T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ANASINIFI VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ETKİNLİKLERİYLE İLGİLİ ALGI VE BİLGİ DÜZEYLERİYLE MESLEKİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Burcu ÇABUK

Ankara

Ocak, 2014

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ANASINIFI VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ETKİNLİKLERİYLE İLGİLİ ALGI VE BİLGİ DÜZEYLERİYLE MESLEKİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

DOKTORA TEZİ

Burcu ÇABUK

Danışman: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

Ankara

Ocak, 2014

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi olan Burcu ÇABUK'un "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı ve Bilgi Düzeyleriyle Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırması" isimli tezi 08.01.2014 tarihinde jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	**İmza**
Başkan: Prof. Dr. Figen TURAN	.....
Üye: Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU	.....
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU	.....
Üye: Doç. Dr. Adalet KANDIR	.....
Üye: Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU	.....

ÖNSÖZ

Anasınıfı ve sınıf öğretmenleri, çocukların yaşamlarında büyük öneme sahip bireylerdir. Her alanda olduğu gibi, çocukların okuma yazmayla ilgili becerilerinin gelişimini de destekleyen, algı ve bilgi düzeyleri ile mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri yüksek öğretmenlerin, sınıflarda görevli olmasının, toplumumuzun ilerlemesinde büyük katkıları olacağına inanıyorum. Bu inanışla başladığım araştırmamın her aşamasında, değerli görüşlerini, zamanını ve engin sabrını benden esirgemeyen, araştırmamın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında büyük katkıları olan, fikirleriyle bana yol gösteren ve her zaman yanımda olan danışmanım Sayın Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamı yaparken bilgilerini, önerilerini ve deneyimlerini esirgemeyerek bana yol gösteren tez izleme komitesi üyelerim Sayın Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU'na ve Sayın Doç. Dr. Adalet KANDIR'a, tez jürisi üyelerim Sayın Prof. Dr. Figen TURAN'a ve Sayın Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU'na en derin duygularla teşekkürlerimi sunarım.

Başaracağıma inanarak beni akademik çalışmalara yönlendiren ve desteklerini esirgemeyen yüksek lisans tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR'a ve anabilim dalı başkanım Sayın Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER'e en içten duygularla teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın istatistik analizleri konusunda desteklerini esirgemeyen Sayın Öğr. Gör. Ayfer SAYIN'a, araştırmamın her aşamasında akademik görüşleriyle bana yardımcı olan, adını sayamadığım değerli hocalarıma ve sevgili arkadaşlarıma, geliştirdiğim ve uyarladığım ölçekleri uygulama aşamasında değerli zamanlarını ayıran sevgili anasınıfı ve sınıf öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamımın her döneminde güç ve destek aldığım, öğretmenlik alanını sevmemi sağlayan, rol modelim annem Öğretmen Nimet ÇABUK'a, babam Öğretim Görevlisi B. İlker ÇABUK'a, her konuda olduğu gibi, akademik olarak da beni destekleyen sevgili kardeşim Dr. Burçak ÇABUK DUMAN'a, onlarla oynayacağım zamanlarda araştırmamı yapmam konusunda bana sabır gösteren sevgili yeğenlerim Gökben'e ve Begüm'e ve zaman konusunda bana en çok sabrı gösteren, desteğim, biricik kızım Beril'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Burcu ÇABUK

ÖZET

ANASINIFI VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ETKİNLİKLERİYLE İLGİLİ ALGI
VE BİLGİ DÜZEYLERİYLE MESLEKİ YETERLİKLERİNE YÖNELİK
ALGI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ÇABUK, Burcu
Doktora, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU
Ocak 2014, 269 sayfa

Araştırma, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin, *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin ve bazı özelliklerinin [cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, sınıf düzeyi (anasınıfı, birinci - dördüncü sınıf), okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu], okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algıları*nı ne düzeyde açıkladıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında, "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği" ve "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği"nin *geliştirilmesi*, "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Türkçe'ye *uyarlanması* ile, bu üç ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi de amaçlanmıştır.

Araştırma, genel araştırma modellerinden biri olan, *ilişkisel tarama modeli* kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012 - 2013 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan anasınıfı ve sınıf öğretmenleri (birinci - dördüncü sınıf) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfi örnekleme yöntemlerinden *basit tesadüfi örnekleme yöntemi* ile belirlenen 141 anasınıfı öğretmeni ve 274 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 415 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma amacıyla *geliştirilen* "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği" ve "Anasınıfı ve Sınıf

Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği" ile araştırma amacıyla Türkçe'ye *uyarlanan* "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nden yararlanılarak nicel veriler toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, araştırmanın örnekleminde yer alan anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere ilişkin *betimsel istatistikler* hesaplanmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, verilerin analizi gerçekleştirilmiş; öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerine, *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerine ve bazı özelliklerine göre, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı* düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla, *ilişkisiz ölçümlerde t testi* ve *tek yönlü varyans analizi* gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin, *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin ve bazı özelliklerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı*larını, ne düzeyde açıkladığının belirlenmesi amacıyla, *aşamalı çoklu regresyon analizi* yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları, araştırmaya katılan hem anasınıfı öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı*larının ve *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı*larının *yüksek* düzeylerde olduğunu, fakat okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin *yetersiz* olduğunu göstermektedir. Ayrıca, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı* düzeylerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeyleri, *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeyleri ve bazı özellikleri tarafından *anlamlı bir şekilde açıklanmadığı* görülmektedir.

Araştırmanın bulguları ışığında, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili olarak öğretmen eğitimi verilen lisans programlarına, hizmet içi eğitim programlarına, ileride yapılabilecek bilimsel araştırmalara ve eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anasınıfı öğretmeni, sınıf öğretmeni, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeyi, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgi düzeyi, mesleki yeterliğe yönelik algı düzeyi.

ABSTRACT

COMPARISON OF KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF AND KNOWLEDGE ON PRE-LITERACY ACTIVITIES AND PERCEPTIONS OF PROFESSIONAL EFFICACY

ÇABUK, Burcu
Doctorate, Area of Specialization: Child Development and Education
Dissertation Advisor: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU
January 2014, 269 pages

This research aimed to determine how if any the *knowledge* on pre-literacy activities, the *perception* on the *professional efficacy* is related to the perception of pre-literacy activities of kindergarten and primary school teachers. Other than the knowledge and perception on the *professional efficacy*, how gender, seniority, educational level, grades taught (kindergarten through four), courses and seminars on pre-literacy activities taken effected the *perception* of pre-literacy activities was investigated.

Part of this study aimed to develop the "Kindergarten and Primary School Teachers' *Perception* of Pre-literacy Activities Scale" and "Kindergarten and Primary School Teachers' *Knowledge* on Pre-literacy Activities Scale", as well as investigate the validity and reliability of these said scales. Another aim of the study was to adapt the "Kindergarten and Primary School Teachers' *Perception* of *Professional Efficacy* Scale" into Turkish and conduct its validity and reliability.

Using these three scales, qualitative data was collected from 415 kindergarten and primary school teachers (grade 1 through 4), working in public primary schools, situated in Çankaya County, Ankara, Turkey, in the academic year 2012 - 2013. Çankara County. Of these 415 teachers, 141 were kindergarten teachers and 274 were primary school teachers. These teachers were selected through random sampling in the Çankaya region.

In the analysis of the data, *descriptive statistics was* used. To answer the questions of the study, independent *t test* and *one-way variance analysis* were utilized.

In addition, stepwise multiple regression analysis was performed to determine if kindergarten and primary school teachers' *perception* of and *knowledge* on pre-literacy activities, other characteristics had any effect on their perception of professional efficacy.

The findings of the research indicated that both kindergarten and primary school teachers' perceptions of pre-literacy activities and their perceptions of professional efficacy were *high* even though their *knowledge on* pre-literacy activities was *inadequate*. Moreover, neither of the kindergarten and primary school teachers' perceptions of pre-literacy activities were meaningfully explained by their *knowledge* on pre-literacy activities, and their *perceptions* of *professional efficacy* and other characteristics that were investigated.

In the light of the research findings, suggestions were made towards the teacher training degree programs, in-service teacher training programs, academic research which may be conducted in the future.

Key Words: Kindergarten teacher, primary school teacher, perceptions of pre-literacy activities, knowledge on pre-literacy activities, perceptions of professional efficacy.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI iii
ÖNSÖZ iv
ÖZET v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xi
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv

1. BÖLÜM: GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 31
1.3. Araştırmanın Önemi 36
1.4. Varsayımlar 42
1.5. Sınırlıklar 42
1.6. Tanımlar 43

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE 46

2.1. Okuma Yazma Öğretimiyle ilgili Görüşler 46
2.1.1. "Okumaya Hazır Olma" Görüşü 47
2.1.2. "Gelişen Okuryazarlık" Görüşü 48
2.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri 54
2.2.1. Sözel Dil Becerileri 57
2.2.2. Fonolojik (Sesbilgisel) Farkındalık Becerileri 60
2.2.3. Yazı Farkındalığı Becerileri 62
2.2.4. Yazmaya Hazırlık Becerileri 63
2.3. Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algıları 63
2.4. Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgileri 65
2.5. Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algıları 67
2.5.1. Öğretmenlerin Öğretim ile ilgili Yeterlik Algıları 74
2.5.2. Öğretmenlerin Yönetim ile ilgili Yeterlik Algıları 75
2.5.3. Öğretmenlerin İletişim ile ilgili Yeterlik Algıları 76
2.5.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ile ilgili Yeterlik Algıları 78
2.5.5. Öğretmenlerin Bakım ve Koruma ile ilgili Yeterlik Algıları 81
2.6. İlgili Araştırmalar 82
2.6.1. Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algılarına ve Bilgilerine ilişkin Araştırmalar 82
2.6.2. Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algılarına ilişkin Araştırmalar 97

3. BÖLÜM: YÖNTEM 102

3.1. Araştırma Modeli 102
3.2. Evren ve Örneklem 103

3.3. Veri Toplama Araçları...……...…….. 105

3.3.1. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle İlgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği" …..…….……..... 105
3.3.2. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle İlgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği" ..……..... 114
3.3.3. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği" ...……...…….. 117
3.4. Verilerin Çözümlenmesi ……..……...…… 139

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM ……...……...…… 141

5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER 215

5.1. Sonuç ……... 215
5.2. Öneriler ……... 217

KAYNAKÇA 218

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri 104
Tablo 2. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Döndürme Sonrası Maddelerinin Faktör Yük Değerleri 110
Tablo 3. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Nihai Formunda Kalan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ……..... 111
Tablo 4. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları Sonuçları 113
Tablo 5. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle İlgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği"nin Maddelerinin Faktör Yük Değerleri 116
Tablo 6. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Biçimi ……..... 118
Tablo 7. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Alt Boyutları ……..... 119
Tablo 8. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Güvenirlik Katsayıları ……..... 122
Tablo 9. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Uzmanlardan Elde Edilen Sonuçları Arasındaki Korelasyon ……..... 130
Tablo 10. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Orijinal ve Çeviri Form Puanları İçin Hesaplanan İlişkili Ölçümlerde t Testi 131
Tablo 11. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Döndürme Sonrası Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ……..... 134
Tablo 12. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Güvenirlik Katsayıları ……... 135
Tablo 13. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Uyum İyiliği İndeksleri ……..... 138
Tablo 14. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Regresyon Analizi için Üretilen Dummy Değişkenleri 140
Tablo 15. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeylerine yönelik Betimsel İstatistikler 141
Tablo 16. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeylerinin Kıdemlerine göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 146
Tablo 17. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazma Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeylerinin Okuma Yazma Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları ... 147
Tablo 18. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 149

Tablo 19. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeylerine yönelik Betimsel İstatistikler 150
Tablo 20. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri 152
Tablo 21. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeylerinin Kıdemlerine göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 154
Tablo 22. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 155
Tablo 23. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 156
Tablo 24. Anasınıfı Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeylerine yönelik Betimsel İstatistikler 158
Tablo 25. Anasınıfı Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeylerinin Kıdemlerine göre t Testi Sonuçları 160
Tablo 26. Anasınıfı Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre t Testi Sonuçları 162
Tablo 27. Anasınıfı Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre t Testi Sonuçları 164
Tablo 28. Anasınıfı Öğretmenleri ile ilgili Değişkenler arasındaki İlişki Katsayıları 166
Tablo 29. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeylerine yönelik Regresyon Analizi Sonuçları 168
Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeylerine yönelik Betimsel İstatistikler 170
Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeylerinin Cinsiyetlerine göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 173
Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeylerinin Kıdemlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi 175
Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi. 177
Tablo 34. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeylerinin Okuma Yazma Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 179
Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 180
Tablo 36. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeylerine yönelik Betimsel İstatistikler 181
Tablo 37. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri 183
Tablo 38. Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeylerinin Cinsiyetlerine göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 185

Tablo 39. Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeylerinin Kıdemlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları 185
Tablo 40. Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları ……..... 186
Tablo 41. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 187
Tablo 42. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 188
Tablo 43. Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler 189
Tablo 44. Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeylerinin Cinsiyetlerine göre t Testi Sonuçları 191
Tablo 45. Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeylerinin Kıdemlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 193
Tablo 46. Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeylerinin Sınıf Düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları …… 195
Tablo 47. Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre t Testi Sonuçları ……..... 196
Tablo 48. Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre t Testi Sonuçları 198
Tablo 49. Sınıf Öğretmenleri ile ilgili Değişkenler arasındaki İlişki Katsayıları.. 200
Tablo 50. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeylerine yönelik Regresyon Analizi Sonuçları 202
Tablo 51. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeylerinin İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 204
Tablo 52. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeylerinin İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 206
Tablo 53. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeylerinin İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları 209
Tablo 54. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenleri ile ilgili Değişkenler arasındaki İlişki Katsayıları 211
Tablo 55. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* ve *Bilgi* Düzeylerine ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları 214

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Çocukların oyunları sırasında ortaya çıkan *okuryazarlık* davranışları 5

Şekil 2. Okuma Yazma Öğreniminde Sorumluluğun Aşamalı Olarak Bırakılması Modeli 53

Şekil 3. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Faktörlerinin Öz Değerlerine Ait Scree Plot ……..... 115

Şekil 4. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği" Faktörlerinin Öz Değerlerine Ait Scree Plot 117

Şekil 5. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Faktörlerinin Öz Değerlerine Ait Scree Plot 133

Şekil 6. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Orijinalinde Belirlenen Beş Faktörlü Yapı için Gerçekleştirilen DFA'ya yönelik Path Diyagramı 137

Şekil 7. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeylerinin Yüzde Değerleri 207

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, doğumdan ilkokula kadar olan süreçte çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, idealde zengin uyaranlardan oluşan çevre olanakları sağlayan, özbakım becerileriyle, fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan ve Oral, 1997).

Etkili bir okul öncesi eğitim için, öğrenmenin bir süreç olduğu ve adım adım ilerlenmesi gerektiği unutulmamalıdır. Öğrenmede başlıca iki unsur söz konusudur: Birincisi "öğreten", ikincisi de "öğrenen"dir. Öğrenenin yaşı küçükse, algılaması da somut düzeydedir. Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarında, öncelikle, somut duyusal yaşantıları algılar ve edindikleri bilgileri yansıtmaya başlar (Wood ve Attfield, 2005). Bu nedenle özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklara öğretilecek olan kavramlar ve bilgiler somut örnekler aracılığıyla gösterilmelidir.

Paralel biçimde, çocukların yaşları ve gelişimleri gereği, deneme - yanılmalar yaparak öğrenmelerinin daha kolay olacağı fikrini benimseyen araştırmacılardan Froebel, Almanya'da öğretmenlik yaparken çocukları gözlemlemiş ve çocukların araştırabilecekleri, oyun materyallerini manipüle edebilecekleri, özgür bir ortamda öğrenim görmeleri gerektiğini savunmuştur. Okul öncesi eğitim alanında dikkate değer olarak nitelendirilen Froebel, çocukların, çocuk bahçesi benzeri alanlarda öğrenim görmeleri gerektiğini belirterek,

bahsettiği öğrenme ortamlarını "çocuk bahçesi" anlamına gelen *"kindergarten"* ismi ile ifade etmiştir. Ayrıca, okul öncesi dönem çocuklarının, katı kuralların olduğu bir "okul"a devam etmelerinin uygun olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görevlerinin, çocukları şekillendirmek olmadığını, çocuklara yol gösterici olmaları gerektiğini, bunun için de araç olarak "oyun"u kullanmalarının uygun olduğunu ifade etmiştir. Günümüzün eğitim uygulamaları Froebel'in fikirlerinin tıpatıp uygulanışı olmasa da, günümüz eğitim filozofileri Frobel'in görüşlerinden yansımalar taşımaktadır (Aktaran, Tickle, 2012).

Okul öncesi dönem çocuklarının, özellikle anasınıflarında öğrenim gören çocuklarının, zorunlu eğitim dönemindeki başarıları, büyük oranda yaşamlarının ilk yıllarında onlara tanınan olanaklar ve yaşadıkları olumlu deneyimlere bağlıdır (Bowman, Donovan ve Burns, 2000). Çocuklar bu deneyimleri, öncelikle evlerinde, daha sonra da devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında edinirler. İçinde bulundukları ortamlardaki doğru uygulamalarla, çocukların tüm alanlardaki gelişimleri desteklenebilir (C. T. Ramey ve S. L. Ramey, 2004). Zamanında yapılan, doğru uygulamalarla, çocukların gelişimlerinin en üst düzeylere çıkarılabilmesi mümkündür (Rieber, 1987).

Çocuğun, bağımsız problem çözmesiyle belirlenen *gerçek gelişim düzeyi* ile bir yetişkin rehberliğinde ya da kendinden daha bilgili bir arkadaşının işbirliği yardımıyla problem çözmesi ile belirlenen *potansiyel gelişim düzeyi* arasındaki fark, çocuğun *Yakınsak Gelişim Alanı*'nı *(Zone of Proximal Development)* oluşturmaktadır (Vygotsky, 1978; Aktaran, Berk ve Winsler, 1995). Burada yetişkin, bilgisi ve rehberliği sayesinde, çocuğun öğrenme potansiyelinin artmasına yardımcı olurken (Tudge, 1990), akranı ise, işbirliği yoluyla arkadaşına problem çözmede yardımcı olabilir, model olabilir, onu cesaretlendirebilir ya da gerekli açıklamalarda bulunarak, özel öğretmenlik benzeri bir yaklaşımla onu destekleyebilir (Henson, 2003) çünkü Vygotsky (1985)'e göre, çocuk, düşünce geliştirmek, yeni bilgiler ve kavramlar oluşturmak için, içinde bulunduğu kültürün özelliklerini bilmeye ihtiyaç duymaktadır. Çocuk, bilgileri ve kavramları tek başına oluşturamaz, yalnızca sosyal destek yardımıyla bunu yapabilir. Bir başka ifade ile çocuk, ancak, içsel ve dışsal uyaranlarla etkileşime girerek yeni kavramları oluşturabilir (Aktaran, Berk ve Winsler, 1995).

S. Engelmann ve T. Engelmann (1966)'a göre ebeveynler, çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına başlamadan önce, hatta doğdukları ilk günden itibaren, aktif ve gerçekçi

bir ortamda yetişkin - çocuk paylaşımları gerçekleştirerek, çocuklarının zihinsel gelişimlerini daha üst düzeylere çıkarabilirler. Ev ortamında, zihinsel gelişimi en üst düzeye çıkarılan çocuğun, devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda kendi kendine araştırmayı öğrenmesine yardımcı olacak düzenlemeler yapılırsa, çocuk donanımlı bir şekilde ilkokula hazırlanmış olur. Dağlıoğlu ve Suveren (2013)'in araştırmalarına göre ebeveynlerin, üstün zekalı anasınıfı çocuklarını belirlemede, öğretmenlere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu durumda, küçük çocukları olan ebeveynlere, çocuklarını gözlemleme ve doğru yönlendirmelerde bulunma konularında önemli roller düşmektedir.

Ebeveynlerden sonra, çocukların eğitiminden sorumlu olan kişiler öğretmenleridir. Öğretmenlerin, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin, başlıca görevleri, çocukların içinde bulundukları ortamları en uygun şekilde düzenleyerek, çocuklara kendi kendilerine öğrenme olanakları oluşturmaktır (Bruce, 2011). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırlanma sürecinde olmaları nedeniyle, özellikle anasınıflarında, öğretmenler tarafından, çocukların doğal yollarla katılabilecekleri, başta *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* olmak üzere birçok etkinlik türünün yer aldığı ortamlar hazırlanmalıdır. Bazı öğrenme teorileri, fiziksel ortamın, çocuğun öğrenmesinde pasif bir etkisi olduğunu belirtirken, S. Engelmann ve T. Engelmann (1966)'a göre ise fiziksel ortam "çocuğun ilk öğretmeni"dir ve çocuğu yönlendiren, hatalarını düzelten, kuralları öğreten aktif bir etmendir. Alanın önde gelen araştırmacılarından Neuman ve Roskos (1991)'un yaptığı araştırmalarında da benzer vurgular yapılmıştır. Araştırmada, iki ay boyunca üç - beş yaşları arasındaki 50 okul öncesi dönem çocuğu, devam ettikleri anaokulunda gerçekleştirilen serbest oyun zamanlarında, kendi seçtikleri öğrenme merkezlerinde oynarlarken gözlenmiştir. Araştırmanın hipotezine göre, *okuma yazmaya yönelik materyallerle zenginleştirilen öğrenme merkezleri*nde oynayan çocukların, erken okuryazarlık gelişimlerinde ilerlemeler kaydedilebilecektir. Araştırmanın amacı, çocukların göze çarpan *okuryazarlık davranışları*nın özelliklerini ve *okuma yazma*nın okul öncesi dönem çocuklarının bakış açılarıyla nasıl değerlendirildiğini belirlemek olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, okul öncesi dönem çocuklarının, oyunları sırasında ortaya çıkan beş farklı okuryazarlık davranışının olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar: (1) *araştırmacılık* davranışları, (2) *etkileşimsel* davranışlar, (3) *kişisel* davranışlar, (4) *doğrulayıcılık* davranışları ve (5) *dönüşümsel* davranışlardır.

Neuman ve Roskos (1991)'un araştırmalarında, seçtikleri öğrenme merkezlerinde oyun oynarken gözlenen okul öncesi dönem çocuklarında en çok *araştırmacılık, etkileşimsel* ve *dönüşümsel* davranışların öne çıktığı tespit edilmiştir. *Araştırmacılık* davranışları gösteren çocukların, oynadıkları öğrenme merkezindeki nesneleri manipule etmek ve incelemek amacıyla *okuma* ve *yazma*yı kullandıkları belirlenmiştir. Burada zarflarla oynamak, daktilo kullanmaya çalışmak, kalem ve kağıt kullanmak gibi örneklere rastlanmıştır. Çocukların e*tkileşimsel* davranışlarında, okuryazarlığı, iletişim ve sosyal amaçlarla kullanmaya odaklandıkları görülmüştür. Burada çocukların diğer çocuklarla zaman geçirmek, oyunlar oynamak, oyunda bilgileri kaydetmek amacıyla *okuma* ve *yazma*yı kullandıkları görülmüştür. Çocukların d*önüşümsel* davranışlarında, özellikle görüşmeler yapma amacıyla *okuma* ve *yazma*yı kullandıkları vurgulamıştır. Çocuklar bu davranışlarında, okuma ve yazmayı, nesneleri etiketleme ya da isimlendirme yoluyla oyunlarında olayları daha anlamlı hale getirme amacıyla kullanmışlardır. Okuryazarlığın, çocuklarda *kişisel* davranışlarda kullanımı, kendini ifade etme ya da bir nesneye sahip olduğunu iddia etme gibi daha çok egosantrik davranışları içermektedir. Son olarak, çocukların *doğrulayıcılık* davranışları, bilgiyi doğrulamayı ya da okuma yazmayla ilgili etkinliklerde yetişkin gibi davranmayı içeren okuryazarlık hareketlerini kapsadığı belirtilmiştir. Çocukların oyunları sırasında ortaya çıkan *okuryazarlık* davranışları Şekil 1'de ayrıntılı olarak gösterilmektedir (Neuman ve Roskos, 1991):

Etki Alanı	Fonksiyon Türleri	Örnekler
Araştırmacılık ("Nasıl çalışır?" fonksiyonu)	- Yazı ile tecrübeler edinme. - Okuma yazma ile ilgili materyalleri kullanma. - Nasıl yapılacağını anlama.	- "Arkadaşım 'a', 't' yazdı." - "Tüm zarfları açıyoruz." - "Burayı açın yazıyor."
Etkileşimsel ("Senle benim aramda" fonksiyonu)	- Oyun oynama. - Diğerleriyle iletişim kurma. - Bilgi paylaşma.	- "Haydi, kart oyunu oynayalım." - "Sana bir şey vereceğim (bir not). Senin bize gelmenle ilgili olacak. Sen de geleceksin." - " Bana bunu okur musun?"
Kişisel ("Benim için" fonksiyonu)	- Kendini ifade etme. - Sahip olduğunu iddia etme. - Hafızaya yardım etme.	- "Sevgi kelimesini yazacağım. Sevgi yazmayı seviyorum." - "Bu benim resmim." - "Telefon numaralarının listesini hazırlamam lazım."
Doğrulayıcılık ("Haklı çıkma" fonksiyonu)	- Bilgiyi doğrulama. - Yetişkin gibi davranma. - Aktarmak.	- "Gördüğün gibi, arkadaşım, burada 'Mutlu Bayramlar' yazıyor." - "Vergilerimizi her yıl ödemeliyiz. Ben de şu anda vergi dosyamı hazırlıyorum." - "Randevu almak için doktorun ofisine öğlene kadar gelmeleri gerekiyor."
Dönüşümsel ("Ben ve yazı arasında" fonksiyonu)	- Etiketleme. - İletişim kurma. - Yazıdan anlam çıkarma.	- "Burada 'statü' yazmıyor." - Kitabı göstererek, "Ben şu anda bu sayfadayım." - Öğretmene resimli öykü kitabının "Seni seviyorum." dediğini söyler.

Şekil 1. Çocukların oyunları sırasında ortaya çıkan *okuryazarlık* davranışları (Neuman ve Roskos, 1991)

Okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları oyun etkinlikleri yoluyla, çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek fırsatlar tanımaları, çocukların bu alandaki gelişimini en üst düzeylere çıkarmalarına yardımcı olabilir. Çocukların oyunlarında, erken okuma ve yazma denemelerini kullanmaları, öğretmenlerin uygulayacakları basit adımlarla gerçekleştirilebilir. Roskos ve Christie (2002), bu adımlara aşağıdaki örnekleri vermektedir:

1. *Okuma yazmaya yönelik materyallerle zenginleştirilen* öğrenme merkezleri oluşturma,

2. Çocukları, okuma yazmayı doğal yollarla kullanabilecekleri roller almaya teşvik etme,

3. Çocukları, oyunları sırasında sosyal etkileşimlere yönlendirme ve

4. Çocukların oyunlarına, okuma ve yazmayı kullanabilecekleri problem çözmeyle ilgili durumları yerleştirme şeklinde olabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel ortamları en iyi şekilde düzenlemek, öğretmenlerin başlıca rolleri arasındadır. Okul öncesi dönemdeki, özellikle de anasınıfındaki çocukların, ilkokula uygun biçimde hazırlanabilmeleri için gereken en önemli becerilerden biri olan *erken okuryazarlık becerileri*nin gelişimi de, bahsedildiği gibi, iyi düzenlenmiş ortamlarda, algı ve bilgi düzeyleri yüksek öğretmenlerin desteği ile mümkün olabilir.

Erken okuryazarlık gelişimi (early literacy development), çocukların ilkokula başlamadan önce geliştirdikleri okuryazarlık becerilerini kapsamaktadır. Bu becerilere sahip olmayan çocuklar, ilkokulda okuma ve yazma öğrenimine başladıklarında zorlanmaktadırlar (Justice ve Ezell, 2001) ve sınıf öğretmenleri geç kalınmış olan bu becerileri, çocukların kazanmaları için ek uygulamalar gerçekleştirmek zorunda kalarak zaman kaybetmektedir. Alanın ileri gelen araştırmacılarına göre, *erken okuryazarlık becerileri*, yetişkinlerin, özellikle anasınıfı öğretmenlerinin desteğine bağlı olarak gelişmektedir ve ses bilgisi, kavrama, yazı farkındalığı, kalem tutma deneyimi, sözel dil gelişimi, fonolojik (sesbilgisel) farkındalık ve kelime dağarcığı gelişimi konularını kapsamaktadır (Snow, Burns ve Griffin, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Okul öncesi yılları, çocukların *erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi* için kritik öneme sahip bir dönemdir (Lonigan, McDowell ve Phillips, 2004). Çocuklar, ilkokula başlamadan önce, konuşulanlara birebir cevap verme (Adams, 1990), kendi isimlerindeki harfleri yazma ve kelimelerdeki sesleri fark etme [*fonemik farkındalık (phonemic awareness)*] (Storch ve Whitehurst, 2002) gibi okuryazarlıkla ilgili birçok kavrama yönelik değişik düzeylerde bilgiler edinirler. Yapılan araştırmalar da bu bilgileri desteklemektedirler. Örneğin, Mol, Bus ve Jong (2013)'un gerçekleştirdikleri, *etkileşimli kitap okuma uygulamaları*nın, çocukların kelime dağarcıkları ve yazı farkındalıkları üzerine etkilerinin incelendiği meta - analiz araştırmasında, 31 yarı - deneysel araştırmada (quasi - experiment), kitap okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında 2049 çocuğun etkinliklere aktif olarak katılımları desteklenmiş ve çocukların *sözel dil becerileri*nin okunan kaliteli kitap okuma etkinlikleri ve bu etkinliklerin sıklığıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Erken okuryazarlık becerilerinin, ileriki yıllarda, çocuklar ilkokula başladıklarında, okuma yazmayla ilgili performanslarında yordayıcı role sahip olmaları nedeniyle, okul öncesi dönemde geliştirilmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Son yıllarda, çocukların *erken okuryazarlık* gelişimleriyle ilgili araştırmalar yapıldığında, *gelişen okuryazarlık (emergent literacy)* kavramı ile karşılaşılmaktadır. *Gelişen okuryazarlık* kavramı, doğumdan, altı yaşına kadar olan çocukların okuma ve yazma davranışlarını kapsayan bir kavramdır. Bazı kaynaklarda *kuluçka dönemi* (Çelenk, 2003a; Çelenk, 2008), bazı kaynaklarda ise *filizlenen okuryazarlık* (Baydık, 2003) olarak adlandırılan kavram, daha yaygın kullanılması nedeniyle bu araştırmada *gelişen okuryazarlık* olarak yer almaktadır. Alanın önde gelen araştırmacılarından Sulzby (1990)'ye göre, okul öncesi dönem çocuklarının gelişen okuryazarlıkları, yani okul öncesi dönemde gerçekleştirdikleri okuma ve yazma davranışları, çocukların ileriki yıllarda gerçekleştirecekleri geleneksel okuryazarlığa adım attıklarını gösteren ipuçları olarak ifade edilmektedir. Bu konu, uzun yıllardır yurtdışındaki ve yakın geçmişten itibaren, Türkiye'deki araştırmacıların dikkatini oldukça çeken bir konudur. Yapılan araştırmaların (Gauvain, Savage ve McCollum, 2000; Gutman ve Sulzby, 1999; McNaughton, 2001; Purcell-Gates ve Dahl, 1991; Whitmore, Martens, Goodman ve Owocki, 2004) genel olarak, ortak sonucuna göre, okul öncesi dönemde, sınıf içinde, okuma yazmaya hazırlık anlamında ne kadar çok etkinlik yapılırsa, çocukların ileriki öğrenim yaşantılarında o kadar çok başarılı oldukları belirlenmiştir.

Okuryazarlık gelişiminin temellerinin atılması ve erken okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi için ev ortamının önemi bilinen bir gerçektir (Evans, Shaw ve Bell, 2000; Gallimore ve Goldenberg, 1996; Griffin ve Morrison, 1997; Handel ve Goldsmith, 1994; Jordan, Snow ve Porche, 2000; Leseman ve Jong, 1998). Ninio ve Bruner (1978)'ın yaptıkları araştırmada da, okul öncesi dönem çocuklarının, anneleriyle birlikte gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinlikleri sırasında, annelerin, çocuklarının dikkatlerini arttırma, nesneleri tanıtma, kitabın içeriği ve kullanımıyla ilgili bilgiler öğretme konularında başarılı oldukları ve çocuklarda büyük ilerlemeler kaydedildiği belirlenmiş ve araştırmacılar tarafından annelerin çocuklarına kitap okumalarının öneminin altı çizilmiştir (Aktaran, Heath ve Thomas, 1984).

Yapılan araştırmalarda ebeveyn eğitimleri sırasında, ebeveynlerin çocukları ile konuşmalarının, çocukların gelişimlerindeki yeri vurgulanırken, resimli öykü kitaplarının "iletişim aracı" olarak kullanılmasına dikkat çekilmiş ve ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte "kitap okuma saatleri" düzenlemeleri teşvik edilmiştir (Snow ve Ferguson, 1977, Aktaran, M. Tomasello ve M. Tomasello, 2009; Snow, 1979, Aktaran, Carroll, 2008). Çocukların özellikle *sözel dil becerileri*nin temellerinin atılması için okul öncesi eğitim kurumlarına başlamadan önce, ev ortamlarında düzenli kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirilmesi gerektiği yapılan araştırmalarla ispatlanmıştır. Örneğin, Phillips ve McNaughton (1990)'ın Yeni Zelanda'da yaptığı bir araştırmada, *ailelerin çocuklarına öykü kitabı okuma uygulamaları* incelenmiştir. Araştırmacılara göre, okula başlamadan önce gelişmeye başlayan okuryazarlık, çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürünü yansıtmaktadır. Yazı farkındalığını da içine alan erken okuryazarlık uygulamaları, değişik sosyokültürel gruplarda farklı amaçlarla gerçekleştirilmektedir. Çocuklar, bu uygulamalara doğrudan ve dolaylı biçimde dahil edilirler ve bu kasti veya tesadüfi fırsatlarla, okuma ve yazma ile ilgili becerileri gelişmektedir. Phillips ve McNaughton (1990)'ın araştırmaları iki uygulamadan oluşmaktadır. Birinci uygulamada, sıklık ve kitap seçimi de dahil olmak üzere, ailelerin, evlerindeki kitap okuma etkinlikleri incelenmiştir. İkinci uygulamada ise, kontrollü ortamlarda, ilk uygulamadaki ailelerle birlikte, öykünün doğası ve içeriği daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla, tekrarlanan okumalar gerçekleştirilmiş ve yetişkin - çocuk etkileşimleri incelenmiştir. Uygulamalarda on ailenin üç - dört yaşlarındaki çocuklarıyla çalışılmıştır. İlk uygulamada okunan kitapların üçte birinin, çocuklara ilk kez okunan kitaplar olduğu, kitapların genellikle basit kitaplar olduğu, çocukların yetişkinlerden daha çok okumaya istekli oldukları ve kitap seçimlerini yetişkinlerden çok çocukların yaptıkları tespit edilmiştir. İkinci uygulamada ise,

her aileye dört - altı haftalığına dokuzar kitap verilmiş ve her kitabın, üçü kontrollü olmak kaydıyla, istendiği kadar okunabileceği söylenmiştir. Bu ikinci uygulamanın sonuçlarına göre, çoğu ailede kitap okuma uygulamalarının, ailenin diğer çocuklarının katılımı olmadan gerçekleştirildiği, çocukların ve yetişkinlerin aynı oranda "okuma" gerçekleştirdikleri, ilk okumalarda yetişkinlerin açıklayıcı konuşmaları daha sıklıkla yaptıkları, yine daha çok yetişkinlerin, son okumalarda kitabın sonuna yönelik beklentilerle ilgili sorular sormak amacıyla kitabı kestikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar, bu araştırma ile ailelere *nitelikli kitap okuma* konusunda fikir verilmiş olduklarını, çocukları ilkokula başlamadan önce, ailelerin bu tür kitap okuma etkinliklerini rutin hale getirmeleri gerektiğini vurgulamışlar, böylece çocuklarını okula hazırlama konusunda etkin olabileceklerini belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların ev ortamlarında, başka resimli öykü kitapları olmak üzere, yazılı materyallerin kullanımı ve çocukların evlerinde kullanılan bu materyallerin çocukların *erken okuryazarlık becerileri*nin gelişimine etkisinin incelendiği bir başka araştırmada (Purcell-Gates, 1996) da, sosyo - ekonomik düzeyleri düşük 20 ailede gözlemler yapılmış ve bu ailelerde yazılı materyallerin kullanımının çok düşük oranlarda olduğu tespit edilmiştir. Ailelerin; izlemek istedikleri programları belirlemek amacıyla televizyon rehberlerini, televizyondaki filmler ile ilgili bilgi almak amacıyla gazetelerin ilgili sayfalarını, oyunları anlayabilmek için kutu oyunlarındaki oyun kartlarını ve kendilerini eğlendirmek amacıyla magazin dergilerini okudukları belirlenmiştir. Araştırmacı, bu alanda daha önce yaptığı araştırmaları genişletmek ve çocukların ev ortamları ile okullarında edindikleri okuma yazma öğreniminin etkileşimi üzerine, ileride gerçekleştirmeyi planladığı araştırmalara temel oluşturmak amacıyla gerçekleştirildiği bu araştırmada, sosyo ekonomik düzeyleri düşük olan bu ailelerdeki ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma oranlarının çok düşük olduğunu ve çocukların devam ettikleri anasınıflarında yapılan değerlendirmelerde erken okuryazarlık becerilerinin de, buna paralel olarak çock düşük seviyelerde olduğunu ortaya koymaktadır.

Ev ortamlarının çocukların *okuma performansları*na etkisini inceleyen boylamsal bir araştırmada (V. J. Molfese, Modglin ve D. L. Molfese, 2003) ise, araştırmacılar, ailelerin sosyo - ekonomik durumları, ebeveynlerin bilgi düzeyleri ve okuma yazma ile ilgili uygulamaları gibi ev ortamı ile ilgili değişkenlerle, çocukların performansları arasında güçlü ilişkiler olduğu hipotezini geliştirmişlerdir. Yapılan nicel analizlerden sonra, bahsedilen ev

ortamlarıyla ilgili değişkenlerin, çocukların okuma konusundaki becerileri üzerinde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, evde gerçekleştirilen etkinliklerin niteliği, ev ortamının ve ebeveyn uygulamalarının özellikleri, çocukların zihinsel becerilerini hem entelektüel yönden, hem de okuma becerisi yönünden etkilediği tespit edilmiştir.

Çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini destekleyerek, onların ileriki yaşamlarında geliştirecekleri okuryazarlık becerilerinin gelişimini kolaylaştırmak, bahsedildiği gibi, öncelikli olarak ebeveynlerin görevidir. Başka araştırmalar (Dodici, Draper ve Peterson, 2003; Shedd, 2005) da, ebeveynlerin, çocuklarını destekleyerek onların erken okuryazarlık becerilerine büyük katkıları olabileceğini göstermektedir. Yapılan nicel bir meta - analiz araştırmasında (Bus, van IJzendoorn ve Pellegrini, 1995) ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinliklerinin incelendiği 30 araştırma belirlenmiş ve yapılan analizler sonucunda ebeveynleriyle okuma deneyimlerinden yararlanamayan çocukların, okuryazarlığa geçişte zorluklar yaşadıkları tespit edilmiş ve bu çocuklar "risk altında" olarak değerlendirilmişlerdir. Bahsi geçen 30 araştırmanın hiçbirinde, ebeveynlerle birlikte gerçekleştirilen okuma deneyimlerinin, çocuklar üzerinde olumsuz etkilerine rastlanmamıştır. Buna karşılık, ebeveynlerle yapılan okuma deneyimlerinin, çocukların *kelime dağarcığı gelişimleri*, *erken okuryazarlık gelişimleri* ve *okuma başarıları* üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Bus (2001) tarafından, çocukların ebeveynleriyle birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştirmelerinin etkilerini derinlemesine incelemek amacıyla geliştirilen bir başka araştırmada, Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall (1978)'un bağlanma ile ilgili olarak, alanda kabul gören, güven duygusu farklılıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen Yabancı Ortam Tekniği'nden (Strange Situation) yararlanılarak, iki ayrılma ve iki yeniden bir araya gelme durumunu da içeren sekiz durum geliştirilmiş ve değişik yaş gruplarındaki okul öncesi dönem dönem çocuklarına bahsedilen bu durumlar uygulanmıştır. Araştırmada, çocukların tanımadıkları bir ortama gelerek, tanımadıkları bir kişiyle bir arada olmaları şeklinde hazırlanan ve annelerinden iki kere ayrılmaları ile sonuçlanan stresli durumlar oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, *güvenli* çocuklar önce yakınlık aramışlar, annelerine sarıldıktan sonra ortamı keşfetmeye başlamışlar, g*üvensiz - kaçınmalı* çocuklar annelerini görmezden gelmişler, *güvensiz - dirençli* çocuklar da yakınlık aramışlar fakat aynı

zamanda sarılmaya da direnç göstermişlerdir. Çocuklarla anneleri arasındaki güven ilişkileri incelendikten sonra, hiçbir müdahale yapılmadan çocuklarla ebeveynlerin kendi evlerinde gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinlikleri izlenmiştir. Birbirlerine karşı *güvensiz* olan anne - çocuklarda daha az ödüllendirici ve daha az eğitici kitap okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği, *güvensiz bağlanma*ya sahip olan çocukların, kendilerine daha az kitap okunan çocuklar oldukları ve okuryazarlığa geçişlerinde "risk altında" olarak nitelendirilen gruba girdikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında çocuklarıyla *"yüksek kaliteli"* ve *etkileşimli kitap okuma* rutinleri olan annelerin, çocuklarının okuryazarlık gelişimi ile ilgili olanaklar oluşturdukları belirlenmiştir (Bus, 2001).

Ailelerin çocuklarına verdikleri, evde başlayan eğitim, çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına başladıktan sonra bitmemekte, ailelerin eğitimle ilgili görevleri tamamlanmamaktadır. Bu konuyu destekleyen bir araştırma, Atabey, Ömeroğlu ve Damar (2009) tarafından yapılmış ve anasınıflarında gerçekleştirilen Türkçe dil etkinliklerinde çocukların dille ilgili kazanımları ile anne - baba işlevleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ilkokullara bağlı anasınıflarına devam eden 380 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleriyle çalışılmıştır. Çocukların dil gelişimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen "Türkçe Dil Etkinlikleri Gözlem Formu", aile işlevlerini belirlemek amacıyla ise geliştirilen "Aile Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, aile işlevleri ile çocukların dil kazanımları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve aile işlevlerinin çocukların *dizin bilgisi, anlam bilgisi, ses bilgisi* ve *biçim bilgisi becerileri* arasındaki ilişkiyi doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinin, ailelerin işlevlerini sağlıklı biçimde yerine getirmeleriyle mümkün olduğu vurgusunun altını çizmektedir.

Ev ortamlarında, ebeveynlerin desteğinin öneminin yanı sıra, başta kütüphaneler olmak üzere toplum olanaklarının da yardımıyla, çocuklar, ilkokula başlamadan önce, erken okuryazarlık becerilerini geliştirme olanağı bulabilirler ve ilkokulda okuma yazmayı çok daha rahat öğrenebilirler. Yapılan araştırmalarda, alt sosyo - ekonomik düzeylerdeki ailelerin çocuklarının yazılı materyallere ulaşma olanaklarının çok düşük seviyelerde olduğu, buna paralel olarak, bu çocukların erken okuryazarlık becerilerinin de düşük olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, alanın ileri gelen araştırmacılarından Neuman'ın Celano ile 2001 yılında gerçekleştirdiği boylamsal bir araştırmada, iki alt ve iki orta sosyo - ekonomik düzey ailelerin

yaşadıkları bölgelerde, gelişen okuryazarlar olma yolunda ilerleyen çocukların, toplumda ve toplumsal kurumlarda bulunan yazılı materyallere (sokak işaretleri, tabelalar, logolar, okumaya olanak sağlayan kamu alanları, devlete bağlı anaokullardaki resimli öykü kitapları, okul kütüphanelerindeki kitaplar, halk kütüphanelerindeki kitaplar vb.) ulaşma oranlarının sosyo - ekonomik düzeylerine göre büyük değişiklikler gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya göre, orta sosyo - ekonomik düzeydeki bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarının, alt sosyo - ekonomik düzeydeki bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarına göre, çok daha fazla oranda yazılı materyallere ulaşma olanakları olduğu, hatta bu çocukların çok miktarda seçeneğe sahip oldukları belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, orta sosyo - ekonomik düzeydeki bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin de diğer gruba göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Neuman ve Celano, 2001). Araştırmalarını, Bronfenbrenner (1979)'in *Ekolojik Sistemler Teorisi*'ne dayandıran araştırmacılara göre, çocukların konuları kavramaları sosyal ve fiziksel içerik olarak gelişmektedir. Çocuklar, içinde bulundukları mikrosistemlerden (örneğin, anne - çocuk etkileşimleri), makrosistemlere (örneğin, içinde bulundukları kültür grupları ya da ülke) kadar birçok izomorfik (eşyapılı) sistemden etkilenirler. Bu nedenle, çocukların içinde bulundukları sosyal ortamları mümkün olduğunca zengin içerikle donatarak, çocukların gelişimlerini desteklemek gerekmektedir (Aktaran, Neuman ve Celano, 2001).

Çocukların içinde bulundukları fiziksel çevrenin etkisini inceleyen bir başka araştırma da Erbay ve Ömeroğlu (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel çevrenin, öğretmen - çocuk etkileşimi üzerindeki etkileri incelemişlerdir. Konya ilinde yer alan ilkokullara bağlı 42 anasınıfında öğrenim gören çocuklar ve öğretmenleri ile yapılan araştırmada, fiziksel çevrenin değerlendirilmesi amacıyla okul öncesi eğitim kurumlarının çevre değerlendirmesi ölçeği (ECER - S) ile öğretmen - çocuk etkileşimini değerlendirmek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen - çocuk etkileşimi anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre günlük bakım, oyun ve öğrenme alanlarının ve bu alanlardaki materyallerin öğretmen - çocuk etkileşimi üzerinde rahatlama ve yardım konularında anlamlı bir şekilde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Benzer bir araştırma da, Duke (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma, alanın en saygın derneklerinden olan, Uluslararası Okuma Derneği [International Reading Association (IRA)] tarafından, 2000 yılının üstün doktora tezi ödülünü almıştır. Bu

araştırmada, alt sosyo - ekonomik düzeylerdeki bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarının bulunduğu 10 anasınıfı ile üst sosyo - ekonomik düzeylerdeki bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarının bulunduğu 10 anasınıfı gözlenmiş ve üst sosyo - ekonomik düzeylerdeki bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarının, alt sosyo - ekonomik düzeylerdeki bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarına göre çok daha yüksek oranlarda yazılı materyallere ulaşma şansları oldukları ve buna bağlı olarak öğretmenlerinin bu materyalleri kullanarak gerçekleştirdikleri etkinliklerin de çok daha fazla sayıda ve daha nitelikli olduğu belirlenmiştir.

Toplumun ve ailenin desteğinin yanı sıra, hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde daha çok sayıda çocuğun daha erken yaşlarda *okul öncesi eğitim kurumları*na başlamaları nedeniyle (Barnett, Hustedt, Friedman, Boyd ve Ainsworth, 2007; Damon ve Hart, 1982; Kandır ve Orçan, 2009; Üstün ve Akman, 2003; Yeşil Dağlı, 2012) günümüzde, okul öncesi öğretmenleri, özellikle de *anasınıfı öğretmenleri* tarafından, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesi büyük önem kazanmaktadır.

Ev ortamlarında sözel dil becerilerinin temellerinin atılmasının önemi ile beraber, ev ortamında desteklenemeyen çocuklar için erken okuryazarlık gelişimlerinin ileri düzeylere getirilebilmesi, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında yaşadıkları kaliteli deneyimlerle mümkün olabilir (Çabuk, 2005). Ebeveynleriyle, daha az resimli öykü kitabı okuma deneyimi yaşayan çocukların, iyi organize edilmiş okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin gerçekleştirildiği anasınıfı ortamlarında, ebeveynleriyle öykü kitabı okuma deneyimi yaşayan akranlarıyla aynı düzeylere gelebildikleri araştırmalar tarafından belirlenmiştir (Ladson-Billings, 1995; Purcell-Gates, McIntyre ve Freppon, 1995; Purcell-Gates, Pressley, 1998; Snow, Barnes, Chandler, Goodman ve Hemphill, 1991; Şimşek ve Alisinanoğlu, 2009; Wasik ve Bond, 2001; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchacha ve Caufield 1988).

Okul öncesi eğitimde, çocukların düzeylerine uygun, somut kavramlar ve oyunlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi önerilen etkinliklerden biri olan *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri,* genel olarak çocukların okuryazarlık süreçlerindeki gelişimlerinin temellerini atmak, ilkokula geçişlerini kolaylaştırmak ve okuma yazma ile ilgili hazırbulunuşluk düzeylerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Araştırmalar, iyi hazırlanmış okul

öncesi eğitim programlarında yer alan *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* yoluyla, çocukların *erken okuryazarlık becerileri*nde büyük gelişmeler kaydedildiğini göstermektedir (Christie ve Enz, 1992; Neuman ve Roskos, 1990; Vukelich, 1991; Wasik ve Bond, 2001). Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri dahil olmak üzere, okul öncesi eğitim sürecinde gerçekleştirilen tüm etkinliklerin *gelişimle bağdaşan bir yaklaşım*la gerçekleştirilmesi gerekliliği, alanyazında vurgulanmaktadır (Bredekamp ve Copple, 1997; Kocabaş, 2003; Oktay, 1999). Amerika Birleşik Devletleri'nde, 1998 yılında Uluslararası Okuma Kuruluşu [International Reading Association (IRA)] ve Küçük Çocukların Eğitimi için Ulusal Kuruluş [National Association for the Education of Young Children (NAEYC)]'un ortak çalışmasıyla, okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklara yönelik, gelişimsel olarak uygun, erken okuryazarlık etkinlikleri düzenlenmesine yönelik bir bildiri yayınlamıştır. Alanda, büyük öneme sahip olan ve birçok alan uzmanının araştırmalarına, görüşlerine ve teorilere dayanarak hazırlanan bu bildiri Neuman, Copple ve Bredekamp (2000) tarafından derlenerek, alana sunulmuştur. Bu bildirideki önemli noktalar aşağıda yer almaktadır:

1. "Çocuklar okuma ve yazmayı öğrenme ile ilgili olarak, ilk kritik adımlarını yaşamlarının çok erken dönemlerinde atmaktadırlar."

2. "Çocuklara erken okuryazarlık deneyimlerini yaşatmamak, bu deneyimleri yaşamaları için ilkokulu beklemek, kolaylıkla elde edebilecekleri okuma ve yazma seviyelerini kısıtlayabilir."

3. "Okuryazarlık ediniminin başlangıç döneminde, daha büyük çocuklara uygun etkinliklerin, uygun olmayan biçimde kullanılması, çocuklarda motivasyon düşüklüğüne neden olabilir."

4. "Okuma ve yazma becerileri dikkatli bir planlama ve öğretim olmadan, doğal olarak gelişmemektedir."

Burada vurgulananların ışığında, çocukların, kitaplar başta olmak üzere yazılı materyalleri ve okuryazarlıkla ilgili bilgileri keşfetme fırsatlarının tanındığı, tecrübeler edinebilecekleri ortamlarda okumayı ve yazmayı öğrenmelerinin, yaşamlarının erken yıllarında başlaması gerekliliği konusu büyük önem teşkil etmektedir. Bu konuda eğitimciler,

daha önceki yıllara göre daha bilinçlidir ve çocuklarda okuryazarlık gelişiminin sağlıklı bir şekilde desteklenmesi için erken çocukluk dönemindeki çocukları bu tür etkinliklere yönlendirmektedirler. Bu bilinçte olan araştırmacılar da, öğretmenlere yol göstermek amacıyla, okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarının küçük olması nedeniyle, okuryazarlık ile oyun arasındaki bağlantı üzerine çalışmalar gerçekleştirmeyi uygun bulmaktadırlar. Oyun, çocuklara okuma yazma ile ilgili materyalleri (kitaplar, yazı araçları vb.) manipule etme, erken okuryazarlık becerilerini geliştirme ve erken okuryazarlıkla ilgili fikirleri geliştirip keşfetme fırsatı oluşturan yararlı bir ortam olarak düşünülmektedir. Aynı zamanda oyun, çocukların okuma ve yazmanın görevleri ile okuryazarlığın amaçlarıyla ilgili bilgiler edinmelerine yönelik etkinlikler hazırlama konusunda öğretmenlere ilham verebilmektedir. Oyun; okuma yazmayı öğrenmeye hazırlanan çocukların dili ve yeni kelimeleri kullanmaları konusunda da fırsatlar sağlamaktadır. Araştırmacılar, oyunun, okul öncesi dönem çocukları için okuryazarlığı bir düşünme aracı olarak kullanmaları yönünde mükemmel bir ortam sağladığı konusunda hemfikirledirler (Aktaran, Roskos ve Christie, 2001). Oyun, öğretmenler tarafından, çocuk merkezli, esnek ve eğlenceli oluşu nedenleriyle birçok yönden ideal bir ortam olarak değerlendirilmelidir ve sürekli olarak kullanılmalıdır.

Yurtdışındaki örneklere paralel olarak, Türkiye'de, yurt genelinde uygulanan okul öncesi eğitim programında da bu konunun üzerinde önemle durulmakta ve bu özellik, programda "Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu anlamda, tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan *'gelişimsel'* bir programdır." ifadesi ile yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a).

Günümüzde, gelişmiş ülkelerde uygulanan okul öncesi eğitimin, özellikle anasınıfı eğitiminin, önceki yıllarla karşılaştırıldığında, daha akademik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Gelişmiş ülkelerin karar mekanizmaları tarafından, bu durumun günümüz koşullarına ayak uydurmak amacıyla gerçekleştirildiği belirtilmektedirler. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nin daha önceki yıllardaki eğitim uygulamalarına bakıldığında, anasınıflarında uygulanan programların, daha çok, çocukların kişisel ve beceri gelişimleri dikkate alınarak, sosyal - duygusal açılardan ilerleme kaydetmeleri yönünde ilkokula hazırlanmakta olduğu dikkati çekmektedir (Logue, 2007). Bu durum Amerika Birleşik Devletleri'nde 2001 yılında yayınlanan ve ülke çapında uygulanmaya devam eden yasaya göre değişikliğe uğramış ve anasınıfı öğretmenleri çocuklara okuma ve yazmayı öğretmekle

görevlendirilmişlerdir (No Child Left Behind Act, 2001). Bu yasadan sonra, anasınıflarında uygulanan programlarda daha akademik hedefler ön plana çıkmıştır. Bu durum da becerilerin gelişimine yönelik etkinliklere ayrılan zamanın azalmasına neden olmuştur (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, McDermott, McWayne, 2007). Bahsedilen yasada "oyun", anasınıflarında bir etkinlik olarak görülmemekte ve anasınıfında öğrenim gören çocuklar, oyun oynamak yerine, okuma yazma etkinlikleri ile meşgul olmaktadırlar. Alanın ileri gelen araştırmacıları (Burts, Hart, Charlesworth ve Kirk, 1990; Dunn ve Kontos, 1997; Hatch ve Freeman, 1988; Taleb, 2013; Van Horn, Karlin, Ramey, Aldridge ve Snyder, 2005) da okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına olan ilginin giderek daha da azaldığına dikkat çekmektedirler. Bu durum, ebeveynlerin, okul öncesi eğitim alan çocukların yanlış eğitildiği konusunda şüphe duymalarına neden olabilmektedir. Hem ailelerin, hem de araştırmacıların endişelerinden dolayı, gelişmiş ülkelerde, birçok araştırmacı, okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenimi gören çocuklarla ilgili araştırmalar gerçekleştirmektedirler. Örneğin, Sperling ve Head (2002)'in okul öncesi dönemde okuma yazma öğretilen çocukların okuma ile ilgili tutumları ve okuryazarlık becerileri üzerine yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, anasınıfının sonunda çocukların okuma ile ilgili tutumlarında oldukça büyük oranlarda düşmeler gözlenmiştir. Yapılan araştırmalarla bu durumun uygun olmadığı belirlense de, gelişmiş ülkelerde bu uygulamanın devam ettirilmesi nedeniyle, araştırmacılar anasınıfında okuma yazma öğretiminde bazı iyileştirme çalışmaları gerçekleştirmektedirler. Böylece, anasınıflarında okuma ve yazma öğretiminin gerçekleştirilmesinin zararlı yönlerini en aza indirgemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla yapılan çalışmalardan en belirgin olanları, *Dengeli Yaklaşım (Balanced Approach)* adıyla gerçekleştirilmektedir (Örneğin, Pressley, 1998).

Dengeli Yaklaşım'ı benimseyen öğretmenler, çocuklar tarafından beğenilen kitaplar ile daha geleneksel kitapları harmanlayarak, çocukların beğenisine sunarak, okuma yazma öğretimi gerçekleştirmektedirler (Sperling ve Head, 2002). Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, çok çeşitli eğitimsel materyaller kullanarak, çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olmakta ve *beceri esaslı okuma etkinlikleri* gerçekleştirerek okumanın olumlu etkilerini çocuklara gösterme yoluna gitmektedirler (Hoffman ve McCarthey, 2000; Pressley 1998; Weaver, 1998). Phillips, Norris ve Mason (1996) ile Hanson ve Farrell (1995)'in anasınıfı öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim programına ek olarak "tüm sınıf", "küçük grup" ve "bireysel kitap 'okuma' etkinlikleri" ve ardından

pekiştirme çalışmaları gerçekleştirilerek, yaptıkları araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Hatta, Phillips, Norris ve Mason (1996)'nın yaptıkları araştırmaların boylamsal sonuçlarına göre, bu eğitimi alan çocuklar, ilkokul dördüncü sınıfa geldiklerinde bile, araştırmanın olumlu etkilerinin devam ettiği tespit edilmiştir.

Türkiye'de ise okul öncesi eğitimden yararlanan çocuklarla, özellikle anasınıfı öğrenimi gören çocuklarla *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* yapılarak, ilkokulda gerçekleştirilen okuma yazma öğrenimine hazırlanılmaktadır. Bir başka ifadeyle, yurtdışındaki örneklerin aksine, Türkiye'de okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmemektedir. Bunun yerine, okul öncesi dönemde, okuma yazma becerilerinin gelişim sürecinin başlangıç adımları atılmaktadır. Bu uygulamanın başlıca nedenleri arasında, okul öncesi dönemde uygulanan eğitim programının (MEB, 2013a) gelişimsel bir bakış açısıyla hazırlanmış olması gelmektedir. Buna paralel olarak, araştırmacılar ve eğitimciler Türkiye'deki okul öncesi dönem çocuklarının hazırbulunuşluk düzeylerinin, okuma yazma öğretimine uygun olmadığı, daha çok gelişimsel etkinliklerle desteklenmeleri gerektiğini düşünmektedirler (Çelenk, 2008; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Uyanık ve Kandır, 2010; Yangın, 2007). Türkiye'deki çocukların, anaokuluna devam etme oranlarının düşük olması da dikkate alınarak, anasınıflarında, çocukların tüm gelişim alanlarında, özelikle de bilişsel gelişimlerinde ilerlemeler olduktan sonra, ilkokulda, okuma yazma öğretimine geçilmesinin uygun olduğu düşünülmektedir (Başar, 2013).

Bilişsel gelişim söz konusu olduğunda, alan uzmanları, uzun yıllardan beri, çocukların beyinlerinde daha çok bilginin depolanabilmesi için yapılması gerekenler konusunda araştırmalar gerçekleştirmektedirler. Beynin hangi tür bilgiyi, nasıl depoladığı, nörologlar tarafından tam olarak açıklanamamaktadır. Bu konu, 'bilişsel alanla ilgilenen bilim insanları', 'eğitim araştırmacıları' ve 'deneyimlerin insan davranışlarına etkilerini keşfetmeye çalışan araştırmacılar' tarafından da incelenmektedir. Bu araştırmacılar, temelde, öğretimin, çocukların doğal gelişim süreçlerini nasıl etkilediği konusunu araştırmaktadırlar. Birçok konunun öğretiminde olduğu gibi, okuma yazma öğreniminde de beyin gelişiminin nasıl olduğu, araştırmacıların merak konusudur. Bireyin beyni, yaşadığı deneyimlerden yararlanarak, sürekli olarak gelişmektedir. Deneyimler yoluyla edinilen bilgiler, beynin sürekli olarak organize edilmesine yardımcı olmaktadır. İnsanlarda okuma ve yazma öğrenimi, diğer öğrenilen davranışlarda olduğu gibi, belirli bir sıra izleyerek gerçekleşen

doğal bir süreçtir. Bu konuda gelişimin olabilmesi için, birçok paralel sürecin aynı anda işlemesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, tüm alandaki gelişimlerini tamamlamamaları ve ayrım yapma yetilerini tam olarak kullanamamaları nedeniyle, okuma ve yazmayı istendik şekilde öğrenemezler (Kuhl, 1993).

Türkiye'de yapılan bir araştırma, Kuhl (1993)'un saptamalarını destekler niteliktedir. Gündüz ve Çalışkan (2013)'ın Türkiye'de 2012 yılında yürürlüğe giren yasaya göre 5 yaşındaki çocukların ilkokula başlamaları ile birlikte, küçük yaş grubundaki çocukların okula başlamayla ilgili sorun yaşayıp yaşamadıklarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, ilkokula küçük yaşta başlayan çocuklarla, zamanında başlayan çocuklar arasında bilişsel anlamda farklılık gözlenmediği, ancak okula adaptasyon ve okuma yazmaya geçme anlamında yaşı küçük olan çocuklarda bazı güçlükler (kavrama güçlüğü, parmak kas gelişimi yetersizliği, yavaş öğrenme, çabuk yorulma, kurallara uyma, tuvalet kullanmada sorunlar, okulda bulunmak istememe vb.) yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu güçlükler 60 - 66 ay grubundaki çocuklarda daha yoğun gözlenmiştir. Bu güçlükleri yaşayan bir öğrencinin okula karşı olumsuz tutum geliştirebileceği ve olumsuz bir akademik benliğe sahip olabileceği başka araştırmacılar tarafından da vurgulanmaktadır (Kapçı, Artar, Avşar, Çelik ve Daşçı 2013).

Babayiğit (2012)'e göre ilkokuma yazma öğrenimi bireyin akademik geleceği ve daha sonraki öğrenim hayatı için kritik bir öneme sahiptir. Bireyin gelecekteki başarıları ve başarısızlıkları okuma ve yazma becerileri ile yakından ilişkilidir. Bahsedildiği gibi, okuma ve yazma öğrenimi, birer dizi gelişim aşaması izleyerek gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle, "okuma" ve "yazma" öğreniminin gelişim süreçleri birbirine benzer fakat ayrı süreçlerdir. Bu nedenle, bu araştırmada bahsi geçen iki süreç, ayrı ayrı incelenmektedir.

