



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA  
YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞ VE  
UYGULAMALARI**

**Pamukkale Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tezi  
İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı**

**Gülay GÜLEÇ**


**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Asiye Bora İVRENDİ**

**Ağustos, 2008  
DENİZLİ**




**YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU**

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Gülay GÜLEÇ tarafından Yard. Doç. Dr. Asiye Bora İVRENDİ yönetiminde hazırlanan “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Görüş Ve Uygulamaları” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 11./08/2008 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

  
Yard. Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR  
Jüri Başkanı

Jüri-Danışman  
Yard. Doç. Dr. Asiye Bora İVRENDİ



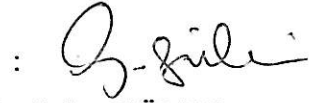
  
Jüri  
Yard. Doç. Dr. Necla KAPIKIRAN

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 27/10/2008 tarih ve 18 /..01 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

  
Doç. Dr. Mehmet MEDER  
Enstitü Müdürü

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırılmasının yapılması ve bulguların analizinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara tümüyle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza

: 

Öğrencinin Adı Soyadı: Gülay GÜLEÇ

## TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans tez danışmanlığımı üstlenerek, araştırmanın her aşamasında bilgi birikimini ve desteğini benimle paylaşan, süreç boyunca geliştirici katkılarından yararlandığım değerli hocam Yard. Doç. Dr. Asiye İVRENDİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamda değerli görüşlerinden her fırsatta yararlandığım, yönlendirici destek ve önerileri için Yard. Doç. Dr. Nesrin İŞIKOĞLU'na ve Yard. Doç. Dr. Necla KAPIKIRAN'a teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, her zaman beni destekleyen ve maddi, manevi yardımlarını hiç esirgemeyen, sabırla bana hep destek olan sevgili anneme teşekkür ederim. Bu çalışmayı, hayatta olsaydı onur duyacağını düşündüğüm sevgili babam Mehmet Yücel GÜLEÇ'e ithaf ediyorum.

**ÖZET****OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINI İLE İLGİLİ GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI****( Denizli İli Örneği)****Güleç, Gülay****Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD****Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Asiye Bora İVRENDİ****Ağustos, 2008, 141 sayfa**

Bu araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran/bulundurmeyen uygulamalar hakkındaki görüşleri ve uygulamaları yapılandırıcı ve geleneksel boyutlarıyla incelenmiştir. Örnekleme M.E.B'e bağlı Denizli ili merkezde bulunan ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan 181 (N=181) okulöncesi öğretmenidir. Veri toplama aracı olarak kullanılan "Okuma Yazmaya Hazırlık Görüş Ölçeği" ve "Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulama" ölçeklerinin geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşlere yüksek oranda katıldıklarını bildirmelerine rağmen, bu düşüncelerinin uygulamalara aynı düzeyde yansımadağı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kıdemi fazla olan öğretmenlerin, kıdemi az olanlara göre gelişimsel uygunluğa daha fazla önem verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Temelde, öğretmenlerin "etkin öğrenci katılımı" ve "etkin eğitim" bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, gelişimle bağdaşan uygulamalar, gelişimle bağdaşmayan uygulamalar.

**ABSTRACT****PRESCHOOL TEACHERS' BELIEFS AND PRACTICES  
CONCERNING LITERACY ACTIVITIES****Güleç, Gülay****Master Thesis in Preschool Education****Supervisor: Assistant Prof. Dr. Asiye Bora İVRENDİ****Ağustos, 2008, 141 sayfa**

**This study helps gain an insight into pre-school teachers' beliefs and practices about developmentally appropriate/inappropriate practices in literacy activities within the framework of constructivist and traditional views. The sample group was composed of 181 pre-school teachers employed in private kindergartens and the kindergartens within state primary schools all under the supervision of Ministry of Education and located in Denizli downtown. "Literacy Belief Scale" and "Literacy Practice Scale", employed as a means of data collection, were tested for validity and reliability. This research concludes that, even though pre-school teachers' self-reported beliefs seemed compellingly compatible with developmentally appropriate practices (DAP) principles in literacy activities, those beliefs were not correspondingly observed in their practices. Besides, the findings led us to establish that senior teachers attach more value to developmentally appropriate practices (DAP) than less experienced ones. Basically, teachers tended to hold an "active student participation" and "active education" point of view.**

**Key words:** Pre-school education, literacy activities, Developmentally Appropriate Practices, Developmentally Inappropriate Practices.

## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU .....	i
BİLİMSEL ETİK SAYFASI .....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Kuramsal Çerçeve.....	7
1.2.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Kapsamı.....	7
1.2.2. Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında İlkeler.....	10
1.2.3. Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Okuma Yazmaya Hazırlık ile İlgili Etkinlikler.....	10
1.2.3.1. Sözel Dil Becerisi. ....	11
1.2.3.2. Görsel Algı.....	13
1.2.3.3. Genel Kültür Bilgisi.....	14
1.2.3.4. Yazı Bilinci .....	15
1.2.3.5. Alfabe Bilgisi .....	15
1.2.3.6. Fonolojik Duyarlılık (Ses Farkındalığı).....	16
1.2.3.6.1. Okuma Yazmada Fonetik Bilgisinin Rolü.....	17
1.2.3.7. Yazı Öncesi Etkinlikler.....	18
1.2.4. Okul Öncesi Çocuğunun Okuma Yazma Becerisinin Gelişimi.....	18

1.2.4.1. Resim Merkezli Okuma .....	vii
1.2.4.2. Yazılı Metnin Merkez Olduğu Okuma .....	20
1.2.5. Okul Öncesi Çocuğunun Okuma Yazma Çevresi.....	21
1.3. Okulöncesi Eğitimde Gelişimle Bağdaşan Uygulamalar.....	23
1.3.1. Gelişime Uygunluğun Boyutları.....	25
1.3.1.1. Yaşa Uygunluk.....	25
1.3.1.2. Bireysel Uygunluk .....	25
1.4. Geleneksel Yöntem.....	29
1.5. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanmak Üzere 2006 Yılında Hazırladığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı .....	30
1.6. Problem Cümlesi.....	31
1.6.1. Alt Problemler .....	31
1.7. Denenceler. ....	32
1.8. Araştırmanın Amacı .....	33
1.9. Araştırmanın Önemi.....	33
1.10. Varsayımlar.....	34
1.11. Sınırlılıklar .....	34
1.12. İlgili Tanımlar.. ....	34

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. İlgili Yayın ve Araştırmalar .....	36
2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar .....	36
2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	39

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

3.1. Yöntem	
3.1.1. Araştırmanın Modeli.....	47
3.1.2. Evren ve Örneklem .....	47

3.1.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.1.4. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....	50
3.1.5. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulama Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....	59
3.1.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	65
3.1.7. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	65

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM**

4. 1. BULGULAR VE YORUM.....	66
------------------------------	----

## **BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA**

5.1. TARTIŞMA.....	90
--------------------	----

## **ALTINCI BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. SONUÇLAR .....	104
6.2. ÖNERİLER.....	106
KAYNAKÇA.....	108
EKLER.....	116
ONAY YAZISI.....	140
ÖZGEÇMİŞ.....	141



## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 1:</b> Okulöncesi çocuklarının dil becerilerinin birbiri ile ilişkileri (Stanchfield, 1994). .....	19
<b>Şekil 2:</b> 4–6 yaş çocukları için gelişime uygun olan / uygun olmayan uygulamalar (Bredekamp, 1993). .....	27
<b>Şekil 3:</b> Gelişimle Bağdaşan İlkeler ve Öğrenme Ortamları (Rushton ve Larkin, 2001). .....	28

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 3.1.</b> Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örnekleme Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları.....	52
<b>Tablo 3.2.</b> Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeğindeki Maddelerin Ortalaması, Standart Sapması, Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonu (OYHÇYG). .....	52
<b>Tablo 3.3.</b> Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	53
<b>Tablo 3.4.</b> Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalar Ölçeğindeki Maddelerin Ortalaması, Standart Sapması, Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonu (OYHÇYU). .....	54
<b>Tablo 3.5.</b> Dönüştürülmüş Faktör Matrisi (OYHÇYG).....	55
<b>Tablo 3.6.</b> Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Görüşleri İçin Açıklanan Toplam Varyans (OYHÇYG). .....	56
<b>Tablo 3.7.</b> Yönlendirilmiş Bileşen Matrisi (OYHÇYG).....	57
<b>Tablo 3.8.</b> Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Görüşler Sorularının Güvenirliğe Etkileri.....	58
<b>Tablo 3.9.</b> Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örnekleme Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları.....	59
<b>Tablo 3.10.</b> Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Uygulamalarına Ait Açıklanan Toplam Varyans (OYHÇYU).....	60
<b>Tablo 3.11.</b> Yönlendirilmiş Bileşen Matrisi (OYHÇYU).....	61
<b>Tablo 3.12.</b> Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Uygulama Sıklığı Sorularının Güvenirliğe Etkileri.....	62
<b>Tablo 3.13.</b> Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalar Anketinin Faktör Yapısı (OYHÇYU).....	63
<b>Tablo 3.14.</b> Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulama Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki .....	64
<b>Tablo 4.1:</b> Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.. .....	67