Çocukların *okuma* konusunda gerekli becerileri edinip, ne okuduklarını anlayabilmeleri ile ilgili stratejiler geliştirebilmeleri için, okuma öğrenimi sürecinin takip edilmesi, öğretmenlerin sorumluluğunda olmalıdır. Altı yaşındaki bir çocuk ile on iki yaşındaki bir çocuk fiziksel, duygusal ve sosyal olarak ayrı özellikler sergilemeleri nedeniyle, beklentiler anlamında birbirlerinden çok farklıdırlar. Bu nedenle, okuryazarlık edinimi *gelişim aşamaları bakış açısı*na (Copple ve Bredekamp, 2009) dayanarak değerlendirilmelidir. *Okuma* öğreniminin tipik olarak aşamaları aşağıda belirtilmiştir (Frey ve Fisher, 2006):

1. *Gelişen okurlar (Emergent readers)* okuma konusunda deneyim kazanan bireylerdir. Bu aşamada çocuklar, yazının bir fikri veya duyguyu anlattığını ve kitapların işlevlerini öğrenirken, harfleri ve kelimeleri de tanımaya başlarlar.

2. *Erken okurlar (Early readers)* basit cümleleri okurlar. Okuyabildikleri kelimelerin sayıları, *gelişen* okurlara göre daha fazladır. Ayrıca, bilmedikleri kelimeleri anlayabilmek için kendilerince birtakım basit stratejiler geliştirmişlerdir.

3. *Geçiş dönemindeki okurlar (Transitional readers)* değişik türlerdeki cümleleri okurlar ve her bir cümlenin kendine özgü metin yapısı olduğunu anlarlar. Aradıkları bilgiyi bulmak için, birden fazla kaynağa başvururlar. Bilmedikleri kelimeleri anlamak için, kullandıkları stratejiler konusunda daha bilinçlidirler.

4. *Etkin okurlar (Self - extending readers)* çok çeşitli metinleri okuyabilirler. Bilginin güvenilirliğini analiz etme ve bilginin değerli olduğuna inanma gibi üst düzey okuryazarlık becerilerini edinmişlerdir. Ayrıca detaylı okuma ve tartışma yoluyla, daha üst düzey okuryazarlık becerilerini öğrenmeye devam etmektedirler.

Çocuğun, genel gelişiminde olduğu gibi, okuma ile ilgili gelişiminde de yukarıda bahsedilen aşamalar, kesin çizgilerle birbirlerinden ayrılamazlar. Ayrıca, her çocuk, bahsedilen tüm davranışları gerçekleştirmek veya her davranışı muhakkak bahsedilen dönemde gerçekleştirmek zorunda da değildir (Frey ve Fisher, 2006).

Yazı yazabilen bireyin gelişimi ise, çocuğun başkaları tarafından anlaşılır olmasından çok daha önce başlamaktadır. 2 - 3 yaşlarındaki çocuklar, kağıt üzerinde bazı karalamalar yaparlar ve yetişkinlere "yazdıkları" bu mesajları "okurlar". Daha sonraki yıllarda, çocuklar önemli bir erken yazarlık becerisi olan *resim yapma* yoluyla, fikirlerini görsel olarak anlatırlar. Çocuklar, en geç, anasınıfı öğrenimlerinin başında, bahsedilen bu erken yazarlık becerilerini göstermeye başlarlar. *Yazma* konusunda da, *okuma*da olduğu gibi, bir dizi aşamadan geçilerek ilerleme kaydedilmektedir (Frey ve Fisher, 2006):

1. *Gelişen yazarlar (Emergent writers)* yazının kalıcılığını görmeye başlayan ve yazının ne işe yaradığını öğrenmekte olan bireylerdir. Yol tarifi ya da öykü anlatma gibi konuları kendilerine özgü işaretleri yazarak sıralayabilirler. Ayrıca, bildikleri harfleri ve kelimeleri de yazılarında kullanabilirler.

2. *Erken yazarlar (Early writers)* yazdıkları kelimelerin sınırlı olması nedeniyle kısıtlansalar da, *gelişen yazarlar*a göre daha çok sayıda harfi ve kelimeyi yazabilirler. Ayrıca, yazılarında, bildikleri harfleri ve kelimeleri *gelişen yazarlar*a göre daha hızlı kullanabilirler. Bir *erken yazar*'ın yazısı, özellikle "Bir zamanlar" diye başlayan *formülleştirilmiş yazı* görünümündedir ve öykü anlatımına benzer bir düzen izlemektedir.

3. *Geçiş dönemindeki yazarlar (Transitional writers)* yazılarında üst düzey yazı yapılarını kullanabilirler. Başkalarının kullandığı yapıları inceleyip, bu yapıları kullanarak kendilerine özgü, orijinal metinler üretebilirler. Cümleleri, *erken yazarlar*a göre, daha karmaşıktır ve üst düzey ifadeleri kullanmaya başlarlar.

4. *Etkin yazarlar (Self - extending writers)* çok çeşitli amaçlarda, değişik dinleyici gruplarına yönelik yazılar yazabilirler. Kelime tercihleri *geçiş dönemindeki yazarlar*a göre daha üst düzeyde ve esnektir (A. Bayraktar, 2009). Ayrıca kendi yazılarına her türlü düzenlemeyi yapabilirler.

Çocuklarda, bahsedildiği gibi, okuma ve yazma süreçleri, birbirinden ayrı olarak gelişmektedir. Ancak, burada dikkat edilmesi gereken nokta, çocukların okuryazarlık gelişimlerinde bu iki sürecin aynı anda gelişimine olanak sağlayacak şekilde etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerekliliğidir. Bu düşünceden yola çıkarak, bazı araştırmacılar (Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Wiggins, 2007) okuma yazma süreçlerini birlikte değerlendirerek, *okuma yazma becerileri*nin erken çocukluk dönemindeki gelişimini çocukların devam ettikleri sınıfları baz alarak, beş aşamalı bir süreç olarak incelemektedirler. Bu aşamalar aşağıda sıralanmaktadır:

1. *Okul öncesi eğitim döneminde* Okuma Yazmaya yönelik Farkındalık ve Keşfetme Aşaması

2. *Anasınıfında* Deneysel Okuma Yazma Aşaması

3. *Birinci sınıfın sonunda* Okumaya Yazmaya Başlama Aşaması

4. *İkinci sınıfta* Geçişli Okuma Yazma Aşaması ile

5. *Üçüncü sınıfta* ise Bağımsız ve Üretken Okuma Yazma Aşamasıdır.

Bahsedilen bilgilerin ışığında, okul öncesi dönemdeki çocukların *gelişen okuryazar*lar oldukları veya olma yolunda ilerledikleri, ayrıca *okuma yazma sürecinin farkındalık ve keşfetme aşamasın*da oldukları dikkate alınarak, okul öncesi eğitim kurumlarında, özellikle anasınıflarında, çocukların bireysel düzeylerinin iyi gözlemlenerek, düzeylerine uygun okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin planlanması ve uygulanması gerekmektedir.

Okuma yazma sürecinin doğru ve uygun hızda ilerlemesi, öğretmenlerin, zamanında ve uygun etkinlikler planlamasına bağlıdır. Bu etkinliklerin planlanmasına yönelik olarak, Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerine yol gösterici nitelikte hazırlanan başlıca yayın, yurt genelinde uygulanan okul öncesi eğitim programıdır (MEB, 2013a). Öğretmenler, bu yayını takip ederek günlük eğitim akışlarını hazırlarken, ek olarak başka yayınlardan da yararlanabilmektedirler. Bu yayınlar incelendiğinde, okuma ve yazma öğreniminin hazırlık evresine değişik düzeylerde yer verildiği, fakat yukarıda bahsedilen bilimsel araştırmada anlatılan bilgilerin aksine, genellikle, bu yayınlarda, okuma yazma öğreniminin tek boyutlu olarak değerlendirildiği ve sadece yazmaya hazırlık aşamasını kapsadığı görülmektedir (T. Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Ö. Erdoğan, 2013; Sevinç ve Bayhan, 2006; Varol, 2012).

Bu hazırlık çalışması ise, bu yayınlarda, genellikle, çocukların yazma becerisini kazanmalarında gerekli olan el - göz koordinasyonunun geliştirilmesi ile ilgili etkinliklerle sınırlı kalmaktadır (Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Bu yayınlarda, hazır olmayan çocuğa, kalem tutma becerisi ve bu becerinin öncesinde kazanılması gereken ince kas motor gelişimle ilgili beceriler pekiştirilmeden, çizgi çalışmaları yapmaya yönelik etkinliklerin yer aldığı

görülmektedir. Bu etkinliklerin uygulandığı sınıflarda, çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimi aksayabilmektedir.

Bahsedilen durumun engellenebilmesi için, yurt genelinde uygulanan okul öncesi eğitim programında (MEB, 2013a) okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin tek boyutlu düşünülmemesi gerektiği, okumaya hazırlık etkinliklerinin yanı sıra, çocukların gelişimleri dikkate alınarak, düzgün kalem tutma çalışmaları yapılması ve el yazısı yazmaya hazırlamak amacıyla, el kaslarını çalıştırmaya yönelik doğru çizgi çalışmaları planlanarak uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, özellikle anasınıfı öğretmenlerinin uygun olmayan yayınlardan aldıkları etkinliklerle değil, sınıflarındaki çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak, kendilerinin ürettikleri etkinliklerle yatay, dikey, dairesel çizgiler çizme çalışmaları gerçekleştirebilecekleri, ancak bu tür etkinlikler düzenlemeden önce, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005)'nın birinci sınıflar için hazırlanan "İlkokuma Öğretimi" bölümünü incelemeleri ve öğretim yılı başında, sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapmaları önerilmektedir (Şimşek, 2011). Burada, anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarının ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgilerinin paralellik gösterebilmesi için, birlikte çalışmalar gerçekleştirmeleri gerekliliği vurgulanmaktadır. Knechtel (2011) tarafından geliştirilen bir araştırmada da, benzer şekilde, anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin çocukların okuma ve yazma konusundaki gelişimleri için birlikte çalışmaları gerektiği vurgusu yapılmıştır. Knechtel (2011)'in araştırmasının sonuçlarına göre, anasınıfı öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin işbirliği yaptığı anasınıflarındaki çocukların, bu olanağa sahip olmayan akranlarına göre ilkokulda geliştirdikleri okuma yazma becerilerinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Bahsi geçen uygun olmayan yayınlarda, ağırlıklı olarak çocukların el - göz koordinasyonlarının gelişiminin desteklenmesine yönelik etkinliklere yer verilmesinin başlıca nedeni, el - göz koordinasyonunun çocukların ilk öğrendiği hareket biçimlerinden birisi olmasıdır. Bu koordinasyonun gelişimi için, ellerin ve gözlerin paralel çalışması önemlidir. Eller ve gözler arasındaki bu gelişim çok karmaşıktır, mükemmelleşmesi güçtür ve zaman ister. İnsan beyninin gelişmesi, ellerin hareketlerdeki dengesi ile bağlantılıdır. Bunun başlangıcı da ilk çocukluk dönemine rastlamaktadır (Sarı, 2006). Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeyleri yüksek anasınıfı öğretmenlerinin, çizgi çalışmaları

gerçekleştirmeden önce, çocukların okuma yazma becerilerine hazırlık niteliğinde boyama, yoğurma, katlama çalışmaları gibi sanat etkinlikleri, birbirine takılıp çıkarılan oyuncaklar ve yapbozlarla oyun etkinlikleri, gelişim düzeylerine uygun resimli öykü kitapları ile ilgili çalışmalar planlamaları, çocukların bu gelişimlerine yardımcı olacaktır. Ayrıca, bu gibi etkinliklerle çocukların eşleştirme ve ilişki kurma becerilerinde de gelişmeler kaydedilecektir. Öğretmenlerin, sınıflarında öğrenim gören çocukların düzeylerine uygun olarak, kendilerinin hazırladığı bu tür etkinlikler, yayınlardan alınan tek taraflı gelişime yönlendiren etkinliklerden çok daha yararlı olacaktır.

Alanyazında bahsedilen ve önemi vurgulanan *gelişim temelli okul öncesi eğitim*in (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston ve Sales, 2002; Frede ve Barnett, 1992; Gestwicki, 2012; Hyson, Hirsh-Pasek ve Rescorla, 1990) ilkeleri ile bağdaşmayan, hazır kaynaklardan yararlanarak, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri düzenleyen öğretmenlerin, konu ile ilgili algı düzeylerinin sınırlı olduğu düşünülmektedir. Sadece el - göz koordinasyonunun gelişimi ile ilgili etkinliklerin uygulanması ve bu gelişimin de ön basamaklarının atlanarak etkinliklerin gerçekleştirilmesi, hem *gelişimle bağdaşan okul öncesi eğitim programı* ilkelerine ters düşmekte, hem de ilkokula hazırlık aşaması olarak değerlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim sürecinin yetersiz kalmasına yol açmaktadır.

Türkiye'de ve yurtdışında yapılan bazı araştırmalarda (Alisinanoğlu, Bay ve Şimşek, 2009; Bay ve Alisinanoğlu, 2010; Clay, 1982; Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg ve Poe, 2003; Dickinson ve Snow, 1987; Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit, Yazıcı, Orçan, Aslan, Güven ve Özyürek, 2010; Teale ve Sulzby, 1986), okuma yazmaya hazırlık amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerde, çok sayıda *yazmaya hazırlık* çalışmalarının yapıldığı belirlenmiş, bu durumda çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri ediniminin, tek taraflı kalmasına neden olacağı vurgulanmıştır. Araştırmacılar, bu durumu öğretmenlerin konuyla ilgili algı ve bilgi düzeylerinin düşük olmasına bağlamaktadırlar.

Okuma yazmaya hazırlık için gerekli olan becerilerden bir diğeri de "*dil becerileri*"dir. Çocukların okumaya ve yazmaya başlamadan önce dinlemeyi ve konuşmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Bir yandan, alıcı dil gelişimleri devam ederken, bir yandan da ifade edici dil becerilerini geliştirmek için, okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların, diğer çocuklarla

iletişime geçebilecekleri, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri, deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar hazırlanması gerekmektedir (Z. Yazıcı, 2002).

Anasınıflarına başlamadan önce, çocukların sözcük dağarcığı gelişimleri ve karşılıklı konuşmalarda nasıl cevap vereceklerini öğrenebilmeleri için, evlerinde ve devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında, yoğun olarak dili kullanacakları etkinliklerle meşgul olmaları gerekmektedir. Parker ve Asher, (1987), anasınıflarına devam eden çocukların deneyim eksiklikleri nedeniyle, dili çok iyi kullanamamalarından dolayı yaşayabileceği sorunları, maddeler halinde sıralamışlardır. Bu sorunlar aşağıda yer almaktadır:

1. Yetişkinler tarafından sözel yolla verilen öğretimi anlayamayabilirler.

2. Sınıfta gerçekleştirilen öğretim, çoğunlukla sözel tanımlamaları ve yönergeleri içerdiği için, içeriği anlayamayabilirler.

3. Konuyu anladıkları halde, bildiklerini gösterme ve düşüncelerinin nedenlerini açıklama konusunda, ifade etme sorunları yaşayabilirler.

4. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde, dilin kullanımı önemli bir yere sahip olduğu için, bu becerilerin gelişiminde gecikmeler yaşayabilirler.

5. Sınıf davranışları ile ilgili kuralların konuşulması ve tartışılmasında, dil çok büyük bir öneme sahip olduğu için, kuralları tam olarak anlayamayabilirler.

6. Diğer çocuklarla arkadaşlık kurmaları ile ilgili becerilerde, dil becerisinin önemli bir rolü olduğu için, arkadaşlık ilişkileri kuvvetli olamayabilir.

Alanda, çocukların deneyim eksikliklerinden dolayı oluşan dil gelişimindeki gerilemenin önüne geçebilmek ve çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla, *dil odaklı programların (language - focused curriculum)* uygulanması önerilmektedir. Rice ve Wilcox (2001)'a göre, bu programlar, çocukların sosyal ve bilişsel olarak ilkokula hazırlanabilmeleri için, okul öncesi eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarda, genel etkinliklerin

arasına *dilin yoğun olarak kullanıldığı etkinlikler*in yerleştirilmesiyle uygulanabilir ve çocuklar bu yolla ilkokula daha kolay hazırlanabilirler.

İyi yazılmış edebiyat eserlerinin düzenli aralıklarla okul öncesi eğitim kurumlarında okunması da, bir yandan çocukların ilkokula hazırlanmasına yardımcı olurken, bir yandan da çocukların dünyasına zenginlik katarlar. Edebiyat eserleri çocukların kendilerini ve çevrelerini tanımalarına, güzel konuşmalarına, zevklerinin, 'düşünme ve yorum yapabilme yetenekleri'nin gelişmesine yardımcı olurlar (Şirin, 1998).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların dil becerilerinin gelişimini destekleyici etkinliklerin gerçekleştirilmesi, bahsedilen nedenlerden dolayı büyük önem taşımaktadır. Ancak bu uygulamalar gerçekleştirildiğinde, çocuklar, ilkokula her yönden uyum sağlama konusunda hazırlıklı olabilirler ve birinci sınıftaki okuma yazma çalışmalarını yürütmek için gerekli olan gelişim düzeyine sahip olarak ilkokula başlayabilirler. Çocuklara okul öncesi eğitim döneminde, özellikle anasınıfında verilen bu destek, ilkokul yıllarında zaman kazanımını, etkin bir öğretimi ve çocuk açısından da daha yüksek başarıyı beraberinde getirmektedir (Koç, Yavuzer, Demir ve Çalışkan 2002).

Okul öncesi eğitim kurumları, her alanda algı ve bilgi düzeyleri yüksek, uzman eğitimci bir kadroya sahip (T. Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Ö. Erdoğan, 2013; Özbey, 2006), çocukların erken okuryazarlık gelişimleri de dahil olmak üzere tüm gelişimlerini, sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde yönlendiren, sağlam birer kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı birer zekanın temellerinin atıldığı sosyal kuruluşlar olmalıdırlar (Oğuzkan ve Oral, 1997). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin ise, ailelere gerekli desteği sağlayan ve yol gösteren bireyler olarak, bu yönde, önemli görevleri bulunmaktadır (Ulcay, 1993). Bu görevlerinin yanı sıra, okul öncesi öğretmenlerinin özellikle *anasınıfı öğretmenleri*nin, çocukların sağlıklı olarak bakımları, beslenmeleri, kendilerine güven kazanmaları, kişiliklerini geliştirmeleri, iyi alışkanlıklar kazanmaları, sosyal gelişimlerini gerçekleştirerek, arkadaş ortamları oluşturmaları için, çocuklara destek olmaları, ayrıca, çocukların fiziksel olarak gelişebilmeleri için gerekli hareket ve oyun ortamlarını sağlayarak, çocukların ilkokula hazırlanmaları için *uygun etkinlikleri planlayıp uygulamaları* gerekmektedir. Konar ve Sargın (2003)'a göre çocuklara iyi ve nitelikli okuma ve anlama deneyimleri sağlamak ve çocukların kelime dağarcıklarını zenginleştirmek için onları

yaşlarına ve gelişimlerine uygun olan resimli öykü kitaplarıyla tanıştırmak, okul öncesi öğretmenlerin bir diğer görevidir.

Çocukların, okula başlamadan önce, okul öncesi dönemde, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle, özellikle öykü kitaplarıyla gerçekleştirilen nitelikli etkinliklerle desteklenmelerinin önemi, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da vurgulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1954 yılında Öğretmen Okulları'nda ve Köy Enstitüleri'nde okutulan Türkçe - Çocuk Edebiyatı dersi kitabında (Demiray, 1954) konunun önemi ifade edilmiştir. Demiray (1954)'a göre *okumaya hazırlık,* okuma öğretiminin çok önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Deneyimler, okuma için henüz hazır olmayan çocukların, okumayı öğrenme konusunda zorluk çektiklerini göstermektedir. Bir çocuğun, okumaya hazır olması için, zekasının yeterli derecede gelişmesi (zihin yaşının ortalama olarak 6,5 olması), gözlerinin, kulaklarının, konuşmasının, duygusal ve sosyal durumunun olgunlaşması, belirli bir deneyim düzeyine erişmesi gerekmektedir. Bazı ülkelerde, okula yeni başlayan çocukları bu konularda test ederek, çocuklardaki gelişim geriliklerini giderecek çalışmalar yapılmakta olduğu, bu konunun ne kadar önemli olduğunu vurgulanmaktadır. Ayrıca, okumaya hazırlığın başında, okuma için önemli bir konu olan, okuma isteği konusunun da geldiği belirtilmektedir. Okul çağına gelmemiş olan çocuklarda okumaya yönelik istek uyandırma amacıyla, kitap karıştırma, masal ve öykü dinleme gibi etkinliklerden faydalanmaları gerekmektedir. Yazara göre, bu konuda, üzerinde önemle durulması gereken bazı noktalar söz konusudur. Bu noktalara dikkat edildiğinde çocukların okula başlamadan önce, okumayı öğrenme isteği duymaları sağlanabilir. Demiray (1954)'ın belirttiği noktalar şunlardır:

1. Küçük çocukların ilgi çekici resimli kitapları karıştırmaları sağlanmalıdır.

2. Küçük çocuklara anlatılacak masalların ve öykülerin zevk, neşe verecek, fikri ve hayali besleyecek nitelikte olması gerekmektedir. Öykü ve masalın zevkle dinlenmesi için, anlatanın konusuna hakim olması, doğru bir Türkçe konuşması şarttır.

3. Kısa şiirler ve tekerlemeler de küçük çocukların hoşlandıkları dil etkinlikleridir.

4. Küçük çocuklara kitap okuma ve onları öykü dinlemeye alıştırmak, küçük yaştan itibaren kitabın önemini kavramaları için gerekmektedir.

Konuya, 1950'lerde verilen önem, günümüzde de sürmekte, özellikle, ev ortamlarında gelişimlerine uygun resimli öykü kitaplarıyla tanışmamış, dezavantajlı ailelerden gelen çocukların öğretmenlerinin, okul öncesi dönemde şiir, tekerleme, bilmece, parmak oyunları etkinliklerine, nitelikli ve etkileşimli öykü okuma çalışmalarına ve dramatik oyunlara büyük oranda yer vermeleri gerektiği bilinmektedir (Pentimonti, Zucker ve Justice, 2011; Raz ve Bryant, 1990).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların katılmış oldukları kelime ve kafiye (uyak) oyunları, tekerleme ve bilmece etkinlikleri, kukla oyunları, şarkı ve şiir etkinlikleri, okuma ve yazma öncesi dönemde, çocukların, cümlelerin kelimelerden, kelimelerin de hece ve seslerden oluştuğu bilgisi hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin, bu etkinlikler sırasında, çocuklarla birebir iletişim kurması, 'bireysel', 'küçük' ve 'büyük grup çalışmaları'na yer vermesi, çocukların dil gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların kazanmış oldukları dil becerileri sayesinde, okuma ve yazmaya hazırlık becerileri de gelişmektedir (Oktay ve Aktan, 1999). Çocukların ilkokula hazır ve donanımlı olarak başlamalarına zemin hazırlayan okul öncesi eğitim kurumlarında bu işlev, başta *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* olmak üzere çeşitli etkinlikler yoluyla yerine getirilmektedir. (Ayhan, 2004). İyi kurgulanmış bu etkinlikler, 'el - göz koordinasyonu becerileri'ne ek olarak, çocukların 'görsel olgunluk becerileri'nin, 'benzerlikleri - farklılıkları ayırdetme ve eşleştirme yapabilme becerileri'nin geliştirilmesi, 'renkleri ayırdetme', 'işitsel ayırdetme', 'seslerin ve kelimelerin söylenişleri ile kelime başlangıcı ve bitişleri arasındaki farklılıkları ayırdetme' ve 'dikkat becerileri' gibi becerilerin gelişmesine de yardımcı olmaktadır (Ryan, 2003).

Çocukların okuryazarlığa geçişinde, temel olan erken okuryazarlık becerilerinin [*Sözel Dil Becerileri, Fonolojik (Sesbilgisel) Farkındalık, Farkındalık Becerileri, Yazı Farkındalığı Becerileri* ve *Yazmaya Hazırlık Becerileri*] gelişimi için düzenlenen okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin, alanyazında vurgulandığı gibi, dengeli ve uygun etkinliklerden oluşturulması gerektiğini bilen, bu etkinlikleri hazırlayıp uygulayabilmek için, *bilgi* ve *algı düzeyleri yüksek*

öğretmenler tarafından hazırlanması gerekmektedir (Şimşek ve Alisinanoğlu, 2013; Allington, 1995; Moats ve Foorman, 2003; Snow, Tabors, Nicholson ve Kurland, 1995).

Alanın önde gelen araştırmacılarından McGill-Franzen (2006)'e göre de, her alanda olduğu gibi, okuma yazma becerilerinin gelişiminde de öğretmenler, çocukların yaşamlarında ne kadar önemli bir yere sahip olduklarını algılamalıdırlar. "Özellikle *anasınıfı öğretmenleri*, ev ve anaokulu ile ilkokul arasında, yani evde ve anaokulunda yapılan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle, ilkokulda gerçekleştirilen okuma yazma etkinlikleri arasında, başka bir ifade ile, *sözel dil etkinlikleri* ile *gelişmiş okuryazarlık* arasında bir köprü görevi gördüklerini hissetmelidirler." Çocukların ilkokula mutlu bir geçiş süreci geçirmeleri için, bir yandan aileleri rahatlatan davranışlar sergilerken, bir yandan da çocuklara dili kullanmaları konusunda olabildiğince çok olanak sağlamalıdırlar. Yazara göre, ayrıca, öğretmenler, çocukların, sosyal - duygusal gelişimlerini desteklerken, onların 'içlerinden gelen öğrenmeye yönelik istekleri'ni teşvik etmeyi de ihmal etmemeleri gerektiğini bilmelidirler.

Alanda, anasınıfında verilen eğitimin yoğun ve yararlı geçmesi durumunda, çocukların ilkokulda daha başarılı olduklarını belirleyen araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Entwisle, Alexander, Pallas ve Cadigan (1987)'ın Amerika Birleşik Devleri'nin Baltimore eyaleti çapında yaptıkları geniş kapsamlı ve ''Okula Başlama Araştırması'' olarak nitelendirdikleri, çocukların anasınıfında geçirdikleri sürelerin, onların sosyal ve bilişsel becerilerine ve okula bağlılıklarına etkilerinin incelendiği araştırmalarının sonucunda, tam gün anasınıfına devam eden çocukların, anasınıfına yarı zamanlı devam eden veya hiç devam etmeyen çocuklara oranla, ilkokulda daha az devamsızlık yaşadıkları, daha az okulu bırakma oranına sahip oldukları, ayrıca hem sınıf öğretmenleri tarafından daha başarılı olarak değerlendirildikleri, hem de okuma ile ilgili test puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu ve benzeri araştırmaların ışığında, öğretmenlerin, anasınıfında verilen eğitiminin ne denli önemli olduğunu bilerek, çocukların düzeylerine uygun etkinlikler hazırlamaları gerektiği algısına sahip olarak görev yapmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili *algı* düzeylerinin yüksek olmasının öneminin yanı sıra, konu ile ilgili *bilgi* düzeylerinin de yüksek olmasının büyük önem taşıdığı, araştırmalarla belirlenmiştir. Araştırmacılar, özellikle, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili *bilgi* düzeylerinin, sınıflarında gerçekleştirdikleri okuma

yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili uygulamalarını, buna bağlı olarak sınıflarındaki çocukların konuyla ilgili başarılarını etkilediğini belirlemişlerdir. Örneğin, Shulman (1986)'ın yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin üç tür bilgi düzeyinin, sınıflarındaki uygulamaları etkilediği ifade edilmektedir. Erken çocukluk eğitimi öğretmenleri olan *anasınıfı* öğretmenleri ile *birinci* ve *ikinci* sınıf öğretmenlerinin bahsedilen bu bilgi türleri, öğretmenlerin,

1. "erken okuryazarlık ile ilgili bilgileri" yani *içerik bilgisi (content knowledge),*

2. "öğretim uygulamalarıyla ilgili anlayışları" yani *pedagojik bilgisi (pedagogical knowledge)* ve
3. "öğretmek istedikleri konuyla ilgili uygulamalarını etkileyen, çocuklara konuyu nasıl öğretecekleri ile ilgili bilgileri" yani *pedagojik içerik bilgisi (pedagogical content knowledge)* olarak açıklanmaktadır.

Bahsedilen son bilgi türü, yani 'pedagojik içerik bilgisi', yalnızca çocukların neyi anladığı ve öğretmenin çocuklar için, öğrenmeyi nasıl anlamlı hale getirdiği değil, aynı zamanda öğretmenin, içeriğe yönelik hangi yaklaşımları kullanacağını ve içeriği uygun bir şekilde nasıl planlayacağını kapsaması bakımından, hem içerik bilgisinin hem de pedagojik bilginin kesişmesidir (Shulman, 1986). Bu görüş, Cunningham, Zibulski ve Callahan (2009)'ın çalışmalarında bahsettikleri, öğretmenlerin herhangi bir konuyu öğretebilmelerinin tek yolunun neyi ve kime öğrettiklerini çok iyi anlamaları gerekliliğiyle ilgili görüşle paralellik göstermektedir.

Araştırmalardan edinilen bilgiler ışığında, bu araştırmanın konusuyla ilgili olarak örnek vermek gerekirse, okul öncesi dönem çocuklarıyla yazı farkındalığına yönelik etkinliklerin yapılması gerekliliği anlayışı 'içerik bilgisi' iken, çocukları konuya yönlendirme teknikleri ile ilgili bilgi ise 'pedagojik bilgi' olarak ifade edilebilir. 'Pedagojik içerik bilgisi' ise, çocukların gelişim düzeylerinin normal seyrine uygun olarak, öğretmenin daha sonra öğreteceği uygun kavramı belirlemek için, çocukların o sırada öğrendikleri kavramla ilgili bilgilerini kullanmasıdır. Neyi bildiği ve neyi yapabildiğine yönelik olarak, çocuğun liderliğini takip ederek, öğretmenin çocuğun öğrenmesini uygun hale getirmek için kendi pedagojik yaklaşımlarını ayarlamasıdır.

Alanla ilgili *algı* ve *bilgi* düzeyleri yüksek öğretmenlerin öneminin yanı sıra, çocukların hangi becerilerinin gelişiminin desteklenmesi söz konusu olursa olsun, öğretmenlerin kendilerine güvenen ve *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeyleri yüksek bireyler olmaları da gerekmektedir. *Yeterlik*, bir rolü gerçekleştirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2005). Yeterlik kavramı, temelde, Bandura'nın *Sosyal Öğrenme Kuramı*'na dayanmaktadır (Aktaran, Özdemir, 2008). Sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biri, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtma kapasitesine sahip olmalarıdır (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Bandura'ya (1994) göre özyeterlik, bireyin davranışlarının oluşmasında etkili olan bir niteliktir. Bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı bir biçimde yapabilme kapasitesi hakkındaki algılayışıdır. Bandura (1994)'nın özyeterlik tanımını Schunk (1991) "verilen hareketleri gerçekleştirebilmek için bireyin kendi kapasitesi ile ilgili kararları" olarak yorumlamaktadır (Aktaran, A. Bayraktar, 2013).

Öğretmen açısından, *yeterlik algısı* ile ilgili kavram değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları algılama konusu vurgulanmaktadır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Bu ifadeye dayanarak, öğretmenlerin yeterlik algılarının, *doğrudan öğretimlerini*, *dolaylı olarak* da *çocukları* etkileyeceği hipotezi ortaya çıkmaktadır. Bu hipotezi sınamak amacıyla alanyazında birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Guskey (1988) yaptığı araştırmada 120 öğretmenle çalışmış ve öğretmenlerin yeterlik algılarının öğretim uygulamalarını yüksek düzeyde etkilediğini belirlemiştir. Alanda yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, *öğretmenlerin yeterlik algıları*nın yüksek düzeylerde olması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu düşünceyi ispatlamak amacıyla alanda başka araştırmalar da yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından, genellikle, yeterliklerine yönelik algı düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerini, özellikle de öğrenci başarılarını etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazında, çoğunluğu yurtdışında yapılmış, bu konuda olumlu sonuçlar elde edilmiş araştırmalara rastlanmaktadır (Bandura, 1993; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Özerkan, 2007; Schunk, 1991; Zimmerman, 1990; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Bu araştırmalar öğretmenlerin yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin öğrencilerin başarılarını etkileyip etkilemediğini belirlemeye çalışırken, aradaki olgunun, yani *öğretmenlerin yeterlik algı düzeylerinin öğretimleriyle ilgili algı düzeylerini etkileyip*

*etkilemediği olgusu*nun genellikle atlandığı ve çok fazla araştırılmadığı görülmektedir. Belirtildiği gibi, alanyazında, öğretmenlerin yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, uygulamalarıyla ilgili algı düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirleyen az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Cross, 2009; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004; Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta ve LaParo, 2006).

Konuyla ilgili araştırmaların bir kısmının da aday öğretmenlerle ilgili olduğu belirlenmiştir (Alisinanoğlu, Kesicioğlu, Ünal, 2010; Anılan ve Kılıç, 2013; Gorrell ve Capron, 1990; Ng, Nicholas ve Williams, 2010). Alanyazın taramasında incelenen araştırmalarda, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgi düzeylerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeyleri üzerinde etkilerinin olup olmadığını inceleyen araştırmalara da rastlanılamamış olması nedeniyle, bu konu araştırılmaya değer bulunmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeylerinin, *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeylerinin ve bazı özelliklerinin [cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, sınıf düzeyi (anasınıfı, birinci - dördüncü sınıf), okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu] *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algıları*nı ne düzeyde açıkladığını incelemek olarak belirlenmiştir.

Araştırmada "konu ile ilgili bir teori oluşturmak" yerine, "katılımcıların algılarına yönelik daha iyi bir anlayış geliştirmek" (McMillan ve Schumacher, 2009) amacı güdüldüğü için, ilgili *ölçekler geliştirilerek* ve Türkçe'ye *uyarlanarak*, bir grup öğretmenin konularla ilgili algı ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi planlanmıştır.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği" ve "Anasınıfı ve Sınıf

Öğretmenlerin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği"nin *geliştirilmesi* ile "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerin *Mesleki Yeterlik*lerine ilişkin *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Türkçe'ye *uyarlanması* ve ayrıca bu üç ölçeğin geçerlik ve güvenilir çalışmalarının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

A. Anasınıfı Öğretmenleri ile ilgili Sorular:

A.1. Anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı*ları ne düzeydedir?

A.1.a. Anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

A.1.b. Anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

A.1.c. Anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

A.2. Anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi*leri ne düzeydedir?

A.2.a. Anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

A.2.b. Anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

A.2.c. Anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

A.3. Anasınıfı öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algıları* ne düzeydedir?

A.3.a. Anasınıfı öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeyleri, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

A.3.b. Anasınıfı öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeyleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

A.3.c. Anasınıfı öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeyleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

A.4. Anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerini, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri, *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeyleri ve bazı özellikleri (kıdem, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu) ne derece yordamaktadır?

B. Sınıf Öğretmenleri ile ilgili Sorular:

B.1. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı*ları ne düzeydedir?

B.1.a. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

B.1.b. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

B.1.c. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri, öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine (birinci - dördüncü sınıf) göre farklılık göstermekte midir?

B.1.d. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

B.1.e. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

B.2. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi*leri ne düzeydedir?

B.2.a. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

B.2.b. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

B.2.c. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri, öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine (birinci - dördüncü sınıf) göre farklılık göstermekte midir?

B.2.d. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

B.2.e. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

B.3. Sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı*ları ne düzeydedir?

B.3.a. Sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

B.3.b. Sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeyleri, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

B.3.c. Sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeyleri, öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine (birinci - dördüncü sınıf) göre farklılık göstermekte midir?

B.3.d. Sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeyleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

B.3.e. Sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeyleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

B.4. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerini, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri, *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeyleri ve bazı özellikleri [cinsiyet, kıdem, sınıf düzeyi (birinci - dördüncü sınıf), okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu] ne derece yordamaktadır?

C. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştırılması ile ilgili Sorular:

C.1. Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri farklılık göstermekte midir?

C.2. Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri farklılık göstermekte midir?

C.3. Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeyleri farklılık göstermekte midir?

C.4. Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerini, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri, *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeyleri ve bazı özellikleri [cinsiyet, kıdem, sınıf düzeyi (anasınıfı, birinci - dördüncü sınıf), okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu] ne derece yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim döneminde kaliteli öğrenme deneyimlerinin yaşanabilmesi, ortamda bulunan yetişkinlerin, çocukların gelişimsel kapasitelerini değerlendirebilmeleri, uygun eğitim programları hazırlayarak, keşfetme ve oynama olanağı sağlayan materyallerle çocukları desteklemeleri ile mümkün olabilir (Bredekamp ve Copple, 1997; Çabuk, 2007; Haktanır, 2010; Neuman, Lenhart, Wright ve Roskos, 2007). Amerika Bileşik Devletleri'nde 2008 yılında gerçekleştirilen Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli [National Early Literacy Panel (NELP)]'nde de çocukların erken okuryazarlık gelişimleri için öğretmenlerin *etkileşimli kitap okuma* (interactive book reading), *paylaşımlı kitap okuma* (shared book reading), şarkı, tekerleme, parmak oyunu, kelime oyunu gibi etkinliklerle vakit geçirme, çizgi çalışmaları ile uğraşma ve çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için başka olanakları sağlamaları gerektiği vurgulanmaktadır (Aktaran, Lonigan, ve Shanahan, 2008).

Çocukların akademik başarılarının desteklenmesi açısından, ev ve anaokulu ile ilkokul arasında bağ oluşturan *anasınıfı* öğreniminin, ne denli önemli bir desteği olduğunun, alanda algılanmasına geç kalındığını belirten McGill-Franzen (2006)'e göre, özellikle çocukların ev ortamlarında ve devam ettikleri anaokullarında *dil* ve *okuma yazma* anlamında yetersizlikler olan ve bu nedenle de gelişimsel eksiklikleri olan çocukların öğrenme deneyimleri ve

motivasyonları için *anasınıfı* öğreniminin büyük öneme sahip bir süreç olduğu unutulmamalıdır.

Eğitim kurumlarında belirgin bir hedef olarak belirlenmemesine rağmen, öğretmenler, her konuda olduğu gibi, okuma yazma ile ilgili uygulamalar konusunda da çocukları kendi bakış açılarına, konuyla ilgili bilgi ve algı düzeylerine göre yönlendirmektedir. Öğretmenlerin algı düzeyleri, özellikle içinde bulundukları toplumun değerlerinden etkilenmektedir. Okuma yazmaya verilen değer, toplumdan topluma değişiklik göstermektedir. Çocuklar, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarının içinde bulunduğu ortamlara uygun olarak okuma yazmaya hazırlık uygulamaları ile karşılaşmaktadır. Arkadaşlarıyla etkileşimleri yoluyla, sınıflarındaki okuma yazma kullanımı ve okuma yazmaya verilen değerle ilgili algıları öğrenmekte ve bunları diğerleriyle paylaşmaktadır (McGinley ve Kamberelis, 1996). Sosyal çevrenin, okulun ve öğretmenlerin algı düzeylerinin, çocukların algı düzeylerini bu denli etkilemesi nedeniyle, çocukların en çok etkileşimde bulunduğu yetişkinler olan öğretmenlerin, genel olarak algı düzeylerinin ve bu araştırmanın konusu ile ilgili olarak da okuma yazma ile ilgili algı düzeylerinin belirlenmesi, alan açısında büyük önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan alanyazın taramasında, ilkokul dönemindeki çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişiminin nasıl destekleneceği ile ilgili öğretmenlerin, okuma yazma etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeylerine yönelik araştırmaların oldukça fazla olduğu belirlenmiştir (Allington ve Cunningham, 2002; Anılan ve Kılıç, 2013; Baker, 2005; Çam Aktaş, 2010; Hannon ve Nutbrown 1997; İzci, Duran ve Taşar, 2010; Lyons ve Pinnell, 2001; Sadioğlu ve Oksal, 2008) fakat okuryazarlık becerilerinin temellerinin atıldığı okul öncesi eğitim döneminde, özellikle anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin nasıl destekleneceği ile ilgili olarak, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili algı ve bilgi düzeylerine yönelik araştırmalara çok az sayıda yer verildiği belirlenmiştir. Bahsedilen bu araştırmaların ise, çoğunlukla, yurtdışında yapılan araştırmalar olduğu (Hindman ve Wasik, 2008; Lundgren, Lloyd ve Pianta, 2001; Powell, Diamond, Bojczyk ve Gerde, 2008), ülkemizde ise az sayıda araştırmacının bu konuda çalışmalarının olduğu tespit edilmiştir (Arıkök, 2001; Bay ve Alisinanoğlu, 2010; Gönen, 1988; Şimşek ve Alisinanoğlu, 2009).

Alanyazında yer alan ve çoğunluğu yurtdışında yapılmış olan erken okuryazarlık eğitimini konu alan bu araştırmalar (Breit-Smith, Justice, Mcginty ve Kaderavek, 2009; Burgess, Lundgren, Lloyd, ve Pianta, 2001; Edmonds, O'Donoghue, Spano ve Algozzine, 2009; Gober, 2008; Hindman ve Wasik, 2008; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, Hunt, 2009; Justice, McGinty, Cabell, Kilday, Knighton ve Huffman, 2010; Matera, 2008; Mol, Bus, Jong, 2009; Tani-Prado, 2010) incelenmiş, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine destek olmaları, rehberlik etmeleri, model olmaları, sorular sorarak yönlendirmeleri beklenen (Vygotsky, 1978; Aktaran, Singer, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2006) okul öncesi öğretmenlerinin, özellikle anasınıfı öğretmenlerinin bu rolleri ile ilgili *algı* düzeylerini belirleyen, özellikle Türkiye'de yapılan çok az sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Bay ve Alisinanoğlu, 2010).

Öğretmenlerin, erken okuryazarlık eğitimi ile ilgili *algı*larının yanı sıra, erken okuryazarlık eğitimi ile ilgili *bilgi*lerinin de, sınıf içindeki uygulamalarını etkilemesi nedeniyle, önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir. Shulman (1986), erken çocukluk eğitimi (anasınıfı ve 1 - 2. sınıf) öğretmenlerinin, üç bilgi türünün, sınıflarındaki uygulamaları etkilediği ve bu bilgi türlerinin, "erken okuryazarlık ile ilgili bilgileri", "öğretim uygulamalarıyla ilgili anlayışları" ve "öğretmek istedikleri konuyla ilgili uygulamalarını etkileyen, çocuklara konuyu nasıl öğretecekleri ile ilgili bilgileri" olduğunu ifade etmektedir. Shulman (1986)'a göre, öğretmenlerin bilgilerinin yeterli düzeylerde olması, sınıflarında gerçekleştirecekleri uygulamaların da yeterli düzeyde ve uygun olacağının göstergesidir. Bilgi düzeyleri yüksek öğretmenlerin liderliğinde, erken dönemlerde gerçekleştirilen uygun ve doğru uygulamalar yoluyla, çocukların ileride iyi birer okuryazar olmalarının temelleri atılmış olacaktır. Öğretmenlerin bilgi düzeyleriyle ilgili olarak, yurtdışında yapılmış olan çok az sayıda araştırmaya paralel olarak, Türkiye'de çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri* adı altında gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili öğretmenlerin *bilgi* düzeylerine yönelik araştırmalara ise rastlanılamamıştır.

Öğretmenlerin *genel olarak eğitim*le ilgili algı ve bilgi düzeyleriyle ilgili araştırmalar, bu araştırmanın temelini oluştursa da (Charlesworth, Hart, Burts ve Hernandez, 1991; Demirtaş ve Yıldırım, 2010; Hart, 1998; Kagan ve Smith, 1988; İ. Köşterelioğlu ve M. A. Köşterelioğlu, 2008; McMullen, 1999; Smith ve Shepard, 1988; Stipek ve Byler, 1997, Şahin, 2010), araştırmanın konusuna yönelik olarak; anasınıfı öğretmenlerinin, çocukların erken

okuryazarlık becerilerini destekledikleri uygulamalar olan *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* ve *bilgi* düzeylerini belirlemek, alanda az sayıda araştırma yapılmış olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemde, özellikle anasınıfında, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin doğru uygulamalarla desteklenmesinin öneminin yanı sıra, çocukların ileriki öğrenim dönemlerinde başarılı olabilmeleri için, ilkokulda da sınıf öğretmenleri tarafından okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin hangi düzeyde olduğunu değerlendirerek, değerlendirmelerine göre eğitim etkinlikleri planlamalıdırlar. Bunun için, sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi dönemde; özellikle anasınıfında, hangi *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*nin gerçekleştirmesi gerektiğini bilmeleri, bu konuda yüksek düzeyde bir algıya sahip olmaları, daha sonra sınıflarına gelen anasınıfı öğrenimi görmüş veya görmemiş öğrencilerin, bu etkinliklerle yeteri kadar vakit geçirip geçirmediklerini tespit edebilmek için değerlendirmeler yapmaları, öğrencilerinin eksikleri varsa tamamlamaları ve sonrasında ilkokul düzeyinde okuma yazma çalışmalarını gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle *sınıf öğretmenleri*nin okul öncesi dönemde, özellikle anasınıfında, yapılan *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı*larının ve *bilgi*lerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi de önemlidir. Bu konuda yurtdışında ve Türkiye'de yapılan araştırmaya rastlanılamamış olması nedeniyle, belirtilen hipotezin sınanması, eğitim alanı için büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın taramasında, *anasınıfı* ve *sınıf öğretmenleri*nin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* ile ilgili *algı* ve *bilgi düzeyleri*ni inceleyen araştırmalara rastlanılamadığından, bu konularla ilgili ölçme araçları da belirlenememiştir. Bu nedenle, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı* ve *bilgi* düzeylerini belirleyen ölçeklerin *geliştirilmesi* ve bu ölçeklerin geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılması önemli görülmektedir.

Araştırma kapsamında bir diğer alanyazın taraması da *anasınıfı* ve *sınıf öğretmenleri*nin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı düzeyleri* üzerine gerçekleştirilmiştir. Bu alanda az sayıda araştırmaya ratlanabilmiştir. Özellikle de *anasınıfı* öğretmenleri ile ilgili araştırmalara çok az rastlanılabilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar da genellikle öğretmenlerin özyeterliklerine yönelik algı düzeyleri üzerine yoğunlaşmıştır. İlgili

araştırmalarda (Midgely, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Ross, 1992), öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek düzeylerde olmasının, özellikle, çocukların motivasyonlarını ve başarılarını olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Çocukların önem verdikleri modellerinden olan öğretmenlerin algı düzeylerini, öğretim anlayışları aracılığıyla sınıf ortamlarına yansıtmaları ve her alanda olduğu gibi, algı düzeyleriyle de çocukları etkileyeceklerinden dolayı, öğretmenlerin yeterlik algılarının da yüksek düzeylerde olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca Bandura (1997)'ya göre gözleyenler, yani çocuklar, sosyal modellerini yüksek düzeyde bir algıya sahip olarak görürlerse, gözleyenlerin algı düzeyleri de artacaktır. Bu nedenle de, öğretmenlerin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı*larının da yüksek düzeyde olması büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin yeterlik algı düzeylerinin, uygulamalarını etkilediği; yapılan araştırmalarla (Guskey, 1988) belirlenmiş olması nedeniyle, öğretmenlerin yüksek düzeylerde *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* geliştirmiş olmaları, sınıflarında etkili öğretim yapabilmelerine de katkıda bulunacağının göstergesi olarak görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı*larının, öğretmenlerin aldıkları kararları ve bu kararları uygulama ile ilgili kararlılıklarını da etkilediği araştırmalarla (Pajares, 1996) tespit edilmiştir. Benzer şekilde, yüksek düzeylerde *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı*ları olan öğretmenlerin, sabırlılık, esneklik, planlama ve organize etme konularında da yüksek düzeylerde çaba gösterdikleri de belirlenmiştir (Allinder, 1994; Stein ve Wang, 1988).

Bandura (1977)'nın teorisine göre öğretmenin *"yeterlik algısı"*, öğretmenin *kendi kapasitesi ile ilgili algısı* (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977, Aktaran, Henson, 2001), zor öğrenen öğrencilere bile *yardım edebilme algısı* (Gibson ve Dembo, 1984) ve zor öğrenen öğrencilerde bile *istenen sonucu gerçekleştirebilme yeteneği* olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bir başka ifade ile, bu araştırmalar, öğretmenlerin yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğunda, tüm öğrencilerine yardım edebildiklerini göstermektedir. Daha sonra yapılan araştırmalar (Ginns, Tulip, Waters ve Lucas, 1995; Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010; Tschannen-Moran ve Johnson, 2011) da, bu konuyu desteklemektedir. Örneğin, McMullen (1999) yaptığı araştırmada yüksek düzeylerde *kişisel öğretim özyeterlik algısı*na *(personal teaching efficacy)* sahip öğretmenlerin, öğrencilerinin eğitimsel çıktıları üzerinde, daha çok kişisel kontrol hissettikleri ortaya çıkmıştır. Buna paralel olarak, Ashton ve Webb (1986)'in ve Soto ve Goetz (1998)'in

araştırmalarında da öğretmenlerin yüksek düzeylerde yeterlik algılarına sahip olmalarının, öğrencilerinin gelişmiş düzeyde motivasyon, yüksek düzeyde kendine güven, okula karşı daha olumlu tutumlar da dahil olmak üzere, birçok alanda başarılı oldukları ve düzenli bir şekilde gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Bandura (1977)'nın, *inançların uygulamaları etkileyeceği teorisi*ne dayanarak, eğitimcilerin kendileri ile ilgili *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin, uygulamalarını, bu araştırmanın konusu göz önüne alındığında, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* ile ilgili uygulamalarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu görüşü, az sayıda yapılan araştırma da desteklemektedir. Örneğin; Shedd (2005) yaptığı araştırmada, kendilerini, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyen ve bu desteği, eğitimcilik rollerinin bir parçası olarak gören anasınıfı öğretmenlerinin, kendilerini böyle görmeyen öğretmenlere göre, sınıflarında daha çok sayıda okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili *algı*larının öneminin yanı sıra, bu konudaki *bilgi*lerinin de önemli olduğu hipotezini test etmek amacıyla, öncelikle, alanyazında bu konu ile ilgili araştırma olup olmadığı incelenmiş, anasınıfı öğretmenlerinin, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili pedagojik içerik bilgi düzeyleri*ne yönelik olarak Türkiye'de ve yurt dışında yapılmış araştırmaya rastlanılamamıştır. Bandura (1977)'nın öğretmenlerin uygulamalarıyla ilgili bilgilerinin, uygulamalarını etkilediği teorisine ve bunu ispatlayan araştırmalara (Ginns, Tulip, Watters ve Lucas, 1995; McMullen, 1999) dayanarak, öğretmenlerin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeyleri ile *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* ile ilgili *bilgi* düzeylerinin, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* ile ilgili *algı*larını ne düzeyde etkilediğini inceleyen araştırmaların gerçekleştirilmesi de büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın taramasında, öğretmenlerin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarına az da olsa rastlanmış, bu ölçeklerin genellikle yurtdışında yapılmış oldukları belirlenmiştir (Poulou, 2007; Szabo ve Mokhtari, 2004; Wang 2005). Bu konuda Türkiye'de geliştirilen ölçme araçlarının ise, öğretmenlerin yalnızca öğretimle ilgili mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerini ve bu ölçeklerin de genellikle sınıf öğretmenlerinin öğretimle ilgili mesleki

yeterliklerine yönelik algı düzeylerini, hatta daha çok, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerini ölçmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir (Özdemir, 2008; Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Anasınıfı öğretmenlerinin, genel olarak, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerini belirleyen ölçeklere ise rastlanılamamıştır. Yalnızca; anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri ile ilgili az sayıda anket kullanılarak gerçekleştirilmiş olan araştırmalar belirlenmiştir (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2012). Her kültürün kendine özgü yapısı dikkate alınarak, Türk öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerini belirleyen ölçeklerin geliştirilmesi veya yurtdışındaki örneklerden yola çıkılarak bu örneklerin Türk kültürüne uygun olarak *uyarlanması* ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi de büyük önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırma kapsamında belirlenen örneklemin, evrenin özelliklerini taşıdığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2012 - 2013 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan *anasınıfı* ve *sınıf öğretmenleri* ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma becerisi, okuyucu ile yazı arasında kurulan iletişimle, anlam oluşturma sürecini ifade etmektedir (Wagner, ve Torgesen, 1987). Aynı zamanda yazılı bir ifadede yer alan sembolleri çözümleme becerisidir (Paris, 2005).

Yazma becerisi, motor gelişimi içeren bir etkinlik olmasıyla birlikte, okuma becerisinden ayrılması mümkün olmayan, okuma becerisinden daha üst düzeyde ve daha karmaşık bir planlama gerektiren, çok boyutlu bir zihinsel eylemdir (Ege, 2005).

Okuryazarlık (literacy), okuma ve yazma becerisi kavramlarından doğmakla beraber, günümüzde okuma yazma kavramı ile aynı anlamda kullanılsa da, bu kavramdan daha geniş bir içeriğe sahiptir. *Okuryazarlık,* kısaca, görsel sembollerle iletişim kurabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu görsel semboller, sesbirimlerin alfabedeki harflere veya harf birleşimlerine karşılık gelen temsilleridir ve bir sözcüğü söylemek için, harflerin sesbirimsel karşılıklarının kullanılması veya harflerin sözcükler oluşturmak için bir araya getirilmesi, okuryazarlık kavramını tam olarak tanımlamamaktadır. Genel bir anlatımla, *Okuryazarlık,* sözlü ve yazılı iletişim sistemlerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesidir (McLaughlin, 1998).

Erken okuryazarlık (Early literacy), öykülerin, kitapların ve şiirlerin yani sözcüklerin kapsamlı dünyasına, çocukların, erken dönemlerde girmeleri ile birlikte, yazılı materyallerin, sözcüklerin ve seslerin çocuklar tarafından fark edilmesi anlamına gelmektedir (Lerner, 2000).

Erken okuryazarlık becerileri, öğretmenlerinin cesaretlendirmeleriyle, okul öncesi dönem çocuklarının, erken dönemlerde, öykülerle, kitaplarla ve erken yazma deneyimleri ile tanışmaları sayesinde gelişmeye başlayan becerilerdir (Lerner, 2000). Araştırmacılara göre çocukların içinde bulundukları ortamlarda harf, kelime, cümle gibi yazılı dille ilgili uyaranların bulunması durumunda, çocukların erken okuryazarlık becerileri kendiliğinden gelişebilecektir.

Gelişen okuryazarlık (Emergent literacy), ilk olarak 1960'larda Clay tarafından geliştirilmiştir. Dünyaca bilinen bir eğitimci ve psikolog olan, Piaget'nin takipçisi, Amerika

Birleşik Devletleri'ndeki *Okumayı İyileşme Hareketi*'nin *(Reading Recovery Movement)* ve Yeni Zelanda'daki *Okuryazarlık Programı*'nın *(Literacy Program)* kurucusu olan (Aktaran, McGill-Franzen, 2006) Clay (1966)'e göre *gelişen okuryazarlık* kavramı, küçük çocukların örgün eğitime başlamadan ve okuma yazmayı öğrenmeden önce, okuma yazma deneyimleriyle karşılaşmalarını ifade etmektedir. Alanda, aileler ve öğretmenler tarafından okuryazarlığa verilen önem ile okuryazarlığa yönelik tutumlara bağlı olarak, çocukların okuma yazmayı öğrenmeden önce okuma yazma kavramının farkında olmaları olarak değerlendirilmektedir (Aktaran, Gunn, Simmons ve Kameenui, 1995).

Ön-okuryazarlık (Pre-literacy), çocukların çevrelerindeki okuyan ve yazan insanları model almalarıyla ve onların teşvikleriyle geliştirdikleri bir okuma yazma davranışı örüntüsünü ifade etmektedir (Nergis, 2008). Gelişen okuryazarlık becerilerine sahip olan çocukların, aileler ve öğretmenler gibi yakın ilişkiler kurdukları bireylerin desteğiyle, *ön-okuryazarlık becerileri* de gelişecektir.

Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri, okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel fonksiyonlarını kullanma becerileridir. Bu beceriler dikkat toplama, hatırlama, akıl yürütme, problem çözme, el - göz koordinasyonlarını geliştirme, eşleştirme, ilişki kurma, sıralama, gruplama gibi becerileri kapsamaktadır. Okuma yazmaya hazırlık becerileri, gelişimsel süreçlerle gerçekleşmektedir. Bu beceriler, okuma yazmayı öğrenmeden önce gereken becerileri kapsamaktadır (Albrecht ve Miller, 2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların, gelişim düzeylerine uygun okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirildiğinde, çocukların *okuma yazmaya hazırlık becerileri* desteklenmiş olur. Bu araştırma kapsamında değerlendirilen *okuma yazmaya hazırlık becerileri,* alanyazın taramasında incelenen araştırmalarda açıklanan beceriler arasından, derlenerek, belirlenmiştir.

Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, genel olarak, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* adı altında yapılan etkinliklerle gerçekleştirilmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013a) belirtilen *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri* "ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişlerini kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma ve yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda, okuma ve yazma öğretimi yoktur.

Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur.” şeklinde açıklanmaktadır. Programda belirtilen *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*, görsel algı çalışmaları (el - göz koordinasyonu, şekil - zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekanda konum, mekansal ilişkiler), işitsel algı / fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırdetme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme), dikkat ve hafıza çalışmaları (benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama), temel kavram çalışmaları (program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve gerekli görülen diğer kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar), problem çözme ve tahmin çalışmaları, kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma), özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları, güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları, sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları, okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları, duyu eğitimi çalışmaları ile nefes ve ritm çalışmalarıdır. Burada sıralanan bazı etkinliklerin, *ilkokula hazırlık* kapsamında yer alan etkinlikler olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada, alanyazın taramasında (Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011; MEB, 2005; Murphy, 2007; Pullen ve Justice, 2003; Seefeldt, 2005; Story, 2008; Vukelich, Han, Buell ve Moore, 2009) belirtilen etkinlikler üzerinde durulmaktadır. Bu *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri,* “Sözel Dil Becerileriyle İlgili Etkinlikler”, “Fonolojik (Sesbilgisel) Farkındalıkla İlgili Etkinlikler”, “Yazmaya Hazırlık Becerileriyle İlgili Etkinlikler” ve “Yazı Farkındalığıyla İlgili Etkinlikler”dir.

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algıları, “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim - öğretim verme konusunda kendilerine güven duymalarına ilişkin algıları” (Guskey ve Passaro, 1994) olarak tanımlanmaktadır. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) ise, *öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algıları*nı “öğretmenlerin, öğrencilerinin, arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitelerine veya yeteneklerine ilişkin algıları” olarak ifade edilmektedir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri ile *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeylerinin, *mesleki yeterlik*lerine ilişkin *algı* düzeylerinin ve bazı özelliklerinin karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, öncelikle, *okuma yazma öğretimi ile ilgili görüşler* incelenmiş, daha sonra da *okuryazarlık kavramı ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin bu görüşlere göre değerlendirilmesi* yapılmıştır. Çocuklarda okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yoluyla geliştirilen *okuma yazmaya hazırlık becerileri* hakkında bilgiler verildikten sonra, öğretmenlerin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeyleri* ve *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgi düzeyleri* araştırılmış, daha sonra da *öğretmenlerin bu algı* ve *bilgi düzeylerinin eğitimdeki yeri* konularına değinilmiştir. Son olarak da *öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri*ni ve *bu algı düzeylerinin eğitimdeki yeri* incelenmiştir.

2.1. Okuma Yazma Öğretimiyle ilgili Görüşler

Okuryazarlık gelişimi, yalnızca okuma ve yazmayı öğrenmek demek değildir. Okuryazarlık ile ilgili araştırmalar yapan biliminsanlarına göre (Clay, 1993; Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg ve Poe, 2003; Gee, 1989; Heath, 1983) okuryazarlık gelişimi, dilin, içinde yaşanılan kültürün, değerlerin ve inançların öğretimini de kapsayan, okuma ve yazma öğrenimidir.

Eğitimciler, önceleri, çocukların "okumaya hazır oldukları" belirli bir yaş olduğu görüşüne inanırlardı. 1931 yılında yayınlanan bir araştırmada (Morphett ve Washburne, 1931; Aktaran, Bennett-Armistead, Duke ve Moses, 2005) bu sihirli yaşın "altı buçuk yaş" olduğu belirtilmişti; fakat, daha yakın geçmişteki araştırmacılar, çocukların okuryazar bir dünyada büyüdüğünü varsayarak, okuryazarlığın doğumdan itibaren "geliştiğini" ("emerge") ifade etmektedirler. Genellikle okuma ve yazmayı öğrenmeden çok önce çocuklar okuryazarlık konusunda bilgiler edinmeye başlarlar (Clay, 1972; Aktaran, Teale ve Sulzby, 1986; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Bu bilgilerin ışığında, okuma ve yazma öğrenimi ile ilgili iki farklı yaklaşım bulunduğu, alanyazında belirtilmektedir. Bu yaklaşımlardan ilki *Olgunlaşma Kuramcıları*nın savunduğu *"Okumaya Hazır Olma" Görüşü*dür (Reading Readiness) (Teale ve Sulzby, 1986). İkincisi ise *Sosyal Etkileşim Kuramcıları*nın savunduğu gelişimsel bakış açısına dayanan, *"Gelişen Okuryazarlık" (Emergent Literacy)* (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000) adı verilen görüştür. Bu araştırmada, okuryazarlık kavramı ve buna bağlı olarak okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, bu iki görüşe göre ayrı ayrı değerlendirilecektir.

2.1.1. *"Okumaya Hazır Olma"* Görüşü (Reading Readiness)

Okumaya Hazır Olma Görüşü'ne *(Reading Readiness)* göre çocuklar, yaşamlarının ilk yıllarında, birçok beceriyi elde ettikten sonra okumaya başlarlar. Bu görüş geliştirilirken, Olgunlaşma Kuramı'na dayandırılmıştır ve bu kurama göre, eğer, çocuk öğrenmeye hazır değilse, beklemek gerekmektedir. Bu kuram, sonraki yıllarda Olgunlaşma Kuramı'ndan çok, Davranışçı Yaklaşım'dan etkilenilerek, çocuklar hazır oluncaya kadar beklemek yerine, hazır olabilmeleri için gerekli davranışların geliştirilmesi gerekliliği görüşü, alanda daha etkin olmaya başlamıştır. Davranışçı Yaklaşım'a göre, okuma yazma öğretimi *doğrudan öğretim yöntemleri*yle gerçekleştirilmelidir. Buna göre, öğretmenler, sistematik olarak, seslerle ilgili etkinlikler uygulamalıdır (McMahon, Richmond ve Reeves-Kazelskis, 1998).