<b>Tablo 4.2.</b> Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Yönelik Görüşleri ve Uygulamalarının Ortalaması, Standart Sapması, Minimum ve Maksimum Değerleri. ....	69
<b>Tablo 4.3.</b> Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Yönelik, Görüşler Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri .....	70
<b>Tablo 4.4.</b> Öğretmenlerin OYHÇ İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama Puanları. ....	73
<b>Tablo 4.5.</b> Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Görüşlerine Ait T-testi Sonuçları. ....	73
<b>Tablo 4.6.</b> Okul Türü Değişkenine Göre ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Görüşlerinin Alt Boyutlarına İlişkin T-testi Sonuçları .....	74
<b>Tablo 4.7.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Görüşlerine İlişkin T-testi Sonuçları.....	74
<b>Tablo 4.8:</b> Cinsiyet Değişkeni ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Görüşlerinin Alt Boyutlarına İlişkin T-testi Sonuçları... ..	75
<b>Tablo 4.9.</b> Eğitim Durumu Değişkenine Göre ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Görüşlerinin Alt Boyutlarına Ait (One-Way) ANOVA Sonuçları.....	75
<b>Tablo 4.10.</b> Kıdem Değişkenine Göre ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Görüşlerinin Alt Boyutlarına Ait (One-Way) ANOVA Sonuçları.....	76
<b>Tablo 4.11.</b> Sınıftaki Öğrenci Sayısı ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Görüşlerinin Alt Boyutlarına Ait T-testi Sonuçları... ..	77
<b>Tablo 4.12.</b> Sınıftaki Kız ve Erkek Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre OYHÇ İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Faktörler ve (One-Way) ANOVA Sonucu.....	78
<b>Tablo 4.13.</b> Okuma Yazmaya Hazırlık İle İlgili Seminer Alma ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Faktörlere İlişkin T-testi Sonuçları.....	79
<b>Tablo 4.14.</b> Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Yönelik Uygulamaları Anketinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri ..	80
<b>Tablo 4.15.</b> Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Uygulamalarına Ait Ortalama Puanlar .....	81

<b>Tablo 4.16.</b> Okul Türü Değişkenine Göre ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Uygulamalarının Alt Boyutlarına Ait T-testi Sonuçları. ....	82
<b>Tablo 4.17.</b> Cinsiyet Değişkeni ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Uygulamalarına ve Alt Boyutlarına Ait T-testi Sonuçları .....	83
<b>Tablo 4.18.</b> Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Uygulamalarına Ait Alt Faktörler ve (One-Way) ANOVA Sonuçları. ....	83
<b>Tablo 4.19.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Uygulamalarına Ait Alt Faktörlere İlişkin (One-Way) ANOVA Sonuçları. ....	84
<b>Tablo 4.20.</b> Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Uygulamalarının Alt Boyutlarına Ait T- testi Sonuçları .....	85
<b>Tablo 4.21.</b> Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Uygulamalarına Ait Alt Faktörler ve (One-Way) ANOVA Sonuçları. ....	86
<b>Tablo 4.22.</b> Okuma Yazma İle İlgili Seminer Alma ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Uygulamalarına Ait Alt Faktörlere İlişkin T-testi Sonuçları .....	87
<b>Tablo 4.23.</b> Öğretmenlerin Görüşleri İle Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Tablosu.....	88

**SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ**

<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>DAP</b>	: Gelişimle Bağdaşan Uygulamalar
<b>DIP</b>	: Gelişimle Bağdaşmayan Uygulamalar
<b>OYHÇ</b>	: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları
<b>OYHÇYG</b>	: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler
<b>OYHÇYU</b>	: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalar
<b>NAEYC</b>	: Küçük Çocukların Eğitimi İçin Amerikan Ulusal Derneği
<b>IRA</b>	: Uluslararası Okuma Birliği
<b>vb</b>	: ve benzeri
<b>vd</b>	: ve diğerleri
<b>akt</b>	: aktaran
<b>dğr</b>	: diğerleri

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocukların ilköğretime geçişlerini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılmaktadır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları dahil olmak üzere okul öncesi eğitimi süreci içerisinde yer alan tüm çalışmaların, geleneksel yaklaşımdan çok gelişimle bağdaşan yaklaşımla gerçekleştirilmesi alan yazında vurgulanmakta ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitimi programında önemle üzerinde durulmaktadır (Bredekamp ve Copple, 1997; Kocabaş, 2003; MEB, 2006; Oktay, 1999). Gelişimle bağdaşan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının eğitim ortamlarına yansımaları öğretmenlerin bu yaklaşımın ilkelerini benimsemeleri ve uygulamaya aktarmalarıyla mümkün olabilir. Bu nedenle bu araştırmada, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşlerinin gelişimle bağdaşıp bağdaşmadığını belirlemek amacıyla onların görüşleri ve bu görüşlerinin uygulamalarına nasıl yansıdığı incelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde ele alınan soruna temel oluşturan okulöncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ve kapsamı, gelişim ilkeleriyle bağdaşan ve bağdaşmayan uygulamalar ile ilgili temel bilgilere, ardından sırasıyla problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan temel kavramların tanımlamalarına yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili bazı araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, evren, örneklem, veri toplama yöntemi veri toplama araçları ve veri toplama araçlarının uygulanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın dördüncü bölümünde araştırma sonucunda ulaşılan bilgiler ve yorumlara yer verilmektedir. En son bölümde ise, ulaşılan sonuçlar, uygulamaya ve araştırmaya ilişkin öneriler yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Okulöncesi eğitimi programlarında yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları; çocukların ilköğretime başlamadan önce hazır bulunuşluk düzeylerini artırması ve okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklemesi açısından önem taşımaktadır. Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın Türkiye'de okul öncesi eğitim araştırma raporunda "Okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve ana sınıfı düzeyinde çocukların dil becerilerini geliştirecek bir destek programının uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Bu şekilde çocuk okul ortamına sosyal, bilişsel ve fiziksel uyum sağlamak açısından hazırlıklı olacak ve birinci sınıftaki okuma-yazma faaliyetlerini yürütmek için gerekli olan dil gelişim düzeyine sahip olarak ilköğretime başlayacaktır. Ana sınıfı düzeyindeki bu destek, ilköğretim yıllarında zaman kazanımını, etkin bir öğretimi ve öğrenci açısından da daha yüksek başarıyı beraberinde getirecektir" (Koç vd, 2002: 45).

Yapılan araştırmalar, çocukların erken bilişsel ve dil gelişimi yeteneklerinin ve okul öncesi dönemde kazanılan okuma yazmaya hazırlık ile ilgili becerilerinin, çocukların akademik başarısı üzerinde önemli etkileri olduğunu ve sonraki okuma becerileri ile de ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Shonkoff ve Phillips, 2000; Akt: Spodek, Saracho, 2006: 468). Ayrıca Dickinson ve Neuman (2001) okul öncesinde erken okuma yazmaya hazırlık aktivitelerinin çocukların uzun süreli akademik başarılarını artırmakta olduğunu belirtmişlerdir. Sulzby ve Teale (1991), okuma-yazma sürecinin doğumla birlikte başlaması ve çocuk bu beceriyi kazanıncaya kadar devam etmesini önermektedirler (Akt: Çelenk, 2003).

Okuma yazmaya hazırlık ile ilgili becerilerin okul öncesi dönemde kazanılması gerektiğine yönelik yapılan vurguların yanı sıra okuma yazmaya hazırlık ile ilgili kavramların gelişiminin desteklenilmesi için eğitim ortamlarının zengin ve uyarıcı olması gerektiği de araştırmacılar tarafından ileri sürülmektedir. Çevreleri yazı dili ile ilgili uyaranlarla donatılmış olan çocuklar, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılarak, çevrelerindeki basılı malzemenin özelliklerine dikkat ederek ve yetişkinlerin yazı dilini nasıl kullandıklarını gözlemleyerek okula başlamadan çok daha önce, okuma kavramlarını

oluşturmaktadırlar. Araştırmacılar alfabetik yazı sistemlerinde okul öncesi dönemlerinde geliştirilen okuma kavramları becerisinin, ileriki yıllardaki okuma başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır (Baker ve Raban, 1991; Clay, 1991; Feitelson ve Goldstein, 1986; Ferreiro ve Teberosky, 1982; Goodman, 1984; Hiebert 1981,1988; Sulzby ve Teale, 1991; Tuncel, 1992, Akt: Oktay ve Kerem, 2001). Ayrıca, okuma yazmaya başlama aşamaları çocuklarda farklı hız ve şekilde gelişir. Bu karmaşık süreçler genellikle 5–8 yaş arası dönemde meydana gelir. Bu dönemin okuma yazma alanındaki özellikleri her gelişim alanında olduğu gibi bireysel farklılıklardan etkilenir (Sevinç, 2003).