Browning (1995)'e göre, anasınıflarında, çocukların okuryazarlık eğitimlerinin okumaya hazır olma görüşüne göre uygulanmasının amacı, çocukların ilkokul birinci sınıfta okumayı öğrenmelerine yardımcı olmak olarak değerlendirilmektedir. Bu görüşe göre,

öğretmenler, ilkokul birinci sınıftan önce kafiyeler (uyaklar), zıt kavramlar ve kelime grupları ile ilgili çalışmalar gerçekleştirirler. Browning (1995), okumaya hazır olma görüşünü benimseyen bir grup öğretmenle, okuryazarlık öğretiminin hem planlanmasındaki hem de uygulanmasındaki etkilerini araştırmak amacıyla görüşmeler gerçekleştirdikten sonra, bu öğretmenlerin sınıflarında gözlemler yapmıştır. Ayrıca, bu sınıflardaki çocukların, ileri yıllarda, ilkokuldaki başarıları da test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okumaya hazır olma görüşünü benimseyen bu öğretmenlerin, sınıflarında öğrenim gören çocukların, hem anasınıfında, hem de ileriki öğrenim süreçlerinde başarılı sonuçlar elde ettikleri belirlenmiştir.

2.1.2. *"Gelişen Okuryazarlık"* Görüşü (Emergent Literacy)

Son yıllarda *Okumaya Hazır Olma* görüşüne alternatif bir görüş geliştirilmiştir ve *Gelişen Okuryazarlık* görüşü olarak adlandırılmıştır. *Gelişen Okuryazarlık* görüşüne göre, okuryazarlık bir süreç olarak görülmekte ve okumayı öğrenmeden önce mutlaka geliştirilmesi gereken, birbirinden ayrı ve özelleşmiş becerilerin olduğu vurgulanmaktadır (Teale ve Sulzby, 1986; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocukların, okuma yazmayı öğrenmeleri, sözel dil edinimleriyle benzerlik göstermektedir. Bu nedenle, okuma ve yazmanın amaçlı olarak kullanıldığı ortamlarda, çocuklar, yetişkinlerle ve kendilerinden daha ileri durumdaki akranlarıyla etkileşim içinde olduklarında, okuryazarlık davranışları geliştirirler. Son yıllarda, ileri gelen ülkelerde, okuma yazma öğretimi için en iyi yöntemin, *bütünden parçaya doğru öğretim (Whole Language Approach)* yöntemi olduğu görüşü baskınlık kazanmaktadır ve bu alanda çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar, çocuklara için *anlamlı*, aynı zamanda çocukların *gelişim düzeylerine uygun* okuma yazma etkinlikleriyle bu öğretimin gerçekleştirilmesi gerekliliği görüşünde birleşmektedirler (Justice ve Kaderavek, 2004). Çocukların okuma yazmayı nasıl öğrendikleri tam olarak bilinmemekle beraber, çocukların okuma yazmayı öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla eğitim veren erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin, araştırmacıların görüşlerinin yanı sıra, yıllardır *parçadan bütüne eğitim* mi yoksa *bütünden parçaya eğitim* mi verilmesi gerektiği konusundaki tartışmaları sürmektedir (Adams, 2011; Beard ve Oakhill, 1994; Chall, 1992; Goodman, 1992; Groff, 1989; Hatch ve

Benner, 2011; M. Lay-Dopyera ve J. Dopyera, 1987; I. Y. Liberman ve A. M. Liberman, 1990; Mather, 1992).

Bütünden parçaya eğitim verilmesine inanan eğitimciler, çocukların öncelikle okuma sürecinin genel bir algısını edindiklerini, bir başka ifade ile, yazıdan anlam çıkarmayı ve daha sonra, kelimelerin, kelime gruplarının ve cümlelerin farkına varmayla ilgili algılamayı gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Bu görüşe sahip eğitimciler, çocukların, çocuk edebiyatı ürünleriyle tanışıp, bu ürünlerle yoğun zaman geçirip, bu ürünlerden zevk aldıklarından emin olduktan sonra, çocukların, konuşulan dilin yazılı dile dönüştüğünü anlayacaklarına inanmaktadırlar. *Bütünden parçaya eğitim* verilmesine inanan eğitimciler, çocukların, çocuk edebiyatı ürünleriyle yaşadıkları bu deneyimlerin okumayı öğrenmek için önemli adımlar olduğu konusunda hemfikirdirler. Bu bakış açısının prensipleri aşağıda sıralanmaktadır (M. Lay-Dopyera ve J. Dopyera, 1987):

1. Çocuklar, ilk önce, anlamlı bir metin içindeki kelimeyi, bütün olarak tanımayı öğrenirler.

2. Ses birimleri arasındaki ilişkilerinin öğretimi, ancak, kelimenin tamamını tanıma işlemi gerçekleştirildikten sonra uygundur.

3. Ses birimleri arasındaki ilişkileri öğrenmek, ayrılmış ses birimlerini öğretmekle değil, anlamlı kelimelerdeki bileşenlerin karşılaştırılması ile mümkün olabilir.

Parçadan bütüne eğitim verilmesine inanan eğitimciler ise, çocukların okumayı öğrenmeleri için en uygun başlangıç noktasının seslerle ilgili bilgiyi kavramalarıyla gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Bu bakış açısının prensipleri ise aşağıda sıralanmıştır (M. Lay-Dopyera ve J. Dopyera, 1987):

1. Çocuklara verilen yazılı materyaller, ses benzerliği olacak şekilde seçilmelidir.

2. Çocukların kelimenin okunuşunu anlayabilmeleri için, değişik sessiz harfler ile sesli harfler bir araya getirilerek vurgulama oluşturulmalıdır.

3. Eğitimin ilk aşamalarında, yazılı materyalin anlamı üzerinde çok durulmaz. Önemli olan çocukların sesleri öğrenmeleridir.

Araştırmacılar tarafından yıllardır, hangi eğitim yaklaşımının, uygulama aşamasında, daha etkili olduğu belirlenmeye çalışılmış ve bu konuda birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Örneğin; McMahon, Richmond ve Reeves-Kazelskis (1998)'in yaptıkları araştırmada, 'çocukların okuryazarlık edinimine yönelik, öğretmenlerlerin algıları' ile 'çocukların okuma yazmaya hazırlık ile ilgili etkinliklere katılımı ve sınıf ortamındaki okuma yazma ile ilgili materyallerin miktarı ve kalitesi' arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın, katılımcılarını on iki anasınıfı öğretmeni ile her bir öğretmenin sınıfındaki 16 çocuk oluşturmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden sonra "Okumaya Hazır Olma" görüşünü mü, "Gelişen Okuryazarlık" görüşünü mü benimsediklerini belirlemek amacıyla Okuryazarlık Edinimi Algısı Profili (Literacy Acquisition Perception Profile) kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Ayrıca, on iki hafta boyunca okuma yazma ile ilgili etkinlikler sırasında, çocukların gözlemleri yapılmış ve bu gözlemler kaydedilmiştir. Bunların yanında, Okuryazarlık Göstergeleri Envanteri (Inventory of Literacy Indicators) kullanılarak, sınıflardaki okuma yazma ile ilgili materyallerin miktarı ve kalitesi belirlenmiştir. "Gelişen Okuryazarlık" görüşüne sahip olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların, "Okumaya Hazır Olma" görüşünü benimseyen öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara göre çok daha fazla sayıda ve çeşitlilikte okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile uğraştıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, "Gelişen Okuryazarlık" görüşüne sahip olan öğretmenlerin, sınıflarında, "Okumaya Hazır Olma" görüşünü benimseyen öğretmenlerin sınıflarındakine oranla, çok daha fazla sayıda ve daha kaliteli okuma yazma materyallerinin de bulunduğu belirlenmiştir.

Okuma yazma öğreniminin nasıl olduğunu inceleyen ve önceki yıllarda bu konuda daha baskın olan teorilerden Davranışçılık *(Behaviorism)* ve Psikanaliz *(Psychoanalysis)*, günümüzde etkisini kaybetmekte, Montessori'nin, Piaget'in ve Vygotsky'nin çalışmaları gibi *gelişimsel bakış açıları*na yerlerini bırakmaktadırlar (McGill-Franzen, 1993; Morrow ve Asbury, 2003; Roskos ve Neuman, 2001). Bu araştırmada, bahsi geçen gelişimsel bakış açılarına sahip teorisyenlerin çalışmalarına yer verilmektedir.

Gelişimsel bakış açısına sahip araştırmacılardan biri olan *Montessori*, çocuğun fiziksel gelişimiyle birlikte, diğer alanlarda da gelişme gösterdiğine inanarak, eğitim yaklaşımını

"çocuğun genel olarak gelişimi" temeli üzerine kurgulamıştır. Montessori'nin eğitim yaklaşımına göre, çocuğun gelişim sürecinde geçirdiği aşamalar büyük önem taşımaktadır. Montessori, bu aşamaları *"yaşamın yapılandırılmış ritmi"* olarak isimlendirmektedir (Torrence ve Chattin-McNichols, 2005; Aktaran, Temel ve Toran, 2012).

Piaget ise, çocukların doğumdan olgunlaşma dönemine kadar geçirdikleri entellektüel gelişimi, detaylı olarak incelemiş, gelişimsel bakış açısına sahip bir başka teorisyendir. Zekanın nasıl oluştuğunu ve insanların bilgiyi nasıl elde ettiklerini araştırmıştır. Bilişsel gelişime bağlı olarak, birbirini izleyen yaşlarda, çocukların fiziksel, sosyal ve ahlaki gelişimlerinin de nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla, gözlemler yoluyla çalışmalarını sürdürmüştür. Piaget'ye göre, duygular ve düşünceler büyümeyi etkilemektedir. Araştırmalarında, özellikle hangi yaştaki çocukların hangi beceriyi elde edebileceklerini incelemiştir. Piaget, entellektüel gelişimin, *yapılandırmacı (constructivist)* bir süreç içinde gerçekleştiğini, çocuğun içinde bulunduğu ortamın, dıştan gelen uyaranları algılamasına yardımcı olduğunu ve bilginin yapılandırılmasına yardımcı olduğunu açıklamıştır (Aktaran, Fosnot ve Perry, 1996). Ayrıca, her bireyin gerçeklik algısının, daha önceden geliştirildiği şemalara göre yapılandırıldığını da vurgulamıştır (Senemoğlu, 2007). Piaget'ye göre, çocukların, mantıklı düşünme aşamasına ulaşmadan önce, geçirmeleri gereken evreler bulunmaktadır ve bu noktada yaş, sadece bir belirleme noktası görevi görmektedir. Piaget, soyut kavramları algılamaya başlamadan önce, geçirilen ilk çocukluk döneminin üç evresi olduğunu ileri sürmüştür. Bu evreler duyumotor, somut işlemler ve formal işlemler evreleridir (Aktaran, Marchand, 2012).

Piaget'ye göre, ilk çocukluk döneminde verilecek olan eğitim büyük önem taşıdığı için, erken çocukluk eğitimcileri olan anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin, çocukların, hem duyumotor evresini hem de somut işlemler evresini, uygun etkinliklerle, çok iyi biçimde değerlendirilmeleri gerekmektedir. Bunun nedeni ise, hem her iki evrenin de erken çocukluk yıllarını içermesi, hem de erken çocukluk döneminin birçok becerinin geliştiği dönem olmasıdır. Piaget, çocukların işlemleri gerçekleştirmek amacıyla bilgileri öğrenip bu bilgileri fikir geliştirmek için kullandıklarını açıklamıştır. Bu açıklama ile, eğitimcilerin, çocuklar ile ilgili beklentilerini, çocukların yaşlarına göre değiştirmeleri gerektiği, başka bir ifade ile çocukların yaşları küçüldükçe, eğitimcilerin, onlarla ilgili beklentilerini de azaltmaları gerektiği düşünülmektedir. Örneğin, bir eğitimci, üç yaşındaki bir çocuğun, on yaşındaki bir

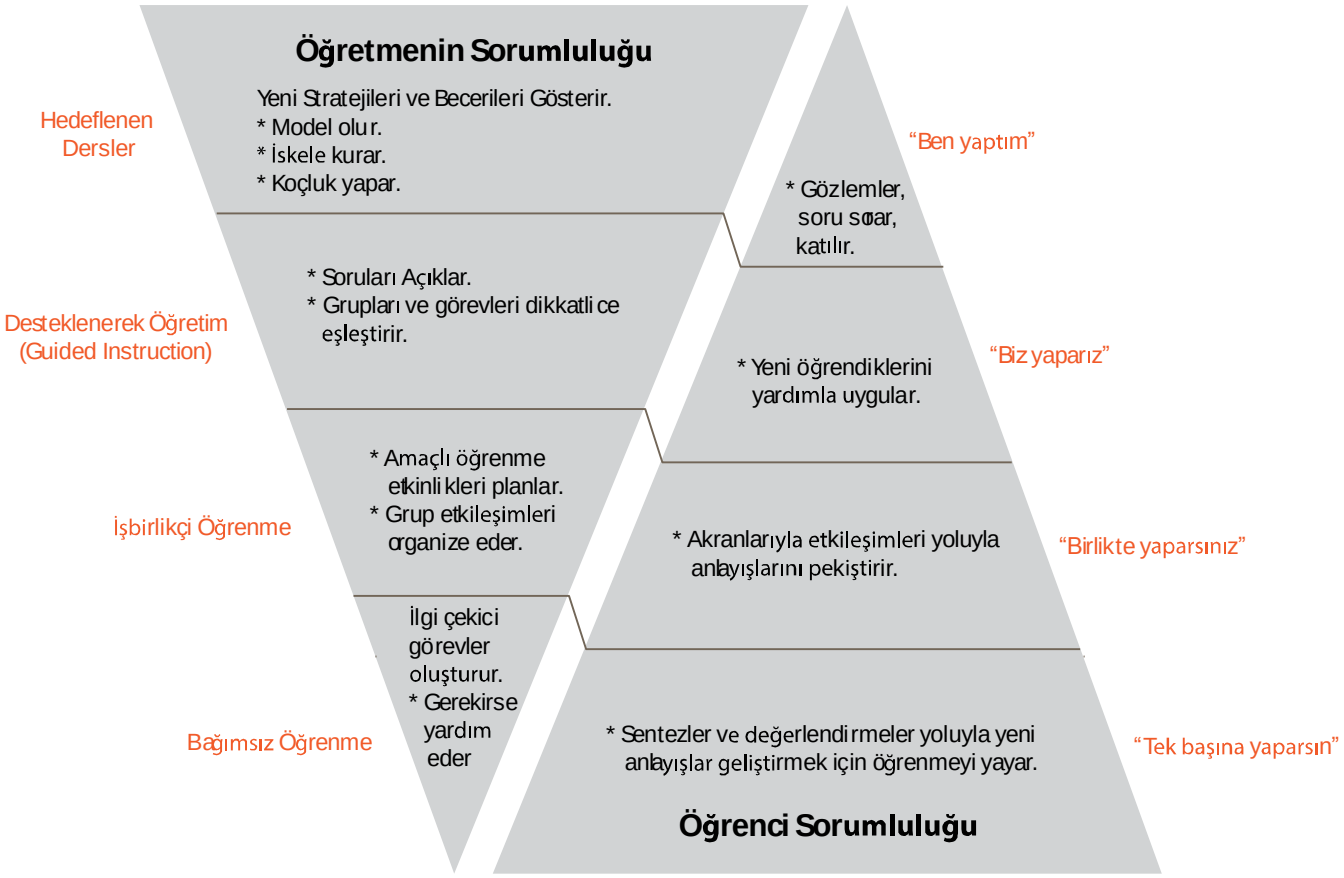
çocuk gibi, belirli bir kavramı anlayabileceğini düşünmemelidir (Aktaran, Vlok ve deWitt, 2012). Piaget'in çalışmaları, bu araştırmanın konusu ile ilgili olarak değerlendirildiğinde, anasınıfı çocuklarının soyut kavramlar olan 'harf' ve 'alfabe' kavramlarını, yetişkinlerin anladığı biçimde öğrenmelerinin beklenemeyeceği düşünülmektedir.

Bir diğer gelişimsel bakış açısına sahip araştırmacı olan *Vygotsky*'nin, Yakınsak Gelişim Alanı *(Zone of Proximal Development)* görüşü ise *öğretimde sorumluluğun aşamalı olarak bırakılması* modeli ve *anlamlı deneyimlerin önemi* görüşleriyle, günümüz eğitimcilerinin uygulamalarını, diğer teorisyenlerin görüşlerine göre, daha çok etkilemektedir. Bahsedilen model ve görüş, bu araştırmada detaylı olarak incelenmektedir. Bodrova ve Leong (2007)'a göre, *gelişimsel teoriler*, dil ve bilişsel alanda, kelime ve bilgi yapıları ile ilgili olarak, çocukların neleri yapabileceğini düşünmenin ötesinde, öğretmenlerin çocukların beyinlerinde neler geliştiğini düşünmelerine olanak vermektedir.

Gelişimsel bakış açısına göre, öğrenmeyle ilgili olarak, öğretmen, çocuğun, cevabını "doğru" ya da "yanlış" olarak düşünmemeli, cevabı, çocuğun *o anda ne anladığının yansıması* olarak değerlendirmelidir. Bu nedenle, öğretmenin görevi, basit olarak, neyin doğru ya da neyin yanlış olduğunu değerlendirmek değil, bunun yerine, çocukların bilgilerini, cevaba ulaşmak için nasıl kullandıklarını hipotez etmek için, bir fırsat olarak değerlendirmektir (Smagorinsky, 2013). Bir başka anlatımla; öğretmenlerin, çocukların, nasıl geliştiklerini anlamaları, bu araştırmanın konusu ile ilgili olarak, *öğretmenlerin çocukların okuryazarlık ile ilgili bilgilerini nasıl geliştirdiklerini anlamaları* gerekmektedir. Gelişimsel bakış açısına göre, öğrenen, bir öğretmen veya daha başarılı bir akranı yardımıyla kişisel düzeyinin üstünde performans sergileyebilir. Vygotsky (1978) daha yüksek düzeyde performans göstermeyi *Yakınsak Gelişim Alanı* olarak ifade etmektedir ve bu kavram okuma yazma öğretimini organize etmek amacıyla, "Sorumluluğun Aşamalı Olarak Bırakılması Modeli" *(Gradual Release of Responsibility Model)* adıyla anılmaktadır (Aktaran, Berk ve Winsler, 1995).

"Sorumluluğun Aşamalı Olarak Bırakılması Modeli" bir becerinin belirgin olarak *doğrudan öğretim*i ile başlayan ve sonrasında çocukların kendilerinin deneyerek uyguladıkları *rehber eşliğinde öğretim*e doğru kayan ve Amerika Birleşik Devletleri'nde geniş ölçüde uygulanan bir öğretim modelidir. Çocuklar, başkalarıyla ve kendi kendilerine çalışarak

edindikleri beceriyi kullanma konusunda aşamalı olarak daha çok sorumluluk alırlar. Bu modelin Amerika Birleşik Devletleri'nde özellikle okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin ve okuma yazma öğretiminin gerçekleştirildiği *Dil Sanatları (Language Arts)* derslerinde kullanımı yaygındır. Bu modeli benimseyen öğretmenler, okuma yazma öğretimi konusunda öncelikle, *doğrudan öğretim* yöntemini kullanırlar ve giderek, çocuklara daha çok *sorumluluğu bırakarak*, okuma yazma becerilerinin gelişimini üstlenmelerini sağlarlar. Bu modelin başarılı olması, ancak, öğrenenlerin yaşamlarıyla bağlantılar kurulduğu sürece mümkün olabilir. Bu modele göre, anlamlı deneyimler, öğrenmeyi arttırmaktadır. Bunun nedeni ise, çocukların bu yolla edindikleri yeni bilgileri o anki durumlara uyarlayabilme olanaklarıdır. Frey ve Fisher (2006)'ın "Okuma Yazma Öğreniminde Sorumluluğun Aşamalı Olarak Bırakılması Modeli" Şekil 2'de gösterilmektedir:



Şekil 2. Okuma Yazma Öğreniminde Sorumluluğun Aşamalı Olarak Bırakılması Modeli

2.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri

Araştırmacılar, çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için, daha çok, *üst dil (metalinguistik) farkındalığı*, *sesbilgisel farkındalık* ve *kısa süreli bellek gelişimi* alanlarında çalışmalar yaparak, çocukların desteklenmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Gourgey, 2002; Swanson ve Howell, 2001). Bu araştırmada, bu kavramlar detaylı olarak incelenmiştir.

Üst dil farkındalığı, detaylı olarak incelenmeden önce, bu kavramın temelini oluşturan *üst biliş* terimi üzerinde durmak gerekmektedir. *Üst biliş (Metacognition),* genel olarak öğrenme hakkındaki bilgileri ifade etmektedir. Üst biliş terimi, bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesini, izlemesini, denetlemesini ve düzenlemesini sağlayan işlemler olarak da ifade edilebilir (Metcalfe ve Shimamura, 1994; Nelson ve Narens, 1994). Üst biliş terimi ilk olarak Flavell (1971) tarafından, bireyin kendi öğrenme ve bellek süreçleri üzerindeki kontrolünü açıklamak amacıyla kullanılmıştır (Aktaran, Georghiades, 2004). Flavell (1971)'e göre üst biliş, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılmasıdır (Aktaran, Georghiades, 2004). Üst biliş, öğrenme, problem çözme, kavrama, akıl yürütme gibi bilişsel süreçleri izlemek (monitoring) ve düzenlemek için kullanılmaktadır (Metcalfe ve Shimamura, 1994).

Eğitim alanında, değişik öğretim yöntemlerinin, çocukların okuma ve yazma öğrenimi ile ilgili hazırlıklarında önemli değişiklikler yapabileceğini savunan araştırmalar bulunmaktadır. R. Glaubman, H. Glaubman ve Ofir (1997)'in çalışmaları, bunlardan biridir. Çalışmalarında, iki ayrı anasınıfında farklı birer öğretim yöntemi (aktif öğrenme yöntemi ve üst biliş yöntemi) deneyen araştırmacılar, araştırmanın sonucunda üst biliş yöntemi kullanılan sınıfta, çocukların öyküleri anlamalarında daha başarılı olduklarını ve bu yöntemin, aktif öğrenme yöntemine göre, çocukların okuma yazmaya hazırlık süreçlerinde daha etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Öğrencilerin okuma yazma ile ilgili konularda üst biliş becerileriyle öğretmenlerinin konuyla ilgili algı düzeyleri arasında bir korelasyon olup olmadığının incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin; Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002)'nin yaptıkları

araştırmada, üst biliş beceri ölçeği uygulanan öğrencilerin, bu becerileri ile ilgili öğretmenlerinin algı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilere uygulanan üst biliş beceri ölçeği ile öğretmenlerinin algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin, öğrencilerinin üst biliş becerileri ile ilgili algı düzeylerinin yüksek olması ile öğrencilerin bu becerilerinin yüksek olmasının paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Bu bilgilerin ışığında *Üst Dil (Metalinguistik) Farkındalığı* kavramı ise, dil sistemini cümleleri kavramak ve üretmek için kullanılması fikrinin aksine, dili, düşüncenin bir amacı olarak kullanmak yoluyla, konuşma dilinin, yapısal özelliklerini yansıtma ve manipule etme becerisi olarak ifade edilmektedir (Tunmer ve Herriman, 1984). Bireyin *üst dil farkındalığı* olabilmesi için, konuşmacının ses tonundan, anlatmak istediği anlama kadar, konuşmanın akışındaki tüm detaylara, Chomsky (1975)'nin ifadesiyle *"aklın gözü"* ("eye of the mind") ile bakabilmesi ve konuşmayı parçalara ayırabilmesi gerekmektedir (Aktaran, Werry, 2007).

Üst dil farkındalığı, araştırmacılar tarafından, dilin yapısı hakkında bilinçli olarak bilgi sahibi olma, düşünme ve yargıda bulunma yetisi olarak özetlenmektedir (Edwards ve Kiskpatrick, 1999; Gaux ve Gombert, 1999). Üst dil farkındalığı olan çocuklar, cümleyi sözcüklere, sözcükleri hecelere ve sesbirimlere ayırma, cümlenin, dilin bileşenleri açısından doğru olup olmadığına karar verme, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturma, uyaklı sözcükler bulma, ses ve sözcük oyunları yapma gibi işlemleri yapabilirler (Sayar ve Turan, 2012).

Üst dil (Metalinguistik) farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ve kısa süreli bellek gelişimi konularından yola çıkılarak, *okuma yazmaya hazırlık becerileri* ile ilgili olarak, araştırmacılar, günümüze kadar birçok çalışma gerçekleştirmiş ve her araştırmacı kendi belirlediği kategorilerle okuma yazmaya hazırlık becerilerini tanımlamıştır. Bu araştırma kapsamında belirlenen okuma yazmaya hazırlık becerileri [*"Sözel Dil Becerileri"*, *"Fonolojik (Sesbilgisel) Farkındalık Becerileri"*, *"Yazı Farkındalığı Becerileri"* ve *"Yazmaya Hazırlık Becerileri"*] ise, öncelikli olarak, Amerika Birleşik Devletleri gibi alanın ileri gelen ülkelerinde bulunan, konunun uzmanları tarafından yapılan araştırmalarda (Dickinson ve Neuman, 2007; Snow, Burns ve Griffin, 1999; Wasik ve Hindman, 2011) belirtilen beceriler ile Amerika Birleşik Devletleri'nde eyaletler bazında yapılan programlarda kullanılması gerekli olduğu belirlenen becerilerle tutarlılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eyalet programlarında kullanılan beceriler, Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Ulusal Enstitüsü [National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)] tarafından belirlenmektedir. Bu enstitü tarafından, önce, metodolojik olarak güçlü araştırmalar seçilip değerlendirilir ve bu araştırma sonuçlarında belirlenen becerilere yönelik, ulusal çapta politikalar geliştirilir. Bu araştırma kapsamında belirlenen okuma yazmaya hazırlık becerileri, Amerika Birleşik Devletleri'nde NICHD (2000) tarafından belirlenen ve güncelliğini koruyan okuma yazmaya hazırlık becerileri [*'Fonolojik (Sesbilgisel) Farkındalık', 'Ses Bilgisi', 'Kelime Dağarcığı Bilgisi', 'İfade Akıcılığı'* ve *'Metni Anlama Yeteneği'*] ile tutarlılık göstermektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde tüm eyaletlerde gerçekleştirilen uygulamaların sonuçlarının değerlendirildiği, büyük öneme sahip *Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli* (The National Early Literacy Panel) (2008)'nde de birçok okuma yazmaya hazırlık becerisi tanımlanmıştır (Lonigan ve Shanahan, 2008, Aktaran, Phillips, Lonigan ve Wyatt, 2009). Bunlardan *"Ses Bilgisi Becerisi", "Fonolojik (Sesbilgisel) Farkındalık Becerisi", "Çocukların Kendi İsimlerini Yazma Becerisi"* ve *"Nesnelerin İsimlerini Söyleme ve Renkleri Tanıma Becerisi"*nin okuma yazmaya hazır olma durumunun en güçlü öngörücüleri olduğundan bahsedilmiştir. Phillips, Lonigan ve Wyatt (2009)'ın aktardığına göre, panelde ayrıca *Sözel Dil Gelişimi*nin kelime dağarcığı bilgisine bağlı olması nedeniyle, *Kelime Dağarcığı Gelişimi*nin ilkokulda gerçekleştirilen okuryazarlık gelişimini kolaylaştıracağı ifade edilmektedir. Bu panelde belirlenen okuma yazmaya hazırlık becerileri de, bu araştırma kapsamında belirlenen beceriler ile paralellik göstermektedir.

İlkokul yıllarında, okuryazarlık gelişiminin sorunsuz olarak gerçekleşebilmesi için, okul öncesi eğitim döneminde, özellikle de anasınıfında yapılan erken okuryazarlık gelişimine yönelik uygulamaların, ilkokulda yapılan uygulamalarla da paralellik göstermesi gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında belirlenen okuma yazmaya hazırlık becerileri, Türkiye'de okuma yazma öğretiminin gerçekleştirildiği ilkokul birinci sınıfta yurt genelinde kullanılan İlköğretim Programı Kılavuz Kitabı (MEB, 2005)'nında yer alan *'Dinleme', 'Okuma', 'Yazma', 'Görsel Okuma'* ve *'Görsel Sunu'* öğrenme alanları ile de benzerlik göstermektedir.

Belirtildiği gibi, her araştırmacı okuma yazmaya hazırlık becerilerini kendi belirlediği kategorilere göre incelemektedir. Bu araştırmada belirlenen okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik kategoriler, hem yukarıda bahsedilen çalışmalarda tespit edilen kategorilerle, hem de *Çabuk* (2006)'un okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak hazırlanan erken okuryazarlık gelişimine yönelik olarak Türkiye'de ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan uygulamaların değerlendirildiği araştırmasında belirlenen okuma yazmaya hazırlık becerileri kategorileriyle paralellik göstermektedir. Bu araştırmada belirlenen okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik kategoriler, *"Sözel Dil Becerileri"*, *"Fonolojik (Sesbilgisel) Farkındalık Becerileri"*, *"Yazı Farkındalığı Becerileri"* ve *"Yazmaya Hazırlık Becerileri"*dir. Bu bölümde, bahsedilen bu dört beceri, detaylı olarak incelenmektedir.

2.2.1. Sözel Dil Becerileri

*Okuma yazmaya hazırlık becerileri*nden ilki olan sözel dil becerileri, Biemiller (2003)'a göre çocukların ileride geliştirecekleri okuma becerilerine bir önhazırlık niteliğindedirler. Çocuklarda dinleme becerisi, on iki ay civarında başlayarak, ilkokul ve ileriki yıllara doğru sabit bir hızla gelişmektedir. Okuma becerisinin gelişmeye başladığı yıllarda, dinleme becerisinin önemi iyice artmaktadır. Konuşulan ve başkaları konuşurken dinlenilen kelimeleri, yaşıtlarından daha az düzeyde anlayan ve anasınıfında öğrenim gören bir çocuğunun, okuma yazma ile ilgili beceriler geliştirmesi engellenecektir. Öğretmenlerin, çocukların anaokullarında edindikleri bilgilere ve deneyimlere yönelik olan, bireysel farklılıklarına özel bir ilgi göstermedikleri sürece, bazı çocukların anasınıfında yapılan etkinliklerde sıkılmaları ve bazılarının ise zorluk çekmeleri kaçınılmaz olacaktır. Anasınıfı öğretmenleri, çocuk gelişimi ve sosyal - duygusal faktörlerle ilgili çocukların hassasiyetlerine yönelik *bilgi*leri sayesinde, her tür düzeydeki çocuğun ihtiyacına cevap verebilir olmaları gerekmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların sözcük dağarcıklarının, yeterince geniş olması ve dil gelişimlerinin yaşlarına uygun düzeyde olması, ileriki yıllarda dili kullanmalarındaki

başarıları ile doğrudan ilişkilidir. Örneğin, Hart ve Risley (1995)'in yaptıkları boylamsal araştırmanın sonuçlarına göre, üç yaşındaki bir çocuğun dili kullanım durumu, dinleme, konuşma, kelimelerin anlam bilgisi ve sözdizimi (*syntax*) gibi dil gelişimi ölçütleri, ilkokulda yapılan sınavlarda aldığı puanların hemen hemen yarısına ve yine ilkokulda aldığı okuduğunu anlama ile ilgili puanların üçte birine öncülük ettiği tespit edilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri çapında büyük bir öneme sahip olan Eğitimsel İlerleme Ulusal Değerlendirmesi (National Assessment of Educational Progress) raporunda, ailelerin ve öğretmenlerin kendilerini hayatın akışına kaptırarak, çocukları büyürken onları yalnız bırakmamaları gerektiği, çocukları geleceklerini oluştururken, çocuklara yeni beceriler kazanmalarında yardım etmeleri gerektiği vurgulanmıştır (Daily News Service, Eylül, 2000, Aktaran, McGill-Franzen, Lanford ve Adams, 2002). Çocukların, birçok beceriyi geliştirmede olduğu gibi, sözel dil becerilerinin gelişimi konusunda da, ailelerin ve öğretmenlerin çocuklarına uygun modeller olmaları ve destek olmaları gerekmektedir. Bu konuda ihtiyaç duyduklarında, yardım alabilecekleri en önemli kaynakların, resimli öykü kitapları olduğu unutulmamalıdır. Çocukların, erken yaşlarda yazılı materyallerle, öncelikli olarak da resimli öykü kitaplarıyla yaşadıkları deneyimler, çocukların ileriki yıllarda okul başarılarının temellerini oluşturacaktır.

Çocukların her konuda olduğu gibi okuryazarlık becerilerinin gelişiminde de yetişkin desteğinin önemi büyüktür. Hiç dil bilmeyerek doğan çocukların, yaşamlarının ilk üç yılında dil gelişimlerinde büyük ilerlemeler kaydetmeleri, hatta öykü anlatma becerilerinin büyük bir kısmını tamamlamaları, yetişkinlerle olan nitelikli etkileşimlerle mümkün olabilmektedir. Ev ortamlarında ve okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen uygun okuma yazmaya hazırlık deneyimleri, çocukları bu beceriye hazırlamaktadır. Çocuklara, öykü anlatma deneyimleri yaşatmak, çocukların dil gelişimlerinde ve bağımsız okumaya geçişlerinde itici güç özelliği sağlamaktadır (Cassidy ve Lawrence, 2000). Araştırmacılar, son yıllarda yaptıkları araştırmalarda resimli öykü "okuma" yoluyla, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklendiğini belirlemişlerdir. Bu sürecin önemi, Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Araştırma Komisyonu (National Reseach Council) (1998) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da ispatlanmıştır.

Çocuklarla resimli öykü "okuma" etkinlikleri gerçekleştirilirken, öğretmenler, çocuklara öykü ile ilgili sorular sorarak, çocukların başta, *sözel dil becerileri* olmak üzere birçok beceriyi geliştirmelerine yardımcı olabilirler (Beck ve McKeown, 2001; Fox, 2001; McNamee, 1980, Aktaran, Holzman ve Newman, 2007). Bahsedilen okuma etkinliklerinde, çocuklara ipuçları veren sorular sorarak, çocukların gelişimine yardımcı olmak, daha önce bahsedildiği gibi, çocukların *Yakınsak Gelişim Alanları*nı *(Zone of Proximal Development)* geliştirme girişimi olarak da nitelendirilebilir.

Nelson (1986) ve Mandler (1996)'e göre öykü anlatmak, yaşanmış ve dinlemeyle öğrenilmiş deneyimlerin, organize edilmesinde güçlü bir yoldur ve öykü ile metin arasındaki bağlantıyı anlama becerisini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Çocuklar üç - dört yaşlarına geldiklerinde *öykü anlatıcı* olarak görülebilirler. Okul öncesi dönem çocukları, otobiyografik olaylar, hayal ürünü öyküler ve daha önceden duydukları öyküleri yeniden anlatma da dahil olmak üzere, birçok çeşitli öyküyü anlatabilirler. Çocukların günlük yaşantıları, çocukları öykü anlatmaya teşvik eden en önemli unsurlardır. Çocuklar hem yaşadıkları olayları anlatmayı, hem de kendilerinin yaşadıkları olaylara benzer olayları yaşayan kişileri dinlemeyi severler. Ayrıca, başkalarının kişisel deneyimlerini yeniden anlatmayı da severler. Bu gibi hatırlatıcı unsurlar, çocukların daha gelişmiş birer öykü anlatıcısı olma yolunda attıkları adımlarda, bir başka ifade ile, çocukların sözel dil becerilerinin gelişimine destek olmaktadır. Çocuklar büyüdükçe, bu yolla, öykülerine yeni eklemeler yaparak ve yazarlık sorumluluğunun daha büyük bir kısmını üzerlerine alarak, öykülerini yazıya geçirebilirler ve okuma yazma alanında daha da gelişebilirler.

Öykü anlatma etkinlikleri, çocuklara mutsuz deneyimlerle ilişki kurmayı sağlamada da destek olabilmektedir. Öyküler, çocukların olumsuz olaydan uzaklaşarak, kendilerine güvenli birer ortam kurmalarına ve rahatlamalarına yardımcı olabilmektedir (Reese, 2013). Bu konu ile ilgili olarak, Bruner (1972)'in ifadesiyle öykü etkinlikleri, "damarlarda soğuma" ("cooling vessels") etkisi yaratabilir (Aktaran, Bransford, 2004). Ayrıca, yetişkinler ve çocukların resimli öykü kitabı okuma ve öykü anlatma paylaşımları, çocukların ilkokul çağlarındaki okuma yazma öğrenimlerine basamak olabilen çok değerli etkinliklerdir. Hawaii'de başarı düzeyleri düşük olan yerli çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik, başarılı bir *Dil Sanatları* (Language Arts) programı geliştirmek amacıyla, çokdisiplinli eğitim araştırmaları temelinde geliştirilen ve uzun yıllardır uygulanan Kamehameha İlköğretim

Programı [Kamehameha Elementary Education Program *(KEEP*)] (Au ve Jordan, 1981) ve Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan Karşılıklı Öğretme Programı (Reciprocal Teaching Program) (Palinscar ve Brown, 1984), doğal yollarla gelişen bu tip etkileşimleri model alarak geliştirilmiştir.

Storch ve Whitehurst (2002)'ün geliştirdikleri meta - analiz araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarının *sözel dil becerileri*nin ilkokulun ilk yıllarında gelişen okuma gelişiminin öngörücüsü olduğu saptanmıştır. Aram ve Biron (2004) tarafından, okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilen bir başka araştırmada da *sesli okuma (reading aloud)* etkinliklerinin, çocukların erken okuryazarlık gelişimleri için birçok yararı olduğu belirlenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yayınlanan *Okuma Üzerine Ulusal Komisyon Raporu* (The Report of the National Commission on *Reading*)'nda da "okumayı öğrenme konusunda kesin başarı için gerekli olan bilgiyi inşa etmek amacıyla, yapılabilecek en yararlı etkinliklerden birinin, çocuklarla gerçekleştirilen *sesli okuma etkinlikleri* (reading - aloud activities) olduğu" belirtilmiştir (Aktaran, Anderson, 1985).

2.2.2. Fonolojik (Sesbilgisel) Farkındalık Becerileri

*Okuma yazmaya hazırlık becerileri*nden ikincisi, fonolojik (sesbilgisel) farkındalık becerileridir. *Fonolojik farkındalık* terimi, çocukların okuma becerilerinin gelişimi için yeterli düzeyde hazırbulunuşluğa sahip olmalarında oldukça önemli bir beceridir (Wright, Stackhouse ve Wood, 2008). Bu beceri, kısaca, bir kelimeyi oluşturan ses birimlerinin farkında olma anlamına gelmektedir (Goswami ve Bryant, 1990). Yapılan araştırmalar fonolojik (sesbilgisel) farkındalık becerisinin okul öncesi dönemde, özellikle de anasınıfında gelişmeye başladığını, ayrıca, geliştirilebilir ve öğretilebilir bir beceri olduğunu ve çocukların ileriki yıllarda gösterecekleri okuma başarısı için önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Olofsson ve Niedersoe, 1999).

Okul öncesi dönemdeki çocukların fonolojik (sesbilgisel) farkındalık gelişimi açısından, kelimelerin uyaklı olabileceği, aynı sesle başlayıp aynı sesle bitebileceği,

cümlelerin kelimelerden ve kelimelerin de hecelerden meydana geldiği ile ilgili farkındalık geliştirmiş olmaları, *erken okuryazarlık gelişimleri* için büyük önem taşımaktadır (Yangın, T. Erdoğan ve Ö. Erdoğan, 2010).

Araştırma bulguları (Fletcher, Shaywitz, Shankweiler, Katz, Liberman, Stuebing, Francis, Fowler ve Shaywitz, 1994; Liberman ve Shankweiler, 1985; Stanovich ve Siegel, 1994; Vellutino, Scanlon, ve Spearing, 1995), erken çocukluk dönemindeki bazı çocukların, yaşadığı *okumayı öğrenme problemi*nin birincil belirleyicisinin, fonolojik (sesbilgisel) farkındalık gelişimlerinin yeterli düzeyde olmaması olduğunu göstermektedir. Paralel biçimde, Qi ve O'Connor (2000)'ın gerçekleştirdikleri araştırmalarının örneklem grubunda yer alan anaokulu ve anasınıfı çocukların fonolojik (sesbilgisel) farkındalıklarının, belirgin bir eğitim verildiğinde, gelişebileceği belirlenmiştir. Alanyazında, bu sonucu destekleyen benzer araştırmalar (Ball ve Blachman, 1988, 1991; Bradley ve Bryant, 1985; O'Connor, Jenkins ve Slocum, 1995) da söz konusudur.

Fonolojik (sesbilgisel) farkındalık becerisi öğretiminin, *okuma yazmaya hazırlık* ve *okuma becerileri*nde etkili olduğunu gösteren bir başka araştırma da Turan ve Akoğlu (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, okul öncesi dönemde verilen fonolojik (sesbilgisel) farkındalık becerisi öğretiminin, çocukların fonolojik (sesbilgisel) farkındalık becerilerinin gelişimine olan etkisiyle, bu öğretimin artikülasyon ve işitsel ayırtetme becerilerine olan katkısı incelenmiştir. Araştırmada, okul öncesi eğitim alan ve normal gelişim gösteren 5 - 6 yaş arasında toplam 29 çocuk yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu arasında, deney grubunda yer alan fonolojik (sesbilgisel) farkındalık becerisi öğretimi verilen çocuklar lehine önemli farklar bulunmuştur. Öğrenim alan çocukların *uyak becerileri, sözcük farkındalığı becerileri, sesbirim farkındalığı becerileri* ile *fonolojik (sesbilgisel) farkındalık becerileri*nde önemli artışlar gözlenmiştir.

Okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için gerekli durumlardan biri olan *çocukların kelime dağarcıklarının (bilgilerinin) zenginliği* ile çocukların fonolojik (sesbilgisel) farkındalık becerileri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi, yıllardır, araştırmacıların ilgisini çeken konulardan biri olmuştur. *Kelime bilgisi* ile *fonolojik (sesbilgisel) farkındalık* arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, Goswami (2001) kelime edinimi oranı ile sözcükleri yeniden yapılandırma oranı arasında, gelişmiş fonolojik

(sesbilgisel) farkındalığa yol açan nedensel bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Farklı bir anlatımla, çocuklar daha çok kelime öğrendikçe, kelimeler ve sesler ile ilgili farklılıkları daha çok hissetmektedirler. Bu durum, sesler ve kelimelerdeki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek için, karşılaştırma etkinlikleri yapan çocukların, kelime dağarcıklarının gelişmesine yol açmakta ve kelimelerin, bu çocukların zihinlerinde, kategoriler içine yerleştirilerek, çocukların kelime dağarcıklarının, yeniden organize edilmesine neden olmaktadır. Buna bağlı olarak, hem kelimelerle uğraşılan, hem de kelime oyunlarına yer verilen, zengin içerikli dil etkinliklerinin gerçekleştirildiği okul öncesi eğitim ortamlarında bulunan çocuklar, bu deneyimleri yaşayamayan çocuklardan daha önce *fonolojik (sesbilgisel) farkındalık becerileri* geliştirmektedirler.

2.2.3. Yazı Farkındalığı Becerileri

*Okuma yazmaya hazırlık becerileri*nden üçüncüsü yazı farkındalığı becerileridir. *Yazı farkındalığı* kavramı, genel olarak, yazılı dilin şeklinin ve fonksiyonun anlaşılması olarak tanımlanmaktadır (Ezell ve Justice, 2005). Güneş (2007)'e göre ise, çocuğun, yazının kullanımı ve önemi gibi işlevlerinin farkına varması, yazıyı oluşturan birimleri, yani "metin", "cümle", "kelime" ve "harf"i tanıması ile bunların işlevlerini öğrenmesi, yazının yönü gibi konulara duyarlı olması, çocuğun yazı farkındalığı olduğu anlamına gelmektedir.

Bu tanımlarla benzer şekilde, yazı farkındalığı, yazılı dilin ve yazım kurallarının anlaşılmasına yönelik, geniş bir ifadeyi içermektedir. Bu geniş ifadeyle ise, çocuğun, çevresinde yer alan yazıların, neden orada olduklarını anlaması, resimli öykü kitaplarında yazının yönü, sözcükler arasındaki boşluklar ve sözcük, cümle gibi yazıyı oluşturan birimleri ifade eden kavramlar ile alfabe bilgisi gibi bileşenlerin farkında olması anlaşılmaktadır (Justice, Bowles ve Skibbe, 2006; Justice ve Kaderavek, 2003; Pullen ve Justice, 2003; Cabell, Justice, Vukelich, Buell ve Han, 2008).

2.2.4. Yazmaya Hazırlık Becerileri

*Okuma yazmaya hazırlık becerileri*nden dördüncüsü ise yazmaya hazırlık becerileridir. Yazı yazma, *fiziksel* ve *zihinsel* gelişim ile bu gelişimlerin etkileşimsel süreçlerden meydana gelen bir beceri olarak ifade edilmektedir. Yazı yazmanın fiziksel süreci, kalem tutma, çizgi çizme, eli hareket ettirme, yazının yönünü bilme (Türkçe'de soldan sağa yazma) gibi becerileri kapsamaktadır (Güneş, 2007). Yazı yazmayı öğrenmek için gerekli olan becerilere sahip olmak, parmak, el, bilek ve omuzlardaki kaslarda güçlenmeyi ve yazma ile ilgili araçlar kullanarak, deneyim kazanmayı gerektirir (Beaty ve Pratt, 2007). Fletcher ve MacWhinney (1996)'e göre de yazma becerisi, hem *fiziksel*, hem de yazılı dilin üretilmesi ile ilgili *zihinsel* bir etkinliktir. Aynı zamanda yazma becerisi bir araç kullanarak, sözel dilin görünür hale getirilmesidir. Güneş (2007)'in görüşlerine ek olarak, Fletcher ve MacWhinney (1996), çocukların, yazma becerilerinin gelişiminde, duyusal, bilişsel ve psikososyal becerilerin etkileşimi de söz konusu olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmacılara göre, çocuklarda, yazmaya yönelik olarak gelişen *duyusal beceriler* kas, hareket, duruş ve görsel algı becerilerini, *bilişsel beceriler* dikkat, görsel ve işitsel algıyı ve *psikososyal beceriler* ise yazmaya istekli olma ve öz kontrol becerisini içermektedir.

2.3. Öğretmenlerin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Algıları*

Yapılan bir meta - analiz araştırmasında, sözel dil becerileri, fonolojik farkındalık becerileri, yazı farkındalığı becerileri ve yazmaya hazırlık becerileri de dahil olmak üzere *birçok okuma yazmaya hazırlık becerisinin bir arada gelişimi*nin, çocukların gelecekteki okuryazarlık gelişimleri için büyük önem taşıdığı vurgulanmıştır (Storch ve Whitehurst, 2002). Bu bilgiye ek olarak, çocukların, öncelikle evlerinde ve daha sonra devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında, birbirlerinden farklı okuma yazmaya hazırlık deneyimleri edindikleri de bir gerçektir. Bu nedenle, anasınıfına başlayan her çocuğun, okuma yazmaya hazırbulunuşluk düzeyi birbirlerinden farklıdır (Şimşek ve Alisinanoğlu, 2013). Bu *algı*ya

sahip anasınıfı öğretmenleri, sınıflarına gelen okul öncesi eğitim almış veya almamış, değişik düzeylerde okuma yazmaya hazırlık deneyimleri edinmiş veya edinmemiş çocukları, iyi gözlemleyerek, çocukların erken okuryazarlık gelişimleri için, düzeylerine uygun etkinlikler hazırlayıp, onları desteklemelidir.

Alanın önde gelen araştırmacılardan McGill-Franzen (2006)'e göre, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık gelişimi, günümüz çocuklarının, vazgeçilmez ihtiyaçlarındandır. Günümüzde, eğitimciler, anasınıflarında öğrenim gören çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini desteklemek amacıyla, John Dewey'in ve Jean Piaget'in de belirttiği gibi, oyun yoluyla, imgesel, araştırmaya yönlendiren, gelişimsel uygunluğu olan bir okul deneyimi yaşayabilecekleri biçimde, okuma ve yazma becerilerini destekleyici bir *eğitim algısı* geliştirmelidirler. "Eğitim alanındaki '*beceri gelişimine yönelik uygulama* mı yoksa *oyun yoluyla eğlenceli öğrenme* mi daha etkilidir?' tartışması bir kenara bırakılmalıdır. Eğitimciler, 'anasınıfındaki çocukların, okuma yazmayla ilgili gelişimlerini destekleyici bir öğretimin, çocukların günlerinin önemli bir bölümü olması gerektiği *algı*sı'nı benimsemelidirler."

Öğretmenler, her konuda olduğu gibi, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirirken de, temel öğrenme prensiplerini dikkate alarak ve konu ile ilgili *algı* düzeylerini geliştirerek, çocukların başarılı bir şekilde okuryazar olma yolunda adımlar atmalarına yardımcı olabilirler. Bransford (2004), bu noktada, üç temel prensibe dikkati çekmiş ve bu temel prensipleri yerine getiren öğretmenlerin, konu ile ilgili *algı*larının yüksek olduğunu ve çocukların gelişimlerini destekleyebileceklerini vurgulamıştır. Bransford (2004)'un belirlediği temel prensipler aşağıda yer almaktadır:

1. Öğretmenler, çocukların sahip oldukları bilgiler konusunda, algıları açık olarak çocuklarla çalışmalıdırlar.

2. Öğretmenler, aynı kavramın kullanıldığı birçok örnek vererek ve örnekleri gerçek yaşama dayandırarak çocuklara kazandırmalıdırlar.

3. Becerilerin öğretimi, doğru zamanda, birçok etkinlikle pekiştirilerek verilmelidir.

Eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin *algı* düzeylerinin, öğretimlerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Örneğin; Boyer (1991)'in Amerika Birleşik Devletleri'nde Öğretimin İlerlemesi için Carnegie Kuruluşu'nun (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) desteği ile 7000'den fazla anasınıfı öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, anasınıfı öğrenimi gören çocukların, okula hazırlık sürecinde *dil alanındaki eksiklikler*inin aşılmasının gerekliliği yönünde bir *algı*ya sahip olduklarını belirlemiştir. Bu belirlemeden sonra, araştırmaya katılan öğretmenlere, anasınıfında öğrenim gören çocuklardaki, genel olarak, dile yönelik sorunların giderilebilmesi ile ilgili verilen hizmet içi eğitim programı sonrasında, katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarda, dil gelişimine yönelik olumlu sonuçlar elde edildiği belirlenmiştir. Bu geniş çaplı araştırmanın sonuçları, *öğretmenlerin algı düzeyleri*yle beraber, *bilgi düzeyleri*nin de yüksek olmasının, çocukların başarıya ulaşabilmeleri için ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

2.4. Öğretmenlerin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Bilgi*leri

Okul öncesi dönemde uygulanan eğitim, çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olacak biçimde, çocukların ihtiyaçlarına göre şekillendirilmelidir. Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlikler için belirlenen kazanımların, hangi öğrenim durumları ile verileceği ve çocukların bu kazanımları edindiğini belirten göstergelerin nasıl değerlendirileceği bütük önem taşımaktadır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim sürecinde, çocukların donanımlı olarak ilkokula hazırlanabilmeleri, öğretmenlerin uyguladıkları okul öncesi eğitim programını çok iyi *bilme*leri ve bu programı uygun şekilde uygulamaları ile mümkün olabilecektir (Kandır, 1999).

Okul öncesi eğitiminde gerçekleştirilen etkinliklerin, gelişimsel açıdan çocukların düzeylerine uygunluğu, çok yönlü olarak ele alınması gereken, önemli bir konudur. Amerika Birleşik Devletleri'nin Küçük Çocukların Eğitimi için Ulusal Kuruluş [National Association for the Education of Young Children (NAEYC)]'unun hazırladığı, "Doğumdan Sekiz Yaşa Kadar Olan Çocuklara Yönelik Erken Çocukluk Eğitimi Programlarında Gelişimsel Uygunluk

İçin Komisyon Raporu"nda (Commission Report for Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age Eight), özellikle, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* konusu üzerinde önemle durulmuş ve konuyla ilgili temel prensipler şu şekilde sıralanmıştır (2009):

1. Çocuklara, harfler ve sesler öğretilmeden önce, okuma ve yazmanın ne tür yararları olduğunu görmelerini sağlayacak fırsatlar sunulmalıdır.

2. Temel beceriler, ancak, çocuklar için anlamlı olduğunda geliştirilebilir.

3. Dilin ve okuma yazmanın çocuklar açısından anlamlı deneyimler aracılıyla gelişmesi için, çocuklara olanaklar sunulmalıdır.

NAEYC (2009)'in, belirtilen komisyon raporunda, *önerilen etkinlikler* arasında, çocuklara çeşitli öykülerin ve şiirlerin okunması, öykülerin çocuklar tarafından yeniden anlatılmaları, konularla ilgili gezilere çıkılması, haritaların ve diğer basılı materyallerin çocuklara gösterilmesi, çocukların dramatik oyunlara ve iletişim kurmaya yönelik diğer etkinliklere katılmaları, akranlarıyla ve yetişkinlerle konuşmaları için olanaklar sunulması, çocukların çizimler yoluyla ile yazı yazma tecrübeleri edinmeleri yer almaktadır.

Komisyon raporunda, *olumsuz uygulamala*r verilen örnekler ise, okuma ve yazma eğitiminin, izole bir şekilde gerçekleştirilmesi ve bu konuda çocuklara birçok olanağın (tek tek harflerin tanınması, alfabenin okunması, alfabe şarkısının söylenmesi, tanımlanmış çizgiler arasında renklendirmelerin yapılması, basılı olarak çizilmiş çizgiler arasına harflerin doğru şekilde yazılması) sunulması olarak belirtilmiştir (NAEYC, 2009).

Burgess, Lundgren, Lloyd ve Pianta (2001)'ya göre anasınıfı öğretmenlerinin, çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminin önemi ile ilgili bilgileri üç alanda (*'Ses Bilgisi', 'Sözel Dil Becerisi' ve 'Kelime - Öykü Bilgisi')* incelenmektedir. Araştırmacılar, bu alanlarda yeterli düzeyde *bilgi* sahibi olan öğretmenlerin, sınıflarında öğrenim gören çocuklara, uygun eğitim programları hazırlayabileceklerini ve bu yolla çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinde gelişme kaydedilebileceğini öne sürmüşlerdir.

Benzer şekilde, Smith, Baker ve Oudeans (2001), anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili kavram *bilgi*leri ile sınıflarında eğitim gören çocukların performansındaki değişiklikler arasında bir bağlantı olduğu fikrinden yola çıkarak, bir araştırma geliştirmişler ve araştırmayı "Profesyonel Gelişim Projesi" olarak adlandırmışlardır. Araştırmacılar, çalışmaya katılan öğretmenlere, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili kavramlara yönelik hizmet içi eğitim* vermeden önce ve sonra, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili performanslarını analiz etmişler ve elde ettikleri verileri karşılaştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası arasında, çocukların performansında açık şekilde farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre, öğretmenlerin *bilgi* düzeylerindeki artış ile çocukların konuyu öğrenmelerinin doğru orantı olduğu sonucuna varılmıştır.

2.5. Öğretmenlerin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı*ları

Bandura'nın 1977 yılında *özyeterlik algısı* kavramını alana tanıtmasından sonra, araştırmacılar tarafından yeterlik algısı gelişiminin nasıl olabileceği ile ilgili çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bandura (1977, 1997) çalışmalarında, dört farklı yeterlik algısı kaynağı olduğundan bahsetmiştir. Bu kaynaklar aşağıda yer almaktadır:

1. 'Uzmanlık Deneyimleri',
2. 'Fizyolojik ve Duygusal Durumlar',
3. 'Başkalarının Deneyimleri' (Dolaylı Deneyimler) ve
4. 'Sosyal İkna Etmeler'dir.

Uzmanlık deneyimleri, yeterlik algısı gelişiminin en önemli kaynağıdır. Öğretmen, zor olduğunu düşündüğü görevi başaramayacağını hissetmediği sürece, öğretiminin başarılı olduğu algısı sayesinde, ileride, öğretmenliğinin başarılı olacağına dair yeterlik beklentileri

artacaktır. Geliştirdiği öğretim stratejileri hakkında, başarısızlık hisseden öğretmenin, yeterlik algısı düşer ve bu durum ilerideki performansın da düşük olacağı beklentilerine yol açar. Mulholland ve Wallace (2001)'a göre de, işe yeni başlayan öğretmenler için uzmanlık deneyimleri, yeterlik algısının önemli bir kaynağıdır. Burada, öğretmenin geliştirdiği yeterlik algısı, önemli bir rol oynar. Eğer öğretmen, yetenekleri ya da çabaları gibi kontrol edilebilir nedenlerden dolayı, başarılı olduğuna inanırsa, yeterlik algı düzeyleri artacaktır; fakat, eğer şans eseri ya da başkalarının müdahalelerinden dolayı, başarılı olduğuna inanırsa, yeterlik algısı güçlenmeyecektir (Pintrich ve Schunk, 2002).

Öğretmenin içinde bulunduğu *fizyolojik veya duygusal durumlar*ın, öğretmenin yeterlik algı düzeyini etkileyeceği konusuna, 'öğretmenin mesleği ile ilgili endişelerinin olmasının, yeterlik algı düzeyini olumsuz yönde etkilemesi', örnek olarak verilebilir. Öğretmenlerin gerginlik duyguları, başarısız olduklarına ya da olacaklarına dair korku veya endişe duymaları da, kendilerini yetersiz görmelerine neden olabilir.

Başkalarının deneyimleri (dolaylı deneyimler) öğretmenlerin, başka öğretmenlerin başarılarını ya da becerilerini model aldıkları durumları ifade etmektedir. Öğretmenin, model aldığı kişiyi gözlemlerken, modelin başarılı sonuçlarını izlemesi, gözleyenin yeterlik algı düzeyini de geliştirir. Hatta, endişeleri olan gözleyeni yatıştırabilir (Bandura, 1977). Bu durum, öğretmen eğitimi uygulamalarında model alınan öğretmen ile gözlemleyen aday öğretmen ilişkisine de uyarlanabilir.

Model öğretmen, aday öğretmenle ne kadar yakın bir işbirliği gerçekleştirirse, adayın yeterliği üzerinde o kadar güçlü bir etki bırakacaktır. Yetenekli bir modelin önünde, aday öğretmenin iyi bir öğretim sergilemesi durumunda da, adayın yeterliği artacaktır. Aksi durumda, modelin önünde, aday öğretmen zayıf bir performans sergilerse, adayın yeterlik algı düzeyi de azalacaktır. Bu durumda, modelin, gözlemleyen kişi ile sözel olarak *ikna edici*, moral verici bir konuşma yapması gerekebilir. Daha ileri endişe durumlarında ise, bir danışmandan destek alınabilir ya da öğrencilerden bizzat geribildirim istemek gerekebilir (Heppner, 1994). İşe yeni başlayan öğretmenler için, yeterliğin önemli bir kaynağı, sınıftaki çocuklardan gelen geribildirimlerdir. Bu geribildirimler her zaman sözel olmasa da, çocukların merakını çekmiş olmak ya da çocukların, öğretmenin verdiği işle meşgul olduğunu

görmek de öğretmeni cesaretlendiren durumlardır ve tecrübeli öğretmenlerden gelen sözel *ikna* ya da tavsiye almasından daha yararlı olabilir (Mulholland ve Wallace, 2001).

Tecrübeli öğretmenlerle ve onların istekleri, beklentileri ile karşılaşan, işe yeni başlamış öğretmenlerde meslek yaşamlarının ilk yılında gerçeklerle ilgili bir şok yaşanabilmektedir (Corcoran, 1981; Veenman, 1984). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada, birçok işe yeni başlayan öğretmende mesleğin ilk günlerinde *gerçekçi olmayan* bir *iyimserlik* belirlenmiştir ve bu durum ilk birkaç ay içinde tam tersi bir duygu durumuna dönüşmüştür (Weinstein, 1988). İşe yeni başlayan öğretmenlerin, yeterlik algı düzeylerinin gelişimine yönelik az sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen, Friedman (2000)'ın araştırmasındaki bulgular, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yeterlik algı düzeylerinin, aldıkları *destek* ve *mesleğe atılmadan önceki hazırlıkları* (mesleki gelişimlerinin başlangıç noktasını oluşturan öğretmen eğitimi programlarının donanımı) ile ilgili ortaya çıkan tatmin duygularının yanısıra, *yaşadıkları stres unsurları*na ve *öğretmenliğe olan bağlılıkları*na göre değişiklik gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Mesleki yeterliğinin yüksek düzeyde olduğu algısına sahip olan ve öğretmenliğinin ilk yılını tamamlamış olan öğretmenlerin, öğretmenlikte daha büyük bir tatmin duygusu buldukları, öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak daha pozitif bir tepki sahibi oldukları ve daha az stres yaşadıkları düşünülmektedir.

Friedman (2000) İsrail'de görüşmeler gerçekleştirdiği, mesleklerinin ilk yılında görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı bir sorundan bahsetmektedir. Öğretmenlerde yaşanan bu sorunu, '*hatasız mesleki performansın yıkılması*' şeklinde ifade etmiştir ve bu sorunun ilk öğretmenlik yılında ortaya çıktığını vurgulamıştır. Friedman (2000), öğretmenlikteki olası *tükenmişliği* ise, '*mesleki yeterlik ayrılığı*' olarak tanımladığı duyguya bağlamaktadır. Bu durumun, beklenen mesleki performans ile gerçek mesleki performans arasında büyük bir fark olması durumunda ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Friedman (2000)'ın çalışmasında görüşülen, 'idealist performasın çatırdamış hayaline sahip olan' işe yeni başlamış öğretmenler, *meslektaşlarından gelen eleştiriler*e, *izole olma duygusu*na, *aşırı iş yükü*ne, *tanınmama*ya ve *ödüllendirilmeme*ye bağlı olarak, yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, ayrıca, stresli hissetmelerinin kaynağı olarak *yeterli ve uygun olmayan öğretmen yetiştirme programları*nı işaret etmişler ve bu nedenle de yeterliklerinde tehditler olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmacı, öğretmen yetiştirme

programları ile ilgili karşılaşılan sorunları hisseden, işe yeni başlamış öğretmenlerle, boylamsal çalışmalar gerçekleştirerek, öğretmenlerin yeterlik algı düzeylerinin gelişimine yardımcı olunabileceğini belirtmektedir.

Burley, Hall, Villeme ve Brockmeier (1991, 1992)'ın yaptıkları araştırmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiş, mesleklerindeki ilk yıllarını daha sallantılı bir yeterlik algısıyla ve öğretmenlerin neleri başarabileceklerini daha az deneyimleyerek tamamlayan öğretmenlere göre, kendinden emin olan öğretmenlerin daha yüksek bir tatmin duygusu içinde oldukları belirlenmiştir. Kendilerinden emin olan öğretmenler, yaşadıkları bu duygu durumlarını, aldıkları *desteğin büyüklüğü*ne bağlamaktadırlar. Ayrıca, araştırmacılar tarafından, yeterlik algıları yüksek olan işe yeni başlamış öğretmenlerin, *mezuniyet öncesi yaptıkları hazırlıkların kalitesi*nin de öneminin büyük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, yeterlik algıları düşük olan işe yeni başlamış öğretmenlerin, mesleklerini 'zor' olarak tanımladıkları da görülmektedir. Son olarak, kendilerini başarılı bulan işe yeni başlamış öğretmenlerin, öğretmenlik alanında kalacaklarına dair iyimser oldukları da tespit edilmiştir (Aktaran, Tschannen-Moran, A. W. Hoy ve W. K. Hoy, 1998).