Okul öncesi dönemde zengin ve uyarıcı eğitim ortamları sunma ve çocuklarının bireysel farklılıklarını dikkate alma gibi ilkeler geleneksel yaklaşımdan çok gelişimle bağdaşan yaklaşım ile örtüşmektedir. Okul öncesi eğitimi daha çok ilköğretimleştiren geleneksel yaklaşımda, grup eğitimi yoluyla çalışma sayfalarına odaklı uygulamalara yer verilmektedir (Katz, 1999). Okul öncesi eğitimi öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada, “öğretmenlerin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler”i incelenmiştir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin matematik ve okuma yazma çalışmalarında genellikle somut materyallerden çok kavram kitapları ve basılı sayfaları kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri adı altında daha çok kitap ve defter ile çalışmayı tercih ettiklerini ve büyük çoğunluğunun çizgi çalışmaları yaptığını gözlemişlerdir (Arnas, Erden, Aslan ve Cömertpay, 2003; Akt: Haktanır ve Tekin, 2003).

Gelişimle bağdaşan uygulamalar ise, okulöncesi eğitimi öğretmenine, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğu yönlendirme, teşvik etme ve geliştirme gibi görevleri atfetmektedir. Bu nedenle çocuklara, bu yöndeki gelişimlerini desteklemek amacı ile onların araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, çeşitli fikirler öne sürerek tahminde bulunabilecekleri, neden-sonuç ilişkisini görebilecekleri fırsatlar verilmelidir (Masny, 1996). Gelişimle bağdaşan uygulamalar ve beyin bilimi alanında yapılan araştırmalar, (Daimona ve Hopson, 1997; Fitzpatrick, 1995; Sylwester, 1997) bilişsel psikoloji alanında (Gardner,1993;



Goldman, 1995; La Doux, 1996) ve eğitim alanında yapılan çalışmalar (Caine ve Caine, 1991-1997; Jensen, 1998; Kovalik, 1994; Wolfe, 1998; Akt: Rushton ve Larkin, 2001) öğretmenlerin daha etkili bir öğrenme ortamı ve sınıf çevresi geliştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmalara göre; gelişimle bağdaşan uygulamaların benimsendiği sınıflarda bulunan çocukların daha yaratıcı, sözel becerileri gelişmiş ve bilişsel becerileri bakımından daha ileri seviyede oldukları saptanmıştır (Mantzicopoulos; Neuharth-Pritchett ve Morelock, 1994; Stopek, 1993). Ayrıca Frede ve Barnett (1992)'a göre gelişime uygun ortamlardan gelen çocuklar birinci sınıfta standartlaştırılmış başarı testlerinde iyi bir performans göstermektedirler. Burts, Wayne, DiCarlo, Benedicth (2007) bir araştırmasına göre de; sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen, gelişime uygun ortama katılan çocuklar geleneksel yaklaşım programında yer alan akranlarına göre daha yüksek okuma başarıları göstermişlerdir. Huffman ve Speer (2000), risk altındaki çocuklarda gelişime uygun aktivitelerin rolünü araştırdıkları çalışmalarında, gelişimle bağdaşan uygulamaların olduğu sınıflarda çocukların harf/kelime(alfabesel) başarılarının önemli derecede yüksek çıktığını belirlemişlerdir.

Yukarıdaki araştırma bulguları dikkate alındığında, okul öncesi eğitiminin ve gelişimle bağdaşan uygulamaların okuma yazmaya hazırlık ile ilişkilendirilen becerilerin kazandırılmasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Ancak, alan yazında önerilen gelişimle bağdaşan ilkeler ile öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamalar arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini algılayışları farklılıklar göstermektedir ve bu farklılıklar da okuma yazmaya hazırlık sürecinin gerçekleştirilmesinde daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri ile uygulamaları arasındaki çelişki, Charlesworth, Burts, Hart, DeWolf ve Ray (1993) tarafından okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin inançlarını ve uygulamalarını inceledikleri bir çalışmada ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin gelişimle bağdaşan uygulamaların önemine inandıklarını belirtmelerine rağmen bu inançlarını sınıflarındaki uygulamalara yansıtmadıkları

saptanmıştır. Ayrıca, Türkiye'deki okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin inanç ve uygulamaları hakkındaki araştırmanın sonuçlarına göre; Türk öğretmenleri genel olarak gelişimsel uygunluğa inanç olarak katılmakla birlikte, gelişim ile bağdaşan uygulamalar söz konusu olduğunda katılmadıkları ve inançlarının sınıf içi uygulamalarına göre daha gelişime uygun olduğu görülmüştür (Kumtepe, 2005). Bu araştırmalarda da görüldüğü gibi, eğitim beklentileri ile öğretmen görüşleri görünüşte hemfikir görünseler de, okullarda uygulanan eğitim sistemlerinin öğrenciyi pasif, alıcı bir yapıya ittiğini, aktif ve yaratıcı öğrencilerin okul sisteminde her zaman yeterli teşvik ve anlayışı görmediği bilinmektedir. Bu olumsuz tutumlar çocukların etkin öğrenmeyi sağlayabilecek yapıda gelişmesinin önünde en büyük engeldir (Güven, 2005).

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilişkili görüş ve uygulamalarını incelemeye yönelik yurt içinde yapılan araştırmaların, ulaşılabilen kaynaklara dayalı olarak, sınırlı sayıda olduğu düşünülmektedir. Yurt içinde ulaşılan araştırmalar, genellikle okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını çocukların farklı becerileriyle ilişkilendirmişlerdir. Bu çalışmalar arasında, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma sürecine etkileri (Erduran, 1999); okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri, sınıf içinde kullandıkları materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgileri (Gül, 2004); okuma yazmaya hazırlık programlarının okuma gelişimine etkisi (Oktay ve Kerem, 2007); okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ile bağdaşan uygulamalar hakkındaki düşüncelerini ve sınıf içi etkinliklerini anlama (Erdiller, 2005) çalışmaları sayılabilir. Yurt dışında ulaşılan araştırmalarda ise, okul öncesi öğretmenlerinin kendi ifadelerine dayanan inanışları ve uygulamaları arasındaki ilişkiler (McMullen, Elicker, Goetze, Huang, Lee, Mathers ve ark. 2006); okul öncesinde gelişimle bağdaşan etkinlikler ve öğretmen inanç ve uygulamalarını şekillendiren faktörler (Parker, Neuharth-Pritchett, 2006); erken okuma-yazma becerilerindeki gelişimin, okuma yazma becerilerinin kazanılmasına etkileri (Diamond, Gerde, Powell, 2007); gelişimle bağdaşan faaliyetler hakkında stajyer öğretmenlerin inançları (Smith, 2002); gelişimle bağdaşan kurs eğitimi verilen öğretmenlerin sınıf uygulamaları ve inançları

üzerindeki etkisi (Cassidy ve Buell, Pugh-Hoese ve Russell, 2002); gelişimle bağdaşan ortamlar ile gelişimle bağdaşmayan ortamlarda bulunan çocuklardaki stres davranışının karşılaştırılması (Burts, Hart, Charlesworth, Kirk, 1989); okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında fonolojik farkındalık eğitiminin önemi (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008); erken okuma yazma gelişiminde sembolik oyunun kullanılması (Carol, Schrader, 1988) konuları çalışılmıştır.

Bu çalışmaya kapsam olarak en yakın çalışma Charlesworth, Hart, Burts, Hernandez'in (1991) çalışması gösterilebilir. Charlesworth ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin gelişimle bağdaşan ve bağdaşmayan sınıflarına ilişkin görüşlerinin alındığı ve bu etkinliklerin sınıflarda uygulanma sıklığının ölçüldüğü anketler kullanılmıştır. Bu çalışmaya yakın olan bir diğer çalışma, Yıldızbaş ve Parlakyıldız (2004) tarafından okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik bilgilerini ve uygulamalarını inceledikleri araştırmadır. Bu yazarlar hizmet yılının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gelişim özellikleri ile ilişkilendirilmesinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin ve uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi onların hem görüşlerinin örtüştüğü yaklaşımı ortaya çıkarmakta hem de uygulamalarıyla tutarlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri incelenerek, öğretmenlerin görüşlerinin gelişimle bağdaşan ilkeler doğrultusunda olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kendi algılarına dayalı olarak okuma yazmaya yönelik gelişimle bağdaşan ilkeler doğrultusundaki uygulamalara ne sıklıkta yer verdikleri belirlenilmeye çalışılmıştır.