Öğretmenlerin, mesleki yeterlik algılarının nasıl geliştiği ve öğretmenlere destek olmak amacıyla yapılabilecekler de araştırmacıların ilgisini çeken konular arasında yer almaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algıları oluştuktan sonra, değişikliğe direnebildiğini göstermektedir. Oldukça sık görülen bu bulgu, mesleki gelişimin başlangıç noktası olan, üniversite öğrenimi gören öğretmen adaylarının, öğrenimleri sırasında, öğretmenlikle ilgili yeterlik algılarının artması durumu ile başlamaktadır. Bahsedilen bu bulguya, çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalarda rastlanmaktadır [Kanada'da Housego (1992), Kore'de Gorrell ve Hwang (1995) ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Hoy ve Woolfolk (1990); Spector (1990); Wenner (2001)]. Ancak, bazı araştırmacılar, bu bulgunun aksine, aday öğretmenlik yıllarında, kişilerde mesleki yeterlik algısında ya hiçbir değişim gözleyememişler ya da tersine bir azalma belirlemişlerdir [İsrail'de Romi ve Daniel (2001), Aktaran, Leyser, Zeiger ve Romi, 2011; Tayvan'da Lin ve Gorrell (2001)]. Bulgulardaki bu farklılıkların, öğretmenlerin yeterlik algılarını ölçmedeki farklılıklardan ya da kültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ross 1994 ve 1998 yıllarında, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri ile ilgili yapılmış olan 88 araştırma inceleyerek, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri ile davranışları arasında potansiyel bağlantılar olduğunu tespit etmiştir. Ross (1994, 1998) bu araştırmalarda yüksek düzeyde yeterlik algısı olan öğretmenlerin,

1. daha etkili bir şekilde öğretebilmek için *yeni yöntemleri ve stratejileri öğrenebildikleri*ni ve bu yöntem ve stratejileri *kullanabildikleri*ni (iletişim yeterlik alanı),

2. *öğrencilerin bağımsız çalışma ile ilgili isteklerini arttırabildikleri*ni ve öğrenciler üzerindeki *kontrollerini azaltacak yönetim tekniklerini kullanabildikleri*ni (yönetim yeterlik alanı),

3. başarı düzeyleri düşük olan öğrencilere *bireysel eğitim verebildikleri*ni (yönetim yeterlik alanı),

4. öğrencilerin kendi akademik becerilerini geliştirebilmeleri için, *öğrencilerin kendi özyeterlik algılamalarını destekleyebildikleri*ni (öğretim yeterlik alanı),

5. *ulaşılabilir hedefler geliştirebildikleri*ni (öğretim yeterlik alanı) ve

6. öğrenci başarısızlığı durumunda, *sabırla çalışmaya devam edebildikleri*ni (iletişim yeterlik alanı) belirlemiştir.

Öğretmenlerin yeterlik algılarının çocukların öğrenmelerine etkileri konusu da araştırmacıların ve uygulamadakilerin, özellikle dikkatini çeken konular arasındadır. *Alanda yapılan ilk araştırma* olarak bilinen Armor, Conry-Oseguera, Cax, King, McDonnell, Pascal, Pauly ve Zellman (1976)'ın yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin, çocukların başarısını etkileyen birkaç öğretmen özelliğinden biri olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın ardından, yapılan diğer araştırmalar da, öğretmenlerin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin, öğretme ve öğrenmeyi etkilediğini belirleyince, öğretmen eğitimcileri, yöneticiler ve politika geliştirenler, yeterliğin

kaynaklarının neler olduğunu, nasıl desteklenebileceğini ve yeterliği olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğunu incelemeye başlamışlardır (Aktaran, Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005) ve alanda, yeterlik algısının gücünün; çocukların öğrenmeleri, performansları ve motivasyonları üzerindeki etkileriyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Son yıllarda araştırmacılar, öğrenci başarısı ile üç tür *yeterlik algısı* arasında bağlantı keşfetmişlerdir. Bu üç tür yeterlik algısı aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğrencilerin kendi özyeterlik algıları (Pajares, 1994, 1997),

2. *Öğretmenlerin mesleki yeterlik*lerine yönelik *algıları* (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998),

3. Okullardaki kolektif yeterlik ile ilgili algılar (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000).

Burada bahsedilen ikinci yeterlik algısı, bu araştırmanın konusu olarak belirlenmiş ve detaylı olarak incelenmiştir. Bu araştırmanın konusu olan anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı*ları söz konusu olduğunda, alanyazında çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır. Özyeterlik kavramını, alana kazandıran Bandura (1997), *öğretmenlerin yeterlik algıları*nın yedi kategoride incelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu kategoriler öğretmenlerin:

1. Karar verme ile ilgili yeterlik algıları,

2. Okul kaynaklarını kullanma ile ilgili yeterlik algıları,

3. Öğretim ile ilgili yeterlik algıları,

4. Disiplin konuları ile ilgili yeterlik algıları,

5. Ebeveynlere destek olma ile ilgili yeterlik algıları,

6. Toplum içinde yer alma ile ilgili yeterlik algıları ve

7. Rahat bir okul atmosferi oluşturma ile ilgili yeterlik algılarıdır.

Alanın ileri gelen araştırmacılarından Tschannen-Moran ve Hoy (2001)'a göre, öğretmenlerin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı*ları üç boyutta incelenebilir. Bu algılar öğretmenlerin:

1. Öğretimsel stratejiler ile ilgili yeterlik algıları,

2. Sınıf yönetimi ile ilgili yeterlik algıları ve

3. Öğrencileri motive etmeleri ile ilgili yeterlik algılarıdır.

Cherniss (1993) ise, *öğretmenlerin yeterlik algıları*nı üç alanda incelemeyi önermektedir. Bu alanlar öğretmenlerin:

1. Görev ile ilgili yeterlik algıları (öğretme, disipline etme ve motive etme yeteneği),

2. Kişilerarası ilişkiler ile ilgili yeterlik algıları (diğerleri ile uyumlu bir biçimde çalışma, öğrencilerine, meslektaşlarına ve yöneticilerine hizmet etme yeteneği) ve

3. Organizasyon ile ilgili yeterlik algıları (kurumun sosyal ve politik güçlerini etkileme yeteneği)dır.

Bu araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği"nin uygulama kılavuzuna göre ise anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri beş başlık altında incelenmektedir (Wang, 2005). Bu algılar:

1. Öğretmenlerin öğretim ile ilgili yeterlik algı düzeyleri,

2. Öğretmenlerin yönetim ile ilgili yeterlik algı düzeyleri,

3. Öğretmenlerin iletişim ile ilgili yeterlik algı düzeyleri,

4. Öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili yeterlik algı düzeyleri ve

5. Öğretmenlerin bakım ve koruma ile ilgili yeterlik algı düzeyleridir.

Wang (2005)'in öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı türleri, hem alanın ileri gelen araştırmacıların sınıflandırmalarına paralellik göstermesi sebebiyle, hem de bu araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan ölçek olması nedeniyle, detaylı olarak incelenmektedir.

2.5.1. Öğretmenlerin Öğretim ile ilgili Yeterlik Algıları

Araştırma kapsamında, öncelikle, öğretmenlerin öğretim ile ilgili yeterlik algıları konusunda yapılan araştırmalar incelenmiştir. Kay (2006)'in yaptığı araştırmada, öğretmenlerin, sınıflarındaki uygulamalarını hangi tür algılarının belirlediği tespit edilmeye çalışılmış ve "öğretmenlerin öğretecekleri konuyla yönelik bilgileri ile ilgili algıları"nın mı, "kendilerine yönelik mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri"nin mi, yoksa "uygulamaları gereken programlarla ilgili algıları"nın mı uygulamalarını etkilediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, uygulamaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin hem *mesleki yeterliklerine yönelik algıları*nın, hem de öğrencileri, uygulamalara yönlendirme konusundaki becerilerinin *yüksek* düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin, kendilerine yönelik mesleki yeterliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olması nedeniyle, öğrencileri uygulamalara yönlendirme konusunda da yüksek düzeyde beceriye sahip olduklarını ifade edilmiştir. Araştırmada, *yüksek* düzeyde *mesleki yeterliklerine yönelik algı*lara sahip olan bu öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenmeleri ile ilgili algılarının da *yüksek* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencileri için belirledikleri öğrenme hedeflerinin, aldıkları kararları ve programı uygulama ile ilgili kararları üzerinde önemli bir etkisi olduğu da tespit edilmiştir.

Gelişimsel psikolog Lev Vygotsky'nin bahsettiği gibi "çocuklar kendi çevrelerindeki entellektüel yaşamın içinde gelişirler" ve yetişkinler, çocuklara, *"kendi yeterliklerinin gelişme noktasında" ("growing edge of their competence")* eğitim vermelidir (Aktaran, Bruner, 1986). Öğretmenlerin, çocuklara bu şekilde eğitim verebilmeleri için *bilgi*li, *algı*ları yüksek ve çocukları hassas bir biçimde gözlemleyen bireyler olmaları gerekmektedir. Ancak, bu

şekilde çocukların, okuryazarlık gelişimlerinin başlangıç aşamasında ve ileri aşamalara geçmelerinde, çocukların tam olarak ihtiyacı olan, doğru desteği sağlayabilirler.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğretimle ilgili yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, *çocukların* yalnızca *başarıları* üzerinde olumlu etkileri (Hoy ve Spero, 2005) olmadığını, aynı zamanda *çocukların motivasyonlarını* (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) ve *çocukların kendi özyeterlik*lerine yönelik *algı düzeylerini* (Anderson, Greene ve Loewen, 1988) de etkilediklerini belirlemişlerdir. Buna ek olarak, araştırmalar (Allinder, 1994) öğretmenlerin öğretimle ilgili yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin *öğretmeye yönelik gösterdikleri çabaları, istekleri ve belirledikleri hedefleri* de etkilediğini tespit etmişlerdir. Allinder (1994)'in araştırmasına göre, öğretimle ilgili güçlü birer yeterlik algı düzeyine sahip olan öğretmenlerin, yüksek oranda *planlama yaptıkları* ve yüksek düzeyde *öğretmeye hevesli oldukları* tespit edilmiştir.

2.5.2. Öğretmenlerin Yönetim ile ilgili Yeterlik Algıları

Araştırma kapsamında, ikinci olarak, öğretmenlerin yönetim ile ilgili yeterlik algıları konusunda yapılan araştırmalar incelenmiştir. Girolametto, Weitzman, Lefebvre ve Greenberg (2007)'in yaptıkları araştırmada, anasınıfı öğretmenlerinin basılı materyalleri kullanmalarını arttırmaya yönelik olarak iki günlük bir hizmet içi eğitim programı hazırlanmış, bu program sırasında öğretmenlerden çocukların "gelişen okuryazarlık"ları ile ilgili stratejiler geliştirmeleri istenmiş ve eğitim sonrasında öğretmenlerin geliştirdikleri bu stratejilere öğrencilerinin verdikleri tepkiler değerlendirilmiştir. Araştırma için belirlenen 16 anasınıfı öğretmeni, tesadüfi olarak deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmiştir. Deney grubuna verilen hizmet içi eğitim sonrasında, iki gruptaki eğitimcilerin, küçük gruplarla yaptıkları öykü okuma etkinlikleri ve etkinliklerin sonrasında öyküye yönelik yaptıkları resim çalışmaları kameraya alınmıştır. Hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin daha çok ve nitelikli basılı materyal kullandıkları belirlenmiş ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların kitaplara yönelik daha olumlu tepkiler verdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre,

bahsedilen bu iki günlük hizmet içi eğitim programının, öğretmenlerde, kısa dönemde, olumlu davranış değişikliklerine yol açtığını belirlemişlerdir.

Alanda yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin, yeterlik algılarının yüksek düzeylerde olduğu konuları öğretmeye daha çok zaman harcadıkları (Riggs ve Enochs, 1990), buna karşın yeterlik algılarının düşük düzeylerde olduğu konuları ise anlatmamaya eğilimli oldukları belirlenmiştir (Riggs, 1995). Araştırma sonuçlarına göre, yüksek düzeylerdeyönetim ile ilgili yeterlik algıları olan öğretmenlerin, algıları düşük düzeylerde olan öğretmenlere göre, *yeni fikirlere* daha *açık oldukları*, öğrencilerinin gereksinimlerini daha iyi karşılamak için *yeni yöntemler denedikleri* ve bu yeni yöntemlerle çalışmaya *daha istekli oldukları* (Cousins ve Walker, 2000; Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988) ve *kendilerini daha çok işlerine vererek, öğretmeye* daha *meyilli oldukları* (Coladarci, 1992) tespit edilmiştir.

2.5.3. Öğretmenlerin İletişim ile ilgili Yeterlik Algıları

Araştırma kapsamında, üçüncü olarak, öğretmenlerin iletişim ile ilgili yeterlik algıları konusunda yapılan araştırmalar incelenmiştir. Öğretmenlerin *iletişim ile ilgili yeterlik algıları*nın çocukların başarıları üzerinde ne kadar etkili olduğu konusunda çalışmalar gerçekleştirilse de, araştırmacılar tarafından bu konuda çok fazla bilgi edinilememiştir. Öğretmenlerin, iletişim ile ilgili yeterlik algılarıyla çocukların öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen çok az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Allen ve Shaw (2009)'un erken çocukluk eğitimcilerinin *iletişim kurmadaki isteklilik*leri, *sözel olmayan yakınlık*ları ve *iletişim yeterlikleri* üzerine yapılan araştırmalarında, çocukların öğrenmeleri ve genel olarak öğretmenlerin öğretimlerinin etkililiği üzerinde belirleyici özellikler oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ve öğretmenleri denetleyen müfettişlerin, etkili ve etkili olmayan öğretmenleri birbirinden ayıran en önemli özelliğin, 'sınıf dışında çocuklarla iletişim kurma' veya 'çocukları görmezden gelme' davranışı olduğunu ifade etmişlerdir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitimde Mükemmellik Komisyonu (National Commission on Excellence in Education) tarafından hazırlanan rapora göre (1983), çocukların geleceği için, yeni nesil öğretmenlerin görev yapmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Raporda

bahsedilen yeni nesil öğretmenlerin ise, alanlarında *yeterlilikleri yüksek*, öğretme konusunda becerikli, *çocuklar ve çocuk gelişimi konularında bilgili*, bilişsel psikoloji, okulda kullanılan teknoloji konularında bilinçli, alanda yapılan son ve geçerliliği yüksek araştırmaları takip eden, meslektaşlarıyla ve toplumun her kesimindeki kişilerle birlikte çalışabilen, rolleri ve çocuklara verdiği destek konularında kendinden emin yetişkinler olmaları gerekliliği açıklanmıştır (Aktaran, Goldberg ve Harvey, 1983).

Öğrenciler istekli olmadığında, öğretmenlerin kişisel sorunları olduğunda yani zor zamanlarda, yüksek düzeyde yeterlik algıları, öğretmenlerin *sabırlı olmaları*nı ve aksiliklere karşı *esnek davranabilmeleri*ni sağlamaktadır (Gibson ve Dembo, 1984). Yüksek düzeyde yeterlik algıları olan öğretmenlerin, hata yapan *çocukları daha az eleştirdikleri* (Ashton ve Webb, 1986), çaba gösteren fakat zor öğrenen *çocuklarla daha uzun süre çalışmalar yaptıkları* (Gibson ve Dembo, 1984) ve zor öğrenen çocukları özel eğitim kurumlarına yönlendirmek yerine, kendi sınıflarında *onlarla daha çok çalışmayı tercih ettikleri* saptanmıştır (Meijer ve Foster, 1988; Soodak ve Podell, 1993).

Amerika Birleşik Devletleri'nde Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Konseyi tarafından (National Council for the Accreditation of Teacher Education) (NCATE) (Angus, 2001) lisans düzeyinde ve sertifika programı ile erken çocukluk eğitimi alanında öğretmen olacaklar için belirlenmiş ve Küçük Çocukların Eğitimi için Ulusal Dernek (National Association for the Education of Young Children) (NAEYC) tarafından onaylanmış olan ulusal standartlar beş ana başlıkta toplanmaktadır. Bu başlıklar aşağıda sıralanmıştır:

1. Çocuk gelişimi ve çocukların eğitimi konularını destekleme,

2. Aile ve toplumun her kesimiyle ilişkiler kurma,

3. Küçük çocukları ve aileleri desteklemek için gözlemler yapma, gözlemleri kaydetme ve değerlendirmeler yapma,

4. Öğretme ve Öğrenme konularında becerikli olma ve

5. Profesyonel olarak yetişmedir.

Bahsedilen ulusal standartlara göre, küçük çocuklarla çalışacak olan aday öğretmenlerin, *çocuklarla ve ailelerle olumlu ilişkiler* ve *destekleyici etkileşimler* kurmaları gerektiğini anlayacak ve bu özellikleri kullanacak biçimde eğitim almalarının esas olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların, erken çocukluk dönemlerinde başarılı bir eğitim süreci geçirmelerinin, yalnızca uygun "öğretme" yöntemlerine bağlı olmadığı, aynı zamanda öğrenmelerini destekleyecek yetişkinlerle *kişisel bağlar kurma*ları gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlar, çocukların yalnızca akademik becerilerinin gelişimini değil, ayrıca öğrenen olarak, kendilerine yönelik olumlu öğrenme eğilimlerine ve kendilerine güvenlerinin gelişimine de yardımcı olacaktır. Bahsedilen ulusal standartlarda, öğretmen adaylarının, değişik kültürlerden gelen, gelişimsel eksiklikleri olan ve engelli çocuklarla da *olumlu, sevgi içeren ilişkiler* kurmaları yönünde eğitim almalarının önemi belirtilmiş ve bu konudaki yeterliklerini en üst düzeylere çıkarmaları önemle vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının, NAEYC tarafından belirlenmiş olan etik ilkeler ve mesleki standartlar (NAEYC's Ethical Guidelines and Professional Standarts) kapsamında da çocuklara, ailelere ve meslektaşlarına her konuda saygı duymaları ve olumlu ilişkiler kurmaları gerektiği hatırlatılmıştır (NAEYC, 2001).

2.5.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ile ilgili Yeterlik Algıları

Araştırma kapsamında, dördüncü olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili yeterlik algıları konusunda yapılan araştırmalar incelenmiştir. McGill-Franzen ve Goatley (2001)'in yaptıkları araştırmada, çocukların ihtiyaçları ve öğretim ile ilgili amaçlar doğrultusunda 'tüm sınıf', 'büyük' ve 'küçük grup öğretim modelleri' ile 'bireysel' ve 'bağımsız çalışma öğretim modelleri' konusunda, yani yapılan gruplandırmalarda esneklik sağlama konusunda *mesleki gelişim seminerleri*ne katılan öğretmenlerin, katılmayan öğretmenlere oranla, sınıflarındaki çocukların dil gelişimlerinde ve erken okuryazarlık gelişimlerinde daha başarılı sonuçlar elde ettikleri belirlenmiştir.

Anasınıfı öğretmenleri, okuma yazmaya hazırlanan çocuklara, okuma ve yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili olarak neler öğretecekleri ve bu öğreteceklerini nasıl değerlendirecekleri konusunda bilgi sahibi olurlarsa, *mesleki gelişim*leri en iyi şekilde

sağlanmış olacaktır. Öğretmenlerin, öncelikli olarak, çocukların neye ihtiyaçları olduğunu bilerek, uygun eğitim olanakları sağlayabilmek için, neler bildiklerini belirleyebilmeleri gerekmektedir. Bir anasınıfı öğretmeni, ancak bu şekilde her bir çocuğun ihtiyacına yönelik olarak verdiği eğitimi farklılaştırabilir. Anasınıfında verilen eğitim ile değerlendirme, birlikte yürütüldüğünde, *resimli öykü kitapları okuma, sesleri fark etme* ile ilgili çalışmalar gibi zengin içerikli *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*, belirlenen hedeflere yönelik olarak gerçekleştirilebilecektir (McGill-Franzen, 2006).

Dünyada, yaşanan hızlı bilgi değişimi nedeniyle, çocukların eğitimi ile ilgili olarak, beklentiler de eskiye göre giderek çoğalmaktadır. Bu durum, anasınıflarında verilen eğitim için de geçerlidir. Günümüzde, toplumların değişim geçiren yapıları düşünüldüğünde, evlerde ebeveynlerle çocukların yaptıkları okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, giderek daha da azaldığı görülmektedir. Bu durumun olumsuz yanları göz önüne alınarak, okul öncesi eğitim kurumlarında, özellikle anasınıflarında yapılan eğitim, büyük önem kazanmaktadır. Bu nedenle, erken öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmalarda, araştırmacılar, *anasınıfı öğretmenleri*nin rollerinin değiştiği, buna bağlı olarak da anasınıfı öğretmenlerinin *mesleki gelişim*lerinin kritik bir konuma geldiği fikrinde birleşmektedirler.

Alanın önde gelen iki araştırmacısı olan McGill-Franzen ve Allington (2000)'ın gerçekleştirdikleri deneysel bir araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmına, yalnızca yeni öğretim materyalleri verilmiş, bir kısmına da öğretmenlere sağlanan yeni öğretim materyallerinin yanında, bir de bu materyalleri nasıl kullanacakları bilgisini de içeren okuma yazmaya hazırlık konusunda bir *mesleki gelişim programı* verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, mesleki gelişim programına katılarak yeni bilgiler öğrenen öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre, çocukların erken okuryazarlık gelişimi konusunda daha başarılı uygulamalar elde ettikleri ve sınıflarındaki çocukların *kelime dağarcıkları, yazı farkındalıkları, sesleri tanımaları* gibi konulardaki gelişimlerinde büyük artışlar olduğu gözlenmiştir.

Alanda çalışmalar gerçekleştiren tüm araştırmacılar, öğretmenlerin yüksek düzeyde yeterlik algıları olmasının her zaman olumlu etkileri olacağı konusunda hemfikir değildirler. Örneğin, Wheatley (2002)'in yaptığı araştırmalarda, öğretmenlerin *mesleki gelişimleri ile ilgili yeterlikleri* hakkında şüphelere sahip olmaları durumunda, *öğretim yöntemlerinde*

*reformlar yapabileceklerin*i ve bunun öğretimlerine faydaları olabileceğini tespit etmiştir. Wheatley (2002) öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili şüphelerinin; kendilerinin daha fazla *bilgi edinmeye karşı motivasyon*larını ve *çocuklar arasındaki farklılıklara saygı duyma*larını geliştirebileceğini, *meslektaşlarıyla üretken bir işbirliği*ni ve *öğretme yöntemlerinde değişim ihtiyacı duyma*yı destekleyebileceğini belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğretmeyi yeniden değerlendirmek ve *bilgilerini tazelemek* için yeterlik algılarından şüphe duymalarının gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, en iyi performanslarını göstererek görev yapmaları, çocukların gelişimleri için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin en iyi performansı gösterebilmelerindeki en kritik bileşen ise aldıkları *öğretmen eğitimi*dir. Burada bahsedilen öğretmen eğitimi, hem lisans döneminde alınan eğitimi, hem de öğretmenlik yaparken aldıkları hizmet içi eğitimi kapsamaktadır. Araştırmalara göre, daha uzun süre eğitim almış öğretmenlerin, daha az eğitim almış olan meslektaşlarına oranla *çocukların gelişim düzeylerine uygun olan etkinlikleri* uygulamaya daha meyilli oldukları belirlenmiştir (Ackerman, 2005; Cassidy, Buell, Pugh-Hoese ve Russell, 1995; Lobman, Ryan ve McLaughlin, 2005; Phillips ve Howes, 1987; Clifford and Maxwell, 2002).

Yurtdışında yapılan çalışmalara paralel olarak, Türkiye'de Arkün Kocadere ve Aşkar (2013) tarafından da benzer bir araştırmada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmen adayları, uygulamalar sırasında gözlem yapmakla görevli öğretim elemanları, uygulama sınıflarında görevli öğretmenler ve uygulama okullarında görevli idareciler olmak üzere toplam yirmi kişi ile okul uygulamalarına ilişkin olarak var olan durum, sıkıntılar ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yarı - yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda, okul uygulamalarının en temel probleminin *fakülte ve okul işbirliğinin eksikliği* olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, fakültede verilen lisans öğrenimi ve fakülte ile okul arasındaki işbirliğinin önemine dikkati çekmektedir.

2.5.5. Öğretmenlerin Bakım ve Koruma ile ilgili Yeterlik Algıları

Araştırma kapsamında, son olarak, öğretmenlerin bakım ve koruma ile ilgili yeterlik algıları konusunda yapılan araştırmalar incelenmiştir. Küçük çocuklarla çalışan öğretmenlerin, çocukların gelişim süreçlerini çok iyi bilmeleri, kendi ihtiyaçlarını karşılamayı öğrenme aşamasındaki okul öncesi dönem çocuklarına destek olmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler bakım ve koruma ile ilgili yeterliklerine yönelik algı düzeylerini geliştirirken, çocuklara destek olabilmek amacıyla, öncelikli olarak içinde bulundukları öğrenme ortamlarının oluşturulması konusunda beceriler geliştirmeleri gerekmektedir. Bransford (2004)'a göre, sınıf ortamlarını düzenlerken öğretmenlerin birbiri ile bağlantılı dört özelliğe dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu özellikler aşağıdaki yer almaktadır:

1. Öğrenme, temelde, içinde gerçekleştiği ortamdan etkilenmektedir.

2. Okullar ve sınıflar öğrenen merkezli olmalıdır.

3. Bilgi temelli sınıf ortamı oluşturmak için, neyin öğretildiğine, niçin öğretildiğine ve öğretilecek olan becerinin ya da yeterliğin neye benzediğine dikkat edilmelidir.

4. Hem öğretmenlerin, hem de öğrencilerin konu ile ilgili olarak, düşünebilmeleri ve yorumlar yapabilmeleri için, düzenli olarak değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir.

Bu bilgilerin ışığında, okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan öğretmenlerin, bu dönem çocuklarının ilkokula uygun biçimde hazırlanabilmeleri için, öncelikli olarak, çocuklara belirli konularda öğretim yapmadan önce, çocukların başta özbakım gelişimleri olmak üzere tüm alanlarda, çocuklara eğitim vermelidirler.

2.6. İlgili Araştırmalar

Araştırmada, ilk olarak, öğretmenlerin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı*larına ve *bilgi*lerine, daha sonra da, öğretmenlerin *mesleki yeterliklerine yönelik algı*larına ilişkin araştırmalar incelenmiştir.

2.6.1. Öğretmenlerin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Algı*larına ve *Bilgi*lerine ilişkin Araştırmalar:

Erken okuryazarlık gelişimi, okul öncesi dönem çocuklarının, ileriki yıllarda akademik anlamda başarılı olabilmeleri için önemli bir etkendir. Çocukların, erken okuryazarlık gelişimleri için, okul öncesi eğitim kurumlarında, hem okuma hem de yazma ile ilgili bileşenlerin düşünülerek etkinliklerin planlanması gerekmektedir. Bu nedenle, bu araştırma ile ilgili çalışmalar incelenirken, okul öncesi dönem çocuklarının hem okuma hem de yazma ile ilgili hazırlık becerileri, bu becerilerin gelişimi, okuma ve yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili öğretmenlerin uygulamalarına yönelik olarak gerçekleştirilmiş araştırmalar ile öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarını ve bilgilerini belirleyen araştırmalar incelenmiştir.

Rosenhouse, Feitelson, Kita ve Goldstein (1997)'ın İsrail'de 15 sınıfta öğrenim gören 339 çocuk ile yaptıkları araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar, üç deney grubu ve bir kontrol grubu olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Deney grubundaki çocukların öğretmenlerinden, 6 ay boyunca, haftanın 5 günü, günün son 20 dakikasında, çocuklarla *etkileşimli kitap okuma* (interactive book reading) etkinlikleri gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bu yöntemin seçilme nedeninin, çocukların, öyküyü daha iyi anlayabilmeleri olduğu belirtilmiştir. Birinci gruptaki çocuklar, öğretmenlerinden, değişik yazarların kitaplarındaki öyküleri dinlemişler, ikinci gruptaki çocuklar bir yazarın değişik kitaplarındaki öyküleri dinlemişler, üçüncü gruptaki çocuklar ise bir yazarın seri halinde yazdığı kitaplarındaki öyküleri dinlemişlerdir. Dördüncü gruptaki çocuklar (kontrol grubu) ise, günlük etkinliklerine (çalışma sayfaları, boyama çalışmaları ve oyun hamurları ile çalışmaları gibi) devam etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, tüm deney grubundaki çocukların, sınıf

içinde gerçekleştirilen öykü okuma etkinlikleri sayesinde, metni anlama başta olmak üzere birçok okumaya hazırlık becerilerinde gelişme kaydettikleri gözlenmiştir. Deney gruplarında gerçekleştirilen değişik uygulamalardan, en iyi sonuç veren uygulamanın ise üçüncü grupta olduğu, yani, okumaya hazırlık becerileri konusunda en iyi sonuçların, bir yazarın seri halinde yazdığı kitaplarındaki öyküleri dinleyen çocuklarda gözlendiği belirlenmiştir. Araştırmacılar, seri halinde yazılan kitapların okunduğu sınıflarda, bu tür kitapların "sihirli bir etki" yarattığını belirtmişlerdir.

Crone ve Whitehurst (1999)'ün yaptıkları araştırmada, alt sosyo - ekonomik düzey ailelerden gelen 337 çocuğun, okula başlama yaşları ve okula devam etme sürelerinin, *gelişen okuryazarlık becerileri* ve *erken okuma becerileri* üzerindeki etkileri incelenmiştir. Boylamsal olarak gerçekleştirilen araştırmada, örneklem grubundaki çocukların, büyük bir kısmı devam ettikleri Head Start anaokulunun sonundan, ilkokul birinci sınıfın sonuna kadar, 183 çocuk ise ikinci sınıfın sonuna kadar izlenmiştir. Anaokulundaki ve anasınıfındaki yaşı büyük olan çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin, kendilerinden daha küçük yaştaki sınıf arkadaşlarından daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir. Çocukların, bu farklı beceri düzeylerinin, birinci ve ikinci sınıfın sonundaki okuma becerilerinde ise anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Akranlarından bir yıl daha önce okula başlayan çocukların, hem gelişen okuryazarlık becerileri, hem de erken okuma becerileri ise zamanında okula başlayan çocuklara göre belirgin bir biçimde düşük düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, daha uzun süre okul öncesi öğrenim gören çocukların da, hem gelişen okuryazarlık becerilerinde, hem de erken okuma becerilerinde daha iyi durumda oldukları belirlenmiştir.

Erduran (1999)'ın okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen *okuma yazmaya hazırlık programları* ve *bilişsel yetenek özellikleri*nin *okuma sürecine etkileri*ni incelendiği araştırmasında, ilkokul birinci sınıfa devam eden, hızlı ve yavaş okuyan çocukların, bilişsel yetenek özellikleri, okul öncesi eğitim hazırlıkları, ailelerinin okuma ve yazma hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerin okuma yazma davranışları hakkındaki görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemi, on iki özel ilkokulun birinci sınıflarında okuyan 645 öğrenciden seçilen, 31'i denek, 31'i kontrol grubu olmak üzere 62 öğrenciden oluşturulmuştur. Ayrıca bu 62 öğrencinin devam etmiş oldukları okul öncesi eğitim kurumları belirlenmiş ve belirlenen 25 anaokuluna gidilerek okuma yazmaya hazırlık programları değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin bilişsel yetenek özelliklerinin

çoğunda farklılıklar gözlenmiştir. Her iki gruptaki çocuklar da, normal zeka bölümünde yer almalarına rağmen, hızlı okuyan çocukların bilişsel yetenek puanları, alt testlerde bir - dört puan, toplam, sözel ve performans bölümlerinde ortalama 15'er puan daha yüksek bulunmuştur. Ailelerin, çocukların okuma yazmaları hakkındaki görüşlerinin tümünde, sınıf öğretmenlerinin çocukların okuma, yazma ve davranış özelliklerine ilişkin görüşlerinin hepsinde okuma ile bağlantı bulunmuştur. Devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarının, okuma yazmaya hazırlık programlarındaki doğrudan okumayla ilgili gerçekleştirdikleri etkinliklerle, ilkokuldaki okuma performansları arasında da bağlantılar belirlenmiştir.

McGill-Franzen, Allington, Yokoi ve Brooks (1999)'un anasınıfı çocukları ile yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin bir öykü kitabını okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra öykü hakkında konuşmaları, çocukların *kelime bilgiler*ini ve *öykünün içeriği hakkındaki bilgileri*ni anlamlı bir şekilde arttırıp arttırmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmacıların, anasınıfına devam eden çocukların okuma yazma ile ilgili hazırlık becerilerine yönelik olarak geliştirdikleri bu araştırmaları, 6 ilkokulun anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırma için 2 okulda görevli öğretmenlere hem *hizmet içi eğitim* kapsamında *kitap okuma konusunda eğitim* verilmiş, hem de yaklaşık 250 adet kitap verilmiş, 2 okulda görevli öğretmenlere yalnızca kitaplar verilmiştir. 2 okulda görevli öğretmenler ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve bu 2 okuldaki öğretmenlere hiç eğitim ve hiç kitap verilmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenleri eğitim alan çocukların, diğer sınıflarda öğrenim gören çocuklara göre belirtilen becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Ayrıca, eğitim alan öğretmenlerin, çocuk kitaplarını kullanma konusunda çok daha yaratıcı çalışmalar gerçekleştirdikleri de belirlenmiştir.

Gutman ve Sulzby (1999)'nin yaptıkları araştırmada, anasınıfında öğrenim gören 20 çocuğun, bağımsız olarak ve yetişkin desteğiyle gerçekleştirdikleri erken yazma becerileri ile ilgili uygulamalar sırasındaki motivasyonları, tekrarlanan ölçümlerle incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, erken yazma becerileri ile ilgili uygulamalar sırasında çocuklara verilen motivasyondan, çocukların olumlu yönde etkilendikleri ve daha başarılı sonuçlar elde ettikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar, hangi tür motivasyonun çocukları daha olumlu yönde etkilediğini de incelemişler ve etkinlik sonrası öğretmenin kontrolleri sırasında verdiği motivasyondan çok, çocukların, öğretmenin desteği ile birlikte gerçekleştirdikleri etkinliklerde daha çok motive oldukları ve başarıya ulaştıkları belirlenmiştir.

Manning ve Kamii (2000) bir eğitim öğretim yılı boyunca orta sosyo - ekonomik düzey ailelerin yaşadığı bir bölgede yer alan bir devlet okulunun iki anasınıfındaki 38 çocuğun *bireysel okuma ve yazma becerileri* üzerine deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, çocuklara bir yıl boyunca verilen eğitimlerin yanı sıra, aynı yıl içinde çocuklarla beş kere görüşmeler yapılarak okuma yazma ile ilgili becerilerinin gelişimi değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, anasınıflarında *bütünden parçaya doğru öğretim (whole language approach)* yöntemi ile *okuma yazma eğitimi* alan çocukların; hükümet tarafından tavsiye edilen sistem olan *ses bilimi yaklaşımı (phonics approach)* ile eğitim alan çocuklara göre, daha gelişimsel bir bütünlük içerisinde, gerilemelerden ve karıştırmalardan uzak bir biçimde, hem okuma, hem de yazmada daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Qi ve O'Connor (2000)'ın anasınıflarında öğrenim göre çocuklarının, *okuma ve heceleme becerileri*ni kazanması üzerine yaptıkları araştırmada, iki fonolojik (sesbilgisel) eğitim uygulamasının karşılaştırılması [(1) bölümlere ayırma ve harmanlama, (2) kelimenin ilk sesini tanıma ve kafiye (uyak) yapma] gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, anasınıflarına devam eden 175 çocuk, on hafta boyunca haftada iki kez, küçük gruplar halinde, 20 - 30 dakikalık eğitimler aldıktan sonra, bir grup harf - ses kodlaması uygulamasını hedef beceriler olarak bölümlere ayırma ve harmanlama ile öğrenmişler, diğer grup da aynı uygulamayı hedef beceriler olarak kelimenin ilk sesini tanıma ve kafiye (uyak) yapma ile öğrenmişlerdir. Hedef becerilerde, okuma ve hecelemede her iki grup da gelişme göstermişlerdir. Beceri elde edildikten sonra, bu becerilerin öğretilmemiş becerilere transferinde, ya da okuma ve hecelemeyi başka kelimelere genellemede gruplar arasında hiçbir anlamlı fark bulunamamıştır. Çalışmanın sonunda, çocuklar, transfer ve genelleme konularında ise büyük başarı gösterememişlerdir.

Yaden, Tam, Madrigal, Brassell, Massa, Altamirano ve Armendariz (2000)'in yaptıkları 4 yıllık boylamsal araştırmada, İspanyolca konuşan çocuklara, çeşitli *okuma ve yazma etkinlikleri*yle ilgilenmeleri yönünde, devam ettikleri anaokullarında, evlerinde ve içinde bulundukları sosyal çevrelerinde çoklu fırsatlar verilmiştir. Araştırmacılar, çeşitli kültürlerden gelen çocukların aynı sınıfta yer almalarının ve onlara aynı anda eğitim verme zorunluluğunun, çocuklara verilen erken okuryazarlık eğitimini etkileyen konular olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki diğer gruplarla

karşılaştırıldığında, Latin kökenli çocukların daha düşük başarıya sahip olduklarına inandıklarını belirterek, İspanyolca konuşan çocukların okuma başarılarını arttırmak için bu çalışmayı gerçekleştirdiklerini vurgulamışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların *gelişen okuryazarlık becerilerine yönelik gerçekleştirilen müdahale programı* kapsamında, oldukça düşük sosyo - ekonomik bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarının, resimli öykü kitabı kullanma konusundaki duyarlılıklarında, harf ve kelime konularındaki bilgilerinde ve yazı yönünü anlamalarında kazanımlar elde edilmiştir.

Catts, Fey, Zhang ve Tomblin (2001) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada, örneklem grubundaki 604 çocuk, anasınıfından başlayarak, ikinci sınıfın sonuna kadar bir yandan eğitim almışlar, bir yandan da gözlenmişlerdir. Öğrenme zorlukları konusunda risk altında olan çocukları belirlemek ve onlara eğitim vermek amacıyla yapılan araştırmanın bulguları, çocukların *okuma yazma* konusundaki olumsuz durumlarının anasınıfındayken başlanan beş farklı eğitimle, çocuklar ikinci sınıfa geldiklerinde *eşsiz bir şekilde okuma* ile sonuçlandığını göstermiştir. Bahsedilen beş farklı eğitim, (1) harfleri tanıma eğitimi, (2) cümlelerin tekrar edilmesi eğitimi, (3) fonolojik (sesbilgisel) farkındalık eğitimi, (4) hızlı adlandırma eğitimi ve (5) annelerin eğitimidir.

Dickinson ve Sprague (2001)'nin Head Start anaokullarında yaptıkları araştırmada, anasınıfına yönelik olarak hazırlanan eğitim programındaki çeşitli unsurlar incelenmiş ve en çok öykü öncesinde, sırasında ve sonrasında *öğretmenlerin öykü ile ilgili konuşmaları*nın, çocukların okumaya hazırlık becerilerinde gelişmelere yol açtığı belirlenmiştir.

Ertürk (2001)'ün *ilkokuma yazma öğretimi hazırlık devresi*nin *okuma yazma öğrenmedeki yeri ve önemi* ile ilgili araştırmasında, bu hazırlık döneminde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını etkilediği düşünülen temel faktörler belirlenmiş, hazırlık devresinin etkinliklerle zenginleştirilerek işlenmesinin başarıya etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Uygulama sonrasında, çocukların başarılarındaki farklılaşmayı ölçmek üzere değerlendirme formları uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokuma yazma öğretimi hazırlık devresinde, dersin etkinliklerle zenginleştirilerek işlenmesi ile geleneksel ders işleme arasında, etkinliklerle zenginleştirilerek ders işleme lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hazırlık devresine, yeterince zaman ayrıldıkça, başarının arttığı görülmüştür. Anne babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin hazırlık devresindeki başarılarının da arttığı

saptanmıştır. Anne ne kadar genç olursa, öğrenci başarısının da o kadar arttığı görülmüştür. Çok çocuklu ailelerin çocuklarına olan ilgilerinin azaldığı, bunun da başarıyı olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Ayrıca çevrelerindeki büyüklerle iletişim kurmaktan hoşlanan çocukların, diğer çocuklardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Wasik ve Bond (2001)'un *etkileşimli kitap okuma* tekniğinin düşük sosyo - ekonomik düzey ailelerin dört yaş grubundaki çocuklarının *dil gelişimleri* ve *okuryazarlık gelişimleri* üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalarında, anaokuluna devam 127 çocuk, iki gruba ayrılmış ve bir gruba, öğretmenler on beş hafta boyunca, resimli öykü kitaplarında belirledikleri bazı kelimeleri vurgulayarak okumalar yapmışlar ve çocuklara bu öğretilen kelimeleri kullanabilecekleri çok sayıda olanak tanımışlardır. Öğretmenler, aynı zamanda, açık uçlu sorular sorma, çocukları kitaplar ve etkinlikler ile ilgili sohbetlere yönlendirme konularında *eğitim* almışlardır. Bu eğitimlerden sonra, öğretmenler, sınıflarında, çocukların dili ve öğrendikleri kelimeleri kullanmaları konusunda anlamlı ortamlar oluşturmuşlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri uygulanan gruptaki çocukların, diğer çocuklara göre, yapılan testlerde anlamlı şekilde başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Wood ve Salvetti (2001)'nin Amerika Birleşik Devletleri'nde geniş kapsamlı olarak yaptıkları araştırmaları, *"Öykü Desteği Projesi"* ("Project Story Boost") olarak adlandırılmıştır. Bu araştırma, özellikle, öykü kitapları ile ilgili deneyimleri az olan, anadilleri İngilizce olmayan ve risk altında olarak belirtilen anasınıfı çocuklarına yönelik olarak, *gelişen okuryazarlık* bakış açısıyla oluşturulan, deneysel bir *erken okuma yazma müdahalesi* olarak değerlendirilmektedir. 1993 yılında, 12 anasınıfında eğitim gören çocuk ile başlayan araştırma, geliştirilerek, düşük sosyo - ekonomik düzey ailelerin yaşadığı bölgelere hizmet veren, 4 ilkokulun anasınıfında eğitim gören, her yıl yaklaşık 100 çocuğa hizmet eden bir program haline gelmiştir. Araştırmada, çocukların erken okuryazarlık konusunda deneyimler edinmelerini sağlama ile ilgili olarak, *anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin önemli görevleri* olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü yıllarının sonunda yapılan değerlendirmelerde, programa katılan çocuklar ile programa katılmayan çocukların, erken okuryazarlık gelişimleri karşılaştırılmış ve programa katılan çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre, erken okuryazarlık gelişimlerinde daha yüksek başarılar elde ettikleri belirlenmiştir.

McGill-Franzen, Lanford ve Adams (2002)'ın gerçekleştirdikleri araştırmada, beş tür okul öncesi eğitim programındaki (Üniversiteye Bağlı Bakım Merkezi, Dini Kreş, Çocuk Bakımevi, Head Start Anaokulu ve İlkokula Bağlı Anasınıfı) okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili uygulamalar incelenmiştir. Sosyo - ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarının ve dezavantajlı ailelerin yaşadığı bölgelerde yer alan okullarda eğitim gören çocukların, diğer çocuklara göre daha az *yazı farkındalığı* geliştirici etkinliklerle uğraştıkları, diğer *okuma yazmaya hazırlık ile ilgili etkinlikler*le uğraşma olanaklarının da daha düşük olduğu, kültürleri ile ilgili *okuma parçaları*na ve *kitapları dinleme* ve bunları tartışma olanaklarına daha az sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumun, *öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili algı düzeyleri*yle doğru orantılı olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar, ayrıca çocukların *yazı bilgisi gelişimi* konusunda detaylı incelemelerde bulunmuşlardır. Üniversiteye Bağlı Bakım Merkezi'nde alfabenin öğretilmeye başlandığını, yardımla mesaj, takvim ve hava durumu ile ilgili yazı çalışmaları yapıldığı, Dini Kreş'te yardımla takvim çalışmalarına ve çocukların yazılarından ve çizimlerinden oluşan gazete çalışmalarına başlandığını, Çocuk Bakımevi'nde yıl ortasından itibaren ilkokula hazırlık ile ilgili alıştırma kitaplarına başlandığını ve çocukların kendi isimlerini kopya etmeyi öğrenmeye başladığını, Head Start Anaokulu'nda sınıflarda çocukların isimlerinin çeşitli yerlerde sergilendiği ve yardımla çocukların kendi isimlerini yazmayı öğrenmeye başladığını ve İlkokula Bağlı Anasınıfı'nda ise yazı bilgisi gelişimine yönelik hiçbir çalışma yapılmadığı gözlenmiştir.

Bayhan (2003)'ın Çoklu Zeka Kuramı'na dayanan *okuma yazmaya hazırlık programı*nın, altı yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerine etkilerinin incelendiği araştırmasında, çocukların mevcut okuma yazmaya hazırbulunuşluk düzeylerinin tespit edilip, Çoklu Zeka Kuramı'na göre hazırlanan okuma yazmaya hazırlık programının, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma, on beş deney ve on beş kontrol grubu olmak üzere, otuz kişilik örneklem grubuyla çalışılmak üzere planlanmış, deneysel bir araştırmadır. Bu araştırmada veri toplamak amacıyla, Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (Metropolitan Readiness Test) kullanılmıştır. Çoklu Zeka Kuramı'na Dayanan Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı uygulanan deney grubu ile program uygulanmayan kontrol grubu, her alt ölçek için karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, uygulanan programın, çocukların, okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Çelenk (2003b)'in yaptığı araştırmada, ilkokul birinci sınıftaki çocukların *gelişen okuryazarlık*ları incelenmiştir. 223 ilkokul birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, (1) anasınıfı öğreniminin, ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören çocukların gelişen okuryazarlıkları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocuklardan, anasınıfı öğrenimi görenlerin, anasınıfı öğrenimi görmeyen çocuklara göre, daha gelişmiş okuryazarlık düzeylerinin olduğu tespit edilmiştir. Çocukların, ayrıca, ev ortamlarında, okuma rutinleri olup olmadığı belirlenmiş ve çocuklar "evlerinde okuma rutinleri hiç olmayan", "evlerinde okuma rutinleri az olan" ve "evlerinde okuma rutinleri düzenli olan" olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. (2) Düzenli olarak okuma rutinleri olan ev ortamlarının da, çocukların *gelişen okuryazarlıkları*nda etkili olduğu tespit edilmiştir. (3) Anasınıflarında kendilerine düzenli olarak resimli öykü kitapları okunan çocukların da, gelişen okuryazarlıklarında diğer gruplara göre olumlu yönde farklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca (4) anasınıflarında sıklıkla "dinlemeye yönelik bir etkinlik" olan "*masal anlatma etkinliği*" uygulanan çocukların d,a gelişen okuryazarlıklarının diğer gruplara göre daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Temiz (2004), Çoklu Zeka Kuramı'nın ilkelerinin, birinci sınıf *ilkokuma yazma öğretimi*nde hangi yollarla uygulandığı ve uygulamanın öğrencilerin derse, öğretmenlerine karşı eğilimine, öğretmenlerin öğrencilerine karşı eğilimine, öğrencilerin ilkokuma yazma başarılarına, öğrencilerin çoklu zekalarının gelişimine etkilerini araştırmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, Ankara'daki iki özel ilkokulda görevli birinci sınıf öğretmenleri belirlenmiş, veri toplamak amacıyla da görüşmeler, gözlemler, kontrol formu, öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi hakkındaki resimleri ve yazıları, portfolyoları, fotoğraflar, yazılı dokümanlar ve Teele Çoklu Zeka Envanteri kullanılmıştır. Veri analizi, öğretmenlerin Çoklu Zeka Kuramı ilkelerine dayanan, ilkokuma yazma öğretimi dersini planlarken, temel odaklarının, *öğrenme etkinliklerini hazırlamak* olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin, doğa zekası için öğrenme etkinliklerini hazırlamada ve uygulamada zorlanmakta oldukları, sözel - dilsel, kişilerarası, bedensel - kinestetik ve görsel - uzamsal zekalara seslenen etkinlikleri ise kolay hazırladıkları ve uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin istekli olarak katıldıkları etkinliklerin, bedensel - kinestetik, görsel - uzamsal, müziksel - ritmik ve kişilerarası zekalara seslenen etkinlikler, baskın zekalarına seslenen etkinlikler ve aynı anda birden fazla zekalara seslenen etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ilkokuma yazma öğretimi sürecinde

zorluklarla karşılaşan öğrencilere, bu öğrencilerin baskın zekalarına dayanan yollar kullanarak yardım edildiğinde, karşılaştıkları zorlukların üstesinden geldikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin Çoklu Zeka Kuramı temelli ve geleneksel yöntemler temelli ilkokuma yazma öğretimi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerine farklı görüşlere sahip oldukları da ortaya çıkmıştır. Uygulamanın öğrencilerin derse ve öğretmenlerine karşı eğilimi, öğretmenlerin, öğrencilerine karşı eğilimi ve öğrencilerin *okuma yazma başarıları* üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Clark ve Kragler (2005)'in yaptığı araştırmanın amacı, düşük gelir düzeyine sahip ailelerin, anaokuluna devam eden çocuklarının sınıflarına, yazıyla ilgili materyallerin yerleştirilmesinin, çocukların erken okuryazarlık gelişimlerine etkilerini incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, 6 anaokulu öğretmeni ile çalışarak, 3 sınıfındaki öğrenme merkezlerine, bir akademik yıl boyunca, çocukların, kendilerini yazı ve resim ile ifade etmelerine izin verecek şekilde, yazı ile ilgili materyaller yerleştirmişlerdir. Verileri, sınıf gözlemleri, okuryazarlıkla ilgili materyallerin incelenmesi ve öğretmen görüşmeleri şeklinde yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin etkinliklerinde, daha çok yazılı materyalleri kullandıkları ve çocukların erken okuryazarlık konusunda büyük gelişmeler kaydettikleri görülmüştür.

Damarlı Oçak (2007)'ın ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, *dil gelişim düzeyleri* ile *okuma yazma başarısı* arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, İstanbul ilinde 136 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, ''Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçek'' ve ''Okuma Yazma Başarı Testi'' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların dil kullanım yeteneğini ölçen testte söylenen kelimelerin benzerliklerini, farklılıklarını söyleme ve o kelimeye ait özellikleri belirtme alt ölçekler haricinde diğer alt ölçeklerde *başarı*lı oldukları görülmüştür. Ayrıca anne babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Özellikle, babası ya da annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, dil gelişim düzeylerinin, diğer eğitim durumlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların ilkokula başlamadan önce gittikleri okul öncesi eğitim kurumlarının, dil kullanım yeteneğinde başarıyı arttırdığı gözlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerin, okuma yazmada daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin okuma yazma başarı testinin, okuma ve yazma bölümlerinde yüksek başarı gösterdikleri, ancak okuduğunu anlama ve noktalama işaretlerini

kullanma bölümlerinde yeterli başarıyı gösteremedikleri gözlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, dil gelişiminin desteklenmesi açısından, okul öncesi eğitim kurumlarından tüm çocukların yararlanması, bu kurumların yaygınlaştırılması ve okul öncesi eğitim kurumlarının dil gelişimine daha çok katkıda bulunabilmesi için, dil eğitim programlarının, ailelerle işbirliği yapılarak yürütülmesi önerisinde bulunulmuştur.

Flowers, Girolametto, Weitzman ve Greenberg (2007)'in araştırmasında *etkileşimli kitap okuma etkinlikleri* sırasında, öğretmenlerin öyküyü anlatma yöntemleri ile yazı / ses farkındalığı konularının uygulamalarına etkisi incelenmiştir. 18 - 67 aylık çocukların öğrenim gördüğü 4 anaokulunda görevli 16 anaokulu öğretmeni araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Deney grubundaki sekiz öğretmene, çocukların erken okuryazarlıklarının gelişimine yönelik olarak, çocuklarla birlikte öykü ile ilgili tartışmaları nasıl düzenleyecekleri konusunda *eğitim*ler verilmiştir. Uygulama sonrasında, deney grubundaki öğretmenlerin, resimli öykü kitaplarıyla ilgili etkinliklerinde olumlu değişiklikler gözlenmiştir. Buna paralel olarak, deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören çocukların öyküyü anlamalarına yönelik olarak verdikleri cevaplardaki sıklık ve anlamlılığın da arttığı görülmüştür.

Singh (2007) boylamsal araştırmasında, kültürel ve dil açısından değişik grupların olduğu bir anasınıfında görevli öğretmeni üç yıl boyunca izlemiş; görüşmeler, sınıf gözlemleri ve yazılı materyallerin incelenmesi yoluyla, öğretmenin okuryazarlık algısındaki ve uygulamalarındaki yıllar içindeki değişim belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenin, bu üç yıl boyunca belirlediği genel hedefin, sınıfındaki öğrencilerin hepsini, bağımsız okuyan ve yazan öğrenciler olarak yetiştirmek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin, ayrıca, sınıfında uyguladığı programı, velilerin ve gönüllülerin yardımıyla, sınıftaki çocukların konuştukları tüm dilleri içeren bir şekilde şekillendirdiği ve okuma yazma etkinliklerinde paylaşıma yönlendirici bir sınıf ortamı oluşturmaya çalıştığı tespit edilmiştir. Öğretmenin çabalarına rağmen, bazen *öğretmenin okuma yazma ile ilgili algıları*nı ve inançlarını, uygulamalarına yansıtamadığı da belirlenmiştir.

Bay (2008) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, *okuma yazmaya hazırlık çalışmaları*na ilişkin *yeterlilik algı* düzeylerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. "Okuma Yazmaya Hazırlık

Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algı Düzeylerini Belirleme Ölçeği"nin geçerlik güvenirlik çalışmaları için Ankara ili merkez ilçelerinde görevli 468 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmada, anasınıflarında görevli öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algı düzeylerinde, öğretmenlerin yaşının, mesleki kıdemlerinin ve mezun oldukları okul türlerinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$). Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının, genel olarak yüksek olmasına rağmen, en düşük yeterlik algılarının "*sesleri ayırtetmeye yönelik çalışmalar*" boyutunda olduğu görülmüştür.

Güleç (2008)'in *anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*nı incelediği araştırmada, anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran veya bulundurmayan uygulamalar hakkındaki görüşleri ve uygulamaları, yapılandırıcı ve geleneksel boyutlarıyla incelenmiştir. Örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Denizli ili merkezinde bulunan ilkokullar bünyesinde görev yapan 181 anasınıfı öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan, "Okuma Yazmaya Hazırlık Görüş Ölçeği" ve "Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulama Ölçekleri"nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda, anasınıfı öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, *gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşlere yüksek oranda katıldıklarını bildirmeleri*ne rağmen, bu düşüncelerinin *uygulamalara aynı düzeyde yansımadığı bulgusu*na ulaşılmıştır. Ayrıca, kıdemi fazla olan öğretmenlerin, kıdemi az olanlara göre gelişimsel uygunluğa daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Temelde, öğretmenlerin, etkin çocuk katılımı ve etkin eğitim bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

Gürkan, Dinçer ve *Çabuk Özer* (2009)'in Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'nın uygulamaya yansımasını göstermek ve okul öncesi dönem çocuklarının ilgileri ve aktif katılımının sağlandığı etkinliklerde, Çoklu Zeka Kuramı'nın etkililiğinin değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmada, Ankara ilindeki bir okul öncesi eğitim kurumunun altı yaş sınıfında bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce, öğretmen, sınıftaki her çocuk için araştırmacılar tarafından geliştirilen Çoklu Zeka Envanteri [Multiple Intelligences Inventory (MULIN)]'ni doldurmuş, ayrıca, her çocuk ile de Fleetham (2008) tarafından geliştirilen Resimli Kendini Değerlendirme Çoklu Zeka Kontrol Listesi [Multiple Intelligences Self Evaluation Picture Control List (MISEC)] aracılığıyla görüşmeler

yapılmıştır. Bu iki ölçme aracından elde edilen veriler sonunda, sınıfın Çoklu Zeka Profili (Multiple Intelligence Profile) ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra, araştırmacılar tarafından hazırlanan, sınıfın öğretmeni tarafından Çoklu Zeka ilhamıyla zenginleştirilmiş bir günlük eğitim planı (*Daily Plan Enriched with Multiple Intelligences Inspirations)* uygulanmıştır. Uygulanan günlük eğitim planında, Türkçe, Oyun - Hareket - Matematik, Alan Gezisi, Fen, Sanat, Drama ve *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri* olmak üzere toplam yedi etkinlik gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, bu günlük eğitim planının, okul öncesi dönem çocuklarının aktif katılımı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koyarken, aynı zamanda sekiz çoklu zekanın günlük plandaki önemine dikkati çekmiştir.

Pilancı (2009)'nın yaptığı araştırmada, yedi - dokuz yaşları arasındaki öğrencilerin *kelime dağarcığı gelişimi*, üç yıl boyunca incelenmiştir. Araştırmacıya göre, belli bir dili konuşan kişi için mümkün olan potansiyel düşünce, bu dilin kavramsal içeriğine; kavramların toplamını barındıran 'sözlüğü'ne eşdeğer kabul edilmektedir. Bu, "kişinin düşünebildiği şeyin, dilinin imkanları ile sınırlı olduğu, konuşan kişinin düşüncesinin de, dilinin potansiyeli içinde hareket etmek durumunda olduğu" anlamına gelmektedir. Konu, Türkçe açısından ele alındığında, genel sözlük niteliğindeki Türkçe kaynakların, 70.000 dolayında sözcüğü 'madde başı' olarak aldığı görülmektedir. Ancak, yapılan araştırmada, öğrencilerin, Türkçe'nin bu zengin kelime dağarcığından yararlanamadığını görülmüştür. Kelime dağarcığı gelişiminde, önbilgi, sosyal çevre, ekonomik çevre ve okul gibi faktörlerin etkisi de ele alınmaktadır. *Kelime öğrenme* ve geliştirme sürecine, *anaokullarının etkisi* de göz önüne alınmalı; öğrencilerin, anasınıfında hazırbulunuşluk düzeyleri tespit edilmeli, temel kavramlar desteklenerek yaşa uygun kelimeler öğretilmelidir önerisinde bulunulmuştur.

Altıparmak (2010)'ın araştırmasının temel amacı, *anne babaların okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri*ni öğrenmek olarak belirlenmiştir. Ankara'da yaşayan 677 ebeveynin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşlerini öğrenmek amacıyla, Nebrig (2007) tarafından geliştirilen anketin, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Anne babalara, ankette bulunan 45 okuma yazmaya hazırlık etkinliği hakkındaki görüşleri ve bu etkinlikleri, evde çocukları ile ne kadar sıklıkta yaptıkları sorulmuştur. Çalışmanın sonucunda, ailelerin büyük bir çoğunluğunun, evde yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, çocukları için önemli olduğunu ve evde, daha çok okullarda yapılan etkinliklere benzer etkinlikler yapmanın önemli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Bununla birlikte, ailelerin, *fonolojik (sesbilgisel) farkındalığı* arttıran ninni, tekerleme söyleme gibi etkinlikleri çok tercih etmedikleri, çalışmaya katılan anne ve babaların, çocuklarıyla evlerinde gerçekleştirdikleri okuma yazmaya hazırlık uygulamaları konusunda farklı süreler harcadıkları, ailelerin eğitim ve aylık gelirlerinin çocukları için düzenledikleri ve sağladıkları, evlerinde gerçekleştirdikleri okuma yazmaya hazırlık uygulamaları ile önemli derecede ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

N. Yazıcı (2010)'nın 61 - 72 aylık çocuklar için *Okuma Yazma Becerileri* Araştırma Testi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini, tabakalama yöntemi ile seçilmiş 467 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen test ve benzer ölçek geçerliliğini değerlendirmek için, Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi kullanılmıştır. Sonuçlara göre, 61 - 72 aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi'nin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

A. Bayraktar ve *Çabuk* (2011)'un yaptığı araştırmada, beşi anasınıfında, beşi birinci sınıfta ve beş ikinci sınıfta görevli olmak üzere toplam on beş öğretmen adayının *okuma yazmaya hazırlık ve okuma yazma ile ilgili uygulamaları*, kırkar dakikalık gözlemler yoluyla incelenmiştir. Gözlemler sırasında öğretmen adaylarının, kitapları yüksek sesle okuma, paylaşımlı okuma, sessiz okuma etkinlikleriyle, kelime dağarcığı gelişimine yönelik eğitimleri, dil konusunda model olma uygulamaları ve kimin sınıf konuşmalarına yön verdiği de incelenmiştir. Ayrıca bazı araştırma sorularına da cevaplar aranmıştır: (1) Öğretmen adayları, çocukları sınıfta gerçekleştirilen tartışmalara dahil ederek, çocukların daha aktif katılımını sağlıyorlar mı? (2) Çocukların, hangi okuma yazmaya hazırlık etkinliğine katılmak istedikleri konusunda seçenekleri oluyor mu? (3) Öğretmen adayları, nasıl ve ne sıklıkla çocukları teşvik edici cümleler kullanıyorlar? (4) Öğretmen adayları, yazılı materyalle, çocukların gerçek yaşamları arasında bağlantı kuruyorlar mı? (5) Öğretmen adayları, çocukların yazılı materyali anlamaları konusunda açıklamalar yapıyorlar mı? ve (6) Öğretmen adayları, çocuklarda okuma sevgisi uyandırıyorlar mı? Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmacıların hipotezlerinin aksine, öğretmen adaylarının, genel olarak, literatürde belirtilen şekilde *okuma yazmaya hazırlık* ve *okuma yazma uygulamaları* gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir.

Çabuk ve Bayraktar A. (2011) *resimli öykü kitapları*nın *okul öncesi dönem çocukları* ve *ilkokulun ilk yıllarında okuyan öğrenciler* için hem hoş vakit geçirmeleri, hem de Türk dilinin yapısını ve özelliklerini örnekleyen doğru tümcelerle tanışmaları ve dili günlük hayatlarında doğru kullanabilmeleri için etkili ve önemli bir araç olduğu görüşünden yola çıkarak bir araştırma geliştirmişlerdir. Bu araştırmanın amacı, resimli öykü kitaplarının, öğretmen adayları tarafından *okuma yazmaya hazırlık çalışmaları*nda, *okuma yazmayı öğrenme süreçleri*nde ve *okuma yazma alışkanlığı kazanmaları*nda a) ne sıklıkla kullanıldığı, b) okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra ne gibi aktivitelerle, çocukların, okuma yazma ve dil becerilerinin gelişimini desteklediklerini incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında kayıtlı olan öğretmen adaylarının alan deneyimlerini oluştururken hazırladıkları ders planlarının değerlendirilmesinden elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını, *okul öncesi dönemde etkili olarak kullanmadıkları*nı, *ilkokul döneminde* ise *yeterli oranda kullanmadıkları*nı göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, resimli öykü kitaplarının, alanyazında belirtilen işlevlerine bağlı olarak etkili kullanımına yönelik, eğitimcilere öneriler verilmiştir.