## 1.2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamı ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilgili yaklaşımlara yer verilmiştir.

### 1.2.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Kapsamı

Okul öncesi eğitim programında yer verilen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacı okuma ya da yazmayı öğretmek değildir (MEB, 2006:43).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları; renk kavramı, şekil kavramı, sayı kavramı, zıt kavramlar, çizgi çalışmaları gibi etkinliklerden oluşur. Süreç içinde çocuğun, kavram geliştirici oyuncaklarla oynama, belli yönergelere uyma, belli bir süre bir etkinliği sürdürebilme ve sonuçlandırabilme gibi davranışları da kazanması mümkündür. Kavram geliştirici oyuncaklar okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazmaya hazırlanmalarında olumlu etkilerde bulunur (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Bu çalışmaların basitten karmaşığa doğru sıralanması önemlidir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına çocuklar parmakları ile kendi bedenleri üzerinde, havada ve farklı zeminler üzerinde değişik şekiller oluşturacak biçimde hareket ettirerek başlarlar. Daha sonra üç boyutlu çalışmalardan tek boyutlu çalışmalara geçilir. Kağıt üzerinde pastel veya mum boya kullanılır. Çocukların kavram gelişimlerine ve konular arasında ilgili bağlantılar kurmalarına yönelik, tanıma, eşleştirme, farklılıkları ayırt etme, parça- bütün, olay sıralaması ve sınıflandırma gibi çalışmaları içeren etkinliklere geçilir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, okul öncesi eğitim kurumlarında kavram geliştirici oyuncaklar ile çalışma ve kavram geliştirici çalışmalar olarak iki şekilde yapılmaktadır. Kavram geliştirici oyuncaklarla oynamak çocuklara, belli yönergelere uymak ve belli bir süre belli bir etkinliği sürdürebilmek ve sonuçlandırabilmek gibi davranışları kazandırmaktır. Ayrıca çocukların küçük kas ve el becerilerini kullanmaya yönelterek psiko-motor gelişimlerine, el-göz koordinasyonunun sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Grupla oynanan eğitici oyuncaklar ise çocuğun sosyal gelişimini desteklemesi açısından önemlidir. Kavram geliştirici çalışmalar, çocukların belli alanlardaki yeterliliklerini destekleyen ve

geliştiren çalışmalardır. Bu çalışmaların ilk aşamasında çocuklar parmaklarını kendi bedenleri üzerinde, havada ve farklı zeminler üzerinde değişik şekiller oluşturacak biçimde hareket ettirirler. Bu çalışmalar oyun yolu ile eğlenceli hale getirilebilir. Havada bulut çizmek, çember çizmek, dalgalar oluşturmak vb. Bu çalışmalar yalnızca kağıt ve kalem kullanarak yapılan çalışmalar olmamalıdır. Çalışmalar, somut materyallerle yapılan aktif deneyim fırsatları da içermelidir. Örneğin; üstünde, altında, yanında konusu ele alınan bir çalışmada, değişik nesnelere kullanarak, bu kavramların aktif bir şekilde daha somut deneyimlerle pekişmesi sağlanabilir (Ellialtıoğlu, 1981).

Okul öncesi dönemde okuma gelişimi üzerinde etkili olan işitsel ayırma becerisine sahip olan bir çocuk, harf ve kelimelerin söylenişlerini kavrar; kelimelerin başlangıç ve bitişlerindeki ses farklılıklarını ayırt eder; kelimelerin söylenişlerine ilişkin oyunlardan hoşlanır; kendisine okunan şiirleri ve hikayeleri dinlemekten zevk duyar. Görsel ve işitsel ayırma becerisini desteklemeye yönelik hazırlanan alıştıırma çalışmalarından elde edilen bulgular, Alfabetik Yazı Sistemleri'nde okul öncesi dönemde geliştirilen bu becerilerin, çocukların okuma gelişimleri ve ileriki yıllardaki okuma başarıları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu görüşünü destekler yöndedir (Ryan, 1999; Akt: Oktay ve Kerem, 2001). Diamond, Gerde ve Powell (2007) çalışmasında, okul döneminin başından sonuna kadar edinilen veriler, yazma düzeyi daha üst düzey olan çocukların daha fazla harf ismi bildikleri, yazma kavramlarını daha iyi anladıkları ve kelimelerin ilk seslerine karşı daha duyarlı oldukları görülmüştür.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinlikleri içermekte, ancak okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Bu çalışmalar yalnızca anasınıfının son aylarında yoğunlaştırılmamalıdır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları tüm yıl içine yayılarak çeşitli etkinliklerle gerçekleştirilmelidir. Okul öncesinde ilköğretime hazırlık bağlamında şu tür çalışmalara yer verilmektedir (MEB, 2006):