Şimşek (2011)'in yaptığı araştırmada, 60 - 72 aylık çocukların *yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi*nde *okuma yazmaya hazırlık programı*nın etkisi incelenmiştir. Araştırmada, "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi"nin ve "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi"nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan okuma yazmaya hazırlık programının, çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla, ön test - son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubunu oluşturan çocuklara, sekiz hafta boyunca, haftada üç gün yaklaşık yarım saatlik okuma yazmaya hazırlık programı uygulanmıştır. Çocukların kontrol listelerinden aldıkları puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.01$). Eğitim programının kalıcılığına yönelik kalıcılık testinde de, eğitim programının etkisinin devam ettiği saptanmıştır.

Yazanoğlu (2011)'nun ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde *kelime dağarcığı gelişimi*nin *ilkokuma yazma başarısı* ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisinin incelendiği araştırmanın

sonuçlarına göre, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı ile ilkokuma yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve kelime dağarcığı gelişmiş olan öğrencilerin, gelişmemiş olan öğrencilere göre, okuma yazma başarılarının, daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

V. Bayraktar (2013) *Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı*nın anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocuklarının *yazı farkındalığı becerileri*ne ve ilkokul birinci sınıftaki *ses farkındalığı* ve *okuma yazma becerileri*ne etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili, Çankaya İlçesi'ndeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokulların anasınıflarına devam eden altı yaş grubu çocuklardan, deney grubunu on dört kız ve on beş erkek çocuk, kontrol grubunu on dört kız ve on beş erkek olmak üzere toplam 58 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada, deney grubundaki çocuklara dokuz haftalık süreçte Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise, öntest uygulandıktan sonra, dokuz haftalık süreçte hiçbir işlem yapılmamış ve bu süre sonunda sontest uygulanmıştır. Çocuklar ilkokula başladıklarında, uygulanan programın etkililiğini tespit etmek amacıyla, çocuklara, ilkokulun birinci döneminin başında ve dönemin ortasında izleme amacıyla testler uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın çocukların *yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı* ve *okuma yazma becerileri*ne olumlu yönde etkide bulunduğu belirlenmiştir.

Yazıcı (2013)'nın *okuma yazma becerileri*ni destekleyen duyu eğitimi programının 61 - 66 aylık çocukların okuma yazma becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmasının sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının, son test puan ortalamalarında, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

3.2. Öğretmenlerin *Mesleki Yeterlik*lerine Yönelik *Algı*larına ilişkin Araştırmalar

Araştırmada, ikinci olarak, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterliklerine yönelik algı*larını ve *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili yeterliklerine yönelik algı*larını inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Richardson-McElroy (2000)'un yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının *okuryazarlık* konusunda aldıkları bir lisans dersinin, okuryazarlık konusunda mesleki kararlar alan kişiler olma ile ilgili gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada dört araştırma sorusu belirlenmiştir: (1) Öğretmen adayları, kendilerini, çocuklara *okuma yazmayı öğreten öğretmenler* olarak görmekte midir? (2) Aldıkları lisans dersi kapsamında edindikleri *öğretmenlik deneyimi* sonunda, kendilerini, çocuklara, okuma yazmayı öğreten öğretmenler olarak görmekteler mi? (3) Öğretmen adayları, dönem boyunca, ne tür kararlar almışlardır? (4) Aldıkları bu kararlar öğretmen adaylarının, kendilerini, öğretmen olarak görmeleri ile ilgili midir? Nitel bir araştırma olarak geliştirilen çalışmada biri erkek, onu kadın olmak üzere toplam 11 *okul öncesi ve sınıf öğretmeni adayı* ile çalışılmıştır. Öğretmen adayları aldıkları lisans dersi kapsamında bir dönem boyunca, birer okul öncesi dönem çocuğuna veya ilkokul birinci veya ikinci sınıf öğrencisine, birebir eğitim vererek, öğretmenlik deneyimi edinmişlerdir. Gözlemler, görüşmeler ve yazılı materyallerin incelenmesiyle toplanan verilerin sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının (1) kendilerini çocuklara okuma yazmayı öğreten öğretmenler olarak görme durumlarının, "kendi okuryazarlık geçmişleri", "kendilerine yönelik *yeterlik algıları*", "okuryazarlık öğretimi ile ilgili algıları", "okuma yazma öğretimine yönelik karmaşıklık ile ilgili algıları" ve "sosyal açıdan okuma yazma öğretimine yönelik rolleri ve başkalarıyla kurdukları ilişkiler ile ilgili algıları"ndan etkilendiği belirlenmiştir. (2) Aldıkları lisans dersi kapsamında edindikleri öğretmenlik deneyimi sonunda, kendilerini, çocuklara okuma yazmayı öğreten öğretmenler olarak görme durumlarının, eğitim verdikleri öğrencilere göre değişiklik gösterdiği, fakat araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin, değişik düzeylerde de olsa *olumlu* yönde etkilendiği belirlenmiştir. (3) Dönem boyunca, öğretmen adayları, birçok konuda ve değişik türde kararlar almışlardır. Öğretmen adaylarının aldıkları kararlardaki belirleyici noktaların, öğrencileriyle kurdukları iletişimde, öğrencilerinin isteklerine göre hareket etme, yaptıkları etkinlikler yoluyla çocukların başarılarını arttırma ve öğrenme konusunda direnç gösteren öğrenciler ile başa çıkma konularında olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, ayrıca, öğrettikleri konularla

ilgili geliştirdikleri değerlendirme çalışmaları, eğitim verdiklerin çocukların daha iyi anlayabilmeleri için öğretim yöntemlerinde yaptıkları değişiklikler ve çocukların yeterlik algılarını geliştirmek için hedefler belirleme konularında da kararlar aldıkları belirlenmiştir. (4) Aldıkları bu kararların, öğretmen adaylarını, kendilerini öğretmen olarak görmeleri ile ilgili olarak, farklı düzeylerde, fakat, hepsinde olumlu yönde olacak şekilde etkilediği, tespit edilmiştir.

Mascall (2003)'ın gerçekleştirdiği araştırmada, okul liderliği, *öğretmen yeterlik algısı* ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. İngiltere'de 2374 öğretmen ve 417 başöğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin *Ulusal Okuma Yazma ve Sayılar ile ilgili Program*'a yönelik yeterlik algılarının, orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin, başöğretmenlerinin liderlik uygulamaları ile ilgili yeterlik algılarının da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, başöğretmenlerin, etkili liderlik uygulamaları arttıkça, öğretmenlerin yeterlik algıları da artmakta, buna bağlı olarak öğrencilerin başarı düzeyleri de artmaktadır.

Hoy ve Spero (2005)'nun yaptıkları araştırmada, aday öğretmenlerin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin lisans programındaki son senelerinde ve öğretmenliklerinin ilk yıllarında *nasıl bir değişim gösterdiği*nin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacıların hipotezine göre, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin gelişimini etkileyen en güçlü faktörler, *uzmanlık deneyimleri*dir. Araştırmacılar, çalışmalarını, Bandura'nın *özyeterlik teorisi*ne dayandırarak, yeterlik algılarının, öğretmenliğin ilk zamanlarında çok kırılgan olduğunu, bu nedenle öğretmenliğin ilk yılının uzun süreli mesleki yeterliklerine yönelik algılarının gelişimi için çok kritik bir yıl olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada; Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Ölçeği, Öğretim Yeterliği Değerlendirmesi ve Alan Uzmanlığı İçeriğini ve Hedeflerini İçeren Ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yeterliklerinin, lisans programının son yılında anlamlı bir şekilde arttığı, fakat öğretmenliklerinin ilk yılında anlamlı bir şekilde düşüşe uğradığı belirlenmiştir. Araştırmacılar, öğretmenliğin ilk yılında öğretmenlerin yeterliklerindeki bu değişimin, *aldıkları destek*le doğru orantılı olduğunu belirtmişlerdir.

Duerr (2007)'in yaptığı araştırmada (1) öğretmenlerinin "okuma yazma uzmanı"yla iletişim kurmalarının *çocukların okuma başarıları*na etkisi, (2) öğretmenlerinin "okuma

yazma uzmanı"yla iletişim kurmalarının, *öğretmenlerin yeterlik algıları*na etkisi, (3) öğretmenlerin yeterlik algılarının çocukların okuma başarılarına etkisi ve (4) çocukların yeterlik algılarının okuma başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada 380 anasınıfı öğrencisi ve 19 öğretmen ile çalışılmış ve araştırmanın sonunda, bahsedilen bu dört konuda da olumlu yönde etkiler olduğu gözlenmiştir.

Brown, V. J. Molfese ve P. Molfese (2008)'in araştırmasında, *öğretmen*lerin eğitimsel başarılarının, deneyimlerinin, harf öğretimi ile ilgili *algı*larının ve çocukların aile özelliklerinin, çocukların harfleri tanımalarına etkileri incelenmiştir. Çalışmada, düşük sosyo - ekonomik düzey aileden gelen, devlete bağlı anaokullarına devam eden 138 dört yaş grubu çocuğunun, harfleri öğrenmeye karşı istekleri de araştırılmıştır. Çocukların harflerle ilgili becerileri, hem güz hem de bahar döneminde test edilmiş ve bahar döneminde bu becerilerinin daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitimsel başarılarının, çocukların harfleri tanımalarında yüksek düzeyde etkisi olduğu, öğretmenlerin tecrübelerinin ise daha az bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, okuryazarlık ile ilgili algılarının ise çocukların başarısı üzerinde zayıf da olsa bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Ceylan, Ulutaş ve Ömeroğlu (2009) tarafından, öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik algılarının, sınıflarındaki çocukların başarılarını etkileyebileceği öngörüsünden yola çıkılarak bir araştırma geliştirilmiştir. Gazi Üniversitesi'nde üçüncü ve dördüncü sınıfta lisans öğrenimi gören 222 okul öncesi öğretmeni adayının "çocuklar" ve "öğretmenlik" ile ilgili bakış açılarının incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre, üçüncü ve dördüncü sınıfta lisans öğrenimi gören öğretmen adaylarının, çocuklar ve öğretmenlik konularındaki bakış açıları arasında dördüncü sınıfta lisans öğrenimi gören öğretmen adayları *lehine farklılık*lar olduğunu ve öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik algılarının *yüksek* olduğu tespit edilmiştir.

Domingo (2009)'nun yaptığı araştırmada, anasınıfı öğretmenlerin teorik olarak hangi tür okuma yazma öğretimini [*Ses Bilimi Yaklaşımı* (Phonics Approach)nı mı, *Bütünden Parçaya Doğru Öğretim Yaklaşımı* (Whole Language Approach)nı mı, *Dengeli Yaklaşım* (Balanced Approach)ı mı] benimsedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan 26 öğretmenden 24'ünün Ses Bilimi Yaklaşımı'nı benimsedikleri belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin bir yaklaşımı benimsemeye yönelik kişisel *algı*ları ve bu algılarının nedenleri araştırılmıştır. Bu 24 öğretmenin, bu yaklaşımı benimsemelerinin nedeni olarak,

sınıflarında bulunan değişik kültürlerden ve farklı dillerin konuşulduğu ailelerden gelen çocuklara, okuma yazmayı en iyi şekilde öğretmenin yolunun, bu yaklaşımı benimsemek olduğu görüşünü benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca 10 öğretmenin lisans döneminde, Bütünden Parçaya Doğru Öğretim Yaklaşımı konusunda yeterince eğitim almadıklarını ve yine lisans döneminde bu yaklaşımı uygulayabilecekleri deneyimleri, yeterince edinmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, büyük bir çoğunluğu, okul müdürlerinin, *sesli okuma* (read alouds) ve *paylaşımlı kitap okuma* (shared reading) gibi etkinliklerin yapıldığı Bütünden Parçaya Doğru Öğretim Yaklaşımı etkinliklerinden çok, seslerle ilgili pratik uygulamalar gibi Ses Bilimi Yaklaşımı etkinliklerinin uygulanması gerektiğini savunduklarını ifade etmişlerdir. Açık uçlu sorulara öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, etkili öğretim ile ilgili yöntemler, eğitim uygulamaları ve programda esneklik konularında *mesleki gelişim ihtiyaçları* olduğunu, öğretmenlerin 9'u, programda *esneklik* yapmalarına izin verilirse, çok daha başarılı eğitim uygulamaları gerçekleştireceklerini ve öğretmenlerin yarısı, *program ile ilgili olumsuz düşünceler*e sahip oldukları için eğlenceli bir öğretim yapamadıklarını ve *tatminsizlik duygusu* yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Phillips (2009)'in araştırmasında, 40 erken çocukluk eğitimi öğretmeninin (anasınıfı, ilkokul birinci ve ikinci sınıf) kendileri ile ilgili *yeterlik algıları*nın ve liderlik özelliklerinin, öğrencilerinin okuma başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarının ve liderlik özelliklerinin öğrencilerinin okuma başarısı üzerine *anlamlı bir farklılık yaratmadığı* belirlenmiştir.

Türk Eğitim Derneği (TED, 2009) tarafından Türkiye'deki *öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri*ni değerlendirmek ve uluslararası alanda öğretmenlik mesleği standartlarını inceleyerek, Türkiye'de öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi için çözüm önerileri üretmek amacıyla, Türkiye'nin 12 ilinde görevli 2007 öğretmen, 272 yönetici, 4450 öğrenci ve 2112 veli ile geniş kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya göre, (1) öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için düzenlenen etkinliklerin ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili çabalarının yetersiz olduğu, (2) öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını belirlemek için yaptıkları çalışmaların yetersiz olduğu, (3) öğretmenlerin yaklaşık yarısının sınıf dışı çalışmalarda, öğrencilerin bireysel farklılıkları, başarı düzeyleri ve çevre koşullarına göre uyarlamalar yapmadıkları, (4) öğretmenlerin yarıdan fazlasının ders planının yararına

inanmadıkları ve ders planı yapmadıkları ve (5) öğretmenlerin yarıdan fazlasının sınıf hakimiyetini ve disiplinini sağlamada güçlük çektiği belirlenmiştir.

Trivette, Dunst, Hamby ve Meter (2012)'in yaptıkları meta analizde 29 araştırma incelenmiş, bu araştırmalarda 4194 anasınıfı ve sınıf öğretmeninin mesleki yeterlikleri ile ilgili algı düzeylerinin, uygulamalarını (gelişimsel bakış açısına dayalı olan, programın içeriğine yönelik, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri ve sınıfın sosyal atmosferi ile ilgili uygulamalarını) etkilediği belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma, anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi*lerinin, *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı*larının ve bazı özelliklerinin [cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, sınıf düzeyi (anasınıfı, birinci - dördüncü sınıf), okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu], *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algıları*nı ne düzeyde açıkladığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, veri toplama araçlarına ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgilerinin, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin ve bazı özelliklerinin [cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, sınıf düzeyi (anasınıfı, birinci - dördüncü sınıf), okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu], okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarını ne düzeyde açıkladığını belirlemek amacıyla, genel tarama modellerinden *ilişkisel tarama modeli* kullanılmıştır.

Korelasyonel olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012 - 2013 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapmakta olan anasınıfı öğretmenleri (N=221) ile sınıf öğretmenleri (N=726) [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013b] oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise, tesadüfi örnekleme yöntemlerinden, *basit tesadüfi örnekleme yöntemi* ile belirlenmiştir. Öğretmen sayılarının belirlenmesinde Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) tarafından belirtilen eşitlik kullanılmıştır. Bu eşitlik, sürekli değişkenlerde örneklem büyüklüğünün tahmin edilmesi için kullanılmaktadır.

Eşitlikte yer alan sayısı, eşitliği ile hesaplanmakta ve p anlamlılık değeri 0,05 alındığında, pq=0,25 olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan, 0,05 anlamlılık düzeyinde sayısı, =384,16 olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Formülde yerine 384,16 sayısı konduğunda;

anasınıfı öğretmenleri için hesaplanan sayı 140, sınıf öğretmenleri için hesaplanan sayısı ise 251 olarak belirlenmiştir. Bu hesaplamaya göre, araştırma kapsamında, veri kaybı olma ihtimali de düşünülerek tesadüfi olarak belirlenen 141 anasınıfı öğretmeni ve 274 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 415 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada hiçbir veri kaybı

olmadan, 415 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerin Özellikleri

Değişkenler	**Kategoriler**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	365	88,0
	Erkek	50	12,0
Sınıf Düzeyi	Anasınıfı	141	34,0
	1. Sınıf	81	19,5
	2. Sınıf	55	13,3
	3. Sınıf	53	12,8
	4. Sınıf	85	20,5
Kıdem	5 yıldan az	142	34,2
	5-10 yıl	76	18,3
	11-15 yıl	69	16,6
	16-20 yıl	28	6,7
	21 yıl ve üzeri	100	24,1
Öğrenim Durumu	Lise	4	1,0
	Ön Lisans	29	7,0
	Lisans	336	81,0
	Lisansüstü	46	11,1
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri ile ilgili *Ders* Alma Durumu	Evet	200	48,2
	Hayır	215	51,8
Okuma Yazma Hazırlık Etkinlikleri ile ilgili *Seminer* Alma Durumu	Evet	144	34,7
	Hayır	271	65,3

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %88'inin kadın, %12'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34'ünü anasınıfı öğretmenleri, %66'sını ise sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin genel olarak 5 yıldan az kıdeme sahip olduğu (%34,2) ve lisans düzeyinde öğrenim gördükleri (%81) belirlenmiştir. Araştırmanın konusunu oluşturan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin %48'inin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili *ders* aldığı, %34'ünün ise okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* aldığı saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri,

1. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği",

2. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği" ve

3. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği" ile toplanmıştır.

Veri toplama araçlarından "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği" ile "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği" araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere, başlıklar halinde yer verilmiştir.

3.3.1. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği", anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin anasınıfında gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde izlenen süreçler şu şekildedir:

Ölçülecek Özelliğin Tanımlanması

Anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin anasınıfında gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı*larına örnek oluşturacak kapsamın belirlenmesi amacıyla, öncelikle alanyazın taraması yapılarak anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı*larını içeren araştırmalar incelenmiştir. Ardından, Türkiye genelinde uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013a) değerlendirilmiş, programda yer alan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri incelendikten sonra, bu araştırma kapsamında olduğu düşünülen etkinlikler, alanyazında belirtilen bilgilerin de ışığında oluşturulmuştur. Daha sonra 3 okul öncesi öğretmenliği ve 3 sınıf öğretmenliği alanında çalışan öğretim üyesinin konu ile ilgili uzman görüşü alınmış ve ölçek geliştirme ile ilgili yapılan basamakların uygunluğu doğrulanmıştır.

Deneme Maddelerinin Oluşturulması

Araştırma kapsamında, Türkiye genelinde uygulana Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013a)'nda yer alan etkinlikler arasından seçilen etkinliklerle, alanyazında incelenen araştırmalar ve uzmanların görüşleri doğrultusunda, anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin anasınıfında gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı* düzeylerini içeren denemelik 52 madde oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler, daha sonra, taslak ölçek formunda düzenlenmiş ve ölçeğin yönergesi hazırlanmıştır.

Taslak ölçek için "Uzman Görüşü Formu" oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla, 4 okul öncesi öğretmenliği ve 4 sınıf öğretmenliği alanında çalışan toplam 8 öğretim üyesinin uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Bu indeks, her bir madde için, uzmanların, ölçek içerisinde o maddeyi gerekli görüp görmediklerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Uzman sayısı 8 olması sebebiyle, 0,78'den

büyük olan KGİ değerine sahip maddelerin, ölçekte bulunması için gerekli olduğu sonucuna varılmıştır (Yurdagül, 2005).

Taslak ölçekte yer alan 52 maddeden 12'sinin KGİ değeri 1 olarak hesaplanmıştır. Başka bir anlatımla, görüşü alınan bütün uzmanların, söz konusu maddelerin ölçek içerisinde yer almasını uygun buldukları belirlenmiştir. Ölçek maddelerinden 26'sının (%50'sinin) KGİ değeri 0,75 olarak hesaplanmıştır. KGİ değeri 0,75 olarak hesaplanan maddelerin, kapsam indisi sınırına (0,78) çok yakın olması nedeniyle, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda maddelerde düzeltmeler yapılarak, maddelerin ölçek içinde yer almasına karar verilmiştir. Kalan maddelerden 9'unun KGİ değeri 0,50; 4'ünün 0,25; 1'inin ise 0,00 olarak hesaplanmıştır. KGİ değeri 0,75'in altında olan bu 14 maddenin, uzmanlarca, ölçek içinde yer alması uygun bulunmadığından, ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece uzman görüşleri doğrultusunda hesaplanan KGİ değerleri ile 38 madde seçilmiştir.

Bu aşamadan sonra uzman görüşleri doğrultusunda, taslak ölçekte yer almayan 8 madde daha ölçeğe eklenmiş ve bu 8 madde için, belirlenen uzmanlara ek olarak, 3 okul öncesi öğretmenliği ile 3 sınıf öğretmenliği alanında çalışan öğretim üyesinin daha uzman görüşü alınmıştır. Bu 8 madde için hesaplanan KGİ değeri 1 bulunmuş ve bu maddeler ölçeğe eklenerek 46 maddeden oluşan ''Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği Denemelik Taslak Formu'' oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form için, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir Türk dili uzmanının görüşleri de alınarak taslak forma son şekli verilmiştir.

Deneme Uygulamasının Gerçekleştirilmesi

Deneme uygulaması için, 2012 - 2013 eğitim öğretim yılının güz döneminde Ankara ilinin Çankaya ilçesinde görev yapmakta olan 123 anasınıfı öğretmeni ve 99 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 222 öğretmene ''Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği Denemelik Taslak Formu'' uygulanmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

gerçekleştirilmiştir. Bunun için, öncelikle, ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla, açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi, çok sayıda değişkenden (maddeden), bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefleyen istatistiki yöntemdir (Büyüköztürk, 2008).

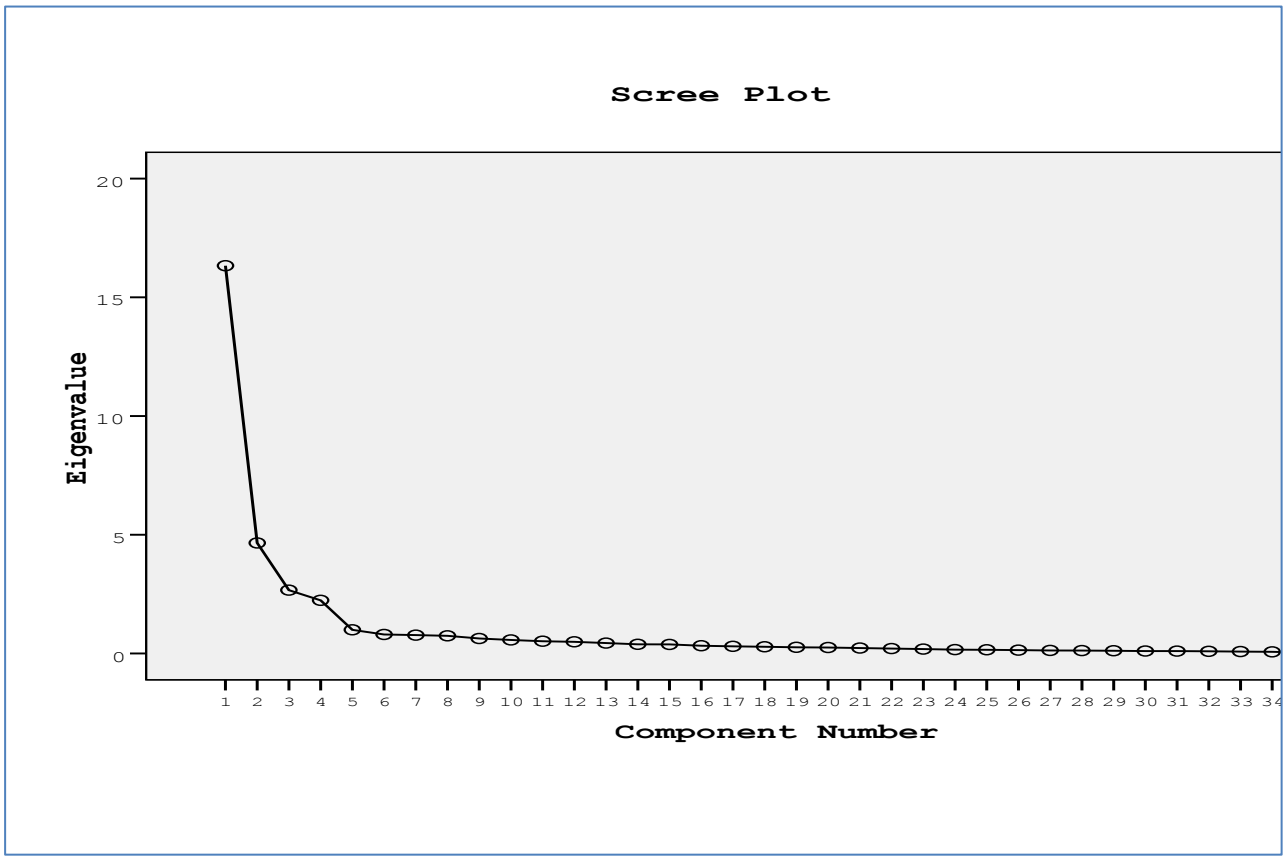
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin geliştirilme sürecinde, 222 öğretmenden elde edilen verilerin, öncelikle faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Barlett küresellik testi uygulanmıştır. Deneme uygulamasının verilerinden elde edilen KMO testinin sonucunun, 0,934 olduğu tespit edilmiştir. Kaiser, bulunan değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel; 0,80'lerde çok iyi; 0,70 ve 0,60'lar arasında vasat ve 0,50'nin altında ise kabul edilemez olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2006). Veri seti için hesaplanan KMO değerinin 0,934 > 0,80 olması, veri setinin faktör analizi için *mükemmel* bir yapı oluşturduğunu ortaya koymuştur.

KMO testinin ardından, Barlett küresellik testinin anlamlılığı hesaplanmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen veri seti için hesaplanan Barlett küresellik testinin de *anlamlı* olduğu belirlenmiştir ($p<0.001$). Barlett küresellik testinin anlamlı hesaplanması, değişkenler arasında *yüksek korelasyonlar* olduğunu, başka bir anlatımla, veri setinin *faktör analizi için uygun olduğu*nu göstermiştir (Kalaycı, 2009).

KMO testi ve Barlett küresellik testinin ardından, açımlayıcı faktör analizinin döndürme yapılmadan gerçekleştirilen ilk analizinde, öz değeri 1'den büyük olan 7 faktör olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucunda, faktör yük değerleri incelenmiştir. Alanyazına göre, madde faktör yük değerinin genellikle 0,45 ve / veya daha yüksek olması istenmekle birlikte, faktör yük değeri 0,30 olan maddeler de ölçekte tutulabilmektedir (Kline, 1994; Tabachnik ve Fidell, 1989). Faktör yük değerleri 0,30'un altında olan ve birden fazla

faktöre girip, aralarında faktör yük değer farkları 0,10 ve daha az olan maddeler (8 madde) ve bir faktörde üç maddeden az yer alan maddeler (2 madde) çıkarılarak, kalan *36 madde* ile analize devam edilmiştir. Daha sonra Varimax döndürme yöntemi ile döndürme gerçekleştirilmiştir ve öz değeri 1'den büyük 4 faktör belirlenmiştir.

Şekil 3'de gösterilen scree plot grafiğinde "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin maddelerinin *dört faktör* altında toplandığı görülmektedir.



Şekil 3. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Faktörlerinin Öz Değerlerine Ait Scree Plot

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin *4 faktör* altında toplanan 36 maddesinin faktörler altındaki faktör yük değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri Ölçeği"nin Döndürme Sonrası Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

	Faktörler			
	1	**2**	**3**	**4**
B28	**,878**	,174	,116	,138
B33	**,839**	,165	,100	,110
B34	**,836**	,275	,024	,088
B29	**,823**	,201	,146	,099
B35	**,823**	,219	,004	,102
B31	**,806**	,182	,190	,095
B24	**,797**	,195	,097	,228
B30	**,791**	,207	,203	,025
B27	**,787**	,037	,151	,152
B32	**,787**	,238	,133	,106
B38	**,753**	,125	,018	,200
B26	**,741**	,123	,198	,194
B23	**,686**	,096	,165	,245
B40	**,655**	,112	,068	,410
B21	**,602**	,106	,273	,278
B36	**,582**	,032	,196	-,036
B4	,256	**,856**	,118	,087
B2	,143	**,833**	,160	,049
B3	,217	**,782**	,233	,282
B6	,135	**,778**	,232	,176
B1	,325	**,766**	,207	,173
B5	,204	**,741**	,272	,257
B9	,112	**,726**	,370	,141
B8	,381	**,691**	,259	,253
B13	,152	,276	**,807**	,175
B18	,202	,072	**,763**	,082
B14	,050	,275	**,737**	,215
B19	,120	,158	**,734**	,005
B11	,199	,295	**,725**	,300
B16	,202	,227	**,715**	,218
B15	,212	,274	**,702**	,135
B43	,166	,171	,198	**,906**
B45	,191	,268	,191	**,894**
B44	,215	,246	,197	**,883**
B46	,232	,250	,194	**,876**
B42	,345	,127	,181	**,757**

Tablo 2'de görülen alt boyutlarda yer alan maddeler incelendiğinde, 40. maddenin birinci alt boyutta yer alan diğer maddelerle, 11. ve 13. maddenin de üçüncü alt boyutta yer alan maddelerle ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Alan uzmanlarının, tekrar görüşlerine başvurularak söz konusu maddeler, ölçekten çıkarılarak, analize devam edilmiştir. Kalan 33 maddeyle elde edilen faktör yük değerleri Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri Ölçeği"nin Nihai Formunda Kalan Maddelerin Faktör Yük Değerleri

	Faktörler			
	1	**2**	**3**	**4**
B28	**,881**	,175	,154	,093
B34	**,842**	,275	,102	-,017
B33	**,837**	,167	,119	,093
B29	**,831**	,210	,119	,089
B35	**,825**	,218	,112	-,025
B31	**,804**	,192	,103	,172
B24	**,802**	,197	,243	,060
B30	**,794**	,214	,042	,183
B27	**,787**	,041	,163	,146
B32	**,786**	,245	,113	,110
B38	**,743**	,125	,193	,029
B26	**,739**	,128	,204	,200
B23	**,683**	,099	,255	,162
B21	**,596**	,114	,285	,290
B36	**,584**	,044	-,025	,182
B4	,261	**,860**	,094	,061
B2	,142	**,837**	,051	,137
B3	,216	**,792**	,288	,186
B6	,130	**,786**	,174	,216
B1	,325	**,771**	,181	,181
B5	,205	**,758**	,265	,207
B9	,113	**,744**	,149	,332
B8	,382	**,704**	,263	,207
B43	,160	,180	**,915**	,165
B45	,186	,277	**,902**	,151
B44	,212	,255	**,893**	,152
B46	,228	,259	**,886**	,147
B42	,338	,137	**,763**	,153
B19	,114	,181	,024	**,798**
B18	,206	,107	,110	**,758**
B16	,203	,260	,243	**,704**
B15	,212	,306	,156	**,702**
B14	,057	,318	,240	**,675**

Tablo 3 incelendiğinde, "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği''nde kalan *33* maddenin *4* alt boyutta toplandığı görülmektedir. Birinci alt boyutta 15 madde yer almaktadır ve bu alt boyut *"Sözel Dil Becerilerine Yönelik Etkinliklerle ilgili Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla ilgili Olanlar)"* olarak adlandırılmaktadır. İkinci alt boyutta 8 madde bulunmaktadır ve bu alt boyut *"Fonolojik Farkındalığa Yönelik Etkinliklerle ilgili Algı Düzeyleri (Kafiyeyle ilgili Olanlar)"* olarak adlandırılmıştır. Üçüncü alt boyutta 5 madde yer almaktadır ve bu alt boyut, *"Yazı Farkındalığı Becerilerine Yönelik Etkinliklerle ilgili Algı Düzeyleri"* olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin son alt boyutu olan *"Yazmaya Hazırlık Becerilerine Yönelik Etkinliklerle ilgili Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla ilgili Olanlar)"* olarak adlandırılan alt boyutta da 5 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin birinci alt boyutu, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %45,698'ini, ikinci alt boyutu %13,021'ini, üçüncü alt boyutu %7,897'sini ve dördüncü alt boyutu %5,816'sını açıklamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin tamamı, varyansın %72,432'sini açıklamaktadır. Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın, %40 ile %60 arasında olması, yeterli kabul edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2005; Aktaran, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin açıkladığı varyans miktarı ve maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde, *geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği*nin *çok iyi* düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ölçek geliştirenler, üzerinde çalıştıkları ölçekle, elde ettikleri puanların güvenirlik düzeyini de araştırmak zorundadırlar. Ölçek geliştirmede temel amaç, tüm çabaların sonunda daha güvenilir ve daha geçerli bir ölçme aracı elde etmektir (Tezbaşaran, 2008). Geliştirilen ölçeğin puanlarının güvenirliğini belirlemek amacıyla ''Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı'' hesaplanmıştır. Birinci alt boyut için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0,960, ikinci alt boyut için 0,947, üçüncü alt boyut için 0,909, dördüncü alt boyut için 0,856 hesaplandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı 0,960 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,80 ve üzeri olan ölçekler yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2009). Buna göre, geliştirilen ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen sonuçların, *yüksek* derecede *güvenilir* olduğu tespit edilmiştir.

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4'de özetlenmiştir.

Tablo 4.
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri Ölçeği"nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları Sonuçları

Ölçek	**Madde Sayısı**	**Açıklanan Varyans Miktarı (%)**	**Güvenirlik Katsayısı (α)**
1. Alt Boyut: Sözel Dil Becerilerine Yönelik Etkinliklerle ilgili Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla ilgili Olanlar)	15	45,698	0,960
2. Alt Boyut: Fonolojik Farkındalığa Yönelik Etkinliklerle ilgili Algı Düzeyleri (Kafiyeyle ilgili Olanlar)	8	13,021	0,947
3. Alt Boyut: Yazı Farkındalığı Becerilerine Yönelik Etkinliklerle ilgili Algı Düzeyleri	5	7,897	0,909
4. Alt Boyut: Yazmaya Hazırlık Becerilerine Yönelik Etkinliklerle ilgili Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla ilgili Olanlar)	5	5,816	0,856
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri ile ilgili Algı Düzeyleri (Toplam)	33	72,432	0,960

Tablo 4 incelendiğinde, açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi sonucunda "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği" geçerlik ve güvenirlik düzeyleri *yüksek* bir ölçek olduğu görülmektedir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonrasında, geliştirilmiş olan "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nde yer alan *33* maddenin düzeni belirlenmiş, ölçeğin amacı, özelliği ve cevaplama süresine ilişkin bilgilerin yer aldığı yönerge hazırlanmış, kişisel bilgiler ile ilgili sorular eklendikten sonra maddeler "Tamamen Katılıyorum - Katılıyorum - Katılmıyorum - Hiç Katılmıyorum" biçiminde 4'lü derecelendirilerek ölçeğe son şekli verilmiştir.

3.3.2. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği"

Araştırma kapsamında, anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin anasınıfında gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler, ilkokul 1. sınıfta okuma yazmaya hazırlık aşamasında gerçekleştirilmesi gereken etkinliklerinden oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, öncelikle, ilkokul birinci sınıfta gerçekleştirilmesi gereken etkinliklerden oluşan maddelerin belirlenmesi için alanyazın taraması yapılmış, ardından, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005)'nın birinci sınıflar için hazırlanan "İlkokuma Öğretimi" bölümü incelenmiştir. Anasınıfında öğretilmesi uygun olmayan, ilkokul birinci sınıfta okuma yazma öğrenimine başlamadan önce gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler listelenerek 13 madde oluşturulmuştur.

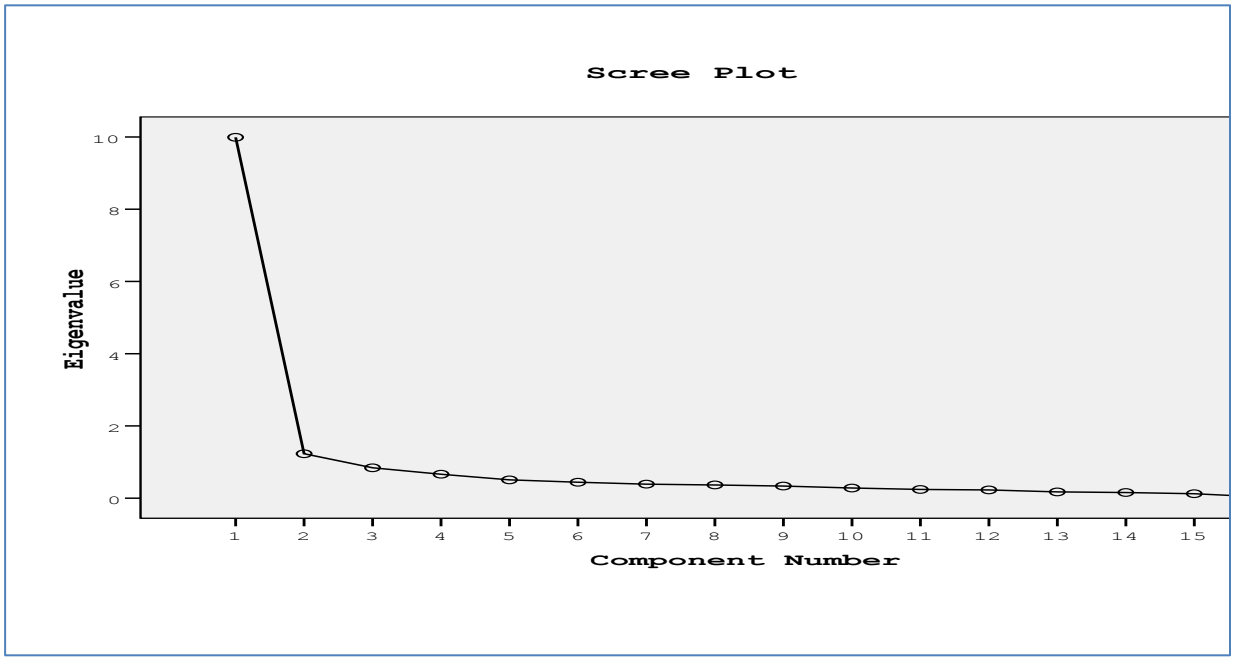
Oluşturulan 13 madde için, öncelikle, konu alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. 4 okul öncesi öğretmenliği ve 4 sınıf öğretmenliği alanında çalışan toplam 8 öğretim üyesinin uzman görüşü doğrultusunda maddelerin KGİ değerleri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalara göre, bütün maddeler için hesaplanan KGİ değeri 1 bulunmuştur. Bu sonuca göre, görüşü alınan tüm alan uzmanlarının, maddelerde yer alan etkinliklerin, anasınıfında değil, ilkokul 1. sınıfta gerçekleştirilmesini uygun buldukları belirlenmiştir.

Maddeler, ölçek düzeni içerisine yerleştirildikten sonra bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ile bir Türk dili uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Daha sonra, ölçeğin yönergesi hazırlanmış ve geliştirilen "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri ile ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği", "Evet - Kısmen - Hayır" biçiminde 3'lü derecelendirilerek, "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle İlgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği" ile birlikte 123 anasınıfı öğretmeni ve 99 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 222 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, elde edilen sonuçlar üzerinde, daha sonra, açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmeden önce, verilerin analize uygunluğunun belirlenmesi amacıyla hesaplanan KMO değeri 0,923 olarak bulunmuştur. Tavşancıl (2006)'a göre veri seti için hesaplanan KMO değerinin 0,80'den büyük olması sebebiyle, veri setinin faktör analizi için *mükemmel* bir yapı oluşturduğu ortaya konulmuştur. KMO testinin ardından hesaplanan Barlett küreselik testinin de, *anlamlı* olduğu belirlenmiştir (p<0,001).

Geliştirilen "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği''nin KMO testi ve Barlett küresellik testinin ardından gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinde, öz değeri 1'den büyük olan 2 faktör olduğu tespit edilmiştir; ancak Şekil 4'de yer alan scree plot incelendiğinde, maddelerin *tek faktör*lü yapıda olduğu belirlenmiştir.



Şekil 4. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği" Faktörlerinin Öz Değerlerine Ait Scree Plot

Maddelerin *tek faktörlü* yapıda olduğu belirlendikten sonra, tek faktörlü yapıda açımlayıcı faktör analizine devam edilmiştir ve maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Kline (1994) ile Tabachnik ve Fidell (1989)'e göre faktör yük değerleri 0,30'un altında olan ve birden fazla faktöre girip aralarında faktör yük değer farkları 0,10 ve daha az olan hiçbir maddenin olmaması nedeniyle, belirlenen 13 maddenin de ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Geliştirilen *tek* faktörlü yapı gösteren ''Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği'' olarak adlandırılan ölçeğin, maddelerinin faktör yük değerleri Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5.
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Ölçeği"nin Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	**Faktör Yük Değerleri**
M13	,882
M12	,876
M10	,868
M6	,852
M8	,828
M7	,828
M4	,826
M9	,802
M11	,772
M3	,769
M5	,760
M1	,739
M2	,715

Tablo 5 incelendiğinde, *"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Ölçeği"*nde yer alan *13* maddenin *tek* alt boyutta toplandığı görülmektedir. Tek alt boyutta toplanan maddeler, toplam varyansın %65,723'ünü açıklamaktadırlar. Ölçeğin açıkladığı varyans oranının *yüksek* olduğu, böylelikle ölçeğin *geçerlik* düzeyinin de *yüksek* olduğu belirlenmiştir.

Geçerlik çalışmasının ardından, ölçekte yer alan maddelerin, güvenirliği Cronbach'ın Alfa katsayısı ile hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı 0,956 olarak bulunmuştur. Böylece "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri ile ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği"nden elde edilen sonuçların, *yüksek* düzeyde *güvenilir* olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"

Araştırmada, öncelikle Türkiye'de yapılmış olan anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerini ölçen araçlar incelenmiş, bu iki öğretmen grubunun birlikte mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerini ölçen araçlara rastlanamamıştır. Bu nedenle, yurtdışında yapılmış olan araştırmalar incelenerek uygun bir ölçek araştırılmıştır. Wang tarafından geliştirilmiş olan "Early Childhood Educators' Perception of Professional Confidence Scale", yayınlandığı yıl olan 2005'den bu yana, Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan doktora tezlerinin 304'ünde atıf almış olması, ayrıca yurt dışında yaygın olarak kullanılması nedeniyle uyarlanmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin Özellikleri

"Early Childhood Educators' Perception of Professional Confidence Scale", Wang tarafından Pennsylvania Üniversitesi'nde doktora tezinde kullanılmak üzere, 2005 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu, 4 okul öncesi öğretmenliği ve 4 sınıf öğretmenliği alanında çalışan toplam 8 öğretim üyesinin uzman görüşleri alınarak, Türkçe'ye "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği" olarak çevrilmiştir.

Ölçeğin Şekilsel Özellikleri

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nde toplam 30 madde yer almaktadır. Aynı 30 madde öğretmenlere, *Şu Andaki Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri* ile *Arzu Ettikleri Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri* olmak üzere iki bölümde yöneltilmiştir. Ölçekte yer alan iki bölümün orijinal biçimi Tablo 6'de yer almaktadır.

Tablo 6.
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği"nin Biçimi

Maddeler	**Şu Andaki Mesleki Yeterlik Durumunuz**	**Arzu Ettiğiniz Mesleki Yeterlik Durumunuz**
1.	4 3 2 1	4 3 2 1
2.	4 3 2 1	4 3 2 1

Tablo 6 incelendiğinde, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeyleri belirlenirken, öğretmenlerin hem şu andaki mesleki yeterlik durumlarına, hem de arzu ettikleri mesleki yeterlik durumlarına yönelik algı düzeylerinin ölçüldüğü görülmektedi. Ayrıca, ölçekte yer alan maddelerin 4'lü likert tipi derecelendirildiği de Tablo 6'da görülmektedir. Ölçeğin derecelendirmesi ile ilgili açıklama, ölçeğin yönerge kısmında yer almaktadır. Bu derecelendirmede; (4) Çok Yüksek, (3) Yüksek, (2) Düşük ve (1) Çok Düşük derecesini belirttiği ifade edilmektedir.

Ölçeğin Alt Boyutları

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği" *5* alt boyuttan oluşmaktadır (Wang, 2005) ve ölçekte toplam *30* madde yer

almaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlardaki madde sayıları, Tablo 7'da yer almaktadır.

Tablo 7.
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği"nin Alt Boyutları

Ölçeğin Alt Boyutları	**Madde Sayısı**
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi	7
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	6
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	9
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	3
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	5
Mesleki Yeterliğe yönelik Algı Düzeyi (Toplam)	30

Tablo 7 incelendiğinde, ölçekteki toplam 30 maddenin 5 alt boyutta yer aldığı görülmektedir. Birinci alt boyut olan ''Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi'' alt boyutunda 7 madde, ikinci alt boyut olan ''Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi'' alt boyutunda 6 madde, üçüncü alt boyut olan ''İletişim Yeterliği Algı Düzeyi'' alt boyutunda 9 madde, dördüncü alt boyut olan ''Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi'' alt boyutunda 3 madde, beşinci ve son alt boyut olan ''Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi'' alt boyutunda ise 5 madde yer almaktadır.

Erken çocukluk eğitiminin gerçekleştirildiği kurumlarda görevli *anasınıfı ve sınıf öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri*, çocukların olumlu yönde gelişebilmeleri için, bir grup, birbiriyle bağlantılı karakteristik özellik olarak belirlenmiştir (Frede, 1995). Ölçeği geliştiren araştırmacı olan Wang (2005), alanyazın (Lu, 2000; Lu ve Su, 1999; Saracho ve Spodek, 2003) taraması sonrasında belirlenmiş, 5 alt boyuta ayrılmış olan ölçütleri kullanarak, öğretmenlerin şu andaki mesleki yeterlik durumları ile arzu ettikleri mesleki yeterlik durumlarını nasıl algıladıklarının ölçülmesini amaçlamıştır. Alanyazın taraması sonucunda, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerine yönelik kabul edilen en yaygın olarak belirlenmiş alt boyutlar, araştırmada şu şekilde belirtilmiştir (Aktaran, Wang, 2005):

1. Programları geliştirme, davranışları değerlendirme ve etkinlikleri uygulama becerilerini kapsayan *Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi*,

2. Sınıf yönetimi ve idari konularla ilgili becerileri kapsayan *Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi*,

3. Çocuklar, aileler, meslektaşlar ve toplumla iletişimi kapsayan *İletişim Yeterliği Algı Düzeyi*,

4. Özgelişim ve yansıtıcı düşünme becerilerini içeren *Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi* ve

5. Güvenliği sağlama, zihinsel ve fiziksel gelişimi değerlendirme ve yaşamla ilgili becerileri öğretme becerilerini kapsayan *Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi*dir.

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin alt boyutlarına ilişkin açıklamalar, başlıklar halinde incelenmiştir (Aktaran, Wang, 2005):

1. **Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi:** Öğretmenlerin, çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak eğitim programları geliştirme, çocukların öğrenme ve gelişimleri ile davranışlarını değerlendirme ve planladıkları öğrenme etkinliklerini uygulama becerileri ile ilgili algılarıdır (Henniger, 1999; Lu ve Su, 1999).

2. **Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi**: Öğretmenlerin, çocukların zorlayıcı davranışlarını önlemeye odaklı sınıf yönetimi ve kurumlarda idari konulara destek olmaya yönelik idari konular yönetimi becerileri ile ilgili algılarıdır (Puckett ve Diffly, 1999; Lu ve Su, 1999).

3. **İletişim Yeterliği Algı Düzeyi:** Öğretmenlerin, çocukların ihtiyacını karşılamak için çocuklarla iletişim kurma ve programın etkililiğini arttırmak için ailelerle, meslektaşlarıyla ve toplumda yer alan diğer kişilerle birlikte çalışma becerileri ile ilgili algılarıdır (Saracho ve Spodek, 2003; Lu ve Su, 1999).

4. **Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi:** Öğretmenlerin, kariyerleri sırasında edindikleri deneyimler ve yansıtıcı düşünmeleri yoluyla, mesleki gelişimlerini üstlenerek mesleki yönden gelişimlerini sağlayan becerilerini geliştirmeleri ile ilgili algılarıdır (Rodd, 1997; Lu ve Su, 1999).

5. **Bakım ve Koruma Yeterlik Algı Düzeyi:** Öğretmenlerin, güvenliği sağlama, zihinsel ve fiziksel gelişimi değerlendirme, yaşam becerilerini öğretme ve istendik davranışlar elde etmek amacıyla, çocuklara yardımcı olma becerileri ile ilgili algılarıdır (Katz, 1997; Lu ve Su, 1999).

Ölçeğinin Yönergesi ve Uygulanması

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği", envanterin ikinci bölümünü oluşturmaktadır. Envanterin birinci bölümünde, katılımcıların kişisel bilgilerini değerlendirmeye yönelik 8 madde yer almaktadır. İkinci bölümün başında, ölçeğin kısa, öz ve anlaşılır bir yönergesi bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal yönergesinde, madde sayısı ve cevaplama süresine ilişkin bilgiler bulunmamaktadır. Yönergede, "Bu bölümde, şu andaki mesleki yeterlik durumunuz ve arzu ettiğiniz mesleki yeterlik durumunuz ile ilgili ifadeler yer almaktadır. İfadeleri dikkatlice okuyunuz ve size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz." şeklinde bir açıklama yer almaktadır.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin geliştirilme aşamasında, öncelikle, alanyazına dayalı olarak erken çocukluk dönemi eğitimcileri olan anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerini inceleyen beş faktör olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarını da oluşturan bu beş faktöre (Öğretme, Yönetim, İletişim, Mesleki Gelişim, Bakım - Koruma) ilişkin maddeler oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler hakkında, Erken Çocukluk Eğitimi alanında öğrenim gören on doktora öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Doktora öğrenimi gören ve öğretmenlik yapmakta olan bu bireylerin görüşleri doğrultusunda, maddeler üzerindeki ilk düzeltme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ardından, aynı bölümde öğrenim gören başka on doktora öğrencisinin cevapları ve ölçek maddelerine ilişkin görüşleri alınmış ve uzmanların görüşleri doğrultusunda, geçerliğin sağlandığına ilişkin görüş belirtilmiştir. Wang (2005) tarafından yapılan araştırmada, "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği", 211 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, ölçeğe ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayıları, Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği"nin Güvenirlik Katsayıları

Ölçeğin Alt Boyutları	**Şu Andaki Yeterlik Algı Düzeyleri**	**Arzu Ettiği Yeterlik Algı Düzeyleri**
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	0,82	0,89
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	0,82	0,91
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	0,86	0,94
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	0,71	0,89
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	0,77	0,89
Mesleki Yeterliğe yönelik Algı Düzeyi (Toplam)	0,95	0,98

Tablo 8 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları ve tamamı için, güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa değerleri görülmektedir. Öğretmenlerin şu andaki mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerine ilişkin güvenirlik katsayıları, 0,71 ile

0,86 arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin arzu ettikleri mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerine ilişkin güvenirlik katsayıları da, 0,89 ile 0,94 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenirlik katsayıları da 0,95 ile 0,98'dir.

Ölçeğin Puanlanması

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"ndeki maddelerin, alabileceği en yüksek değer 4 iken, en düşük değer 1'dir. Ölçekteki maddelerin; maddeler, alt boyutlar ve ölçeğin tamamı bazında toplanabileceğini ifade eden ölçeği geliştiren Wang (2005) tarafından, ölçekteki maddelerin ortalaması için belirtilen ölçüt, aşağıdaki gibidir:

2,80'den düşük Değer:	Çok Düşük Düzeyde Algı
2,80 - 3,10 Değer:	Düşük Düzeyde Algı
3,11 - 3,30 Değer:	Orta Düzeyde Algı
3,31 - 3,50 Değer:	Yüksek Düzeyde Algı
3,50'den fazla Değer:	Çok Yüksek Düzeyde Algı

Ölçeğin Uyarlama Süreci

Ölçeğin uyarlanma sürecinde, Uluslararası Test Komisyonu (International Test Commission) tarafından hazırlanan "Eğitsel ve Psikolojik Testlerin Uyarlanması İçin Rehber" (Test Adaptation Guidelines) de belirtilen aşamalar takip edilmiştir (2000).

Bu aşamalar doğrultusunda, ilk önce, ölçeğin orijinal kültürdeki geliştirilme ve kullanım amacı incelenmiş ve ölçeğin Türk kültüründe de benzer şekilde kullanılabileceğine karar verilmiştir. Ardından, ölçeğin psikometrik özellikleri incelenerek, ölçeğin orijinal maddelerinin biçimi, yapısı, uygulanması, yönergesi, puanlanması, psikometrik özelliklerinin hangi örnekleme dayalı belirlendiği ve test istatistiklerinin incelenmesi işlemi gerçekleştirilmiştir.

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği", 30 maddeden oluşan 4'lü likert tipi derecelendirilmiş bir ölçek olduğu ve iki kısımdan oluştuğu belirlenmiştir. Birinci kısımda, öğretmenlerin *şu andaki mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeyleri ölçülmekte, ikinci kısımda da aynı maddelerle öğretmenlerin *arzu ettikleri mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeyleri belirlenmektedir.

Ölçeğin kültürel ve psikometrik özelliklerinin incelenmesinin ardından, ölçeğin uyarlanma sürecinde, ilk önce ölçek sahibi Huei-Ling Wang'dan izin alınmıştır. Ölçeğin uyarlanması için iznin alınmasının ardından, çeviri aşamasına geçilmiştir. Çeviri aşamasında ölçek, öncelikle, iki İngilizce dil uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının bulunduğu grup tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ardından, çeviri tekrar orijinal dile çevrilerek, kontroller gerçekleştirilmiş ve alternatif maddeler oluşturulmuştur.

İngilizce Dil Uzmanlarının Görüşleri

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin orijinali, çevirisi ve oluşturulan alternatif maddeler, maddelerin orijinaline uygun bir biçimde çevrilip çevrilmediğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü için oluşturulan "Kaynak Dilden Hedef Dile Yapılan Çeviriler İçin Uzman Değerlendirme Formu" Ankara Üniversitesi'nde görevli İngilizce alanında çalışan 6 öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda, çevirideki ilk düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

İngilizce dil uzmanlarının kaynak dilden hedef dile yapılan çevirilere ilişkin görüşleri, aşağıdadır:

1. Ölçeğin dördüncü maddesinde yer alan "I can improve instruction after assessment." çevirisi "Değerlendirmeden sonra *öğretimi* geliştirebilirim." ve "*Değerlendirme yaptıktan* sonra (değerlendirme sonuçlarına göre), öğretim sürecini geliştirebilirim." şeklinde iki alternatifli gerçekleştirilmiştir. İngilizce dil uzmanları "*Değerlendirme yaptıktan* sonra (değerlendirme sonuçlarına göre), öğretim sürecini geliştirebilirim."

şeklindeki çevirinin Türk kültürüne daha uygun olacağı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

2. Ölçeğin altıncı maddesi olan ve orijinalinde "I can use space and material." ifadesinin Türkçe çevirisindeki "alan ve materyal" ifadesi yerine, dil uzmanları "öğrenme alanı ve materyali" ifadesinin kullanılmasının, daha uygun olacağını belirtmişlerdir.

3. Ölçeğin sekizinci maddesinde yer alan "every child's performance" ifadesinin Türkçe çevirisi "her çocuğun performansı" ve "her çocuğun gelişimi" şeklinde alternatiflendirilmiştir. İngilizce dil uzmanları, "her çocuğun gelişimi" şeklinde bir anlatımın daha doğru olacağı konusunda fikir belirtmişlerdir.

4. Ölçeğin 10. maddesi olan "I can foster appreciation of individual differences." maddesinin "Bireysel farklılıklara saygı duymaya yönlendirebilirim." şeklindeki Türkçe çevirisi, uzmanların görüşleri doğrultusunda "Çocukları, bireysel farklılıklara saygı duymaya yönlendirebilirim." şeklinde düzenlenmiştir.

5. Ölçeğin 11. maddesinde yer alan "I can assist children to deal with peers' relationships." ifadesinin Türkçe çevirisi için iki alternatif madde oluşturulmuş ve uzmanlarca "Akranlarıyla ilişki kurmalarında çocuklara yardımcı olabilirim." çevirisinde görüş birliği sağlanmıştır.

6. Ölçeğin 12. maddesini oluşturan "I can plan parent involvement activities." maddesinin çevirisi için iki alternatif oluşturulmuş; alternatiflerde "ebeveynlerin katılımını sağlayan" ve "aile katılımı etkinlikleri" ifadeleri yer almıştır. Ancak uzmanların ortak görüşleri doğrultusunda, 12. madde alternatiflerin dışında "Aile katılımını sağlayan etkinlikler planlayabilirim." şeklinde çevrilmiştir.

7. Ölçeğin 13. maddesinde yer alan "I can facilitate negotiations." maddesinin çevirisi için iki alternatif oluşturulmuş; alternatiflerde "Uzlaşmaları sağlayabilirim." ile

”Çocukların arasında çıkan sorunlarda uzlaşma sağlanmasına yardımcı olabilirim.” çevirilerinden ikinci alternatif, uzman görüşü doğrultusunda kabul edilmiştir.

8. Ölçekteki 17. maddede yer alan “I can build a frank and trusting communication with family.” için “samimi ve güvenen” ile “samimi ve güvenli” olmak üzere iki alternatif oluşturulmuş; ancak, uzmanların ortak görüşü ile, alternatiflerden farklı olarak “içten ve güvene dayanan” şeklinde çeviri gerçekleştirilmiştir.

9. Ölçeğin 22. maddesinde bulunan “I can apply community resources.” ifadesinin çevirisi için iki alternatif oluşturulmuş ve alternatiflerde “uygulayabilirim” ve “kullanabilirim” ifadelerinden “kullanabilirim” ifadesi uzman görüşleri doğrultusunda kabul edilmiştir.

10. Ölçeğin 28. maddesinde yer alan “mental development” ifadesi için “mental gelişim” ile “bilişsel gelişim” olmak üzere iki alternatif oluşturulmuş; ancak, uzmanların ortak görüşü ile “zihinsel gelişim” olarak çevrilmesine karar verilmiştir.

11. Ölçeğin son maddesi olan 30. maddedeki “I can teach life disciplines.” ifadesi için iki alternatif çeviride yer alan “yaşam disiplinleri” ifadesi, uzman görüşleri ile “temel yaşam becerileri” olarak çevrilmiştir.

Alan Uzmanlarının Görüşleri

“Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği”nin maddelerinde yer alan sözcük, kavram ya da deyimlerin anlamlarının her iki kültürde de aynı ve / veya aynı bağlamda kullanılıp kullanılmadığı ve orijinal ölçekte ifade edilen deneyimlerin, uyarlama yapılan kültürde yaşanıp yaşanmadığının belirlenmesi amacıyla, “Eşdeğerlik Uzman Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. Eşdeğerlik Uzman Değerlendirme Formu, 4 okul öncesi öğretmenliği ve 4 sınıf öğretmenliği alanında çalışan toplam 8 öğretim elemanının uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan alınan görüşler

doğrultusunda, incelemeler ve düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Düzeltmelerin ardından oluşturulan çeviri formu, bir Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş ve ölçeğin "Taslak Çeviri Formu" hazırlanmıştır.

Alan uzmanlarının ölçeğin eşdeğerliğine ilişkin tartışmaları şu şekildedir:

1. Ölçeğin birinci maddesinde yer alan "Çocukların yetenek ve ilgilerine dayalı öğrenme etkinlikleri planlayabilirim." ifadesinde "yetenek" ve "ilgi" kavramları, uzmanlarca birbirinden farklı kavramlar olarak görülmüş ve birinci madde "Çocukların yeteneklerine dayalı öğrenme etkinlikleri planlayabilirim." şekline dönüştürülmüştür.

2. Ölçeğin ikinci maddesinde bulunan "Yaşam ya da oyunla ilgili etkinlikler düzenleyebilirim." ifadesinde "oyun" kelimesine Türk kültüründe gerek olmadığı, Türkiye'de etkinliklerin oyunu temel aldığı, uzmanlarca belirtilmiştir. Görüşler doğrultusunda ikinci madde, "Yaşamla ilgili etkinlikler düzenleyebilirim." şekline dönüştürülmüştür.

3. Ölçeğin dördüncü maddesinin çevirisi olan "Değerlendirme yaptıktan sonra (değerlendirme sonuçlarına göre), öğretim sürecini geliştirebilirim." ifadesi uzmanların görüşleri doğrultusunda "Değerlendirme yaptıktan sonra öğretim yöntemlerimi geliştirebilirim." şekline dönüştürülmüştür.

4. Ölçeğin altıncı maddesinde yer alan "Etkinlikleri uygularken, öğrenme alanını ve materyalleri verimli kullanabilirim." ifadesindeki "öğrenme alanı" kavramının "materyalleri" kapsadığı, uzmanların görüşleri doğrultusunda belirlenmiş ve altıncı madde "Etkinlikleri uygularken, öğrenme alanını verimli kullanabilirim." şekline dönüştürülmüştür.

5. Ölçeğin sekizinci maddesinde yer alan "Her çocuğun gelişimini kaydedebilirim." ifadesinde "gelişim" kavramı uzmanların görüşleri doğrultusunda, parantez içinde ayrıntılandırılmış ve maddeye "Her çocuğun gelişimini (zihinsel, sosyal - duygusal, fiziksel, dil ve özbakım) kaydedebilirim." olacak şekilde son hali verilmiştir.

6. Ölçeğin 15. maddesindeki “Çocuklarla sevgiye ve güvene dayalı bir ilişki kurabilirim.” çevirisinde “sevgi” ve “güven” kavramlarının birbirlerinden farklı iki kavramı ölçtüğü, uygulamalarda güvenin daha önemli olduğu uzmanlarca belirtilmiş ve madde “Çocuklarla güvene dayalı bir ilişki kurabilirim.” şeklinde düzenlenmiştir.

7. Ölçeğin 17. maddesinde de benzer şekilde “Ailelerle içten ve güvene dayalı ilişkiler kurabilirim.” ifadesindeki “içten” ve “güven” kavramlarının farklı özellikleri olduğu uzmanlarca belirtilerek, madde “Ailelerle güvene dayalı ilişkiler kurabilirim.” şeklinde düzenlenmiştir.

8. Ölçeğin 20. maddesinde yer alan “Uygulamalar ile ilgili bilgileri meslektaşlarımla paylaşabilirim.” ifadesi konu alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, “Etkinliklerimi meslektaşlarımla paylaşabilirim.” şekline dönüştürülmüştür.

9. Ölçeğin 21. maddesi olan “Farklı öğretim yöntem ve tekniklerine saygı duyabilirim.” ifadesinde uzmanlar “saygı duymak” yerine “uygulama yapmanın” mesleki yeterlikle ilgili algı düzeyini daha iyi ölçebileceklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, 21. madde “Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilirim.” şekline dönüştürülmüştür.

10. Ölçeğin 22. maddesinde bulunan “Toplum kaynaklarını kullanabilirim.” ifadesinde yer alan “toplum kaynakları” ifadesinin yerine, “çevredeki kaynakları” şekline dönüştürülmesi, uzmanlarca uygun görülmüştür ve ifade bu şekilde kullanılmıştır.

11. Ölçeğin 25. maddesinde yer alan “Eğitim uygulamalarını yansıtabilirim.” ifadesinde “yansıtma” yerine “geri bildirim” kelimesinin daha uygun olduğu uzmanlarca belirlenmiş ve 25. madde “Çocuklara geri bildirim verebilirim.” şeklini almıştır.

12. Ölçeğin 27. maddesinde yer alan “Güvenli öğrenme ortamının devamlılığını sağlayabilirim.” ifadesinde “devamlılık” kelimesi gereksiz görülmüş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda, “Güvenli bir öğrenme ortamı sağlayabilirim.” şekline dönüştürülmüştür.

13. Ölçeğin 29. maddesinde bulunan “Temiz bir ortamın devamlılığını sağlayabilirim.” ifadesindeki “devamlılık” kelimesi benzer şekilde gereksiz bulunmuş ve 29. madde uzmanların görüşleri doğrultusunda, “Eğitim için temiz bir ortamı oluşturabilirim.” şekline dönüştürülmüştür.

14. Ölçeğin 30. maddesi olan “Çocuklara temel yaşam becerilerini öğretebilirim.” ifadesinde yer alan “temel yaşam becerilerinin” parantez içinde ayrıntılandırılması uzmanlarca gerekli görüşmüş ve madde “Çocuklara, temel yaşam becerileri (kendini ifade edebilme, özbakım becerileri, yaratıcı düşünebilme vb.) öğretebilirim.” şekline dönüştürülmüştür.

İki Çeviri Arası Eşitliğin Belirlenmesi

İki çeviri arasındaki eşitliğin belirlenmesi amacıyla, taslak çeviri formu oluşturulan “Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği” ile orijinal ölçek; iki dili çok iyi bilen ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel bir ilkokulda görevli anasınıfı ve sınıf öğretmeni olan toplam 30 kişiye, 15 gün arayla uygulanmıştır. Formların eşdeğerliğini tespit etmek amacıyla elde edilen ölçek puanları için, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Daha sonra da, ölçek puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığının test edilmesi amacıyla, ilişkili ölçümlerde t testi hesaplanmıştır.

İki çeviri arasındaki eşitliğin belirlenmesi amacıyla, orijinal ve çeviri formu uygulama sonuçları arasında hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı sonuçları, Tablo 9’de yer almaktadır.

Tablo 9.
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği"nin Uzmanlardan Elde Edilen Sonuçları Arasındaki Korelasyon

	Türkçe Form (Şu Andaki Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri)		**Türkçe Form (Arzu Edilen Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri)**	
	N	r	N	R
Orijinal form (Şu Andaki Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri)	30	0,996**	---	---
Orijinal form (Arzu Edilen Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri)	---	---	30	0,999**

** p<0,01

Tablo 9 incelendiğinde, "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin birinci bölümündeki *Şu Andaki Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri*ne ilişkin orijinal ölçek formu ile Türkçe form arasında, pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (r:0,996; p<0,01). Benzer şekilde, öğretmenlerin *Arzu Ettikleri Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri*; ölçeğinin orijinal formu cevapları ile Türkçe form cevapları arasında da pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki hesaplanmıştır (r:0,999; p<0,01). Orijinal form ile Türkçe form cevapları arasında hesaplanan yüksek düzeyde ilişki, *öğretmenlerin her iki formdaki maddeleri benzer şekilde algıladıklarının göstergesi*dir.

Öğretmenlerin orijinal form ile Türkçe formdan elde ettikleri puanların ortalamaları arasında fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hesaplanan ilişkili örneklemlerde t testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği"nin Orijinal ve Çeviri Form Puanları İçin Hesaplanan İlişkili Ölçümlerde t Testi

Ölçek	Form	N		SS	t	p
Şu Andaki Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri	Orijinal	30	98,47	12,45	1,884	0,700
	Türkçe	30	98,87	12,47		
Arzu Edilen Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri	Orijinal	30	117,30	6,52	0,571	0,573
	Türkçe	30	117,33	6,47		

Tablo 10 incelendiğinde, orijinal ve Türkçe form uygulanan öğretmenlerin, "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin birinci bölümündeki *Şu Andaki Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri* ortalama puanlarının orijinal form ve Türkçe forma göre değişiklik göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Öğretmenlerin *Arzu Ettikleri Mesleki Yeterliklerine yönelik Algıları* ortalama puanları da, orijinal form ve Türkçe forma göre değişiklik göstermemektedir ($p>0,05$). Başka bir anlatımla, iki dile de hakim olan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, ''Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği"nin orijinal form ve çevirisi gerçekleştirilen Türkçe formundan aldıkları ortalama puanlar, benzerlik göstermektedir. Bu sonuç, *çeviri form ile orijinal form arasında dilsel eşdeğerliğin sağlandığı*nı göstermektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin iki formdaki maddelere de benzer algı geliştirdikleri belirlenmiştir.

İlk ön uygulama sonuçları

Ön uygulamaya geçmeden önce, ölçekle ilgili gerekli düzeltme olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, taslak çeviri formu oluşturulan ölçek, 3 anasınıfı öğretmenine ve 3 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin uygulama süresi belirlenmiş ve gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

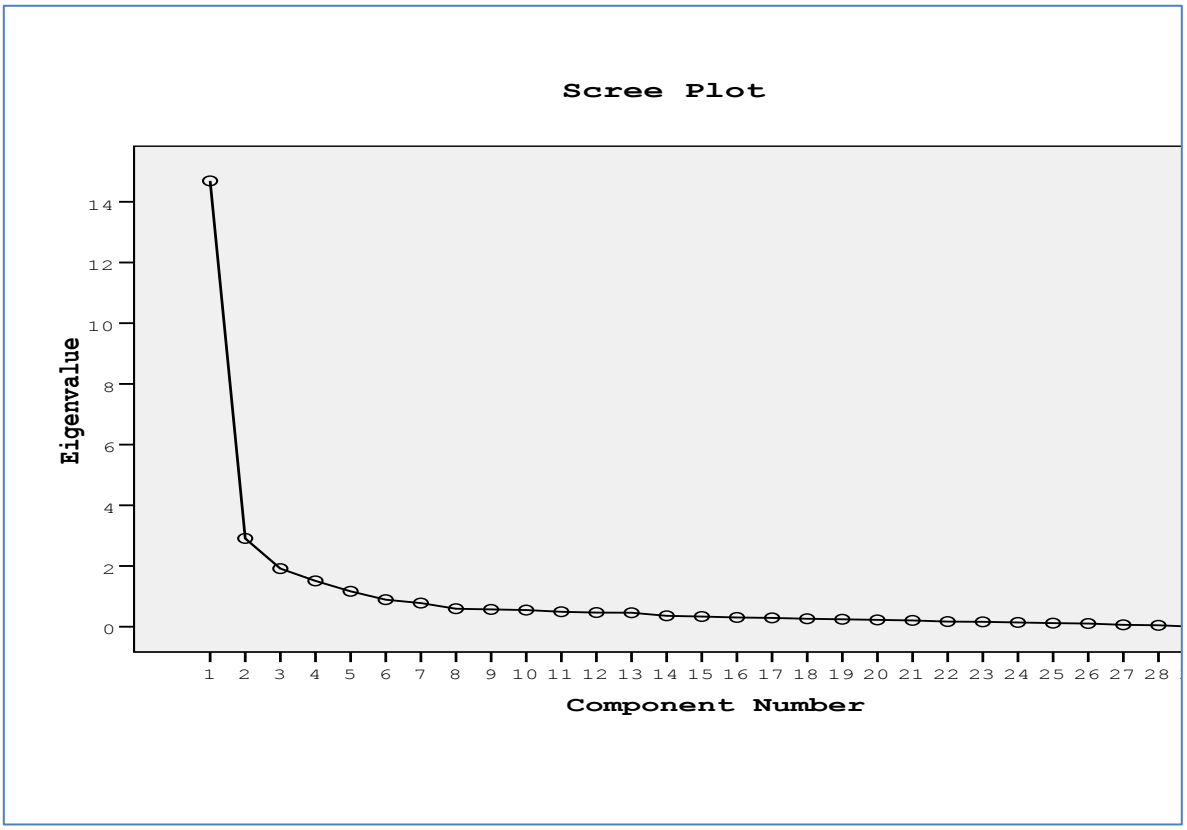
Ön uygulama sonuçları

Bu aşama, ölçeğin psikometrik özellikleri, özellikle, geçerlik ve güvenirlik kanıtları için, hedef evreni temsil edecek kadar büyük bir örneklem grubuna ölçeğin uygulanmasını içermektedir. Bu araştırmada anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığından, ön uygulamada, benzer şekilde, anasınıfında görevli 123 anasınıfı öğretmeni ve ilkokulda görevli 99 sınıf öğretmeni olan toplam 222 öğretmene "Çeviri Taslak Formu" uygulanmıştır. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda, öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmış, ardından doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin uyarlama sürecinde, 123 anasınıfı öğretmeni ve 99 sınıf öğretmeni olan toplam 222 öğretmenin cevaplarının faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hesaplanan KMO testi 0,940 olarak bulunmuştur. Ardından yapılan Barlett küresellik testi de anlamlı bulunmuştur. Bu doğrultuda veri setinin, faktör analizi için *mükemmel* bir yapı gösterdiği görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizinde öz değeri 1'den büyük olan 5 faktör olduğu tespit edilmiştir. Şekil 4'de yer alan scree plot grafiği incelendiğinde, ölçek maddelerinin 5 faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir.



Şekil 5. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Faktörlerinin Öz Değerlerine Ait Scree Plot

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nde yer alan *30* maddenin *5* faktör altındaki faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktörleşmenin daha iyi gerçekleşmesi için, dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Döndürme sonrasında, faktörler altında toplanan maddelerin faktör yük değerleri, Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği"nin Döndürme Sonrası Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

	Faktörler				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
S22	**,884**	,215	,223	,145	,089
S20	**,884**	,215	,223	,145	,089
S18	**,884**	,215	,223	,145	,089
S17	**,826**	,184	,251	,165	,140
S16	**,820**	,266	,272	,206	,089
S21	**,814**	,212	,143	,107	,083
S14	**,777**	,254	,203	,169	,121
S19	**,761**	,099	,125	,285	-,029
S15	**,691**	,233	,212	,212	,078
S1	,149	**,821**	,119	,242	,165
S2	,219	**,789**	,075	,209	,113
S5	,271	**,765**	,247	,157	,080
S4	,189	**,742**	,275	,138	,274
S6	,322	**,691**	,307	,102	,097
S7	,282	**,644**	,388	,215	,015
S3	,237	**,593**	,203	,286	,077
S12	,204	**,437**	,416	,002	,230
S11	,285	,209	**,786**	,115	,151
S8	,240	,237	**,766**	,261	,176
S10	,466	,314	**,701**	,163	,071
S13	,356	,320	**,611**	,204	-,008
S9	,370	,373	**,598**	,113	,113
S30	,295	,155	,115	**,833**	,087
S29	,272	,193	,105	**,828**	,075
S28	,286	,362	,177	**,566**	,267
S27	,351	,298	,222	**,531**	,200
S26	,068	,317	,200	**,500**	,215
S24	,049	,163	,150	,132	**,912**
S23	,061	,144	,131	,145	**,902**
S25	,182	,154	,041	,132	**,816**

Tablo 11 incelendiğinde, ölçekte yer alan 14.-22. maddelerin birinci alt boyutta, 1.-7. ve 12. maddelerin ikinci alt boyutta, 8.-11. ve 13. maddelerin üçüncü alt boyutta, 26.-30. maddelerin dördüncü alt boyutta ve 23.-25. maddelerin de beşinci alt boyutta yer aldığı görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin toplandığı faktörler incelendiğinde, ölçeğin 12. maddesinin üçüncü alt boyutta yer alması gerekirken ikinci alt boyutta yer aldığı

belirlenmiştir. 12. maddenin faktör yük değeri incelendiğinde, maddenin hem ikinci alt boyutta hem de üçüncü alt boyutta faktör yük değerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, ölçeğin orijinal yapısı düşünülerek, 12. maddenin üçüncü alt boyutta yer almasına karar verilmiştir.

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nde faktörler altında yer alan maddelerin güvenirliği, Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır ve sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği"nin Güvenirlik Katsayıları

Ölçek Alt Boyutları	**N**	**Madde Sayısı**	**Güvenirlik Katsayısı**
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi	222	7	0,925
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	222	6	0,895
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	222	9	0,967
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	222	3	0,906
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	222	5	0,822
Mesleki Yeterliğe yönelik Algı Düzeyi (Toplam)	222	30	0,959

Tablo 12 incelendiğinde, "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nde yer alan faktörlere ve ölçeğin tamamına ait verilerin *yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu* görülmektedir.

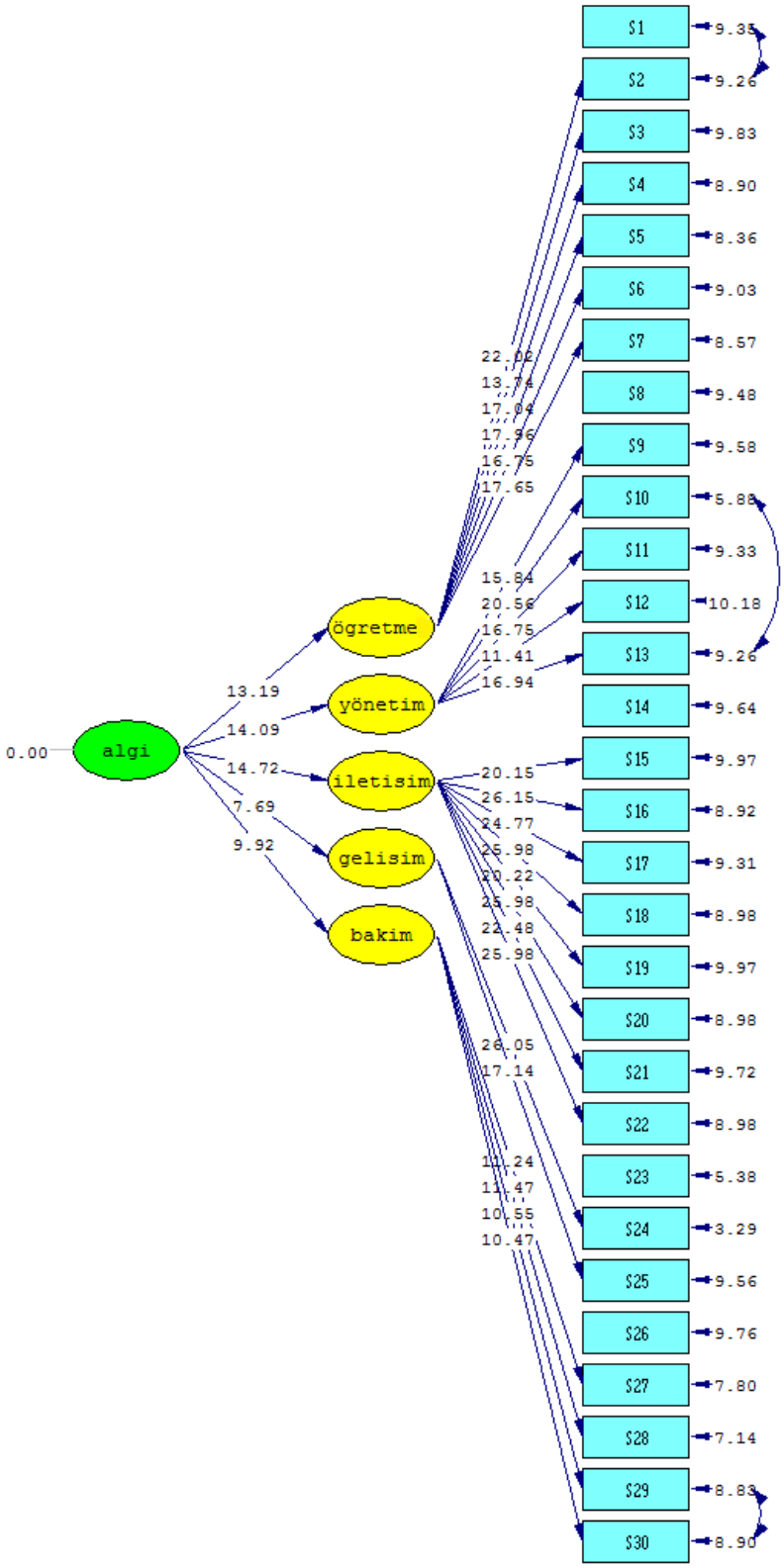
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin orijinalinde yer alan faktör yapılarının uyarlama sonrası, ön uygulama verileriyle ne derece uyum gösterdiğinin değerlendirilmesi amacıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeye odaklıdır. Başka bir anlatımla, DFA, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde, önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır (Sümer, 2000). DFA, bir başka ifade ile, daha önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş bir faktörel yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla kullanılır (Çerezci, 2010).

DFA'da, modelin geçerliliğini değerlendirmek için, çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fıt Index, CFI)dir. (Sümer, 2000).

Araştırmanın verileri ile "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin orijinalinde belirlenen *beş faktör*lü yapı için gerçekleştirilen DFA'ya ilişkin path diyagramı, Şekil 6'da yer almaktadır:



Şekil 6. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin Orijinalinde Belirlenen *Beş* Faktörlü Yapı için Gerçekleştirilen DFA'ya İlişkin Path Diyagramı

Şekil 6'da görüldüğü gibi, birinci düzey DFA'da ölçekte yer alan 30 madde beş faktör altında, ikinci düzey DFA'da ise maddelerin tek faktörde toplandığı görülmektedir. Ölçek maddelerinin benzerlik göstermesi bakımından, 1. ve 2. madde, 10. ve 13. madde, 29. ve 30. maddelerin hata varyansları birleştirilerek hata kovaryansları hesaplanmıştır.

Model veri uyumunu değerlendirmek amacıyla, pek çok uyum istatistiği kullanılmaktadır. Bunlar içinde, görece, en sık kullanılanları ki-kare, ki-kare / sd, CFI, IFI ve NNFI'dır. Bu değerlerden "χ^2 / sd" oranının 5'ten küçük olması, CFI, IFI ve NNFI değerinin ise 0,90'dan yüksek çıkması *model veri uyumu*nun olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Şekil 6'da "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin gerçekleştirilen DFA sonucunda, hesaplanan uyum iyiliği indeksleri, Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13.
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği"nin Uyum İyiliği İndeksleri

İstatistik	**Değerler**
χ^2 (sd)	2057,21 (397)
χ^2 / sd	5,18
CFI	0,95
IFI	0,95
NNFI	0,95

Tablo 13'de yer alan uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, *uyarlaması gerçekleştirilen ölçeğin orijinal yapısını doğruladığı* görülmektedir.

"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin orijinali, öğretmenlerin *şu andaki mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri* ve *arzu ettikleri mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri* olmak üzere, iki bölümden oluşmaktadır. Yukarıda görüldüğü gibi, Türkçe'ye uyarlama çalışmalarında bu iki bölüm de kullanılmıştır. Uyarlama çalışmaları sırasında, alınan uzman görüşleri doğrultusunda, araştırmanın örneklemine uygulanırken, sadece ilk bölümünün, yani öğretmenlerin *şu andaki*

mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri ile ilgili bölümünün kullanılmasına karar verilmiştir ve araştırmada bu şekilde kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında, verilerin çözümlenmesi için, öncelikle, öğretmenlerden elde edilen verilere ilişkin *betimsel istatistikler* hesaplanmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, verilerin analizi gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin bazı özelliklerine, *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerine ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerine göre okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı* düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla, *ilişkisiz ölçümlerde t testi* ve *tek yönlü varyans analizi* gerçekleştirilmiştir.

Anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeylerinin, *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin ve bazı özelliklerinin [cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, sınıf düzeyi (anasınıfı, birinci - dördüncü sınıf), okuma yazma hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu], *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerini ne düzeyde açıkladığının belirlenmesi amacıyla, *aşamalı çoklu regresyon analizi* gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi, çok değişkenli bir istatistiksel yöntem olduğundan, öncelikle analizin varsayımlarının incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Veri setinde eksik veri olmadığı ve araştırmadaki veri sayısının (N=415) *çoklu regresyon analizi* için *yeterli* olduğu belirlenmiştir. Veri setinde, öncelikle, tek değişkenli uç değer incelemesi gerçekleştirilmiş, tek değişkenli uç değer gösteren 8 gözlem, veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değer incelemesi için *Mahalonobis uzaklık değeri* hesaplanmış ve çok değişkenli uç değer gösteren 1 gözlem de veri setinden çıkarılarak, 406 gözlem ile incelemelere devam edilmiştir. Değişkenlerin, normallik dağılımlarının belirlenmesi amacıyla, *histogram grafikleri* ve *çarpıklık - basıklık katsayıları* incelenmiş ve değişkenlerin *normallikten aşırı sapma göstermedikleri* belirlenmiştir. Çoklu bağlantı

problemi için, öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş; hesaplanan *korelasyon katsayıları*nın 0,033 ile 0,906 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nde yer alan *alt boyutların, toplam puanlarla yüksek ilişki göstermesi* dolayısıyla, regresyon analizinde toplam puanın alınmasına karar verilmiştir. Değişkenlerin varyanslarının homojenliği, Box's M testi ile hesaplanmış ve *eşvaryanslılık varsayımının karşılandığı* belirlenmiştir. Son olarak, *otokorelasyon*un belirlenmesi amacıyla, hesaplanan *Durbin Watson katsayısı*nın, 1,744 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer 1,5 ile 2,5 arasında yer aldığı için, *değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı* görülmektedir.

Aşamalı regresyon analizinde, kategorik olan değişkenler "dummy" değişken olarak atanmıştır. Kategorik veriler barındıran, regresyon analizlerinde sınıflamalı değişken, düzeylerinden biri dışta bırakılarak, düzey sayısının bir eksiği (G-1) kadar üretilen ve "dummy" değişken olarak isimlendirilen yeni yapay değişken oluşturulur. Bu yeni değişkenlerden birinin, bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması, ilgili bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2009). Araştırma kapsamında oluşturulan dummy değişkenlerinin kodlamaları, Tablo 14'de yer almaktadır.

Tablo 14.
"Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği"nin Regresyon Analizi İçin Üretilen Dummy Değişkenleri

Dummy Değişkenler	**Atanan Kodlamalar**	
Cinsiyet	Kadın: 1	Erkek:0
Görevi	Anasınıfı Öğretmeni:1	Sınıf Öğretmeni: 0
Kıdem	5 yıldan az:1	Diğerleri:0
	5-10 yıl:1	Diğerleri:0
	11-15 yıl:1	Diğerleri:0
	16-20 yıl:1	Diğerleri:0
Öğrenim Durumu	Üniversite öncesi:1	Diğerleri:0
	Lisansüstü:1	Diğerleri:0
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri ile ilgili *Ders* Alma Durumu	Evet:1	Hayır:0
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri ile ilgili *Seminer* Alma Durumu	Evet:1	Hayır:0

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada, anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeylerinin, *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin ve bazı özelliklerinin [cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, sınıf düzeyi (anasınıfı, birinci - dördüncü sınıf), okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu], *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algıları*nı ne düzeyde açıkladığının belirlenmesi amacıyla, hem anasınıfı öğretmenlerine hem de sınıf öğretmenlerine ölçekler uygulanmıştır.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, önce anasınıfı öğretmenlerine, sonra sınıf öğretmenlerine, ardından da anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerini karşılaştırmaya yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Anasınıfı Öğretmenleri ile ilgili Bulgular

Anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeylerinin, *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin ve bazı özelliklerinin (kıdem, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu), *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algıları*nı ne düzeyde açıkladığını gösteren bulgular başlıklar halinde yer almaktadır.

4.1.1. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algıları Ne Düzeydedir?

Anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerini belirlemek üzere, öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen, *4* alt boyuttan ve *33* maddeden oluşan dörtlü derecelendirilmiş "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, öğretmenlerden elde edilen puanlara ilişkin hesaplanan *betimsel istatistikler* Tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 15.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerine yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	N	En Düşük	En Yüksek		SS
Sözel Dil Becerileriyle ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla ilgili Olanlar)	15	139	32	60	53,46	6,52
Fonolojik Farkındalıkla ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Kafiyeyle ilgili Olanlar)	8	139	16	32	28,60	3,64
Yazmaya Hazırlık Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla ilgili Olanlar)	5	139	5	20	18,35	2,93
Yazı Farkındalığıyla ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri	5	139	7	20	17,47	2,72
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri (Toplam)	33	139	88	132	117,88	10,96

Tablo 15'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin *sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algı düzeyleri*ne *(öykü kitaplarıyla ilgili olanlar)* ilişkin maddelerden aldıkları en düşük puanın 32, en yüksek puanın ise 60 olduğu belirlenmiştir. Anasınıfı öğretmenlerinin sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algı düzeylerinin (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar) ortalama puanları incelendiğinde (53,46), anasınıfı öğretmenlerinin

okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden ilki olan sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algılarının (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar) *yüksek* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin *fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri*ne *(kafiyeyle ilgili olanlar)* ilişkin maddelerden aldıkları en düşük puanın 16, en yüksek puanın ise 32 olduğu belirlenmiştir. Anasınıfı öğretmenlerinin fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeylerinin (kafiyeyle ilgili olanlar) ortalama puanları incelendiğinde (28,60), anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden ikincisi olan fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlik algılarının (kafiyeyle ilgili olanlar) *yüksek* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 15'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin *yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeyleri*ne *(çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar)* ilişkin maddelerden aldıkları en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 20 olduğu saptanmıştır. Anasınıfı öğretmenlerinin yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeylerinin (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar) ortalama puanları incelendiğinde (18,35), anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden üçüncüsü olan yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algılarının (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar) *yüksek* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin *yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik algı düzeyleri*ne ilişkin maddelerden aldıkları en düşük puanın 7, en yüksek puanın 20 olduğu görülmektedir. Anasınıfı öğretmenlerinin yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik algı düzeylerinin ortalama puanları incelendiğinde (17,47), anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden dördüncüsü olan yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu saptanmıştır.

Tablo 15'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerinin belirlendiği ölçekte, 33 maddenin yer aldığı görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33 iken, en yüksek puan 132'dir. Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin, ölçekten aldıkları en düşük puan 88 iken, en yüksek puan 132'dir. Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nden

almış oldukları ortalama puanlar incelendiğinde (117,88), *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı*larının *yüksek* düzeylerde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. T. Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Ö. Erdoğan (2013)'ın Ankara ilindeki devlet okullarında görevli 28 anasınıfı öğretmeninin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yönelik görüşleri üzerine yaptıkları araştırmanın sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında, *yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler* anlamında, bu iki araştırmanın paralellik gösterdiği, ancak *fonolojik (sesbilgisel) farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler* ve kelime dağarcığı, dinleme ve konuşma gibi *sözel dil becerileri ile ilgili etkinlikler* anlamında bu iki araştırmanın paralellik göstermediği belirlenmiştir. İki araştırmanın sonuçları arasındaki farklılığın nedeni, bu araştırmadaki öğretmenlerin aksine, T. Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Ö. Erdoğan (2013)'ın araştırmalarındaki örneklem grubunda yer alan anasınıfı öğretmenlerinin, fonolojik (sesbilgisel) farkındalığı geliştirici etkinlikler ile sözel dil becerilerine yönelik etkinliklerin, çocukların erken okuryazarlık gelişimleri üzerindeki etkilerinin önemi ile ilgili algı geliştirmemiş olmaları olabilir.

Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan (2008) tarafından yapılan araştırmada ise, araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin, gün içerisinde, çoğunlukla, öykü, masal gibi *sözel dil becerileri ile ilgili etkinlikler*e yer vermeleri nedeniyle, bu konudaki algılarının yüksek düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan (2008)'ın araştırmalarının sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının *sözel dil becerileri ile ilgili etkinlikler* konusunda benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Hawken, Johnston ve McDonnell (2005)'in Amerika Birleşik Devletleri'nde Head Start öğretmenleriyle, ulusal çapta yaptıkları bir araştırmada ise, öğretmenlerin *gelişen okuryazarlık* konusundaki algıları ve uygulamaları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin, çocuklardaki gelişen okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla, *resimli öykü kitapları*ndaki bilgileri anlamaya ve *yazı farkındalığı*na yönelik uygulamaları yoğun olarak gerçekleştirmenin yanı sıra, içinde bulunulan ortamları, çocukların gelişen okuryazarlıklarını desteklemeye yönelik zenginleştirme gibi stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, ayrıca, gelişen okuryazarlık becerileri ile ilgili etkinliklerin *rutin olarak yapılması yönünde bir algıya sahip oldukları* da saptanmıştır. Öğretmenlerin, en

az kullandıkları stratejilerin ise çocukların *fonolojik farkındalık* becerilerini güçlendirmeye yönelik etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Hawken, Johnston ve McDonnell (2005)'in araştırmalarının sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında, *öykü kitapları* ve *yazı farkındalığı* ile ilgili sonuçlarının benzerlik gösterdiği, *fonolojik farkındalık* ile ilgili sonuçlarının ise benzerlik göstermediği belirlenmiştir. Bu farklılığın nedeninin, farklı iki ülkede gerçekleştirilen bu iki araştırmada yer alan öğretmenler arasındaki kültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.1.1.1. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri Kıdemlerine göre Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin, çalışma süreleri birbirinden farklılık gösterdiği için, kıdemlerin birleştirilmesi yoluna gidilmiş ve kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenler ile 5 yıldan fazla olan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir.

Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerinin Kıdemlerine göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Kıdem	N		SS	t	p
Sözel Dil Becerileriyle ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla ilgili Olanlar)	**5 yıldan az**	90	54,01	6,18	1,353	0,178
	5 yıl ve üstü	49	52,45	7,07		
Fonolojik Farkındalıkla ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Kafiyeyle ilgili Olanlar)	**5 yıldan az**	90	28,69	3,61	0,401	0,689
	5 yıl ve üstü	49	28,43	3,74		
Yazmaya Hazırlık Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla ilgili Olanlar)	**5 yıldan az**	90	18,12	3,06	1,260	0,210
	5 yıl ve üstü	49	18,78	2,65		
Yazı Farkındalığıyla ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri	**5 yıldan az**	90	17,53	2,64	0,343	0,732
	5 yıl ve üstü	49	17,37	2,88		
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri (Toplam)	**5 yıldan az**	90	118,36	10,56	0,685	0,495
	5 yıl ve üstü	49	117,02	11,73		

Tablo 16'da yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algı düzeyleri (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar), fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri (kafiyeyle ilgili olanlar), yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeyleri (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar), yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik algı düzeyleri ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin (ölçeğin tamamı) *kıdem*lerine göre *anlamlı bir farklılık göstermediği* görülmektedir (p>0,05). Başka bir anlatımla, kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenler ile, 5 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarının tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında benzerlik gösterdiği ve *yüksek* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Xue ve Meisels (2004)'ın 13.609 çocuk ve 2.690 anasınıfı öğretmeni ile yaptıkları boylamsal araştırmada, bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak, anasınıfı öğretmenlerinin, genel olarak, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *yüksek* düzeylerde *algı*ya sahip oldukları, ancak bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak, *daha deneyimli öğretmenler*in okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algıları*nın *daha yüksek* düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Bu

farklılığın nedeninin, iki öğretmen grubunun, farklı ülkelerde olmaları nedeniyle, kültürel açıdan farklı olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.1.1.2. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre Farklılık Göstermekte midir?

Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alma durumlarına göre, farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Ders Alma Durumu	N		SS	t	p
Sözel Dil Becerileriyle ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla ilgili Olanlar)	**Evet**	89	52,94	6,76	1,248	0,214
	Hayır	50	54,38	6,04		
Fonolojik Farkındalıkla ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Kafiyeyle İlgili Olanlar)	**Evet**	89	28,46	3,85	0,588	0,558
	Hayır	50	28,84	3,27		
Yazmaya Hazırlık Becerileriyle ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla ilgili Olanlar)	**Evet**	89	18,63	2,66	1,494	0,137
	Hayır	50	17,86	3,31		
Yazı Farkındalığıyla ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri	**Evet**	89	17,43	2,63	0,276	0,783
	Hayır	50	17,56	2,90		
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri (Toplam)	**Evet**	89	117,46	11,34	0,607	0,545
	Hayır	50	118,64	10,33		

Tablo 17'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algı düzeyleri (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar), fonolojik

farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri (kafiyeyle ilgili olanlar), yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeyleri (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar), yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik algı düzeyleri ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin (ölçeğin tamamı), öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alma durumlarına göre *anlamlı bir farklılık göstermediği* belirlenmiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders alan ve almayan anasınıfı öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algıları, tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında benzer düzeylerde hesaplanmıştır. Bu sonuca göre, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alan ve almayan anasınıfı öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu ve *benzer*lik gösterdiği düşünülmektedir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Lee (2009)'nin öğretmen eğitimi sırasında, aday öğretmenlerin aldıkları erken okuryazarlık eğitimi ile ilgili bir lisans dersinin; aday öğretmenlerin konu ile ilgili *algı* ve bilgi düzeylerini ne yönde değiştirdiğini incelediği araştırmasında, lisans dersini alan katılımcıların, erken okuryazarlık ile ilgili algı ve bilgi düzeylerinde *anlamlı* ve *pozitif* yönde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin, büyük bir çoğunluğunun, konuyla ilgili önemli ve yeni *bilgi*ler edindikleri, ayrıca ders kapsamında aldıkları alan tecrübesi sayesinde, çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili *algı* düzeylerinin de değiştiği belirlenmiştir. Lee (2009)'nin araştırmasıyla, bu araştırmanın sonuçlarının farklı olmasının, iki araştırmanın, farklı ülkelerde yapılmış olması nedeniyle, lisans düzeyinde alınan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili derslerin içeriklerinde farklılıkların olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.1.1.3. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre Farklılık Göstermekte midir?

Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alma durumlarına göre

farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	**Seminer Alma Durumu**	**N**		**SS**	**t**	**p**
Sözel Dil Becerileriyle ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla İlgili Olanlar)	**Evet**	36	54,42	5,30	1,022	0,309
	Hayır	103	53,13	6,89		
Fonolojik Farkındalıkla ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Kafiyeyle İlgili Olanlar)	**Evet**	36	28,69	3,60	0,186	0,853
	Hayır	103	28,56	3,67		
Yazmaya Hazırlık Becerileriyle ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla İlgili Olanlar)	**Evet**	36	18,56	2,66	0,482	0,630
	Hayır	103	18,28	3,02		
Yazı Farkındalığıyla ilgili Etkinlik Algı Düzeyleri	**Evet**	36	17,67	2,56	0,490	0,625
	Hayır	103	17,41	2,78		
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri (Toplam)	**Evet**	36	119,33	9,86	0,920	0,359
	Hayır	103	117,38	11,33		

Tablo 18'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algı düzeyleri (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar), fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri (kafiyeyle ilgili olanlar), yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeyleri (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar), yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik algı düzeyleri ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin (ölçeğin tamamı) öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili seminer alma durumlarına göre *farklılaşmadığı* görülmektedir ($p>0,05$). Benzer bir ifadeyle, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili seminer alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algıları, tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında benzer düzeylerdedir. Bu sonuç, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarının benzer ve *yüksek* düzeylerde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Güleç (2008)'in yaptığı araştırmada, bu sonuca benzer olmayan bir sonuç elde edildiği, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili seminer almayan anasınıfı öğretmenlerinin gelişimle bağdaşmayan görüşleri, *seminer* alan öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Alınan seminerlerin sayılarına ve içeriklerine göre, öğretmenlerin *algı*larında değişiklik olabileceği için, bu iki araştırmada farklı sonuçlar elde edilmiş olabileceği düşünülmektedir.

4.1.2. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgileri Ne Düzeydedir?

Anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeylerini belirlemek üzere, öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen, *tek* alt boyuttan ve 13 maddeden oluşan üçlü derecelendirilmiş "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, öğretmenlerden elde edilen puanlara ilişkin hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeylerine ilişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Madde Sayısı	N	En Düşük	En Yüksek		SS
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeyleri	13	139	13	39	21,33	7,07

Tablo 19'da yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerine ilişkin aldıkları en düşük puanın 13, en yüksek puanın ise 39 olduğu belirlenmiştir. Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin ortalama puanları incelendiğinde (21,33), anasınıfı öğretmenlerinin, genel olarak, beklenenin aksine, ilkokul birinci sınıfta gerçekleştirilmesi gereken etkinliklerin, anasınıfında gerçekleştirilmesinin *uygun*luğu

yönünde bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi*lerinin *yetersiz* düzeylerde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Bu araştırmada belirlenen sonuçlara paralel biçimde, Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2004)'ın araştırmasında da, örnekleme alınan anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine ulaşmaları açısından *bilgi*, beceri eksiklerini tamamlama ve geliştirme, yeni teknolojiyi kullanma ve geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirme yönünden *beklenen verimliliği gösteremedikleri* ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla, Hawken, Johnson ve McDonnell (2005)'in yaptıkları araştırmanın sonuçları da benzerlik göstermektedir. Hawken, Johnson ve McDonnell (2005)'in yaptıkları araştırmada, anasınıfı öğretmenlerinin fonolojik farkındalığa yeterli düzeyde odaklanmadıkları ve çocukları erken okuryazarlık ile ilgili çalışmalara teşvik etme konusunda, fonolojik farkındalığa yönelik etkinlikleri uygulama gibi *uygun yöntemleri kullanmayı bilmedikleri* belirlenmiştir.

Bu araştırmaya benzer biçimde, O'Leary, Cockburn, Powell ve Diamond (2010)'ın yaptıkları araştırmada da, anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili uygulamalarda, kelime dağarcığı gelişimine ve fonolojik farkındalığa yönelik etkinliklere yer vermekten çok, çocukların düzeylerinin üstünde, uygun olmayan etkinliklere yöneldikleri belirlenmiş, bu durumun öğretmenlerin *bilgi* düzeylerinin *yetersiz* olmasından kaynakladığı sonuca ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin özellikle kelime dağarcığı gelişiminin, çocukların erken okuryazarlık gelişimi için, önemli olduğunu *bilmedikleri* vurgulanmıştır.

Araştırmada, anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeyleri *maddeler bazında* da incelenmiş ve sonuçlar Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

Maddeler	**Evet**		**Kısmen**		**Hayır**	
Anasınıfında,	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1. çocuklardan sesleri bir araya getirerek yeni kelimeler oluşturmalarını istemek uygundur.	72	51,8	45	32,4	22	15,8
2. çocuklarla alfabeyi öğreten şarkılar söylemek uygundur.	74	53,2	35	25,2	30	21,6
3. çocuklara harflerin yazılışlarını öğretmek uygundur.	103	74,1	26	18,7	10	7,2
4. çocuklara harflerle sesleri eşleştirmeyi öğretmek uygundur.	88	63,3	31	22,3	20	14,4
5. çocukların plastik veya mıknatıslı harflerle oynamaları uygundur.	62	44,6	32	23,0	45	32,4
6. harfleri sınıfın duvarlarına asmak uygundur.	71	51,1	30	21,6	38	27,3
7. çocuklardan harflerin üzerinden parmaklarıyla geçmelerini istemek uygundur.	59	42,4	36	25,9	44	31,7
8. çocuklara harflerin okunuşlarını öğretmek uygundur.	98	70,5	28	20,1	13	9,4
9. çocuklara ‘bak’, ‘o’, ‘yap’ gibi bazı kısa kelimeleri okumayı öğretmek uygundur.	104	74,8	27	19,4	8	5,8
10. resmin üstüne nesnelerin isimlerini yazarak isimlerde geçen harfler hakkında çocuklarla konuşmak uygundur.	70	50,4	39	28,1	30	21,6
11. resimli öykü kitaplarında kelimelerin nerede başladığını ve nerede bittiğini göstermek uygundur.	59	42,4	40	28,8	40	28,8
12. çocuklardan resimli öykü kitaplarında geçen büyük harfleri bulmalarını istemek uygundur.	69	49,6	44	31,7	26	18,7
13. çocuklardan resimli öykü kitaplarında geçen küçük harfleri bulmalarını istemek uygundur.	77	55,4	31	22,3	31	22,3

Tablo 20'de yer alan bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin, ilkokulda birinci sınıfta gerçekleştirilmesi uygun olan okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin, *alanyazında belirtilenin aksine*, anasınıfında gerçekleştirilmesinin, genel olarak, uygun olduğu yönünde *bilgi* sahibi oldukları belirlenmiştir. Maddelerde belirtilen etkinlikler içerisinde, öğretmenlerin "çocuklara 'bak', 'o', 'yap' gibi bazı kısa kelimeleri okumayı öğretme" etkinliği (%74,8) ile, "çocuklara harflerin yazılışlarını öğretme" etkinliğini (%74,1) anasınıfı için uygun gördükleri bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir. Anasınıfı öğretmenlerinin, görece, gerçekleştirilmesinin uygun olmadığı bilgisine sahip oldukları etkinlikler ise, "çocukların plastik veya mıknatıslı harflerle oynamaları" etkinliği (%32,4) ile, "çocuklardan harflerin üzerinden parmaklarıyla geçmelerini isteme" etkinliği (%31,7)'dir. Bu sonuç, anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili alan *bilgi*lerinin *yetersiz* düzeylerde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin bu alandaki *bilgi*lerinin *yetersiz* olmasının nedeninin, bu araştırmanın örneklemini oluşturan resmi ilkokullarda görevli anasınıfı öğretmenlerinin çoğunluğunun mezun oldukları okul öncesi öğretmenliği lisans programlarındaki derslerde (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2006) okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ile ilgili bilgilerin detaylı olarak yer almamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Günümüzde, bilgi akışının hızına uyum sağlama, akademik olarak gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşma gibi kaygılar nedeniyle, anasınıfı öğretmenleri, çocukların hazırbulunuşluklarına dikkat etmeden, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin belirttiği gibi, gelişimle bağdaşmayan uygulamalar yapma yoluna gidebilmektedirler. Çetinkaya (2006), gelişmiş ülkelerdeki çocukların, büyük bir çoğunluğunun okula başlamadan önce, okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiklerini, bu kurumlarda gelişimlerine uygun etkinliklerle okuma ve yazmayı öğrenmeye *hazırlandıkları*nı, bu hazırbulunuşlukla başladıkları anasınıflarında, kolaylıkla okuma yazma öğrenebildiklerini ifade etmektedir. Çetinkaya (2006), Türk çocuklarının, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme oranlarının düşük seviyelerde olması nedeniyle, bu araştırmadaki öğretmenlerin konuyla ilgili *bilgi*lerinin aksine, Türkiye'de anasınıfında, okuma yazma öğretimine başlanmasının uygun olmadığını vurgulamaktadır.

4.1.2.1. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Kıdemlerine göre Farklılık Göstermekte midir?

Anasınıfı öğretmenlerinin, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi düzeyleri*nin öğretmenlerin *kıdemleri*ne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeylerinin Kıdemlerine göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Kıdem	N		SS	t	P
5 yıldan az	90	22,11	7,06		
5 yıl ve üstü	49	19,90	6,95	1,776	0,078

Tablo 21'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin *kıdem*lerine göre *anlamlı bir farklılık göstermediği* tespit edilmiştir (p>0,05). Anasınıfı öğretmenlerinden 5 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler ile, 5 yıl ve üstünde kıdeme sahip öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi*lerinin benzer ve *yetersiz* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Alanın ileri gelen araştırmacılarından Cunningham'ın, Perry, K. E. Stanovich ve P. J. Stanovich (2004) ile Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdiği araştırmalarında, anasınıfından ilkokulun 3. sınıfına kadar olan çocuklara öğretmenlik yapan 722 *anasınıfı* ve sınıf öğretmeninin çocuk edebiyatı, fonolojik farkındalık ve ses bilimi konularındaki *bilgi*lerinin, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren biçimde, oldukça *düşük* düzeylerde olduğu ve bu durumun *kıdem*lerine göre bir *farklılık yaratmadığı* belirlenmiştir.

4.1.2.2. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre Farklılık Göstermekte midir?

Anasınıfı öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ders Alma Durumu	**N**		**SS**	**t**	**p**
Evet	89	22,26	7,69	2,087	0,039
Hayır	50	19,68	5,51		

Tablo 22'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin *ders* alma durumuna göre *farklılık gösterdiği* görülmektedir ($p<0,05$). Anasınıfı öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders alma durumuna göre, ortalama puanları incelendiğinde, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alan öğretmenlerin, almayan öğretmenlere göre, ilkokul birinci sınıfta gerçekleştirilmesi gereken okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin, daha çok anasınıfında gerçekleştirilmesi yönünde *bilgi*ye sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders alan anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi*lerinin, ders almayan öğretmenlere göre *daha yetersiz* düzeylerde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca göre, araştırmanın örneklemini oluşturan resmi ilkokullarda görevli anasınıfı öğretmenlerinin, çoğunluğunun mezun oldukları okul öncesi öğretmenliği *lisans* programlarındaki *ders*lerde (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2006),

okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ile ilgili verilen bilgilerin *yetersiz* düzeylerde olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Lee (2009)'nin araştırmasında, bu araştırmanın tersi yönünde sonuçlar elde edilmiş, öğretmen eğitimi sırasında, aday öğretmenlerin aldıkları, erken okuryazarlık eğitimi ile ilgili bir lisans dersinin, konu ile ilgili algı ve *bilgi* düzeylerini anlamlı yönde değiştirdiği belirlenmiştir. Lee (2009)'nin araştırmasında, bahsi geçen dersin, uygulamaya yönelik alan tecrübesini kapsaması, Türkiye'deki ulusal çapta gerçekleştirilen okul öncesi öğretmenliği lisans programında ise konuyla ilgili uygulamalı bir dersin olmayışı (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], (2006) nedeniyle, bu araştırmadaki öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilerinin *yetersiz* düzeylere olabileceği ve bu nedenle de bu iki araştırma arasında, böyle bir farklılığın ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

4.1.2.3. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumuna göre Farklılık Göstermekte midir?

Anasınıfı öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alma durumlarına göre, farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 23'de gösterilmiştir.

Tablo 23.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Seminer Alma Durumu	**N**		**SS**	**t**	**p**
Evet	36	21,42	7,33	0,084	0,933
Hayır	103	21,30	7,02		

Tablo 23'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alma durumlarına göre *farklılık göstermediği* görülmektedir (p>0,05). Anasınıfı öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders alma durumuna göre, ortalama puanları incelendiğinde, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin, ilkokul birinci sınıfta gerçekleştirilmesi gereken okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin anasınıfında yapılmasına ilişkin *bilgi*lerinin *benzer* ve *yetersiz* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Cunningham, Perry, K. E. Stanovich ve P. J. Stanovich (2004)'in gerçekleştirdikleri araştırmalarında, 722 *anasınıfı* ve sınıf öğretmeninin çocuk edebiyatı, fonolojik farkındalık ve ses bilimi konularındaki *bilgi* düzeylerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili aldıkları hizmet içi eğitim *semine*ri öncesinde, oldukça *düşük* düzeylerde olduğu, hizmet içi eğitim *semine*ri aldıktan sonra çocuk edebiyatı konusuyla ilgili *bilgi*lerinde *yüksek* düzeylerde *farklılık* gözlendiği, fonolojik farkındalık ve ses bilimi konularıyla ilgili *bilgi*lerinde ise *düşük* düzeylerde *farklılık gözlendiği* belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak, Cunningham, Perry, K. E. Stanovich ve P. J. Stanovich (2004)'in araştırmalarının sonuçları, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili konularda hizmet içi eğitim *semine*ri alsalar bile öğretmenlerin konuyla ilgili *bilgi*lerinin *istedik düzeylerde olmadığı*nı göstermektedir.

4.1.3. Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algıları Ne Düzeydedir?

Anasınıfı öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerini belirlemek üzere, öğretmenlere, araştırmacı tarafından Türkçe'ye *uyarlanan, 5* alt boyuttan ve *30* maddeden oluşan dörtlü derecelendirilmiş "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri" ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, öğretmenlerden elde edilen puanlara ilişkin hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 24'de yer almaktadır.

Tablo 24.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeylerine ilişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	N	En Düşük	En Yüksek		SS
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	7	139	18	28	24,91	2,97
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	6	139	15	24	21,42	2,40
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	9	139	23	36	32,72	3,38
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	3	139	8	12	10,81	1,31
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	5	139	13	20	17,73	2,06
Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	30	139	78	120	107,60	10,63

Tablo 24'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin *öğretim yeterliği algı düzeyleri*ne ilişkin maddelerden aldıkları en düşük puanın 18, en yüksek puanın ise 28 olduğu belirlenmiştir. Anasınıfı öğretmenlerinin öğretim yeterliği algı düzeyleri ortalama puanları incelendiğinde (24,91), anasınıfı öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algılarından ilki olan öğretim yeterliği algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 24'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin *yönetim yeterliği algı düzeyleri*ne ilişkin maddelerden aldıkları en düşük puanın 15, en yüksek puanın ise 24 olduğu belirlenmiştir. Anasınıfı öğretmenlerinin yönetim yeterliği algı düzeylerinin ortalama puanları incelendiğinde (21,42), anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algılarından ikincisi olan yönetim yeterliği algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu görülmektedir.

Tablo 24'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin *iletişim yeterliği algı düzeyleri*ne ilişkin maddelerden aldıkları en düşük puanın 23, en yüksek puanın ise 36 olduğu görülmektedir. Anasınıfı öğretmenlerinin iletişim yeterliği algı düzeylerinin ortalama puanları incelendiğinde (32,72), anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algılarından üçüncüsü olan iletişim yeterliği algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 24'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin *mesleki gelişim yeterliği algı düzeyleri*ne ilişkin maddelerden aldıkları en düşük puanın 8, en yüksek puanın ise 12 olduğu görülmektedir. Anasınıfı öğretmenlerinin mesleki gelişim yeterliği algı düzeylerinin ortalama puanı incelendiğinde (10,81), anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algılarından dördüncüsü olan mesleki gelişim yeterliği algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu belirtilebilir.

Tablo 24'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin, *bakım ve koruma yeterliği algı düzeyleri*ne ilişkin maddelerden aldıkları en düşük puanın 13, en yüksek puanın ise 20 olduğu görülmektedir. Anasınıfı öğretmenlerinin bakım ve koruma yeterliği algı düzeylerinin ortalama puanı incelendiğinde (17,73), anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algılarından beşincisi olan bakıma ve koruma yeterliği algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 24'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin (ölçeğin tamamı) belirlendiği ölçekte, 30 maddenin yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin, ölçekten aldıkları en düşük puan 78 iken, en yüksek puan 120'dir. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nden almış oldukları ortalama puanlar incelendiğinde (107,60), araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı*larının *yüksek* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Kök, Çiftçi ve Ayık (2012)'ın yaptıkları araştırmada, anasınıfı öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmalarında veriler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen anasınıfı öğretmenliği özel alan yeterliklerine ("Gelişim Alanları", "Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi", "Değerlendirme", "İletişim", "Yaratıcılık ve Estetik", "Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma", "Mesleki Gelişimi Sağlama") bağlı olarak 62 performans göstergesinin dereceleme ölçeğine dönüştürülmesi ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, tüm alanlarda *yüksek* yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Kök, Çiftçi ve Ayık (2012)'ın araştırmasının sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında, iki araştırmada da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

4.1.3.1. Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Kıdemlerine göre Farklılık Göstermekte midir?

Anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeylerinin Kıdemlerine göre t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Kıdem	N		SS	t	p
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	**5 yıldan az**	90	24,42	2,92	2,702	0,008
	5 yıl ve üstü	49	25,82	2,88		
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	**5 yıldan az**	90	21,16	2,44	1,801	0,074
	5 yıl ve üstü	49	21,92	2,27		
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	**5 yıldan az**	90	32,20	3,43	2,501	0,014
	5 yıl ve üstü	49	33,67	3,11		
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	**5 yıldan az**	90	10,71	1,31	1,249	0,214
	5 yıl ve üstü	49	11,00	1,29		
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	**5 yıldan az**	90	17,50	1,98	1,833	0,069
	5 yıl ve üstü	49	18,16	2,14		
Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**5 yıldan az**	90	105,99	10,33	2,472	0,015
	5 yıl ve üstü	49	110,57	10,63		

Tablo 25'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin yönetim yeterliği, mesleki gelişim yeterliği ile bakım ve koruma yeterliği algı düzeylerinin kıdemlerine göre *anlamlı bir farklılık göstermediği* ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla, kıdemi 5 yıldan az olan anasınıfı öğretmenleri ile 5 yıl ve üstünde olan anasınıfı öğretmenlerinin yönetim yeterliği, mesleki gelişim yeterliği ile bakım ve koruma yeterliği algı düzeyleri *yüksek* düzeylerde ve *benzer*lik göstermektedir.

Anasınıfı öğretmenlerinin öğretim yeterliği, iletişim yeterliği ve ölçeğin tamamını oluşturan *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin ise kıdemlerine göre *anlamlı bir farklılık gösterdiği* ($p<0,05$) belirlenmiştir. Anasınıfı öğretmenlerinin kıdemlerine göre farklılık gösteren öğretim yeterliği, iletişim yeterliği ve ölçeğin tamamını oluşturan mesleki

yeterliklerine yönelik algı düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, öğretim yeterliği algı düzeyleri puanlarında hesaplanan 1,4 puanın, iletişim yeterliği algı düzeyleri puanlarında hesaplanan 1,47 puanın, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri puanlarında hesaplanan 4,58 puanın, kıdemi 5 yıl ve üstünde olan öğretmenler *lehine anlamlı* olduğu belirlenmiştir. Buna göre 5 yıl ve üstünde kıdeme sahip olan anasınıfı öğretmenlerinin öğretim yeterliği, iletişim yeterliği ve ölçeğin tamamını oluşturan *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı*ları, kıdemi 5 yılın altında olan anasınıfı öğretmenlerinden daha *yüksek* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Fives, Buehl ve Bendixen (2010) tarafından yapılan araştırmada, bu araştırmanın sonuçlarına paralel sonuçlar elde edilmiş, araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça *yükseldiği* sonucuna varılmıştır.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'nun Elazığ ilinin merkezinde görev yapan 98 anasınıfı öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmada ise, araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin 6 alt boyuttan oluşan yeterlik inançlarının, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde, *yüksek* düzeylerde olduğu, fakat öğretmenlerin yeterlik inançlarının *hizmet süreleri*ne göre, bu araştırmayla benzer olmayacak şekilde, *farklılaşmadığı* belirlenmiştir. İki araştırmanın sonuçları arasındaki farklılığın, araştırmaların farklı illerde yapılmış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.1.3.2. Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre Farklılık Göstermekte midir?

Anasınıfı öğretmenlerinin, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 26'de gösterilmiştir.

Tablo 26.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	**Ders Alma Durumu**	**N**		**SS**	**t**	**p**
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	89	24,81	3,06	0,553	0,581
	Hayır	50	25,10	2,82		
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	89	21,21	2,33	1,385	0,168
	Hayır	50	21,80	2,52		
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	89	32,34	3,36	1,793	0,075
	Hayır	50	33,40	3,35		
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	89	10,74	1,31	0,859	0,392
	Hayır	50	10,94	1,30		
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	89	17,76	2,15	0,231	0,818
	Hayır	50	17,68	1,90		
Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**Evet**	89	106,87	10,62	1,094	0,276
	Hayır	50	108,92	10,62		

Tablo 26'da yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin öğretim yeterliği, yönetim yeterliği, iletişim yeterliği, mesleki gelişim yeterliği, bakım ve koruma yeterliği ile ölçeğin tamamını oluşturan mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alma durumlarına göre *farklılaşmadığı* belirlenmiştir ($p>0,05$). Başka bir anlatımla, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders alan ve almayan anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, ölçeğin tüm alt boyutlarında ve tamamında benzer ve *yüksek* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Girgin, Özyılmaz Akamca, Ellez ve Oğuz (2012)'un İzmir'de gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının dört yıllık eğitimleri süresince almış oldukları derslere ve bu derslerden yararlanma düzeylerine ilişkin görüşleri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, üniversitede almış oldukları eğitimle, etkinlikleri uygulamaya yönelik becerileri tam olarak kazanamadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, genel olarak, etkinlikleri uygulamaya yönelik olarak kendilerini *kısmen yeterli* gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Girgin, Özyılmaz Akamca, Ellez ve Oğuz (2012)'un araştırmasına katılan öğretmen adayları,

aldıkları *ders*lerin, kendilerini yeterli görmeleri üzerinde *olumlu bir etkisinin olmadığı*nı belirtmişlerdir. Girgin, Özyılmaz Akamca, Ellez ve Oğuz (2012)'un araştırmasının sonuçlarından farklı olarak, bu araştırmanın sonuçları ise, araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bir ders almış olsalar da, olmasalar da, kendilerini *yeterli* gördüklerini göstermektedir. İki araştırmanın sonuçları arasındaki farklılığın, farklı illerde yapılmış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Türkiye'deki okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında verilen derslerin YÖK (2006) tarafından belirlenmesine rağmen, bahsi geçen iki araştırmaya katılan öğretmenlerin, aldıkları lisans derslerinin içeriklerinin, dersleri veren öğretim elemanlarının farklı olmasından kaynaklı değişikliğe uğraması nedeniyle de bu farklılık söz konusu olabilir.

4.1.3.3. Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre Farklılık Göstermekte midir?

Anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili seminer alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 27'da gösterilmiştir.

Tablo 27.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	**Seminer Alma Durumu**	**N**		**SS**	**t**	**p**
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	36	25,56	2,89	1,512	0,133
	Hayır	103	24,69	2,98		
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	36	21,58	2,49	0,459	0,647
	Hayır	103	21,37	2,38		
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	36	32,81	3,45	0,177	0,860
	Hayır	103	32,69	3,37		
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	36	10,94	1,22	0,701	0,485
	Hayır	103	10,77	1,34		
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	36	17,89	2,09	0,524	0,601
	Hayır	103	17,68	2,05		
Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**Evet**	36	108,78	10,91	0,768	0,444
	Hayır	103	107,19	10,56		

Tablo 27'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin öğretim yeterliği, yönetim yeterliği, iletişim yeterliği, mesleki gelişim yeterliği, bakım ve koruma yeterliği ile ölçeğin tamamını oluşturan mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* almalarına göre *farklılaşmadığı* belirlenmiştir ($p>0,05$). Başka bir ifade ile, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili seminer alan ve almayan anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında ve tamamında benzer ve *yüksek* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Flowers, Girolametto, Weitzman ve Greenberg (2007)'in 16 erken çocukluk eğitimcisi ile öntest - sontest kontrol gruplu olarak gerçekleştirdikleri araştırmalarında ise, bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak, öğretmenlerin, etkileşimli kitap okuma ile ilgili aldıkları hizmet içi eğitim *seminer*inin sonucunda, öğretmenlerin olumlu yönde gelişim gösterdikleri ve bu durumun öğretmenlerin *mesleki yeterlik algı düzeyleri*ne *olumlu* şekilde yansıdığı belirlenmiştir. Bu iki araştırma arasındaki farklılığın, kültürlerarası farklılıklardan veya verilen seminerlerin içeriklerindeki farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.1.4. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerini Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri, Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri ve Öğretmenlerin Bazı Özellikleri Ne Derece Yordamaktadır?

Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgi düzeyleri, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri ve öğretmenlerin bazı özellikleri (kıdem, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma) tarafından ne derece yordandığının belirlenmesi amacıyla, *çoklu regresyon analizi* gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon analizi öncesinde, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için, Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28. *Anasınıfı Öğretmenleri ile ilgili Değişkenler arasındaki İlişki Katsayıları*

Değişkenler	**Sözel Dil**	**Fonolojik Farkındalık**	**Yazmaya Hazırlık**	**Yazı Farkındalığı**	***Okuma Yazma Algı Düzeyi***	**Öğretim Yeterliği**	**Yönetim Yeterliği**	**İletişim Yeterliği**	**Mesleki Gelişim Yeterliği**	**Bakım Yeterliği**	***Mesleki Yeterlik Algı Düzeyi***	***Okuma Yazma Bilgi Düzeyi***
Sözel Dil	1											
Fonolojik Farkındalık	,387(**)	1										
Yazmaya Hazırlık	,214(*)	,092	1									
Yazı Farkındalığı	,336(**)	,292(**)	,135	1								
Okuma Yazma Algı Düzeyi	,864(**)	,660(**)	,458(**)	,581(**)	1							
Öğretim Yeterliği	,051	,055	-,048	,109	,063	1						
Yönetim Yeterliği	,020	-,040	,061	,013	,018	,797(**)	1					
İletişim Yeterliği	,037	,021	-,010	,123	,057	,711(**)	,752(**)	1				
Mesleki Gelişim Yeterliği	,011	-,025	,004	,158	,038	,607(**)	,635(**)	,666(**)	1			
Bakım Yeterliği	-,002	,016	-,006	,150	,040	,644(**)	,665(**)	,765(**)	,651(**)	1		
Mesleki Yeterlik Algı Düzeyi	,032	,013	-,004	,121	,052	,885(**)	,895(**)	,917(**)	,774(**)	,847(**)	1	
Okuma Yazma Bilgi Düzeyi	,182(*)	,127	,171(*)	,264(**)	,262(**)	,029	,025	-,088	-,038	,034	-,012	1

p<0,05* p<0,01**

Tablo 28'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçeğin alt boyutlarının [Sözel Dil Becerileri İle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla İlgili Olanlar), Fonolojik Farkındalıkla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Kafiyeyle İlgili Olanlar), Yazmaya Hazırlık Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla İlgili Olanlar) ve Yazı Farkındalığı İle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri] ölçekle olan ilişkilerinin 0,458 ile 0,864 arasında değiştiği görülmektedir. Anasınıfı öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçeğin alt boyutları (Öğretim Yeterliği Algı Düzeyleri, Yönetim Yeterliği Algı Düzeyleri, İletişim Yeterliği Algı Düzeyleri, Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyleri ve Bakım - Koruma Yeterliği Algı Düzeyleri) ile ilişkileri de, 0,774 ile 0,917 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre,

1. Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleriyle *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri arasında *pozitif yönde zayıf bir ilişki* bulunmuştur ($p<0,05$). Bu sonuç, araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgi düzeyleri *yükseldikçe*, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin de *yükseldiğini* göstermektedir.

2. Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin, *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeyleriyle *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri arasında *anlamlı bir ilişki olmadığı* belirlenmiştir ($p>0,05$). Araştırmanın sonuçları, araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerini etkilemediğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerinin *değişkenler* (öğretmenlerin bazı özellikleri) tarafından açıklanıp açıklanmadığının belirlenmesi amacıyla analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinde yer alan alt boyutlar arasında pozitif ve yüksek ilişkilerin bulunması, regresyon analizine çoklu bağlantı oluşturmaması amacıyla, toplam puan olarak dahil edilmiştir. Anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya*

*hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerinin *değişkenler* tarafından açıklanmasına yönelik hesaplanan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 29'de yer almaktadır.

Tablo 29.
Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerine ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	**B**	**SH**	**β**	**t**	**p**
MeslekiYeterlikAlgıDüzeyi	,043	,088	,042	,494	,622
Kıdem_dumy	,434	,132	,280	3,301	,001
DersAlmaDurumu_dumy	-,835	1,955	-,037	-,427	,670
SeminerAlmaDurumu_dumy	-3,182	2,048	-,140	-1,554	,123
Model (R: 0,308; R^2:0,095, F (5,138) : 2,780 p=0,020)					

Tablo 29'da yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerinin, okuma yazma etkinliklerine yönelik bilgi düzeyleri, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri, kıdemleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumları tarafından *anlamlı bir şekilde açıklanmadığı* görülmektedir (p>0,05).

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Bos, Mather, Dickson, Podhajski ve Chard (2001)'ın 252 anasınıfı öğretmeni adayı ve 286 anasınıfı öğretmeniyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, araştırmaya katılan anasınıfı öğretmeni adaylarının ve anasınıfı öğretmenlerinin, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı*larının *yüksek* düzeylerde olduğu ve *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi*lerinin de *düşük* düzeylerde olduğu, bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak ise, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* ve *algı* düzeyleri arasında *negatif yönde bir ilişki olduğu* belirlenmiştir. Bir başka ifade ile, Bos, Mather, Dickson, Podhajski ve Chard (2001)'ın sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarının aksine, anasınıfı öğretmeni adaylarının ve anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri azaldıkça, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bos, Mather, Dickson, Podhajski ve Chard (2001)'ın araştırmalarının bir diğer sonucu da, bu araştırmanın sonuçlarının aksine, anasınıfı öğretmeni adaylarının ve anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri *arttıkça, mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin *düştüğünü* göstermektedir. Bu iki araştırmanın

sonuçları arasındaki farklılıklarının, kültürlerarası farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.2. Sınıf Öğretmenleri ile ilgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeylerinin, *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin ve bazı özelliklerinin [cinsiyet, kıdem, sınıf düzeyi (birinci - dördüncü sınıf), okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu], *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerini ne düzeyde açıkladığını gösteren bulgular başlıklar halinde yer almaktadır.

4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algıları Ne Düzeydedir?

Sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı düzeyleri*ni belirlemek amacıyla, öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen, *4* alt boyuttan ve *33* maddeden oluşan dörtlü derecelendirilmiş "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğretmenlerden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30.
Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerine ilişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek Alt Boyutları	**Madde Sayısı**	**N**	**En Düşük**	**En Yüksek**		**SS**
Sözel Dil Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla İlgili Olanlar)	15	267	30	60	51,04	6,95
Fonolojik Farkındalıkla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Kafiyeyle İlgili Olanlar)	8	267	16	32	27,09	4,02
Yazmaya Hazırlık Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla İlgili Olanlar)	5	267	5	20	16,38	3,03
Yazı Farkındalığıyla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri	5	267	9	20	17,10	2,56
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri (Toplam)	33	267	74	132	111,61	12,51

Tablo 30'da yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin *sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algı düzeyleri*ne *(öykü kitaplarıyla ilgili olanlar)* ilişkin maddelerden aldıkları en düşük puanın en düşük 30, en yüksek puanın ise 60 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algı düzeylerinin (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar) ortalama puanları incelendiğinde (51,04), sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden ilki olan sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algılarının (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar) *yüksek* düzeylerde olduğu saptanmıştır.

Tablo 30'da yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin *fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri*ne *(kafiyeyle ilgili olanlar)* ilişkin maddelerden aldıkları en düşük puanın 16, en yüksek puanın ise 32 olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri (kafiyeyle ilgili olanlar) ortalama puanları incelendiğinde (27,09), sınıf öğretmenlerinin okuma yazma etkinliklerinden ikincisi olan fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlik algılarının (kafiyeyle ilgili olanlar) *yüksek* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 30'da yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin *yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeyleri*ne *(çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar)* ilişkin

maddelerden aldıkları en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 20 olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeylerinin (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar) ortalama puanları incelendiğinde (16,38), sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden üçüncüsü olan yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili algılarının (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar) *yüksek* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 30'da yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin *yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik algı düzeyleri*ne ilişkin maddelerden aldıkları en düşük puanın 9, en yüksek puanın ise 20 olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik algı düzeylerinin ortalama puanları incelendiğinde (17,10), sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden dördüncüsü olan yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 30'da yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeyleri*nin belirlendiği ölçekte, 33 maddenin yer aldığı görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33 iken, en yüksek puan 132'dir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçekten aldıkları en düşük puan 74 iken, en yüksek puan 132'dir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nden almış oldukları ortalama puanlar incelendiğinde (111,61), *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı*larının *yüksek* düzeylerde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Yıldız (2010) tarafından geliştirilen araştırmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, göç alan bölgelerde yaşayan çocukların anasınıfı öğrenimi görmüş olmalarının ilkokulda edinmeye başladıkları okuma yazma becerilerinin gelişimine farklı yönlerden katkı sağladığı konusunda görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin anasınıfında gerçekleştirilen *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *yüksek* düzeyde bir *algı*ya sahip oldukları şeklinde yorumlanmış ve Yıldız (2010)'ın araştırmasının sonucu ile bu araştırmanın sonucunun paralellik gösterdiği düşünülmektedir.

Sadioğlu ve Oksal (2008)'ın Bursa ilindeki 22 ilkokulda görevli 195 sınıf öğretmeninin, ilkokuma yazma öğretimine yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmalarında ise, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi alanında güçlükler

yaşadıklarına yönelik bir *algı*ya sahip oldukları tespit edilmiştir. İki araştırmanın sonuçlarında, farklı illerde yapılmış olmalarından dolayı, farklılık olduğu düşünülmektedir.

Çelenk (2002)'in araştırmasında da, ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nicel ve nitel verilerle incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sorunlardan birinin *okul öncesi eğitim*le ilgili olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, ilkokuma yazma öğretimi sürecinde en fazla sorunun hece ve harf öğretimi aşamasında yaşandığını, bu durumu düzeltmek için öğrencilerin okul öncesi dönemde, okuma yazmaya hazırlık aşamasında kazandıkları niteliklere uygun olarak ilkokuldaki öğretimin bireyselleştirilmesinin uygun olacağını öne sürmüşlerdir. Çelenk (2002)'in araştırmasında elde ettiği sonuç, bu araştırmanın sonucuyla benzer şekilde, sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi dönemde çocukların *uygun ve nitelikli okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* ile meşgul olmaları durumunda, ilkokulda gerçekleştirilen ilkokuma yazma öğretiminin kolaylaşacağı yönünde görüşe sahip oldukları ve buna bağlı olarak okul öncesi dönemde gerçekleştirilen *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *yüksek* düzeyde *algı* geliştirmiş oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Ngcobo (1998)'nun araştırmasında ise, Güney Afrika'daki ilkokullarda görevli birinci - dördüncü sınıf öğretmenlerinin *anasınıfında verilen eğitim*i ile ilgili *algı* düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan 350 sınıf öğretmeninin büyük bir çoğunluğunun, anasınıfında verilen eğitim ile ilgili *olumlu* bir *algı* düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer konuları olan, öğretmenlerinin *okul öncesi eğitim ile ilgili algı düzeyleri*nin incelendiği Ngcobo (1998)'nun araştırmasının sonucu ile öğretmenlerin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeyleri*nin incelendiği bu araştırmanın sonucunun paralellik gösterdiği düşünülmektedir.

4.2.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri Cinsiyetlerine göre Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31.
Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerinin Cinsiyetlerine göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N		SS	t	p
Sözel Dil Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla İlgili Olanlar)	**Kadın**	228	50,86	6,99	1,057	0,291
	Erkek	39	52,13	6,69		
Fonolojik Farkındalıkla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Kafiyeyle İlgili Olanlar)	**Kadın**	228	27,14	4,03	0,416	0,678
	Erkek	39	26,85	3,98		
Yazmaya Hazırlık Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla İlgili Olanlar)	**Kadın**	228	16,34	3,00	0,578	0,564
	Erkek	39	16,64	3,19		
Yazı Farkındalığıyla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri	**Kadın**	228	17,06	2,60	0,555	0,579
	Erkek	39	17,31	2,32		
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri (Toplam)	**Kadın**	228	111,39	12,56	0,706	0,481
	Erkek	39	112,92	12,31		

Tablo 31'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin, ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında cinsiyete göre, *anlamlı bir farklılık göstermediği* tespit edilmiştir (p>0,05). Bir başka ifade ile, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algı düzeyleri (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar), fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri (kafiyeyle ilgili olanlar), yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeyleri (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar), yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik algı düzeyleri ve *okuma yazmaya hazırlık*

*etkinlikleri*yle ilgili *algı*larının (ölçeğin tamamı) benzerlik gösterdiği ve *yüksek* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Kesicioğlu (2013)'nun yaptığı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının okul öncesi eğitime ilişkin algılarını incelenmiştir. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 200 sınıf öğretmeni adayının cinsiyetleri ile okul öncesi eğitime ilişkin algı ölçeğinin okul öncesi eğitimin önemi ile ilgili alt boyutu ve okul öncesi eğitimin akademik ve sosyal başarıya katkısına ilişkin alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak, sınıf öğretmeni adaylarının *cinsiyet*leri ile okul öncesi eğitime ilişkin algı ölçeğinin *okul öncesi eğitimin içeriği*ne ilişkin alt boyutu arasında, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermeyecek şekilde, *anlamlı* bir *fark* olduğu, kadın sınıf öğretmeni adaylarının *okul öncesi eğitimin içeriği*ne ilişkin *algı*larının daha *yüksek* düzeyleri olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Bu sonuç, *kadın* sınıf öğretmeni adaylarının, erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre okul öncesi eğitimin içeriği (*etkinlikler* ve uygulamalar vb.) ile ilgili olarak *yüksek* düzeylerde *algı* geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Kesicioğlu (2013)'nun araştırmasıyla, bu araştırmanın sonuçları arasındaki farklılığın, bahsi geçen iki araştırmanın, farklı illerde yapılmış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Fielding-Barnsley ve Purdie (2005)'nin 93 sınıf öğretmeni adayı, 209 sınıf öğretmeni ve 38 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında ise, çocukların *okuma yazmaya hazırlık süreci*yle ilgili olarak öğretmenlerin metalinguistik (dil yapıları farkındalığı) konusuyla ile ilgili *algı* ve bilgi düzeyleri incelenmiştir. Fielding-Barnsley ve Purdie (2005)'nin araştırmalarının sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstererek, sınıf öğretmenlerin konuyla ilgili *algı*larının *yüksek* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri Kıdemlerine göre Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmen sayısının az olması ($n=17$) nedeniyle, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen sayısı ile 16-20 yıl

kıdeme sahip öğretmen sayısı birleştirilerek karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin incelenmesi amacıyla, öncelikle kıdemler bazında algı düzeyleri puanlarının varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojen olduğu Levene testi ile belirlendikten sonra (p>0,05), kıdeme göre öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32.
Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerinin Kıdemlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek Alt Boyutları	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Sözel Dil Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla İlgili Olanlar)	**Gruplar arası**	96,911	3	32,304	,667	,573
	Gruplar içi	12745,636	263	48,462		
	Toplam	12842,547	266			
Fonolojik Farkındalıkla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Kafiyeyle İlgili Olanlar)	**Gruplar arası**	73,904	3	24,635	1,536	,206
	Gruplar içi	4218,756	263	16,041		
	Toplam	4292,659	266			
Yazmaya Hazırlık Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla İlgili Olanlar)	**Gruplar arası**	28,148	3	9,383	1,025	,382
	Gruplar içi	2406,885	263	9,152		
	Toplam	2435,034	266			
Yazı Farkındalığıyla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri	**Gruplar arası**	14,993	3	4,998	,763	,516
	Gruplar içi	1722,476	263	6,549		
	Toplam	1737,468	266			
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri (Toplam)	**Gruplar arası**	328,980	3	109,660	,698	,554
	Gruplar içi	41296,286	263	157,020		
	Toplam	41625,266	266			

Tablo 32'de yer alan bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algı düzeyleri (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar), fonolojik

farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri (kafiyeyle ilgili olanlar), yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeyleri (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar), yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik algı düzeyleri ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin (ölçeğin tamamı) kıdemlerine göre *anlamlı bir farklılık göstermediği* görülmektedir ($p>0,05$). Başka bir anlatımla, kıdemleri farklılık gösterse de, sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algıları, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ölçeğin tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında benzerlik gösterdiği ve *yüksek* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Yıldız (2010)'ın yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel bir sonuç elde edildiği belirlenmiş, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin *kıdem*lerine göre, anasınıfı öğrenimi gören çocuklar ile görmeyen çocukların *okuma becerileri* ile ilgili görüşleri arasında *anlamlı bir farklılık bulunmadığı* ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, anasınıfı öğrenimi gören çocuklar ile görmeyen çocukların *yazma becerileri* ile ilgili görüşleri arasında ise, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel olmayan bir sonuç elde edilmiş, 1 - 10 yıl kıdemi olan öğretmenler *lehine anlamlı bir farklılık* bulunmuştur. Bir başka anlatımla, *kıdemleri az olan öğretmenlerin*, anasınıfı öğrenimi gören çocukların *yazma becerileri* ile ilgili görüşlerinin daha *yüksek* olduğu belirlenmiştir. Bu iki araştırmada, bahsedilen sonucunun farklılık göstermesinin, örnekleme alınan öğretmenlerin farklı olması nedeniyle olduğu düşünülmektedir.

4.2.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri Sınıf Düzeylerine (Birinci - Dördüncü Sınıf) göre Farklılık Göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine (birinci - dördüncü sınıf) göre farklı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, varyansların homojen olduğu test edildikten sonra, tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır ve sonuçlar Tablo 33'de gösterilmiştir.

Tablo 33.
Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine (Birinci - Dördüncü Sınıf) göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sözel Dil Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla İlgili Olanlar)	**Gruplar arası**	55,382	3	18,461	,380	,768
	Gruplar içi	12787,165	263	48,620		
	Toplam	12842,547	266			
Fonolojik Farkındalıkla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Kafiyeyle İlgili Olanlar)	**Gruplar arası**	62,797	3	20,932	1,302	,274
	Gruplar içi	4229,862	263	16,083		
	Toplam	4292,659	266			
Yazmaya Hazırlık Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla İlgili Olanlar)	**Gruplar arası**	26,370	3	8,790	,960	,412
	Gruplar içi	2408,663	263	9,158		
	Toplam	2435,034	266			
Yazı Farkındalığıyla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri	**Gruplar arası**	14,930	3	4,977	,760	,518
	Gruplar içi	1722,538	263	6,550		
	Toplam	1737,468	266			
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri (Toplam)	**Gruplar arası**	310,199	3	103,400	,658	,578
	Gruplar içi	41315,067	263	157,092		
	Toplam	41625,266	266			

Tablo 33'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algı düzeyleri (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar), fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri (kafiyeyle ilgili olanlar), yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeyleri (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar), yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik algı düzeyleri ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin (ölçeğin tamamı) öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine (birinci - dördüncü sınıf) göre, *anlamlı bir farklılık göstermediği* belirlenmiştir ($p>0,05$). Böylece, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine göre okuma yazmaya

hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarının benzerlik gösterdiği ve *yüksek* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Kesicioğlu (2013), sınıf öğretmeni adaylarının okul öncesi eğitime ilişkin algılarını incelenmeye yönelik geliştirdiği araştırmasında, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 200 sınıf öğretmeni adayı ile çalışmış ve araştırmanın sonucunda, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel olmayan bir sonuç elde edilerek, sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeyleri ile okul öncesi eğitime ilişkin algıları arasında *pozitif* yönde *anlamlı bir fark* belirlemiştir ($p<0.05$). Araştırmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının, *sınıf düzeyleri arttıkça*, okul öncesi eğitime ilişkin *algı*larının da *arttığı* tespit edilmiştir. İki araştırmanın sonuçları arasındaki farklılığın nedeninin, farklı illerde yapılmış olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.2.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre Farklılık Göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 34'de gösterilmiştir.

Tablo 34.
Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	**Ders Alma Durumu**	**N**		**SS**	**t**	**p**
Sözel Dil Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla İlgili Olanlar)	**Evet**	110	51,31	7,00	0,527	0,599
	Hayır	157	50,85	6,92		
Fonolojik Farkındalıkla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Kafiyeyle İlgili Olanlar)	**Evet**	110	27,11	4,06	0,053	0,958
	Hayır	157	27,08	4,00		
Yazmaya Hazırlık Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla İlgili Olanlar)	**Evet**	110	16,42	2,98	0,163	0,871
	Hayır	157	16,36	3,07		
Yazı Farkındalığıyla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri	**Evet**	110	17,03	2,60	0,375	0,708
	Hayır	157	17,15	2,53		
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri (Toplam)	**Evet**	110	111,86	13,21	0,272	0,786
	Hayır	157	111,44	12,03		

Tablo 34'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algı düzeyleri (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar), fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri (kafiyeyle ilgili olanlar), yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeyleri (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar), yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik algı düzeyleri ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin (ölçeğin tamamı), öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders alma durumlarına göre *anlamlı bir farklılık göstermediği* saptanmıştır (p>0,05). Başka bir ifade ile, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders alan ve almayan sınıf öğretmenlerin algıları, ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında benzer olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu ve *benzer*lik gösterdiği düşünülmektedir.

4.2.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre Farklılık Göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin okuma yazma etkinlikleriyle ilgili *seminer* alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 35'de gösterilmiştir.

Tablo 35.
Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	**Seminer Alma Durumu**	**N**		**SS**	**t**	**p**
Sözel Dil Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla İlgili Olanlar)	**Evet**	105	51,28	6,63	0,444	0,657
	Hayır	162	50,89	7,16		
Fonolojik Farkındalıkla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Kafiyeyle İlgili Olanlar)	**Evet**	105	27,03	3,83	0,213	0,832
	Hayır	162	27,14	4,14		
Yazmaya Hazırlık Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla İlgili Olanlar)	**Evet**	105	16,40	2,98	0,078	0,938
	Hayır	162	16,37	3,06		
Yazı Farkındalığıyla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri	**Evet**	105	17,23	2,58	0,675	0,501
	Hayır	162	17,01	2,55		
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri (Toplam)	**Evet**	105	111,93	11,91	0,335	0,738
	Hayır	162	111,41	12,91		

Tablo 35'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle [sözel dil becerileri ile ilgili etkinlikler (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar), fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlikler (kafiyeyle ilgili olanlar), yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlikler (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar), yazı farkındalığı ile ilgili etkinlikler] ilgili algı düzeylerinin ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin (ölçeğin tamamı), öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili

seminer alma durumuna göre *farklılaşmadığı* görülmektedir (p>0,05). Benzer bir ifadeyle, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili seminer alan sınıf öğretmenleri ile almayan öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algıları, ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında benzerlik gösterdiği ve *yüksek* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgileri Ne Düzeydedir?

Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeylerini belirlemek üzere, öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen, *tek* alt boyuttan ve 13 maddeden oluşan üçlü derecelendirilmiş "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, öğretmenlerden elde edilen puanlara ilişkin hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 36'da yer almaktadır.

Tablo 36.
Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeylerine ilişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	**Madde Sayısı**	**N**	**En Düşük**	**En Yüksek**		**SS**
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi Düzeyleri*	13	267	13	39	22,22	8,85

Tablo 36'da yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerine ilişkin aldıkları en düşük puanın 13, en yüksek puanın ise 39 olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin ortalama puanları incelendiğinde (22,22), sınıf öğretmenlerinin, genel olarak, beklenenin aksine, ilkokul birinci sınıfta gerçekleştirilmesi gereken etkinliklerin, anasınıfında gerçekleştirilmesinin *uygun*luğu yönünde bilgiye sahip

oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi*lerinin *yetersiz* düzeylerde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Moats ve Foorman (2003)'ın araştırmalarının sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının *paralellik* gösterdiği düşünülmektedir. Moats ve Foorman (2003)'ın 194 anasınıfı ve *sınıf öğretmen*inin okuma ve yazma ile ilgili konulardaki *bilgi* düzeylerini inceledikleri 4 yıl süren boylamsal araştırmalarında, öğretmenlerin, özellikle sesler, kelimeler, cümleler ile okuma yazmaya hazırlık ve okuma yazmayı öğretme prensipleri ile ilgili konulardaki bilgilerinin *oldukça düşük düzey*lerde olduğu belirlenmiştir.

Fielding-Barnsley ve Purdie (2005)'nin gerçekleştirdikleri araştırmada ise, çocukların *okuma yazmaya hazırlık süreci*yle ilgili olarak, araştırmaya katılan 93 sınıf öğretmeni adayı, 209 sınıf öğretmeni ve 38 özel eğitim öğretmeninin, metalinguistik (dil yapıları farkındalığı) konusuyla ile ilgili algı ve *bilgi* düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla, Fielding-Barnsley ve Purdie (2005)'nin araştırmalarının sonuçları benzerlik gösterecek şekilde bulunmuş, öğretmenlerin konuyla ilgili *bilgi*lerinin *oldukça düşük* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Mather, Bos ve Babur (2001)'un araştırmalarında ise, araştırmaya katılan 131 sınıf öğretmeninin ve 293 sınıf öğretmeni adayının erken okuma yazma ile ilgili algı ve *bilgi* düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösterecek şekilde bulunmuş, hem sınıf öğretmeni adaylarının hem de sınıf öğretmenlerinin erken okuma yazma ile ilgili algılarının ve *bilgi*lerinin *düşük* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeyleri *maddeler bazında* da incelenmiş ve sonuçlar Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37.
Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

Maddeler	**Evet**		**Kısmen**		**Hayır**	
Anasınıfında,	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1. çocuklardan sesleri bir araya getirerek yeni kelimeler oluşturmalarını istemek uygundur.	144	53,9	75	28,1	48	18,0
2. çocuklarla alfabeyi öğreten şarkılar söylemek uygundur.	123	46,1	77	28,8	67	25,1
3. çocuklara harflerin yazılışlarını öğretmek uygundur.	153	57,3	69	25,8	45	16,9
4. çocuklara harflerle sesleri eşleştirmeyi öğretmek uygundur.	146	54,7	68	25,5	53	19,9
5. çocukların plastik veya mıknatıslı harflerle oynamaları uygundur.	101	37,8	97	36,3	69	25,8
6. harfleri sınıfın duvarlarına asmak uygundur.	121	45,3	85	31,8	61	22,8
7. çocuklardan harflerin üzerinden parmaklarıyla geçmelerini istemek uygundur.	125	46,8	75	28,1	67	25,1
8. çocuklara harflerin okunuşlarını öğretmek uygundur.	150	56,2	68	25,5	49	18,4
9. çocuklara ‘bak’, ‘o’, ‘yap’ gibi bazı kısa kelimeleri okumayı öğretmek uygundur.	155	58,1	64	24,0	48	18,0
10. resmin üstüne nesnelerin isimlerini yazarak isimlerde geçen harfler hakkında çocuklarla konuşmak uygundur.	132	49,4	77	28,8	58	21,7
11. resimli öykü kitaplarında kelimelerin nerede başladığını ve nerede bittiğini göstermek uygundur.	123	46,1	83	31,1	61	22,8
12. çocuklardan resimli öykü kitaplarında geçen büyük harfleri bulmalarını istemek uygundur.	133	49,8	75	28,1	59	22,1
13. çocuklardan resimli öykü kitaplarında geçen küçük harfleri bulmalarını istemek uygundur.	149	55,8	57	21,3	61	22,8

Tablo 37'de yer alan bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, ilkokulda birinci sınıfta gerçekleştirilmesi uygun olan okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin, *alanyazında belirtilenin aksine*, anasınıfında gerçekleştirilmesinin, genel olarak, uygun olduğu yönünde *bilgi* sahibi oldukları belirlenmiştir. Maddelerde belirtilen etkinlikler içerisinde, öğretmenlerin okul öncesi dönemde, "çocuklara 'bak', 'o', 'yap' gibi bazı kısa kelimeleri okumayı öğretme" etkinliği (%58,1) ile "çocuklara harflerin yazılışlarını öğretme" etkinliğini (%57,3) anasınıfı için uygun gördükleri bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, görece, gerçekleştirilmesinin uygun olmadığı bilgisine sahip oldukları etkinlikler ise, "çocukların plastik veya mıknatıslı harflerle oynama" etkinliği (%25,8) ile "çocuklarla alfabeyi öğreten şarkılar söyleme" etkinlikleri (%25,1)'dir. Bu sonuç, anasınıfı öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili alan *bilgi*lerinin *yetersiz* düzeylerde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, bu alandaki *bilgi*lerinin *yetersiz* olmasının nedeninin, bu araştırmanın örneklemini oluşturan resmi ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun mezun oldukları sınıf öğretmenliği lisans programlarındaki derslerde (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2006) okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilen etkinliklerle (örneğin; *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*) ilgili *bilgi*lerin hemen hemen hiç yer almamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.2.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Cinsiyetlerine göre Değişiklik Göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeylerinin öğretmenlerin *cinsiyet*lerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38.
Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeylerinin Cinsiyetlerine göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N		SS	T	p
Kadın	228	22,08	8,85		
Erkek	39	23,03	8,90	0,614	0,540

Tablo 38'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin *cinsiyet*lerine göre *anlamlı bir farklılık göstermediği* belirlenmiştir (p>0,05). Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi*lerinin benzerlik gösterdiği ve *yetersiz* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

4.2.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Kıdemlerine göre Değişiklik Göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin, öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, tek yönlü varyans analizi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39.
Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeylerinin Kıdemlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	190,027	3	63,342		
Gruplar içi	20633,935	263	78,456	,807	,491
Toplam	20823,963	266			

Tablo 39'da yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin *kıdem*lerine göre *anlamlı bir farklılık*

göstermediği belirlenmiştir (p>0,05). Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi*lerinin benzer ve *yetersiz* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

4.2.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Sınıf Düzeylerine (Birinci - Dördüncü Sınıf) göre Değişiklik Göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin, öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, tek yönlü varyans analizi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 40'da gösterilmiştir.

Tablo 40.
Sınıf Öğretmenlerinin, Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine (Birinci - Dördüncü Sınıf) göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	352,101	3	117,367	1,508	,213
Gruplar içi	20471,861	263	77,840		
Toplam	20823,963	266			

Tablo 40'da yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin, öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine göre *farklılık göstermediği* belirlenmiştir (p>0,05). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeyleri (birinci - dördüncü sınıf) ne olursa olsun, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi*lerinin benzer ve *yetersiz* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre Değişiklik Göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41.
Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeylerinin, Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ders alma	**N**		**SS**	**t**	**p**
Evet	110	23,21	8,71		
Hayır	157	21,53	8,91	1,531	0,127

Tablo 41'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *ders* alma durumlarına göre *farklılık göstermediği* tespit edilmiştir (p>0,05). Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi*lerinin benzer ve *yetersiz* düzeylerde olduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan resmi ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin, büyük bir çoğunluğunun mezun oldukları sınıf öğretmenliği *lisans* programlarındaki *ders*lerde (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2006), okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ile ilgili verilen bilgilerin *yetersiz* düzeylerde olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.2.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin, Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre Değişiklik Göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42.
Sınıf Öğretmenlerinin, İlkokulda Gerçekleştirilmesi Gereken Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeylerinin, Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Seminer alma	N		SS	t	p
Evet	105	23,48	8,80		
Hayır	162	21,41	8,81	1,875	0,062

Tablo 42'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeylerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alma durumuna göre *farklılık göstermediği* belirlenmiştir (p>0,05). Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili seminer alan ile almayan sınıf öğretmenlerinin, ilkokul birinci sınıfta gerçekleştirilmesi gereken okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin anasınıfında yapılmasına ilişkin *benzer* ve *yetersiz bilgi* düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Nichols, Zellner, Rupley, Willson, Kim, Mergen ve Young (2005)'ın anasınıfı, birinci - ikinci sınıf öğretmenleriyle birlikte gerçekleştirdikleri araştırmalarında, 120 saatlik hizmet içi eğitim semineri alan 33 öğretmenin, seminer öncesi, sonrası ve seminerden 3 yıl sonraki okuma yazma ile ilgili algı ve *bilgi* düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, seminer sonrasında okuma yazma ile ilgili algı ve *bilgi* düzeylerinde yüksek oranlarla artış olduğu belirlenmiştir.

4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algıları Ne Düzeydedir?

Sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, öğretmenlere, araştırmacı tarafından Türkçe'ye *uyarlanan, 5* alt boyuttan ve *30* maddeden oluşan dörtlü derecelendirilmiş "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri" ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, öğretmenlerden elde edilen puanlara doğrultusunda hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 43'de yer almaktadır.

Tablo 43.
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeylerine ilişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek Alt Boyutları	**Madde Sayısı**	**N**	**En Düşük**	**En Yüksek**		**SS**
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	7	267	18	28	26,73	2,25
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	6	267	15	24	22,65	2,22
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	9	267	22	36	34,37	2,73
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	3	267	7	12	11,54	0,98
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	5	267	10	20	18,69	1,89
Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	30	267	72	120	113,99	8,48

Tablo 43'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin *öğretim yeterliği algı düzeyleri* alt boyutunda yer alan maddelerden aldıkları en düşük puanın 18, en yüksek puanın ise 28 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretim yeterliği algı düzeyleri ortalama puanları incelendiğinde (26,73), sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algılarından ilki olan öğretim yeterliği algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu saptanmıştır.

Tablo 43'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin *yönetim yeterliği algı düzeyleri* alt boyutunda yer alan maddelerden aldıkları en düşük puanın 15, en yüksek puanın ise 24 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yönetim yeterliği algı düzeylerinin ortalama puanları incelendiğinde (22,65), sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik

algılarından ikincisi olan yönetim yeterliği algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu görülmektedir.

Tablo 43'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, ölçeğin *iletişim yeterliği algı düzeyleri* alt boyutunda yer alan maddelerden aldıkları en düşük puanın 22, en yüksek puanın ise 36 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin iletişim yeterliği algı düzeylerinin ortalama puanları incelendiğinde (34,37), sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algılarından üçüncüsü olan iletişim yeterliği algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 43'de yer alan bulgular incelendiğinde, *mesleki gelişim yeterliği algı düzeyleri* alt boyutunda 3 maddenin yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu alt boyuttan aldıkları en düşük puanın 7, en yüksek puanın ise 12 olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim yeterliği algı düzeylerinin ortalama puanı incelendiğinde (11,54), sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algılarından dördüncüsü olan mesleki gelişim yeterliği algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu belirtilebilir.

Tablo 43'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin *bakım ve koruma yeterliği algı düzeyleri* alt boyutunda yer alan 5 maddeden aldıkları en düşük puanın 10, en yüksek puanın ise 20 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bakım ve koruma yeterliği algı düzeylerinin ortalama puanı incelendiğinde (18,69), sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algılarından beşincisi olan bakıma ve koruma yeterliği algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 43'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin (ölçeğin tamamı) belirlendiği ölçekte, 30 maddenin yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, ölçekten aldıkları en düşük puan 72 iken, en yüksek puan 120'dir. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nden almış oldukları ortalama puanlar incelendiğinde (113,99), araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin *yüksek* olduğu saptanmıştır.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Cheung (2008)'un Hong Kong'da öğretmenlik yapan 725 sınıf öğretmeni ve Shanghai'da öğretmenlik yapan 575

sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmasında, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren sonuçlar elde edilmiş, Cheung (2008)'un araştırmasındaki öğretmenlerin de *yüksek* düzeylerde *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı*lara sahip oldukları tespit edilmiştir. Shanghai'da görev yapan öğretmenlerin, Hong Kong'da görev yapan öğretmenlere göre *daha yüksek* düzeylerde *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı*lara sahip oldukları belirlenirken, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algılarının, üç tür kaynağının olduğu da saptanmıştır. Araştırmada, bu kaynakların (1) öğrencilerin ve velilerin öğretmenlere olan saygısı ve güveni, (2) üniversiteden aldıkları öğrenim ve (3) günlük öğretmenlik uygulamaları yoluyla edindikleri deneyimler olduğu ifade edilmiştir.

4.2.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Cinsiyetlerine göre Farklılık Göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 44'de gösterilmiştir.

Tablo 44.
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeylerinin Cinsiyetlerine göre t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	**Cinsiyet**	**N**		**SS**	**t**	**p**
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	**Kadın**	228	26,75	2,25	0,202	0,840
	Erkek	39	26,67	2,33		
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	**Kadın**	228	22,75	2,14	1,762	0,079
	Erkek	39	22,08	2,55		
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Kadın**	228	34,43	2,66	0,863	0,389
	Erkek	39	34,03	3,14		
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Kadın**	228	11,54	0,98	0,156	0,876
	Erkek	39	11,51	1,02		
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	**Kadın**	228	18,68	1,87	0,273	0,785
	Erkek	39	18,77	1,99		
Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**Kadın**	228	114,15	8,27	0,747	0,456
	Erkek	39	113,05	9,66		

Tablo 44'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, ölçeğin alt boyutları (öğretim, yönetim, iletişim, meslek, gelişim ve bakım - koruma yeterliği algı düzeyleri) ve ölçeğin tamamı (mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri) bazında, cinsiyetlerine göre *farklılık göstermediği* görülmektedir ($p>0,05$). Hem kadın hem de erkek sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterliklerine yönelik algılarının *benzer* ve *yüksek* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. S. Bayraktar (2011)'ın 282 sınıf öğretmeni adayının fen öğretimine yönelik mesleki yeterlik algılarını incelediği araştırmasında, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlar elde edilmiş, kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik algılarının *benzer* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Kıdemlerine göre Farklılık Göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, tek yönlü varyans analizi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 45'de gösterilmiştir.

Tablo 45.
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeylerinin Kıdemlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	1,934	3	0,645	0,126	0,945
	Gruplar içi	1350,185	263	5,134		
	Toplam	1352,120	266			
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	11,192	3	3,731	0,760	0,518
	Gruplar içi	1291,415	263	4,910		
	Toplam	1302,607	266			
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	4,229	3	1,410	0,187	0,905
	Gruplar içi	1978,318	263	7,522		
	Toplam	1982,547	266			
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	3,162	3	1,054	1,095	0,352
	Gruplar içi	253,250	263	0,963		
	Toplam	256,412	266			
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	6,859	3	2,286	0,640	0,590
	Gruplar içi	939,958	263	3,574		
	Toplam	946,816	266			
MeslekiYeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**Gruplar arası**	38,024	3	12,675	0,175	0,913
	Gruplar içi	19070,942	263	72,513		
	Toplam	19108,966	266			

Tablo 45'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ölçeğin tüm alt boyutlarına (öğretim, yönetim, iletişim, meslek, gelişim, bakım ve koruma yeterliği algı düzeyleri) ve ölçeğin tamamına yönelik algı düzeylerinin, kıdemlerine göre *anlamlı bir farklılık göstermediği* görülmektedir (p>0,05). Başka bir anlatımla, kıdemi 5 yıldan az, 5 - 10 yıl, 11 - 20 yıl ve 20 yıl üstü olan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algıları *yüksek* ve *benzer* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Heller, Rice, Boothe, Sidell, Vaughn, Keyes ve Nagle (2012)'ın araştırmasında, bu araştırmanın sonuçlarından farklı bir sonuç elde edildiği belirlenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde bir eyalet bazında gerçekleştirilen araştırmada, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin, çocukların duygusal olarak desteklenmesi ve sınıf yönetimi konularında aldıkları altı aylık hizmet içi eğitim s*emine*rinin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya, 158 eğitim kurumunda görevli 445 öğretmen katılmıştır. Alınan hizmet içi eğitim sonunda anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin duygusal destek ve sınıf

yönetimi konularında çocuklarla olan etkileşimlerinin kalitesinde gelişmeler kaydedildiği belirlenmiştir. Pianta, La Paro ve Hamre (2008)'in geliştirdiği sınıf değerlendirme ölçeği kullanılarak yapılan değerlendirmelerde, *daha deneyimli* ve daha yüksek öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin *daha yüksek puanlar* aldıkları belirlenmiştir (Aktaran, Heller, Rice, Boothe, Sidell, Vaughn, Keyes ve Nagle, 2012). İki araştırmanın sonuçları arasındaki farklılığın nedeni; Heller, Rice, Boothe, Sidell, Vaughn, Keyes ve Nagle (2012)'ın araştırmasındaki öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olmaları olabileceği düşünülmektedir.

4.2.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Sınıf Düzeylerine (Birinci - Dördüncü Sınıf) göre Farklılık Göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, tek yönlü varyans analizi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46.
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	13,016	3	4,339	0,852	0,467
	Gruplar içi	1339,104	263	5,092		
	Toplam	1352,120	266			
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	30,391	3	10,130	2,094	0,101
	Gruplar içi	1272,216	263	4,837		
	Toplam	1302,607	266			
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	12,165	3	4,055	0,541	0,654
	Gruplar içi	1970,382	263	7,492		
	Toplam	1982,547	266			
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	3,830	3	1,277	1,329	0,265
	Gruplar içi	252,582	263	0,960		
	Toplam	256,412	266			
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	19,851	3	6,617	1,877	0,134
	Gruplar içi	926,966	263	3,525		
	Toplam	946,816	266			
Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**Gruplar arası**	325,895	3	108,632	1,521	0,209
	Gruplar içi	18783,071	263	71,419		
	Toplam	19108,966	266			

Tablo 46'da yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin ölçeğin tüm alt boyutları (öğretim, yönetim, iletişim, meslek, gelişim, bakım ve koruma yeterliği algısı) ve ölçeğin tamamına yönelik algı düzeylerinin, öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine göre *anlamlı bir farklılık göstermediği* görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri, öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeyleri ne olursa olsun, *benzer* ve *yüksek* düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

4.2.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre Farklılık Göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 47'de gösterilmiştir.

Tablo 47.
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeylerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Ders Alma Durumlarına göre t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	**Ders Alma Durumu**	**N**		**SS**	**t**	**p**
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	110	26,35	2,65	2,321	0,021*
	Hayır	157	27,00	1,89		
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	110	22,35	2,32	1,902	0,058
	Hayır	157	22,87	2,19		
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	110	34,10	2,82	1,378	0,169
	Hayır	157	34,57	2,66		
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	110	11,29	1,12	3,479	0,001*
	Hayır	157	11,70	0,83		
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	110	18,28	2,00	3,025	0,003*
	Hayır	157	18,98	1,76		
Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**Evet**	110	112,37	9,27	2,637	0,009*
	Hayır	157	115,12	7,70		

Tablo 47'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yönetim yeterliği ile iletişim yeterliği algı düzeylerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders alma durumlarına göre *anlamlı bir farklılık göstermediği* (p>0,05) tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin yönetim yeterliği ile iletişim yeterliği algı düzeyleri *yüksek* düzeylerde ve *benzer*lik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim yeterliği, mesleki gelişim yeterliği, bakım ve koruma yeterliği ile mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinde (ölçeğin tamamı) okuma

yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders almayan öğretmenler lehine, anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) bulunmaktadır. Başka bir anlatımla, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders almayan sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri ortalama puanları ile ders alan öğretmenlerin ortalama puanları arasında hesaplanan 2,75 puanlık fark *anlamlı*dır. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders almayan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders alan öğretmenlere göre *daha yüksek*tir.

4.2.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre Farklılık Göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili seminer alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48.
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeylerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili Seminer Alma Durumlarına göre t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	**Seminer Alma Durumu**	**N**		**SS**	**t**	**p**
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	104	26,44	2,49	1,837	0,067
	Hayır	161	26,96	2,04		
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	104	22,46	2,26	1,205	0,229
	Hayır	161	22,80	2,16		
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	104	34,00	2,94	1,929	0,055
	Hayır	161	34,65	2,51		
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	104	11,49	1,00	0,712	0,477
	Hayır	161	11,58	0,95		
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	**Evet**	104	18,59	1,85	0,803	0,423
	Hayır	161	18,78	1,90		
Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**Evet**	104	112,98	9,08	1,693	0,092
	Hayır	161	114,76	7,83		

Tablo 48'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim yeterliği, yönetim yeterliği, iletişim yeterliği, mesleki gelişim yeterliği, bakım ve koruma yeterliği ile ölçeğin tamamını oluşturan mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *seminer* alma durumlarına göre *farklılaşmadığı* belirlenmiştir ($p>0,05$). Bir başka değişle, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili seminer alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, ölçeğin tüm alt boyutlarında ve tamamında *benzer* ve *yüksek* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerini, Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri, Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri ve Öğretmenlerin Bazı Özellikleri Ne Derece Yordamaktadır?

Sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgi düzeyleri, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri ve öğretmenlerin bazı özellikleri (cinsiyet, kıdem, sınıf düzeyi, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu) tarafından ne derece yordandığının belirlenmesi amacıyla, *çoklu regresyon analizi* gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon analizi öncesinde değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için, *Pearson Korelasyon Katsayısı* hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 49'da gösterilmiştir.

Tablo 49. *Sınıf Öğretmenleri ile ilgili Değişkenler Arasındaki İlişki Katsayıları*

Değişkenler	**Sözel Dil**	**Fonolojik Farkındalık**	**Yazmaya Hazırlık**	**Yazı Farkındalığı**	***Okuma Yazma Algı Düzeyi***	**Öğretim Yeterliği**	**Yönetim Yeterliği**	**İletişim Yeterliği**	**Mesleki Gelişim Yeterliği**	**Bakım Yeterliği**	***Mesleki Yeterlik Algı Düzeyi***	***Okuma Yazma Bilgi Düzeyi***
Sözel Dil	1											
Fonolojik Farkındalık	,400(**)	1										
Yazmaya Hazırlık	,462(**)	,389(**)	1									
Yazı Farkındalığı	,319(**)	,447(**)	,300(**)	1								
Okuma Yazma Algı Düzeyi	,861(**)	,729(**)	,685(**)	,598(**)	1							
Öğretim Yeterliği	,057	-,047	-,054	-,010	,001	1						
Yönetim Yeterliği	-,061	-,137(*)	-,009	-,082	-,097	,654(**)	1					
İletişim Yeterliği	-,006	-,024	,030	,004	-,003	,618(**)	,743(**)	1				
Mesleki Gelişim Yeterliği	,040	,025	-,026	,069	,038	,632(**)	,507(**)	,693(**)	1			
Bakım Yeterliği	-,061	-,033	-,006	,034	-,039	,591(**)	,532(**)	,560(**)	,761(**)	1		
Mesleki Yeterlik Algı Düzeyi	-,012	-,061	-,012	-,007	-,030	,841(**)	,851(**)	,885(**)	,809(**)	,787(**)	1	
Okuma Yazma Bilgi Düzeyi	,039	,072	,047	,024	,061	-,121(*)	-,139(*)	-,083	-,044	-,101	-,123(*)	1

p<0,05* p<0,01**

Tablo 49'da yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeyleri [Sözel Dil Becerileri İle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla İlgili Olanlar), Fonolojik Farkındalıkla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Kafiyeyle İlgili Olanlar), Yazmaya Hazırlık Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla İlgili Olanlar) ve Yazı Farkındalığı İle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri] ölçeğinde yer alan alt boyutların ölçekle olan ilişkilerinin 0,685 ile 0,861 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçeğin alt boyutları (Öğretim Yeterliği Algı Düzeyleri, Yönetim Yeterliği Algı Düzeyleri, İletişim Yeterliği Algı Düzeyleri, Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyleri ve Bakım - Koruma Yeterliği Algı Düzeyleri) ile ilişkileri de 0,787 ile 0,885 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre,

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleriyle *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri arasında *anlamlı bir ilişki olmadığı* belirlenmiştir ($p>0,05$). Bu sonuç, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgi düzeylerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerini etkilemediğini göstermektedir.

2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleriyle *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri arasında *anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır* ($p>0,05$). Bu sonuç, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerini etkilemediğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerinin *değişkenler* (öğretmenlerin bazı özellikleri) tarafından açıklanıp açıklanmadığının belirlenmesi amacıyla analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinde yer alan alt boyutlar arasında pozitif ve yüksek ilişkilerin bulunması, regresyon analizine çoklu bağlantı oluşturmaması amacıyla, toplam puan olarak dahil edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık*

*etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerinin *değişkenler* tarafından açıklanmasına yönelik hesaplanan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 50'de yer almaktadır.

Tablo 50.
Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerine ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	**B**	**SH**	**β**	**t**	**p**
MeslekiYeterlikAlgıDüzeyi	-,024	,094	-,016	-,252	,801
KıdemSınıf_dumy1	,079	,089	,056	,893	,373
KıdemSınıf dumy3	,825	2,306	,026	,358	,721
KıdemSınıf_dumy2	2,812	2,149	,095	1,308	,192
DersAlmaDurumu_dumy	,787	2,118	,028	,372	,710
SeminerAlmaDurumu_dumy	,192	1,648	,008	,116	,907
Sınıf_dumy2	-,805	1,458	-,036	-,552	,582
Sınıf_dumy3	-1,538	1,848	-,056	-,832	,406
Model (R: 0,138; R^2:0,019, F (9,266) : 0,553 p=0,835)					

Tablo 50'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerinin; okuma yazma etkinliklerine yönelik bilgi düzeyleri, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri, cinsiyeti, kıdemleri, öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeyi, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumları tarafından *anlamlı bir şekilde açıklanmadığı* görülmektedir (p>0,05).

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Guo, McDonald Connor, Yang, Roehrig ve Morrisson (2012)'ın 1043 sınıf öğretmeniyle yaptıkları boylamsal araştırmada, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermeyen sonuçlar elde edilmiş, *yüksek* düzeylerde mesleki yeterlik algılarına sahip sınıf öğretmenlerinin, *yüksek* düzeylerde okuma yazmaya yönelik algı geliştirdikleri belirlenmiştir. İki araştırmanın sonuçlarındaki farklılıklar, Guo, McDonald Connor, Yang, Roehrig ve Morrisson (2012)'ın araştırmalarının boylamsal bir araştırma olması nedeniyle, yıllar içerisinde öğretmenlerde bu konularda etkileşim olmuş olabileceği düşünülerek değerlendirilmiştir.

4.3. Anasınıfı Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştırılması ile ilgili Bulgular

Anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeylerinin, *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin ve bazı özelliklerinin [cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, sınıf düzeyi (anasınıfı, birinci - dördüncü) okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu], *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı*larını ne düzeyde açıkladığını karşılaştıran bulgular başlıklar halinde yer almaktadır.

4.3.1. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Algı* Düzeyleri Farklılık Göstermekte midir?

Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 51'de gösterilmiştir.

Tablo 51.
Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerinin İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N		SS	t	p
Sözel Dil Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Öykü Kitaplarıyla İlgili Olanlar)	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	53,46	6,52	3,398	0,001**
	Sınıf Öğretmeni	267	51,04	6,95		
Fonolojik Farkındalıkla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Kafiyeyle İlgili Olanlar)	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	28,60	3,64	3,362	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	27,09	4,01		
Yazmaya Hazırlık Becerileriyle İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri (Çizgi Çalışmalarıyla İlgili Olanlar)	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	18,35	2,93	6,297	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	16,38	3,03		
Yazı Farkındalığıyla İlgili Etkinlik Algı Düzeyleri	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	17,47	2,72	1,381	0,168
	Sınıf Öğretmeni	267	17,10	2,56		
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri (Toplam)	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	117,88	10,96	4,995	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	111,61	12,51		

**p<0.01

Tablo 51'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algı düzeyleri (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar), fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri (kafiyeyle ilgili olanlar), yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeyleri (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar) ve *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerinin (ölçeğin tamamı) *farklılaştığı* görülmektedir (p<0,05). Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin yazı farkındalığı ile ilgili etkinlik *algı* düzeylerinin ise anlamlı bir farklılık *göstermediği* (p>0,05), başka bir anlatımla, benzer olduğu belirlenmiştir.

Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinde farklılık gösteren okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri alt boyutları incelendiğinde, sözel dil becerileri ile ilgili etkinlik algı düzeyleri (öykü kitaplarıyla ilgili olanlar) için hesaplanan 2,42, fonolojik farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri (kafiyeyle ilgili olanlar) için hesaplanan 1,51, yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeyleri (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar) için hesaplanan 1,97 ve *okuma*

*yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri (ölçeğin tamamı) için hesaplanan 6,27 puanlık farkın, *anasınıfı öğretmenleri lehine anlamlı olduğu* tespit edilmiştir. Bir başka anlatımla, *anasınıfı öğretmenleri*nin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı* düzeylerinin sınıf öğretmenlerinden daha *yüksek* olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan *anasınıfı öğretmenleri*nin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olmasının nedeni, konu ile ilgili içeriklerin, az da olsa okul öncesi öğretmenliği lisans programlarındaki derslerde (YÖK, 2006) veriliyor olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, yurt genelinde uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013]'nda ifade edildiği gibi, günlük eğitim akışlarında yer alması gereken etkinlikler arasında *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*nin bulunması gerekliliği sebebiyle, anasınıfı öğretmenlerinin uygulamalarında bu etkinliklere yer vermelerinden dolayı, anasınıfı öğretmenlerinin bu etkinliklerle ilgili algılarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, *sınıf öğretmenleri*nin mezun oldukları sınıf öğretmenliği lisans programlarındaki derslerde (YÖK, 2006), okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili bilgilerin yer almaması ve sınıf öğretmenlerinin uygulamalarında bu etkinliklere yer vermeye gerek duymamaları nedeniyle, bu etkinliklerle ilgili algılarının daha düşük olduğu düşünülmektedir.

4.3.2. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Farklılık Göstermekte midir?

Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 52'de gösterilmiştir.

Tablo 52.
Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

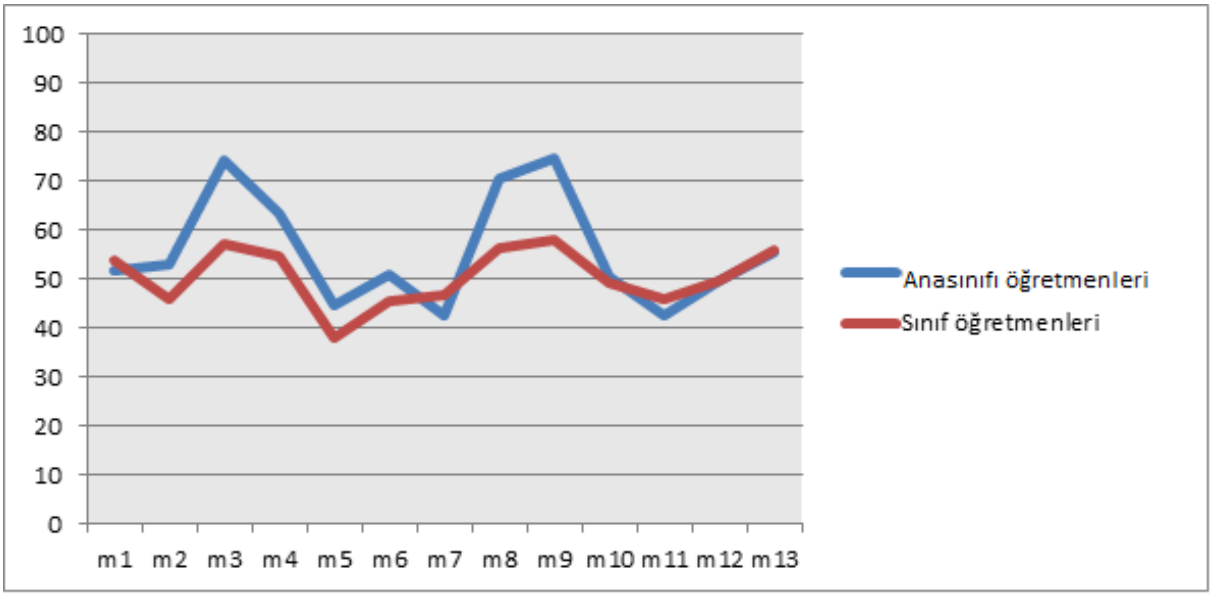
Sınıf Düzeyi	N		SS	t	p
Anasınıfı Öğretmeni	139	21,33	7,07	1,027	0,305
Sınıf Öğretmeni	267	22,22	8,85		

Tablo 52'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili *bilgi* düzeylerinin *farklılık göstermediği* görülmektedir ($p>0,05$). Bir başka ifadeyle, hem anasınıfı öğretmenleri hem de sınıf öğretmenleri, ilkokul birinci sınıfta uygulanması gereken okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin, *alanyazının aksine*, anasınıfında uygulanması yönünde bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir.

Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi*lerinin *yetersiz* olmasının nedeninin, bu araştırmanın örneklemini oluşturan resmi ilkokullarda görevli anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği lisans programlarındaki derslerde (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2006) okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ile ilgili bilgilerin detaylı olarak yer almamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Moats ve Foorman (2003)'ın 194 anasınıfı ve sınıf öğretmeninin okuma ve yazma ile ilgili konulardaki *bilgi* düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları dört yıllık boylamsal araştırmalarında, araştırmaya katılan anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık ile okuma yazmayı öğretme prensiplerine yönelik konulardaki bilgilerinin, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde, oldukça *düşük* düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeylerine ilişkin yüzde değerleri Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeylerinin Yüzde Değerleri

Şekil 7'de görüldüğü gibi, genel olarak, hem anasınıfı öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıfta gerçekleştirilmesi gereken okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin, alanyazının aksine, anasınıfında gerçekleştirilmesini uygun buldukları belirlenmiştir. Anasınıfı öğretmenleri, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin anasınıfında gerçekleştirilmesini, birkaç etkinlik dışında [*m1* (çocuklardan sesleri söylemelerini isteme), *m7* (çocuklarla alfabeyi öğreten şarkılar söyleme) ve *m11* (çocuklardan resimli öykü kitaplarında geçen büyük harfleri bulmalarını isteme)], sınıf öğretmenlerinden daha uygun görmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, araştırma kapsamında geliştirilen ölçekten aldıkları puanlar, hem anasınıfı öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi*lerinin *yetersiz* düzeylerde olduğunu göstermektedir. Bulgular, anasınıfı öğretmenlerinin, ilkokul 1. sınıfın ilk aylarında, sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen *okuma yazmaya hazırlık* ile ilgili *uyum programı*ndan haberdar olmadıklarını belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ise, okul öncesi dönemde, okul öncesi öğretmenleri, özellikle anasınıfı öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, ayrıca, sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık*

*etkinlikler*inin *okuma yazmaya hazırlık* ile ilgili *uyum programı*nda gerçekleştirilen etkinliklerle aynı içeriğe sahip oldukları yönünde bilgi sahibi olduklarını ifade etmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, hem anasınıfı öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili yetersiz bilgilerinin ivedilikle çözümlenmesi gereken bir sorun olduğu ve devam ettiği görülmektedir.

4.3.3. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*lerine yönelik *Algı* Düzeyleri Farklılık Göstermekte midir?

Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 53'de gösterilmiştir.

Tablo 53.
Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeylerinin İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	**Sınıf Düzeyi**	**N**		**SS**	**t**	**p**
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	24,91	2,97	6,899	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	26,73	2,25		
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	21,42	2,40	5,146	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	22,65	2,21		
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	32,72	3,38	5,330	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	34,37	2,73		
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	10,81	1,31	6,264	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	11,54	0,98		
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	17,73	2,06	4,712	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	18,69	1,89		
Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	107,60	10,63	6,586	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	113,99	8,48		

**p<0.01

Tablo 53'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin öğretim yeterliği algı düzeyi, yönetim yeterliği algı düzeyi, iletişim yeterliği algı düzeyi, mesleki gelişim yeterliği algı düzeyi, bakım ve koruma yeterliği algı düzeyi ile *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerinin (ölçeğin tamamı) *farklılık* gösterdiği belirlenmiştir (p<0,05). Anasınıfı ile sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerine ilişkin puanları arasında hesaplanan 6,39 puanlık fark, *sınıf öğretmenleri lehine anlamlı*dır. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin anasınıfı öğretmenlerine göre mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin *daha yüksek* olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin, anasınıfı öğretmenlerine göre kendilerini daha çok "öğretmen" olarak

gördükleri şeklinde değerlendirilmektedir. Bunun nedeninin, toplumda, iki öğretmen grubu arasında statü farkı olduğu şeklinde bir inanış olmasından kaynaklanabileceği ve buna paralel olarak, sınıf öğretmenlerinin kendilerini "daha çok öğretmen" olarak gördükleri, anasınıfı öğretmenlerinin ise kendilerini "daha çok bakıcı" olarak gördükleri düşünülmektedir.

4.3.4. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeylerini, Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri ve Öğretmenlerin Bazı Özellikleri Ne Derece Yordamaktadır?

Araştırma kapsamında, ilk olarak, hem anasınıfı hem de sınıf öğretmenlerinin bilgileri alınmıştır. Daha sonra, geliştirilen ve uyarlanan ölçekler aracılığıyla, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerine ölçekler uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar doğrultusunda, öncelikle, değişkenler arasındaki ilişkiler, *Pearson Korelasyon Katsayısı* ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 54'de gösterilmiştir.

Tablo 54. *Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenleri ile ilgili Değişkenler arasındaki İlişki Katsayıları*

Değişkenler	**Sözel Dil**	**Fonolojik Farkındalık**	**Yazmaya Hazırlık**	**Yazı Farkındalığı**	***Okuma Yazma Algı Düzeyi***	**Öğretim Yeterliği**	**Yönetim Yeterliği**	**İletişim Yeterliği**	**Mesleki Gelişim Yeterliği**	**Bakım Yeterliği**	***Mesleki Yeterlik Algı Düzeyi***	***Okuma Yazma Bilgi Düzeyi***
Sözel Dil	1											
Fonolojik Farkındalık	,414(**)	1										
Yazmaya Hazırlık	,410(**)	,332(**)	1									
Yazı Farkındalığı	,331(**)	,399(**)	,251(**)	1								
Okuma Yazma Algı Düzeyi	,865(**)	,720(**)	,642(**)	,588(**)	1							
Öğretim Yeterliği	-,004	-,066	-,143(**)	,016	-,057	1						
Yönetim Yeterliği	-,073	-,144(**)	-,059	-,062	-,115(*)	,733(**)	1					
İletişim Yeterliği	-,033	-,053	-,063	,033	-,044	,687(**)	,761(**)	1				
Mesleki Gelişim Yeterliği	-,023	-,048	-,102(*)	,081	-,037	,656(**)	,591(**)	,704(**)	1			
Bakım Yeterliği	-,077	-,057	-,074	,060	-,067	,637(**)	,606(**)	,663(**)	,728(**)	1		
Mesleki Yeterlik Algı Düzeyi	-,047	-,087	-,101(*)	,022	-,075	,875(**)	,876(**)	,906(**)	,811(**)	,820(**)	1	
Okuma Yazma Bilgi Düzeyi	,069	,076	,063	,093	,099(*)	-,046	-,072	-,067	-,023	-,045	-,063	1

p<0,05* p<0,01**

Tablo 54'de yer alan bulgular incelendiğinde,

1. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nde yer alan alt boyutların, ölçeğin tamamıyla olan ilişkilerinin 0,588 ile 0,865 arasında değiştiği belirlenmiştir. "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nde yer alan alt boyutların, ölçeğin tamamıyla olan ilişkileri ise 0,811 ile 0,906 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin;

    a. okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçeğin alt boyutlarından fonolojik farkındalık ile etkinlik algı düzeyleriyle (kafiyeyle ilgili olanlar), mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçeğin alt boyutlarından yönetim yeterliği algı düzeyleri puanları arasında;

    b. okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçeğin alt boyutlarından yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeyleriyle (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar), *mesleki yeterlik*lerine yönelik *algı* düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçeğin alt boyutlarından öğretim yeterliği algı düzeyleri, mesleki gelişim yeterliği algı düzeyleri ve ölçeğin tamamı (mesleki yeterlikleriyle ilgili algı düzeyleri) arasında ve

    c. okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı* düzeyleriyle (ölçeğin tamamı), mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçeğin alt boyutlarından yönetim yeterliği algı düzeyleri arasında *negatif* yönde *zayıf* ilişkiler olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

2. Araştırmaya katılan anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeyleri ile okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı* düzeyleri arasında ise *pozitif* yönde *zayıf* ilişkiler olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 54'de yer alan bulgular ile ilgili olarak aşağıda yorumlar getirilmiştir:

1. Araştırmaya katılan anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin;

    a. yönetim yeterliği algı düzeyleri düştükçe, fonolojik farkındalık ile ilgili etkinlik algı düzeylerinin (kafiyeyle ilgili olanlar) yükseldiği belirlenmiştir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin, hareketli etkinlikler uyguladıklarında sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşayacakları ile ilgili algı geliştirmiş olmaları nedeniyle, fonolojik (sesbilgisel) farkındalık ile ilgili etkinlikler gibi daha az hareket gerektiren etkinlikler uygulamaya yöneldikleri düşünülmektedir.

    b. öğretim yeterliği algı düzeyleri, mesleki gelişim yeterliği algı düzeyleri ve ölçeğin tamamını oluşturan *mesleki yeterlik*leriyle ilgili *algı* düzeyleri düştükçe, yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlik algı düzeylerinin (çizgi çalışmalarıyla ilgili olanlar) yükseldiği saptanmıştır. Bu bulguya göre, çocukların diğer okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirici yaratıcı etkinlikler hazırlama konusunda, öğretmenlerin, kendilerini yeterli görmedikleri ve kendilerini geliştirmedikleri, bu nedenle, çocukların kağıt üzerinde yapabilecekleri yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili etkinlikler planlamayı tercih ettikleri düşünülmektedir.

    c. yönetim yeterliği algı düzeyleri düştükçe, ölçeğin tamamını oluşturan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı* düzeylerinin yükseldiği bulunmuştur. Bu bulguya göre, öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşayacaklarına yönelik algı geliştirmeleri nedeniyle, çocukların daha az hareket ederek uygulayacakları okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirmeye ilişkin algı geliştirdikleri düşünülmektedir.

2. Araştırmaya katılan anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *bilgi* düzeyleri yükseldikçe, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili *algı* düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgi düzeyleri

yükseldikçe konuyla ilgili daha yüksek düzeylerde *algı* geliştirmeye yöneldikleri düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeylerinin *değişkenler* (öğretmenlerin bazı özellikleri) açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla analizler yapılmıştır. Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri ölçeğinde yer alan alt boyutlar arasında pozitif ve yüksek ilişkilerin bulunması, regresyon analizine çoklu bağlantı oluşturmaması amacıyla, toplam puan olarak dahil edilmiştir. Anasınıfı ve sınıf öğretmenleriyle ilgili değişkenler tarafından açıklanmasına yönelik hesaplanan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 55'de yer almaktadır.

Tablo 55.
Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı ve Bilgi Düzeylerine ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	**B**	**SH**	**β**	**t**	**p**
yeterliktoplam	-,052	,065	-,041	-,803	,422
bilgidüzeyi	,145	,074	,097	1,949	,052
kidem_dumy	2,778	1,348	,107	2,062	,040
ders_dumy	,504	1,279	,020	,394	,693
seminer_dumy	-,400	1,212	-,017	-,330	,741
Model (R: 0,164; R^2:0,027, F (5,405) : 2,219 p=0,052)					

Tablo 55'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgi düzeyleri, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri ve bazı özellkleri (kıdemleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumları) tarafından *açıklanmadığı* belirlenmiştir (p>0,05).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırma, anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgilerinin, mesleki yeterlikleriyle ilgili algı düzeyleri*nin ve bazı özelliklerinin [cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, sınıf düzeyi (anasınıfı, birinci - dördüncü sınıf), okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu] *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarını* ne düzeyde açıkladığını incelemek amacıyla, 2012 - 2013 Eğitim Öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, resmi ilkokullarda görev yapan basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 141 anasınıfı öğretmeni ile 274 sınıf öğretmeni olmak üzere, toplam 415 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği", öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgilerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından *geliştirilen* "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği" ile öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili algı düzeylerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından

Türkçeye *uyarlanan* "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*leriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından *geliştirilen* (1) "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik düzeyleri açısından *yüksek* bir ölçek olduğu, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili bilgilerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından *geliştirilen* (2) "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili *Bilgi* Düzeyleri Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik düzeyleri açısından *yüksek* bir ölçek olduğu ve ayrıca öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili algı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Türkçe'ye *uyarlanan* (3) "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri* Ölçeği"nin *orijinal yapısını doğruladığı*, geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeylerinin, *mesleki yeterlik*leriyle ilgili *algı* düzeylerinin ve bazı özelliklerinin (kıdem, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu) *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı*larını ne düzeyde açıkladığını değerlendirmede kullanılan "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Algı*ları Ölçeği", "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri*yle ilgili *Bilgi*leri Ölçeği" ve "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin *Mesleki Yeterlik*leriyle ilgili *Algı* Düzeyleri Ölçeği" ile elde edilen bulgulara göre, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili algılarının *yüksek* düzeylerde olduğu ($p<0.05$), okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgilerinin *yetersiz* düzeylerde olduğu ($p>0.05$) ve mesleki yeterlikleriyle ilgili algı düzeylerinin *yüksek* düzeylerde olduğu ($p<0.05$) belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi* düzeyleri, *mesleki yeterlik*leriyle ilgili *algı* düzeyleri ve bazı özellikleri, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *algı* düzeyleri arasında *anlamlı bir ilişki bulunmadığı* belirlenmiştir ($p>0,05$).

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamaların ne düzeyde olması gerektiğini belirleyebilmeleri amacıyla, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi*lerini geliştirmeleri yönünde hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

- Anasınıfı ve sınıf öğretmeni adaylarının, gerçekleştirecekleri uygulamaları daha bilinçli yapabilmeleri amacıyla, lisans öğrenimleri sırasında aldıkları derslerin içerikleri, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri*yle ilgili *bilgi*lerini arttıracak şekilde, uygulamaları derslerle desteklenerek düzenlenebilir.

- Anasınıfı ve sınıf öğretmeni adaylarının, *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* konusunda uygun *bilgi*lerle yetişebilmeleri için, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği ve okul öncesi eğitim anabilim dallarında görev alacak, alandan öğretim elemanlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu nedenle, eğitim fakültelerine alandan ve donanımlı öğretim elemanları alınmasına konusunda gerekli düzenlemeler yapılabilir.

- Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* ile ilgili *algı*larına yönelik gerçekleştirilecek olan benzer araştırmalarda, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin almış oldukları lisans derslerinin ve hizmet içi eğitim seminerlerinin içerikleri incelenebilir.

KAYNAKLAR

Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 17*(50), 63-73.

Ackerman, D. J. (2005). Getting teachers from here to there: Examining issues related to an early care and education teacher policy. *Early Childhood Research and Practice, 7*(1), 1-17.

Adams, M. J. (1990). *Beginning reading instruction in the United States*. Cambridge: MIT Press.

Adams, M. J. (2011). *The relation between alphabetic basics, word recognition, and reading.* In A. E. Farstrup, S. J. Samuels (Ed.). *What research has to say about reading instruction*, (pp. 4-24). Newark: International Reading Association.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. ve Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.

Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(3), 86-93.

Albrecht, K. ve Miller, L. (2004). *The Comprehensive Preschool Curriculum.* Beltsville: Gryphon House.

Alisinanoğlu F., Bay, D. N. ve Şimşek, Ö. (2009). *Okul öncesi öğretmen adayları ile sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterlilik algılarının belirlenmesi*. Birinci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri kitabı, Çanakkale.

Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O. S., Ünal, E. (2010). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi.* İkinci Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe, Ankara.

Allen, J. L. ve Shaw, D. H. (2009). Teachers' communication behaviors and supervisors' evaluation of instruction in elementary and secondary classrooms. *Communication Education, 39*(4), 308-322.

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.

Allington, R. L. (1994). The schools we have, the schools we need. *The Reading Teacher*, *48*, 14-28.

Allington, R. L. (1995). *Literacy lessons in the elementary schools: Yesterday, today, and tomorrow.* In R. L. Allington, S. A. Walmsley (Ed.) *No quick fix: Rethinking literacy programs in America's elementary schools*. *Language and literacy series.* (pp. 1-15). New York: Teachers College Press.

Allington, R. L. ve Cunningham, P. M. (2002). *Schools that work: Where all children read and write*. Boston: Allyn and Bacon.

Allington, R. L. ve Walmsley, S. A. (1995). *No quick fix: Rethinking literacy programs in America's elementary schools. Language and literacy series.* New York: Teachers College Press.

Altıparmak, S. (2010). *Parental perceptions on emergent literacy in early childhood years.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Anderson, R. C. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading.* Washington DC: National Academy of Education.

Anderson, R. N., Greene, M. L. ve Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, *34*(2), 148-165.

Angus, D. L. (2001). National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE). *In Professionalism and the Public Good: A Brief History of Teacher Certification.* ERIC Belgesi**,** ED449149.

Anılan, H. ve Kılıç, Z. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusundaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13,* 1-48.

Aram, D. ve Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, *19*(4), 588-610.

Arıkök, İ. (2001). *Beş - altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arkün Kocadere, S. ve Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama modeli önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28*(2), 27-43.

Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. ve Zellman, G. (1976*). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles Minority Schools Report.* Santa Monica: Rand Corporation. [Aktaran, S. G. Rivkin, E. A. Hanushek ve J. F., Kain (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, *73*(2), 417-458.]

Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement.* New York: Longman.

Atabey, D., Ömeroğlu, E. ve Damar, M. (2009). Altı yaş çocuklarının Türkçe dil etkinliklerinde dil kazanımları ile anne baba işlevleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, doğum sırası, okula devam süresi gibi değişkenlere göre incelenmesi, *Birinci Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Tam Metin Bildirileri Kitabı,* Çanakkale.

Au, K. ve Jordan, C. (1981). *Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution.* In H. Trueba, G. Guthrie ve K. Jordan (Ed.). *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography*. (pp. 139-152). Rowley, MA: Newbury.

Ayhan, S. (2004). *İlköğretim okullarının ikinci kademesindeki Türkçe öğretmenlerinin eğitimde araç-gereç kullanımına ilişkin görüşleri.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Babayiğit, Ö. (2012). *İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Baker, E. (2005). Can preservice teacher education really help grow a literacy teacher? Examining preservice teachers' perceptions of multimedia case - based instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, *13*(3), 415-431.

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü.* Ankara: Tekağaç Yayınevi.

Ball, E. W. ve Blachman, B. A. (1988). Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness. *Annals of Dyslexia*, *38*(1), 208-225.

Ball, E. W. ve Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 44, 49-66.

Bandura, A. (1977). Self - efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191.

Bandura, A. (1993). Perceived self - efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1994). *Self - efficacy*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Bandura, A. (1997). *Self - efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Barnett, J., Hustedt, T., Friedman, A.H., Boyd, J.S. ve Ainsworth, P. (2007). *The State of Preschool 2007.* New Jersey: National Institute for Early Education Research.

Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 1,* 275-294.

Bay, D. N. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(1), 111-123.

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

Bayhan, D. (2003). *Çoklu Zeka Kuramı'na dayanan okuma yazmaya hazırlık programının, 6 yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerine etkilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bayraktar, A. (2009). *An exploration of the teacher - student writing conference and the potential influence of self - efficacy.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Florida State Üniversitesi, Florida, ABD.

Bayraktar, A. (2013). Nature of interactions during teacher - student writing conferences, revisiting the potential effects of self - efficacy beliefs. *Eurasian Journal of Educational Reseacher, 50,* 63-86.

Bayraktar, A. ve Çabuk, B. (2011). *What K - 2 pre - service teachers do for reading instruction.* International Journal of Arts and Sciences Conference (IJAS), Anglo-American Üniversitesi, Prag, Çek Cumhuriyeti.

Bayraktar, S. (2011). Turkish preservice primary school teachers' science teaching efficacy beliefs and attitudes toward science: The effect of a primary teacher education program. *School Science and Mathematics, 111*(3), 83-92.

Bayraktar, V. (2013). *Okuma - Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma yazma becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Beard, R. ve Oakhill, J. (1994). *Reading by apprenticeship?: A critique of the "Apprenticeship Approach" to the teaching of reading*. Slough: National Foundation for Educational Research in England and Wales.

Beaty, J. J. ve Pratt, L. (2007). *Early literacy in preschool and kindergarten: A multicultural perspective*. Colombus, GA: Prentice Hall.

Beck, I. L. ve McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read - aloud experiences for young children. *The reading teacher*, *55*(1), 10-20.

Bereiter, C. ve Engelmann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Berk, L. E. ve Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education. NAEYC Research into Practice Series. Volume 7*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E. ve Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Factors affecting implementation and continuation. Report. Santa Monica, CA: Rand [Aktaran, R. K. Henson (2001). The effects of participation in teacher research in teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 17,* 819-836.]

Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology, 24*(3-4), 323-335.

Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind*. New Jersey: Pearson Education.

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

Bowman, B. T., Donovan, M. S. ve Burns, M. S. (Eds.). (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academies Press.

Boyer, E. L. (1991). *Ready to learn: A mandate for the nation.* Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bradley, L. ve Bryant, P. E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bransford, J. (2004). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.

Bredekamp, S. ve Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Assosciation for the Education of Young Children.

Breit-Smith, A., Justice, L. M., Mcginty, A. S. ve Kaderavek, J. (2009). How ofther and how much?: Intensity of print referencing intervention. *Language Disorders, 29*(4), 360-369.

Bronfenberenner; U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press. [Aktaran, Neuman, S. B. ve Celano, D. (2001). Access top rint in low - income and middle - income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly, 36*(1), 8-26.]

Brown, E. T., Molfese, V. J. ve Molfese, P. (2008). Preschool student learning in literacy and mathematics: Impact of teacher experience, qualifications, and beliefs on an at - risk sample. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 13*(1), 106-126.

Browning, P. G. (1995). *A qualitative study of literacy instruction in kindergarten*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Tennessee, Knoxville, Tennessee, ABD.

Bruce, T. (2011). *Early childhood education*. UK: Hachette.

Bruner, J. S. (1972). Nature and uses od immaturity. *American Psychologist, 27*(8), 687. [Aktaran, Bransford, J. (2004). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.]

Bruner, J. S. (1986). Play, Thought and Language. *Quarterly Review of Education, 16*(1), 77-86.

Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W. ve Pianta, R. C. (2001). *Preschool teachers' self - reported beliefs and practices about literacy instruction*. Michigan: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan.

Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G. ve Brockmeier, L. L. (1991). *A path analysis of the mediating role of efficacy in first - year teachers' experiences, reactions, and plans.* Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. [Aktaran, Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202-248.]

Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R. ve Kirk, L. (1990). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early Childhood Research Quarterly, 5*(3), 407-423.

Bus, A. G. (2001). Parent - child book reading through the lens of Attachment Theory. In L. Verhoeven ve C. Snow (Ed.). *Literacy and motivation: Reading engagement in ındividuals and groups*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Mahwah.

Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. ve Pellegrini, A. G. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta - analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*, 1-21.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler: Öntest - sontest kontrol gruplu desen ve SPSS uygulamalı veri analizi.* Deneysel desenler, öntest - sontest kontrol gruplu desen ve verilerin analizinde kullanılan alternatif istatistikler Ankara: PegemA Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. (2008). S*osyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2010), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R. ve McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(1), 1-14.

Cabell, S. Q., Justice, L. M., Vukelich, C., Buell, M. J. ve Han, M. (2008). Strategic and intentional shared storybook reading. *Achieving excellence in preschool literacy instruction*, 198-220.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self - efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*(6), 473-490.

Carroll, D. W. (2008). *Psychology of language*. UK: Cengage Learning.

Cassidy, D. I., Buell, M. I., Pugh-Hoese, S. ve Russell, S. (1995). The effect of education on child care teachers' beliefs and classroom quality: Year one evaluation of the TEACH early childhood associate degree scholarship program. *Early Childhood Research Quarterly*, *10*(2), 171-183.

Cassidy, D. J. ve Lawrence, J. M. (2000). Teachers' beliefs: The "whys" behind the "how tos" in child care classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, *14*(2), 193-204.

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. ve Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research - based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 32(1),* 38-50.

Ceylan, Ş., Ulutaş, İ. ve Ömeroğlu, E. (2009). Examination of the relation between viewpoints of preschool teaching students towards children and their attitude towards teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 2247-2251.

Chall, J. (1992). The new reading debates: Evidence from science, art, and ideology. *The Teachers College Record*, *94*(2), 315-328.

Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3 - year - old children in relation to social class. *Applied psycholinguistics*, *15*, 371-371.

Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C. ve Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Child Development and Care, 70*(1), 17-35.

Cherniss, C. (1993). Role of professional self - efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach ve T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-149). Washington, DC: Taylor and Francis.

Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of hong kong and shanghai primary ın-service teachers. *The Australian Educational Researcher, 35* (1), 103-123.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language.* Pantheon Books, New York. [Aktaran, C. Werry (2007). Reflections on language: Chomsky, linguistic discourse and the value of rhetorical self - consciousness. *Language Sciences, 29*(1), 66-87.]

Christie, J. F. ve Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development, 3*(3), 205-220.

Clark, P. ve Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care*, *175*(4), 285-301.

Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behaviour*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Auckland, New Zealand. http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html adresinden 11 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

Clay, M. M. (1972). *Reading: The patterning of complex behaviour.* Auckland, New Zealand: Heinemann. [Aktaran, W. H. Teale ve E. Sulzby (1986). *Emergent literacy: Writing and reading - writing research: Multidisciplinary inquiries into the nature of writing series*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.]

Clay, M. M. (1982). O*bserving young readers: Selected papers*. Portsmouth: Heinemann Educational Books Inc.

Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth: Heinemann Educational Books Inc.

Clifford, D. ve Maxwell, K. (2002). *The need for highly qualified prekindergarten teachers.* Report of Frank Porter Graham Child Development Institute.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of experimental education*, *60*(4), 323-337.

Copple, C. ve Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of teacher education*, *32*(3), 19-23.

Cousins, J. B. ve Walker, C. A. (2000). Predictors of Educators' Valuing of Systematic Inquiry in Schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, *25*, 52.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

Crone, D. A. ve Whitehurst, G. J. (1999). Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills. *Journal of Educational Psychology*, *91*(4), 604.

Cross, D. I. (2009). Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers' belief structures and their influence on instructional practices. *Journal of Mathematics Teacher Education, 12*(5), 325-346.

Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E. ve Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K - 3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy, *Annals of Dyslexia, 54*(1), 139-167.

Cunningham, A. E., Zibulsky, J. ve Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and writing*, *22*(4), 487-510.

Çabuk, B. (2005). *Literacy for young children.* Tenth Annual Conference of the Southeastern Association of Educational Studies, February 2005, University of North Carolina, NC, USA.

Çabuk, B. (2006). *Early Literacy Education: Comparison of the Different Practices of Turkey and the USA.* Eleventh Annual Conference of the Southeastern Association of Educational Studies, February 10 - 11, 2006, University of Tennessee, Knoxville, TN, USA.

Çabuk, B. (2007). *Do Kindergarteners ready for Literacy Education?* Twelveth Annual Conference of the Southeastern Association of Educational Studies, February 2007, University of North Carolina, NC, USA.

Çabuk, B. ve Bayraktar, A. (2011). *Öğretmen Adayları Öğrencilerine Kitap Okuyor mu? Öykü Kitaplarının Okuma - Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında ve Okuma - Yazma Öğretiminde Kullanımı.* Üçüncü Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu.

Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM), Ankara, Bildiri Kitabı s: 61-68.

Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 36-47.

Çam Aktaş, B. (2010). İlköğretim birinci - beşinci sınıflar Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (2),* 105-122.

Çelenk, S. (2002). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri, *İlkogretim Online, 1*(2), 40-47.

Çelenk, S. (2003a). İlkokuma - yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36*(1-2), 75-80.

Çelenk, S. (2003b). The effect of selected preschool activities on the success of reading comprehension: A Turkish experience. *Reading Improvement, 40(3),* 117-125.

Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 83-90.

Çerezci, E. T. (2010). *Yapısal Eşitlik Modelleri ve kullanılan uyum iyiliği indekslerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dağlıoğlu, H. E. ve Suveren, S. (2013). The role of teacher and family opinions in ıdentifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(1), 444-453.

Daily News Service. (Eylül, 2000). National Assessment of Educational Progress. In Child literacy study: Majority reads below grade level (Volume 3, Number 76). [Aktaran, McGill-Franzen, A., Lanford, C. ve Adams, E. (2002). Learning to be literate: A comparison of five urban early childhood programs. *Journal of Educational Psychology, 94(3),* 443-464.]

Damarlı Oçak, S. (2007). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma - yazma başarısı arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Damon, W. ve Hart D. (1982). The development of self - understanding from infancy through adolescence, *Child Development, 53,* 841-864.

DeJong, D. H. (1998). Is immersion the key to language renewal? *Journal of American Indian Education, 37*(3), 31-46.

Demiray, K. (1954). *Türkçe - çocuk edebiyatı: Öğretmen okulları kitapları*. İstanbul: Maarif Basımevi.

Demirtaş, Z. ve Yıldırım, N. (2010). Aday öğretmenlerin kendi yönetsel yeterliklerine ilişkin algıları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish, 5(4),* 997-1013.

DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R. ve Sales, C. (2002). *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities. Early childhood education series*. Williston: Teachers College Press.

Dickinson, D. K. ve Neuman, S. B. (Eds.). (2007). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press.

Dickinson, D. K. ve Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, *2*(1), 1-25.

Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S. ve Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool - aged children. *Journal of Educational Psychology*, *95*(3), 465.

Dickinson, D. ve Sprague, K. (2001). The nature and impact of early childcare environments on the language and literacy development of children from low - income families. In S. Neuman ve D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press.

Dodici, B. J., Draper, D. C. ve Peterson, C. A. (2003). Early Parent - Child Interactions and Early Literacy Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, *23*(3), 124-136.

Domingo, J. R. (2009). *Literacy instruction orientation and practices and self - efficacy in teachers.* Yayımlanmamış doktora tezi, Fordham Üniversitesi, New York, ABD.

Duerr, S. (2007). *Communication, efficacy, and student reading achievement: An unbroken circle.* Yayımlanmamış doktora tezi, Walden Üniversitesi, ABD.

Duke, N. K. (2000). Print environments and experiences offered to first - grade students in very low - and very high - SES school districts. *Reading Research Quaterly, 35*(4), 456-457.

Duke, N. K. ve Moses, A. M. (2004). On what crosses, and does not cross, our desks in early literacy. *Reading Research Quarterly*, *39*(3), 360-366.

Dunn, L. ve Kontos, S. (1997). What have we learned about developmentally appropriate practice? Research in review. *Young Children*, *52*(5), 4-13.

Edmonds, E., O'Donoghue, C., Spano, S. ve Algozzine, R. F. (2009). Learning when school is out. *The Journal of Educational Research, 102*(3), 213-222.

Edwards, H. T. ve Kirkpatrick, A. G. (1999). Metalinguistic awareness in children: A developmental progression. *Journal of Psycholinguistic Research*, *28*(4), 313-329.

Ege, P. (2005). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. Topbaş, S.S. (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (ss. 140-144). Ankara: Kök Yayıncılık.

Engelmann, S. ve Engelmann, T. (1966). *Give your Child a Superior Mind: A Program for the Preschool Child.* Simon and Schuster.

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Pallas, A. M. ve Cadigan, D. (1987). The emergent academic self - image of first graders: Its response to social structure. *Child Development, 58,* 1190-1206.

Erbay, F. ve Ömeroğlu, E. (2011). Investigation of the impacts of physical environment on teacher - child communication. *Mevlana Intenational Journal of Education,1*(1), 29-37.

Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş. ve Erdoğan, Ö. (2013). An analysis of the literacy activities provided by preschool teachers. *Elementary Education Online*, *12*(4), 1188-1199.

Erduran, E. (1999). O*kul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ertürk, A. (2001) *İlkokuma - yazma öğretimi hazırlık devresinin okuma - yazma öğrenmedeki yeri ve önemi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Evans, M. A., Shaw, D. ve Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 54*(2), 65.

Ezell, H. K. ve Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language and emergent literacy skills*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P., McWayne, C., Frye, D. ve Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social - emotional classroom behavior and school readiness for low - income urban preschool children. *School Psychology Review, 36*(1), 44-62.

Ferguson, C. ve Snow, C. (1978). *Talking to children*. In J. Greenberg, C. A Ferguson ve E. A. Moravcsik (Ed.), Universals of human language: Method and theory. In De Castell, S., Luke, A. ve Egan, K. (Eds.). (1986). *Literacy, society, and schooling: A reader*. Cambridge University Press.

Fielding-Barnsley, R. ve Purdie, N. (2005) Teacher's attitude to and knowledge of metalinguistics in the process of learning to read. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33*(1), 65-76.

Fives, H., Buehl, M. M. ve Bendixen, L. D. (2010). Teachers' articulation of beliefs about teaching knowledge: Conceptualizing a belief framework. In L. D. Bendixen ve F. C. Feucht (Ed.) *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Flavell, J. H. (1971). Stage - related properties of cognitive development. *Cognitive Psychology*, *2*(4), 421-453. [Aktaran, Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: Three decades of metacognition. *International Journal of Science Education, 26*(3), 365-383.]

Fleetham, M. (2008). *Multiple Intelligences Self Evaluation Picture Control List* http://www.thinkingclassroom.co.uk/ThinkingClassroom/MultipleIntelligences.aspx adresinden 11 Mart 2009 tarihinde alınmıştır.

Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. Y., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Fowler, A. E. ve Shaywitz, B. A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, *86*(1), 6-16.

Fletcher, P. ve MacWhinney, B. (Eds.). (1996). *The handbook of child language*. New Jersey: Wiley - Blackwell.

Flowers, H., Girolametto, L., Weitzman, E. ve Greenberg, J. (2007). Promoting early literacy skills: Effects of in - service education for early childhood educators. *Canadian Journal of Speech - Language Pathology and Audiology, 31,* 6–18.

Fosnot, C. T., ve Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press.

Fox, M. (2001). *Reading Magic: Why Reading Aloud to Our Children Will Change Their Lives Forever*. San Diego, CA: Harcourt, Inc.

Frede, E. (1995). The role of program quality in producing early childhood program benefits. *Future of children, 5*(3), 115-132.

Frede, E. ve Barnett, W. S. (1992). Developmentally appropriate public school preschool: A study of implementation of the High/Scope curriculum and its effects on disadvantaged children's skills at first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 7*(4), 483-499.

Frey, N. ve Fisher, D. (2006): *Language arts workshop: Purposeful reading and writing instruction.* New Jersey: Pearson Education.

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology, 56*(5), 595-606.

Gallimore, R. ve Goldenberg, C. (1996). Activity settings of early literacy: Home and school factors in children's emergent literacy. In E. A. Forman, N. Minick ve C. A. Stone (Ed.) *Contexts for Learning: Socio - cultural Dynamics in Children's Development*. Oxford University Press.

Gauvain, M., Savage, S. ve McCollum, D. (2000). Reading at home and at school in the primary grades: Cultural and social influences. *Early Education and Development, 11*(4), 447-463.

Gaux, C. ve Gombert, J-E. (1999). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre - adolescents. *British Journal of Developmental Psychology, 17,* 169-188.

Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse and linguistics. *Journal of Education, 171*(1), 5-17. In Gee, J. P. (2007). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: Three decades of metacognition. *International Journal of Science Education, 26*(3), 365-383.

Gestwicki, C. (2012). *Developmentally appropriate practice curriculum and development in early education*. New York: Delmar.

Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582

Ginns, I. S., Tulip, D. F., Watters, J. J. ve Lucas, K. B. (1995). Changes in preservice elementary teachers' sense of efficacy in teaching science. *School Science and Mathematics, 95*(8), 394-400.

Girgin, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M. ve Oğuz, M. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 1-15.

Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P. ve Greenberg, J. (2007). The Effects of In - Service Education to Promote Emergent Literacy in Child Care Centers: A Feasibility Study. *Language, speech, and hearing services in schools,* 38, 72-83.

Glaubman, R., Glaubman, H. ve Ofir L. (1997). Effects of self - directed learning, story comprehension, and self - questioning in kindergarten. *The Journal of Educational Research, 90,* 361-374.

Gober, M. C. (2008). *Concepts about print and the development of early reading strategies in kindergarten.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Walden Üniversitesi, ABD.

Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479-507.

Goldberg, M. ve Harvey, J. (1983). A nation at risk: The report of the national commission on excellence in education. *The Phi Delta Kappan, 65*(1), 14-18.

Goodman, K. S. (1992). I didn't found Whole Language - Distinguished Educator Series. *Reading Teacher, 46*(3), 188-99.

Gorrell J. ve Capron, E. (1990). Cognitive modeling and self - efficacy: Effects on preservice teachers' learning of teaching strategies. *Journal of Teacher Education, 41*(5), 15-22.

Gorrell, J. ve Hwang, Y. S. (1995). A study of efficacy beliefs among preservice teachers in Korea. *Journal of Research and Development in Education, 82*(2), 101-105.

Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. In S. Neuman ve D. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* (pp. 111–125). New York: Guilford Press.

Goswami, U. ve Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gourgey, A. F. (2002). Metacognition in basic skills instruction. In H. J. Hartman, (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (pp. 17-32). Netherlands: Kluwer Academic Publishing.

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz - yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish, 8*(7), 201-221.

Gönen, M. (1988). *Anaokuluna giden dört - beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

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

Groff, P. (1989). Modern Phonics Instruction. Commissioned for the OERI Literacy Project. Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Belgesi, ED 328900).

Gunn, B. K., Simmons, D. C. ve Kameenui, E. J. (1995). *Emergent literacy: Synthesis of the research*. National Center to Improve the Tools of Educators, College of Education, University of Oregon, ABD.

Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D. ve Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, *113*(1), 3-24.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self - efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1094-1103.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self - concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, *4*, 63-69.

Guskey, T. R. ve Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, *31*(3), 627-643.

Gutman, L. M. ve Sulzby, E. (1999). The role of autonomy-support versus control in the emergent writing behaviors of African - American Kindergarten children. *Literacy Research and Instruction*, *39*(2), 170-184.

Güleç, G. (2008). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60 - 66, 66 - 72, 72 - 84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish, 8*(8), 379-398.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma: ses bilinci, yazı bilinci, zihinsel sözlük, beyin teknolojisi, anlama modelleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Gürkan, T., Dinçer, Ç. ve Çabuk Özer, B. (2009) *Using Multiple Intelligence To Integrate Into Lesson Plans of Preschools.* Birinci Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı: Howard Gardner *(First International Conference of Living Theorists: Howard Gardner),* 23-24 Mayıs 2009, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Özet Kitabı.

Haktanır, G. (2010). (Ed.) *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Hall, B. W., Burley, W. W. ve Brockmeier, L. (1992). Are new teachers receiving adequate support from their beginning teacher programs? The Florida experience. *The Teacher Educator, 28*(2), 10-16.

Handel, R. D. ve Goldsmith, E. (1994). Family reading - still got it: Adults as learners, literacy resources, and actors in the world. *Bridges to literacy: Children, families and schools*, 150-174.

Hannon, P. ve Nutbrown, C. (1997). Teachers' use of a conceptual framework for early literacy education involving parents. *Teacher Development, 1*(3), 405-420.

Hanson, R. A. ve Farrell, D. (1995). The long - term effects on high school seniors of learning to read in kindergarten. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 908-933.

Hart, B. ve Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Hart, S. (1998). Paperwork or practice? Shifting the emphasis of the code towards teaching, learning and inclusion. *Support for Learning*, *13*(2), 76-81.

Hatch, J. A. ve Benner, S. M. (2011). On the complex balancing act of preparing early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *32*(3), 197-199.

Hatch, J. A. ve Freeman, E. B. (1988). Kindergarten philosophies and practices: Perspectives of teachers principals, and supervisors. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 151-166.

Hawken, L. S., Johnston, S. S. ve McDonnell, A. P. (2005). Emerging Literacy Views and Practices: Results From a National Survey of Head Start Preschool Teachers. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(4), 232-242.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. England: Cambridge University Press.

Heath, S. B. ve Thomas, C. (1984). The achievement of preschool literacy for mother and child. In H. Goelman, A. A. Oberg ve F. Smith (Ed.). Awakening to Literacy: Symposium Proceedings, 1982, University of Victoria. Portsmouth, NH, Heinemann.

Heller, S. S., Rice, J., Boothe, A., Sidell, M., Vaughn, K., Keyes, A. ve Nagle, G. (2012). Social - Emotional Development, School Readiness, Teacher - Child Interactions, and Classroom Environment. *Early Education and Development*, *23*(6), 919-944.

Henniger, M. L. (1999). *Teaching young children: An introduction*. New Jersey: Merrill.

Henson, K.T. (2003). Foundations for learner - centered educational: A knowledge base. *Education 124(1),* 5-16.

Heppner, M. J. (1994). An empirical investigation of the effects of a teaching practicum on prospective faculty. *Journal of Counseling and Development*, *72*(5), 500-507.

Hindman, A. H. ve Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(4), 479-492.

Hoffman J. T. ve McCarthey, E. (2000). *Engaging in reading: Processed of motivated, strategic, knowledgeable, social readers.* In R. A. Sperling, ve D. M. Head, (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal, 29*(4), 233-236.

Holzman, L. ve Newman, F. (2007). *Lev Vygotsky: revolutionary scientist*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Housego, B. E. J. (1992). Monitoring Student Teachers' Feelings of Preparedness to Teach, Personal Teaching Efficacy, and Teaching Efficacy in a New Secondary Teacher Education Program. *Alberta Journal of Educational Research, 38*(1), 49-64.

Hoy, A. W. ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education, 21*(4), 343-356.

Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, *27*(2), 279-300.

Huttenlocher, P. R. ve Dabholkar, A. S. (1997). Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *Journal of comparative Neurology*, *387*(2), 167-178.

Hyson, M. C., Hirsh-Pasek, K. ve Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4 - and 5 - year - old children. *Early Childhood Research Quarterly*, *5*(4), 475-494.

International Test Commission. (2000). ITC Guidelines on test use. http://www.intestcom.org/Guidelines/guidelines_for_test_use.php adresinden 22 Ağustos 2013 tarihinde alınmıştır.

İzci, E., Duran, H. ve Taşar, H. (2010). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının algılarına göre ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 19-35.

Jordan, G. E., Snow, C. E. ve Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, *35*(4), 524-546.

Justice, L. M. ve Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4 - year - old children. *Child Language Teaching and Therapy, 17*(3), 207-225.

Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2003). Topic Control During Shared Storybook Reading Mothers and Their Children with Language Impairments. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 137-150. [Aktaran, Şimşek Çetin, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2013). Okuma yazmaya hazırlık programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(1), *160-173.*]

Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2004). Embedded - explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *35*(3), 201.

Justice, L. M., Bowles, R. P. ve Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print - concept knowledge: A study of typical and at - risk 3 - to 5 - year - old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *37*(3), 224. [Aktaran, Şimşek Çetin, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2013). Okuma yazmaya hazırlık programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(1), *160-173.*]

Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. ve Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom - based teacher - child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *40*(1), 67.

Justice, L. M., McGinty, A. S., Cabell, S. Q., Kilday, C. R., Knighton, K. ve Huffman, G. (2010). Language and literacy curriculum supplement for preschoolers who are academically at risk: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *41*(2), 161.

Kagan, D. M. ve Smith, K. E. (1988). Beliefs and behaviours of kindergarten teachers. *Educational Research, 30*(1), 26-35.

Kalaycı, Ş., (2009) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayınevi.

Kandır, A. (1999). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Etkinliklerin Planlanması. *Gazi Üniversitesi Anaokulu, Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*, *3*, 82-92.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2009). Alt ve üst sosyo - ekonomik düzeydeki ailelerin beş - altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, *2*(1), 1-13.

Kapçı, E. G., Artar, M., Avşar, V., Çelik, E. G. ve Daşçı, E. (2013). İlkokul birinci sınıfa farklı yaşlarda başlayan çocukların ruhsal ve sosyal gelişim ile akademik benlik algıları açısından karşılaştırılması. Yayımlanmamış Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Raporu.

Katz, L. G. (1997). The professional early childhood teacher. *Young Children, 39*(5), 3-11.

Kay, D. (2006). *The influence of early childhood education teacher's beliefs on curriculum implementation and classroom practice*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Missouri-Columbia.

Kesicioğlu, O. S. (2013). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının okul öncesi eğitime ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(43), 183-199.

Klesius, J. P. ve Griffith, P. (1996). Interactive storybook reading for at - risk learners. *The* Reading *Teacher, 49*, 552-560.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis.* New York: Routledge.

Kocabaş, A. (2003). Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının kullandıkları müzik öğrenme stratejilerini ve çoklu zeka uygulamalarının karşılaştırılması. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Bildiri Kitabı, 3*, 30-32.

Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Çalışkan, M. (2002). *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Konar, E. ve Sargın, N. (2003). Okul öncesi dönemde 3 - 6 yaş çocuk kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri üzerine bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*.

Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2012). Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği). S*osyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(1). 169-183.

Köşterelioğlu, İ. ve Köşterelioğlu, M. A. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi 2,* 257-275.

Kuhl, P. K. (1993). Developmental speech perception: Implications for models of language impairment. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *682*(1), 248-263.

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, *34*(3), 159-165.

Lay-Dopyera, M. ve Dopyera, J. (1987). Becoming a Teacher of Young Children. New York: Randow House Inc.

Lee, K. M. (2009). *An examination of changes in pre - service teachers' perceptions and knowledge of emergent literacy during an early literacy course.* Yayımlanmamış doktora tezi, Mississippi Üniversitesi, ABD.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies.* Boston-New York: Houghton Mifflin Company.

Leseman, P. P. ve Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, *33*(3), 294-318.

Leyser, Y., Zeiger, T. ve Romi, S. (2011). Changes in self - efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, *58*(3), 241-255.

Liberman, I. Y. ve Liberman, A. M. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, *40*(1), 51-76.

Liberman, I. Y. ve Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and special education*, *6*(6), 8-17.

Lin, H. L. ve Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre - service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, *17*(5), 623-635.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. In Denzin, N. K., ve Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

Lobman, C., Ryan, S. ve McLaughlin, J. (2005). Reconstructing teacher education to prepare qualified preschool teachers: Lessons from New Jersey. *Early Childhood Research and Practice*, *7*(2).

Logue, M. E. (2007). Early childhood learning standards: Tools for promoting social and academic success in kindergarten. *Children and Schools*, *29*(1), 35-43.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R. ve Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent - variable longitudinal study. *Developmental psychology*, *36*(5), 596.

Lonigan, C. J., McDowell, K. ve Phillips, B. (2004). Assessment of children's pre - literacy skills. *Handbook on family literacy: Research and services*, 525-550.

Lonigan, C. J. ve Shanahan, T. (2008). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. Aktaran, Phillips, B. M., Lonigan, C. J. ve Wyatt, M. A. (2009). Predictive Validity of the Get Ready to Read! Screener Concurrent and Long - Term Relations with Reading - Related Skills. *Journal of learning disabilities*, *42*(2), 133-147.

Lu, M. G. (2000). The vision early childhood education: To be a profession. *Teacher Remark, 152,* 11-17. [Aktaran, Wang, H. L. (2005). *Early childhood educators' perceptions of professional competence in preschool settings.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pennsilvania Eyalet Üniversitesi, ABD.]

Lu, M. G. ve Su, S. Y. (1999). *The plan of integrating kindergartens and preschools: The research of professional competence*. Taipei: The Bureau of Education. [Aktaran, Wang, H. L. (2005). *Early childhood educators' perceptions of professional competence in preschool settings.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pennsilvania Eyalet Üniversitesi, ABD.]

Lundgren, K. A., Lloyd, J. W. ve Pianta, R. C. (2001). *Preschool teachers' self - reported beliefs and practices about literacy instruction*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan.

Lyons, C. A. ve Pinnell, G. S. (2001). *Systems for change in literacy education: A guide to professional development*. Westport: Heinemann.

Mandler, G. (1996). The situation of psychology: Landmarks and choicepoints. *The American Journal of Psychology, 109*(1), 1-35.

Manning, M. ve Kamii, C. (2000). Whole language vs. isolated phonics instruction: A longitudinal study in kindergarten with reading and writing tasks. *Journal of Research in Childhood Education, 15(1),* 53-65.

Marchand, H. (2012). Contributions of Piagetian and post - Piagetian theories to education. *Educational Research Review, 7*(3), 165-176.

Mascall, M. B. (2003). *Leaders helping teachers helping students: The role of transformational leaders in building teacher efficacy.* Yayımlanmamış doktora tezi, Toronto Üniversitesi, Kanada.

Matera, C. (2008). *Effects of writing instruction on Head Start English learners at risk for reading difficulties*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of California, Santa Barbara, ABD.

Mather, N. (1992). Whole language reading instruction for students with learning disabilities: Caught in the cross fire. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7(2), 87-95.

Mather, N., Bos, C. ve Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of learning disabilities*, *34*(5), 472-482.

McGill, A., Allington, R. L., Yokoi, L. ve Brooks, G. (1999). Putting books in the classroom seems necessary but not sufficient. *The Journal of Educational Research, 93*(2), 67-74.

McGill-Franzen, A. (1993). *Shaping the preschool agenda: Early literacy, public policy, and professional beliefs*. New York: SUNY Press.

McGill-Franzen, A. (2006). *Kindergarten literacy: Matching assessment and instruction in kindergarten.* New York, NY: Scholastic Education.

McGill-Franzen, A. ve Allington, R. L. (2000). Kindergarten reading and writing: Good books, good teachers make the difference. *Florida Reading Quarterly, 36*(4), 9-13.

McGill-Franzen, A. ve Goatley, V. (2001). Title 1 and special education: Support for children who struggle to learn to read. In S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.). *Handbook of early literacy research*. (pp. 471-483). New York: Guilford Press.

McGill-Franzen, A., Lanford, C. ve Adams, E. (2002). Learning to be literate: A comparison of five urban early childhood programs. *Journal of Educational Psychology, 94(3),* 443-464.

McGinley, W. ve Kamberelis, G. (1996). Maniac Magee and Ragtime Tumpie: Children negotiating self and world through reading and writing. *Research in the Teaching of English, 30,* 75-113.

McLaughlin. (1998). *Introduction to language development.* San Diego: Singular Publishing.

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

McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2009). *Research in education*. New Jersey: Pearson Education.

McMullen, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education*, *13*(2), 216-230.

McNamee, G. D. (1980). *The social origins of narrative skills*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Northwestern Üniversitesi, ABD. [Aktaran, Holzman, L. ve Newman, F. (2007). *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. Routledge.]

McNaughton, S. (2001). Co - constructing expertise: The development of parents' and teachers' ideas about literacy practices and the transition to school. *Journal of Early Childhood Literacy*, *1*(1), 40-58.

Meijer, C. J. W. ve Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self - efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, *22*(3), 378-385.

Metcalfe, J. E. ve Shimamura, A. P. (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge: MIT Press.

Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self - and task - related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 247–258.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (1993). *36 - 72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı.* T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005). *İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı.* Başak Matbaacılık ve Tanıtım Hizmetleri Ltd. Şti.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). *36 - 72 aylık çocuklar için hazırlanan okul öncesi eğitim programı.* Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013a). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013b). Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan resmi ilkokulların anasınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin listesi http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.asp?ilkodu=6&ilcekodu=6 adresinden 10 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.

Moats, L. C. ve Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 23-45.

Mol, S. E., Bus, A. G. ve de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007.

Molfese, V. J., Modglin, A., ve Molfese, D. L. (2003). The role of environment in the development of *reading* skills: A longitudinal study of preschool and school - age measures. *Journal of Learning Disabilities, 36*(1), 59-67.

Morphett, M. V. ve Washburne, C. (1931). When should children begin to read? *Elementary School Journal, 31*, 496-501. [Aktaran, Bennett-Armistead, S., Duke, N. K. ve Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner: Best practices for educator of children from birth to 5.* New York: Scholastic.]

Morrow, L. M. ve Asbury, E. (2003). Current practices in early literacy development. *Best Practices in Literacy Instruction, 2*, 43-63.

Mulholland, J. ve Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self - efficacy. *Teaching and Teacher Education, 17*(2), 243-261.

Murphy, P. J. (2007). *Telling Time with Puppies and Kittens*. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers, Inc.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Position Statement for Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age Eight*. http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position_statement_web.pdf adresinden 06 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

National Association for the Education of Young Children. (NAEYC, 2001). NAEYC's Ethical Guidelines and Professional Standarts http://www.naeyc.org/profdev/prep_review/2001.pdf adresinden 01 Kasım 2012 tarihinde alınmıştır.

National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. *The Elementary School Journal, 83*(2), 112-130.

National Early Literacy Panel [NELP]. (2008). Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Jessup, MD: National Institute for Literacy.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence - based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

National Reseach Council (1998). Report on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. In Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (Ed.) (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.

Nebrig, A. (2007). Illiterates and the blind spot of the literature. *International Journal for Literary Studies, 42*(2), 187-192.

Nelson, B. J. (1986). *Making an issue of child abuse: Political agenda setting for social problems*. Chicago: University of Chicago Press.

Nelson, T. O. ve Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe and A. P. Shimamura (Ed.). Metacognition: Knowing about knowing. (pp. 1-25). Cambridge, MA: MIT Press.

Nergis, A. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ön okuryazarlık davranışları ile annelerinin okuryazarlığa olan ilgisi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Universitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Neuman, S. B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, *34*(3), 286-311.

Neuman, S. B. ve Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, *36*(1), 8-26.

Neuman, S. B. ve Roskos, K. (1990). Play, print, and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, *44*(3), 214-221.

Neuman, S. B. ve Roskos, K. (1991). Peers as literacy informants: A description of young children's literacy conversations in play. *Early Childhood Research Quarterly*, *6*(2), 233-248.

Neuman, S. B., Copple, C. ve Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. National Association for the Education of Young Children, NW, Washington, DC.

Neuman, S. B., Lenhart, L. A., Wright, T. S. ve Roskos, K. (2007). *Nurturing knowledge*: *Linking literacy to math, science, social studies and much more.* New York: Scholastic.

Ng, W., Nicholas, H. ve Williams, A. (2010). School experience influences on pre - service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, *26*(2), 278-289.

Ngcobo, G. C. (1998). *A study of Junior Primary School teachers' perceptions of pre - school education*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zululand Üniversitesi.

Ninio, A. ve Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of child language*, *5*(1), 1-15.

Nichols, W. D., Zellner, L. J., Willson, V. L., Mergen, S. ve Young, C. A. (2005). What affects instructional choice? Profiles of K-2 teachers' use of reading instructional strategies and methods. *Journal of Literacy Research*, *37*(4), 437-458.

No Child Left Behind (NCLB). (2002). http://www.nochildleftbehind.gov/start/facts/21centtech.html adresinden 19 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır.

O'Connor, R. E., Jenkins, J. R. ve Slocum, T. A. (1995). Transfer among phonological tasks in kindergarten: Essential instructional content. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 202.

O'Leary, P. M., Cockburn, M. K., Powell, D. R. ve Diamond, K. E. (2010). Head Start Teachers' Views of Phonological Awareness and Vocabulary Knowledge Instruction. *Early Childhood Education Journal, 38*(3), 187-195.

Oğuzkan, G. ve Oral, G. (1997). *Okul Öncesi Eğitim*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Oktay, A. ve Aktan, E. (1999). Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (Ses Bilgisi Duyarlılığı) Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Dördüncü Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi - Okul Öncesi Eğitim, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Özel Eğitim.* Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Olofsson, A. ve Niedersoe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems: From 3 to 11 years of age. *Journal of Learning Disabilities, 32*(5). 464-472.

Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve "Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı"na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 189-226.

Özbey, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54*, 277-306.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz - yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Pajares, F. (1994). Inviting self - efficacy: The role of ınvitations in the development of confidence and competence in writing. *Journal of Invitational Theory and Practice, 3*(1), 5-11.

Pajares, F. (1996). Self - efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*, 533-578.

Pajares, F. (1997). Current directions in self - efficacy research. *Advances in motivation and achievement, 10*,1-49.

Palinscar, A. S. ve Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension - fostering and comprehension - monitoring activities. *Cognition and instruction, 1*(2), 117-175.

Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly, 40*(2), 184-202.

Parker, J. G. ve Asher, S. R. (1987). Peer relations and later adjustment: Are low - accepted children 'at risk'? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.

Parlakyıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Pearson, P. D. ve Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. *Handbook of Reading Research, 2*, 815-860.

Pentimonti, J. M., Zucker, T. A. ve Justice, L. M. (2011). What are preschool teachers reading in their classrooms? *Reading Psychology, 32*(3), 197-236.

Phillips, D. (2009). *Quantitative study of the correlation of teacher leadership and teacher self - efficacy on student reading outcomes*, Yayımlanmamış doktora tezi, Phoenix Üniversitesi, ABD.

Phillips, D. A. ve Howes, C. (1987). Indicators of quality in child care: Review of research. *Quality in child care: What does research tell us, 1*, 1-20.

Phillips, D., McCartney, K., Scarr, S. ve Howes, C. (1987). Selective review of infant day care research: A cause for concern. Zero to Three, 7, 18 – 21.

Phillips, G. ve McNaughton, S. (1990). The Practice of Storybook Reading to Preschool Children in Mainstreaming New Zealand Families. *Reading Research Quarterly, 25(3),* 196-212.

Phillips, L. M., Norris, S. P. ve Mason, J. M. (1996). Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: A kindergarten intervention and five - year follow - up. *Journal of Literacy Research*, *28*(1), 173-195.

Pianta, R. C., Karen, M., Paro, L. ve Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system*. Paul H. Brookes Publishing Company. [Aktaran, Heller, S. S., Rice, J., Boothe, A., Sidell, M., Vaughn, K., Keyes, A. ve Nagle, G. (2012). Social - Emotional Development, School Readiness, Teacher - Child Interactions, and Classroom Environment. *Early Education and Development*, *23*(6), 919-944.]

Pilancı, H. (2009). 7 - 9 yaş arasındaki Türk öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmacılar Dergisi, 2(9)*, 348-357.

Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education*. Merrill.

Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology, 27*(2), 191-218.

Powell, D. R., Diamond, K. E., Bojczyk, K. E. ve Gerde, H. K. (2008). Head Start teachers' perspectives on early literacy. *Journal of Literacy Research, 40*(4), 422-460.

Powell, K. M. (2012). Kindergarten Teachers' Knowledge and Perceptions of Early Learning - Related Skills and Their Relationship to Academic Achievement. Yayımlanmamış Doktora tezi, Georgia Eyalet Üniversitesi, ABD.

Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced attitudes toward reading: A national survey.* New York: Guilford Press.

Puckett, M. B. ve Diffily, D. (1999). *Teaching young children: An introduction to theearly childhood profession*. Orlando, Florida: McPeek. [Aktaran, Wang, H. L. (2005). *Early childhood educators' perceptions of professional competence in preschool settings.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pennsilvania Eyalet Üniversitesi, ABD.]

Pullen, P. C. ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 87-98. [Şimşek Çetin, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2013). Okuma yazmaya hazırlık programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(1), *160-173.*]

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupos and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly, 31*(4), 406-428.

Purcell-Gates, V. ve Dahl, K. L. (1991). Low - SES children's success and failure at early literacy learning in skills - based classrooms. *Journal of Literacy Research, 23*(1), 1-34.

Purcell-Gates, V., McIntyre, E. ve Freppon, P. A. (1995). Learning written storybook language in school: A comparison of low - SES children in skills - based and whole language classrooms. *American Educational Research Journal, 32*(3), 659-685.

Purcell-Gates, V., McIntyre, E. ve Pressley, M. (1996). Process teaching with explicit explanation and feedback in a university - based clinic. *Balanced instruction: Strategies and skills in whole language. Norwood, MA: Christopher-Gordon*.

Qi, S. ve O'Connor, R. (2000). Comparison of Phonological Training Procedures in Kindergarten Classrooms. *The Journal of Educational Research, 93, 4, 226-233.*

Ramey, C. T. ve Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference?. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*(4), 471-491.

Raz, I. S. ve Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, *8*(3), 209-225.

Reese, E. (2013). *Tell Me a Story: Sharing Stories to Enrich Your Child's World*. Oxford University Press, USA.

Remsen, M. A. (2011). *The Development of Early Literacy in at Risk Populations: An Investigation of Research, Policy, and Parent and Teacher Perspectives.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Tennessee Technological University.

Rice, M. L. ve Wilcox, K. A. (2001). *Building a language - focused curriculum for the preschool classroom: A foundation for lifelong communication.* Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Richardson-McElroy, L. J. (2000). *Conversations among multiple voices merging and emerging stories of beginning literacy teachers as proffessional decision - makers.* Yayımlanmamış doktora tezi, Oklahoma Üniversitesi, ABD.

Rieber, R. W. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of general psychology.* New York: Springer.

Riggs, I. M. ve Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, *74*(6), 625-637.

Riggs, P. J. (1995). *Literacy development through inquiry learning.* Yayımlanmamış doktora tezi, University of Missouri-Columbia.

Rimm-Kaufman, S. E. ve Sawyer, B. E. (2004). Primary - grade teachers' self - efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the ''responsive classroom'' approach. *The Elementary School Journal, 104*(4), 321-341.

Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C. ve LaParo, K. M. (2006). The Teacher Belief Q - Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology, 44*(2), 141-165.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. ve Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458.

Rodd, J. (1997). The selection and preparation of early childhood teachers: Perceptions of employers and teachers. *Early Child Development and Care, 130*, 99-110. [Aktaran, Wang, H. L. (2005). *Early childhood educators' perceptions of professional competence in preschool settings.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pennsilvania Eyalet Üniversitesi, ABD.]

Romi, S. ve Daniel, E. (2001). *Integration of students with special needs in the regular classroom: Attitudes of student teachers in colleges in Israel.* [Aktaran, Leyser, Y., Zeiger, T. ve Romi, S. (2011). Changes in self - efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(3), 241-255.]

Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. ve Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israeli first graders: Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly, 32*(2), 168-183.

Roskos, K. A. ve Christie, J. F. (2002). "Knowing in the Doing" - Observing Literacy Learning in Play. *Young Children, 57*(2), 46-54.

Roskos, K. ve Christie, J. (2001). Examining the play - literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy, 1*(1), 59-89.

Roskos, K. ve Neuman, S. B. (2001). Environment and its influences for early literacy teaching and learning. *Handbook of early literacy research*, *1*, 281-294.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, *17*(1), 51–65.

Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and teacher education*, *10*(4), 381-394.

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. *Advances in research on teaching*, *7*, 49-74.

Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools* (Vol. 2). Springer.

Sadioğlu, Ö. ve Oksal, A. (2008). The comparison of the difficulties of primary school teachers and non education majoring teachers on early reading and writing instruction. *Elementary Education Online*, *7*(1), 71-90.

Sarı, N. (2006). Çocuk kitapları illüstrasyonları üzerine bir araştırma ve bir örnekleme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sayar, F. ve Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13(2)*, 49-64.

Schunk, D. H. (1991). Self - efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 207-231.

Seefeldt, C. (2005). *How to work with standards in the early childhood classroom*. Teachers College Press.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.

Sevinç, M. ve Bayhan. D. (2006). *Çoklu zeka programına dayanan okuma yazmaya hazırlık programının 6 yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerine etkilerinin incelenmesi.* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Birinci Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Birinci Cilt, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Shedd, M. K. (2005). *Parent behavior change in developing literacy skills in young children* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Michigan State University, ABD.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, *15*(2), 4-14.

Spodek, B. ve Saracho, O. N. (2003). "On the Shoulders of Giants": Exploring the Traditions of Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, *31*(1), 3-10. [Aktaran, Wang, H. L. (2005). *Early childhood educators' perceptions of professional competence in preschool settings.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pennsilvania Eyalet Üniversitesi, ABD.]

Singer, D. G., Golinkoff, R. M. ve Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play: How play motivates and enhances children's cognitive and social - emotional growth*. New York: Oxford.

Singh, S. (2007). *Changes in literacy beliefs and practices of a kindergarten teacher: A three year longitudinal study.* Yayımlanmamış doktora tezi, Urbana-Champaign Üniversitesi, Illinois, ABD.

Smagorinsky, P. (2013). What does Vygotsky provide for the 21st century language arts teacher? *Language Arts*, *90*(3), 192-204.

Smith, M. L. ve Shepard, L. A. (1988). Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal*, *25*(3), 307-333.

Smith, S. B., Baker, S. ve Oudeans, S. M. K. (2001). Making a difference in the classroom with early literacy instruction. *Teaching Exceptional Children, 33*(6), 8-14.

Snow, C. E. (1979). The role of social interaction in language acquisition. *Children's language and Communication*, *12*. [Aktaran, Carroll, D. W. (2008). *Psychology of language*. Cengage Learning.]

Snow, C. E. ve Ferguson, C. A. (1977) Talking to children: Language input and acquisition. Cambridge University Press. [Aktaran, Tomasello, M. ve Tomasello, M. (2009). *Constructing a language: A usage - based theory of language acquisition*. Harvard University Press.]

Snow, C. E., Barnes, W., Chandler, J., Goodman, I., ve Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy.* Cambridge: Harvard University Press.

Snow, C. E., Burns, M. S. and Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press.

Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (1999). Language and Literacy Environments in Preschools. (ERIC Belgesi, ED426818.)

Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A. ve Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral Language and Early Literacy Skills in Kindergarten and First - Grade Children. *Journal of Research in Childhood Education, 10*(1), 37-48.

Soodak, L. C. ve Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, *27*(1), 66-81.

Soto, G. ve Goetz, L. (1998). Self - efficacy beliefs and the education of students with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *23*(2), 134-143.

Spector, J. E. (1990). Efficacy for teaching in preservice teachers. In annual meeting of the *American Educational Research Association*, Boston, MA. [Aktaran, Hoy, A. W. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, *21*(4), 343-356.]

Sperling, R. A. ve Head, D. M. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 233-236.

Sperling, R. A. ve Head, D. M. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal, 29*(4). 233-236.

Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., ve Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 51-79.

Spodek, B. ve Saracho, O. N. (2003). "On the Shoulders of Giants": Exploring the Traditions of Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, *31*(1), 3-10. [Aktaran, Wang, H. L. (2005). *Early childhood educators' perceptions of professional competence in preschool settings.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pennsilvania Eyalet Üniversitesi, ABD.]

Stanovich, K. E. ve Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression - based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, *86*(1), 24.

Stein, M. K. ve Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, *4*(2), 171-187.

Stipek, D. J. ve Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach?. *Early Childhood Research Quarterly*, *12*(3), 305-325.

Storch, S. A. ve Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code - related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, *38*(6), 934.

Story, I. N. (2008). *Pre - kindergarten summer school: an intervention for kindergarten readiness*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Wyoming.

Strickland, D. S. ve Riley-Ayers, S. (2007). *Literacy leadership in early childhood: The essential guide*. Teachers College Press.

Sulzby, E. (1990). Assessment of emergent writing and children's language while writing. *Assessment for Instruction in Early Literacy*, *4*, 83-108.

Sulzby, E. (1991). Assessment of emergent literacy: Storybook reading (assessment). *The* Reading *Teacher*, *44*, 498-500.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

Swanson, H. L. ve Howell, M. (2001). Working memory, short - term memory, and speech rate as predictors of children's reading performance at different age". *Journal of Educational Psychology*, *93*, 720-734.

Szabo, S. ve Mokhtari, K. (2004). Developing a reading teaching efficacy instrument for teacher candidates: a validation study. *Action in Teacher Education, 26*(3), 59-72.

Şahin, S. (2010). An investigation of school culture with respect to some variables. *Elementary Education Online*, *9*(2), 561-575.

Şimşek Çetin, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2013). Okuma yazmaya hazırlık programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(1), *160-173.*

Şimşek, Ö. (2011). *60 - 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Examination of the effect of mother Tongue Activities Program on the reading readiness level of preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 521-528.

Şimşek, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2013). "Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesi"nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(3), 1163-1176.

Şirin, M. R. (1998). *Çocuk Edebiyatı.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1989). *Using multivariale statistics*. Cambridge: Harper and Row.

Taleb, T. F. A. (2013). Job satisfaction among Jordan's Kindergarten teachers: Effects of workplace conditions and demographic characteristics. *Early Childhood Education Journal*, *41*(2), 143-152.

Tani-Prado, S. (2010). *An Evaluation of Early Reading First on Emergent Literacy Skills: Preschool Through Middle of First Grade*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M University.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Teale, W. H. ve Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading - writing research: Multidisciplinary inquiries into the nature of writing series*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Temiz, N. (2004). *Implications of multiple intelligences theory on 1st graders' literacy education.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*, Mersin: Üçüncü Sürüm e-kitap.

Tickle, L. (2012). *The arts in education.* Great Britain: Biddles Ltd.

Tomasello, M. ve Tomasello, M. (2009). *Constructing a language: A usage - based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W. ve Meter, D. (2012). Relationship between early childhood practitioner beliefs and the adoption of innovative and recommended practices. *Research Brief*, *6*(1), 1-12.

Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, *17*(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self - efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 751-761.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, *68*(2), 202-248.

Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L.C. Moll (Ed.), Vygotsky and education: Instructional ımplications and applications of sociohistorical psychology (pp. 155-174). Cambridge: Cambridge University Press.

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

Tunmer, W. E. ve Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. *Language and Communication, 15*, 12-35.

Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *36*(161), 64-75.

Ulcay, S. (1993). *Okul öncesi çocuk gelişimi ve eğitimi kurumlarında yıllık program*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim, 3(2),* 118-134.

Üstün, E. ve Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*, 137-141.

Van Horn, M. L., Karlin, E. O., Ramey, S. L., Aldridge, J. ve Snyder, S. W. (2005). Effects of developmentally appropriate practices on children's development: A review of research and discussion of methodological and analytic issues. *The Elementary School Journal*, *105*(4), 325-351.

Varol, F. (2012). Anaokulu öğretmenleri konuşuyor: Kaliteli eğitim. *Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 29-35.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, *54*(2), 143-178.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. ve Spearing, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of experimental child psychology*, *59*(1), 76-123.

Vlok, M. ve deWitt, M. W. (2012). Naive theory of biology: the pre - school child's explanation of death. *Early Child Development and Care*, *182*(12), 1645-1659.

Vukelich, C. (Aralık, 1991). Learning about the functions of writing: the effects of three play interventions on children's development and knowledge about writing. In *41st Annual Meeting of the National Reading Conference*. [Aktaran, Roskos, K. ve Christie, J. (2001). Examining the play–literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, *1*(1), 59-89.]

Vukelich, C., Han, M., Buell, M. J. ve Moore, N. S. (2009). Tutoring: A value - added way to support Head Start preschoolers' language and early reading development. *NHSA Dialog*, *12*(3), 192-209.

Vygotsky, L S. (1978). *Educational implications.* In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner ve E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-153). Cambridge: Harvard University Press.

Wagner, R. K. ve Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101*(2), 192.

Wang, H. L. (2005). *Early childhood educators' perceptions of professional competence in preschool settings.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pennsilvania Eyalet Üniversitesi, ABD.]

Wasik, B. A. (1999). Reading coaches: An alternative to reading tutors. *The Reading Teacher,* 52, 653-656.

Wasik, B. A. ve Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*, 243–250.

Wasik, B. A. ve Hindman, A. H. (2011). Low - income children learning language and early literacy skills: The effects of a teacher professional development model on teacher and child outcomes. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 455-469.

Weaver, C. (1998). *Practicing what we know: Informed reading instruction.* In R. A. Sperling, ve D. M. Head, (2002). *Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children.* (pp. 233-236) Early Childhood Education Journal.

Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 31-40.

Wenner, G. (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: A 5 - year perspective. *Journal of Science Education and Technology, 10*(2), 181-187.

Werry, C. (2007). Reflections on language: Chomsky, linguistic discourse and the value of rhetorical self - consciousness. *Language Sciences, 29*(1), 66-87.

Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education, 18*(1), 5-22.

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

Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (2001). Conceptualizing Early Literacy Development. *Handbook of Early Literacy Research.* New York, NY: Guilford.

Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchacha, M. C. ve Caufield, M. (1988). Accelerating language development through picture - book reading. *Developmental Psychology, 24*, 555-558.

Whitmore, K. F., Martens, P., Goodman, Y. M. ve Owocki, G. (2004). Critical lessons from the transactional perspective on early literacy research. *Journal of Early Childhood Literacy, 4*(3), 291-325.

Wiggins, D. G. (2007). Pre - K music and the emergent reader: Promoting literacy in a music - enhanced environment. *Early Childhood Education Journal, 35*(1), 55-64.

Wood, E. ve Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.

Wood, M. ve Salvetti, E. P. (2001). Project Story Boost: Read - alouds for students at risk. *The Reading Teacher, 55*(1), 76-83.

Woolfolk, A. E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology, 82*(1), 81-91.

Wright, J. A., Stackhouse, J. ve Wood, J. (2008). Promoting language and literacy skills in the early years: lessons from *interdisciplinary teaching and learning. Child Language Teaching and Therapy, 24*(2), 155-171.

Xue, Y. ve Meisels, S. J. (2004). Early Literacy Instruction and Learning in Kindergarten: Evidence From the Early Childhood Longitudinal Study - Kindergarten Class of 1998 - 1999. *American Educational Research Journal, 41* (1). 191-229.

Yaden, D. B., Tam, A., Madrigal, P. Brassell, D. Massa, J. Altamirano, L. S. ve Armendariz, J. (2000). Early literacy for inner - city children: The effects of reading and writing interventions in English and Spanish during the preschool years. *The Reading Teacher. 54*(2), 186-189.

Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(2), 96-108.

Yangın, B. (2007) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 294-305.

Yangın, B. Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2010). Yangın - Erdoğan - Erdoğan fonolojik farkındalık ölçeği. *Üçüncü Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 971-977.

Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişimin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yazıcı, N. (2010). Metaphors on "Literature" by teachers - to - be graduates of Turkish language and literature departments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 5339-5343.

Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi: *Milli Eğitim Dergisi, 111,* 155-156.

Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazırbulunuşluk ile ilgili görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi, 16*(52), 231-243.

Yıldız, M. (2010). Göç eden ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim alan ve almayanlarının ilkokuma - yazma becerilerinin gelişimine yönelik ilköğretim birinci sınıf öğretmen görüşleri: Mersin örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Mersin.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli.

Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], (2006). Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümleri Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programları. www.yok.gov.tr adresinden 11 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Zimmerman, B. J. (1990). Self - regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self - regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self - efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51.