- Görsel algılama çalışmaları
  1. El-göz koordinasyonu
  2. Şekil-zemin ayrımı
  3. Şekil sabitliği
  4. Mekanda konum
  5. Mekansal ilişkiler
- İşitsel algı çalışmaları (Fonolojik duyarlılık)
  1. Dinleme
  2. Konuşma
  3. Sesleri ayırt etme
  4. Seslerle nesnelere ya da nesne resimlerini eşleştirme
- Dikkat ve bellek çalışmaları
- Temel kavram çalışmaları
- Problem çözme çalışmaları
- El becerisi çalışmaları
- Özbakım becerisini geliştirme çalışmaları
- Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları (MEB, 2006).

Okul öncesi çocuk meraklıdır, aktif bir araştırmacıdır. İzleyen olmaktan çok, yapan olmak ister. Nesnelere direk temas onun için çok daha öğreticidir. Bu okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden aktif katılımın da gerekçesidir. Çocuklara bir şeyi tasvir etmektense, onu da durumun içine dahil etmek, daha eğitsel ve aynı zamanda

daha işlevsel bir tutum olacaktır. Bu tutumun evde aile tarafından, okulda öğretmen tarafından desteklenmesi oldukça önemlidir. Sürecin içine dahil olan çocuk olayların nedenini anlar ve kendi gücünün ve etkisinin farkına varabilir. Yetişkin rehberliğinde yapılan aktif katılım çocuğun özgüvenini geliştirebilir. Çocuğun güvenli ortamda, yetişkin rehberliğinde alacağı sorumluluklar, onun gereksiz taleplerini de kontrol etmesini sağlayabilir (Oktay, 2002). Montie, Xiang, Schweinhart'ın (2006) bulguları çocuk merkezli aktiviteleri ve küçük grup aktivitelerini destekleyen, aktif öğrenmeyi artırıcı gelişimle bağdaşan uygulamalar ile paralellik göstermiştir. Öğrenme sürecine aktif olarak katılan çocuklar, yeterli motivasyon sağlanırsa daha iyi öğrenirler. Burada anne, baba ve öğretmenin görevi, o konuya çocuğun ilgisini çekmektir. Bu da çocuğun sorularını cevaplamak, yeni konular hakkında ön bilgiler vermek, hayal gücünü desteklemek şeklinde olabilir (Ball, 1994).

### **1.2.2. Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında İlkeler**

Okuryazarlığın akıcı ve verimli hale gelmesi, yazı dilinin etkili ve anlamlı hale dönüşmesiyle olur. Okuma yazma zorunluluktan çıkarak zevk alınabilir eyleme dönüşmelidir. Okuma yazmanın amacının bireye geri dönecek faydaları olduğu belirtilmeli ve motivasyon yüksek tutulmalıdır. Dar gelirli sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların, kritik okul öncesi yıllarında okuma yazma deneyimlerinin yetersiz oluşu, ilköğretim sürecinde iyi bir okuyucu olmalarını engelleyebilir. Bu nedenle okul öncesi programlarının fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi hedeflemesinin yanı sıra, çocuklara erken yaşlarda okuma yazma ortamları sağlaması da önem kazanmaktadır. Özellikle az gelişmiş bölge anaokullarına devam eden çocukların eğitimi için okul öncesi programına dahil edilecek hedef davranışlarının kazandırılması arasında okuma yazma kavramlarına temel oluşturacak çeşitli beceriler de yer almalıdır (Sevinç, 2003).

### **1.2.3. Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Okuma Yazmaya Hazırlık ile İlgili Etkinlikler:**

1. Sözel dil becerisi
2. Görsel algı



3. Genel kültür bilgisi
4. Yazı bilinci
5. Alfabe bilgisi
6. Fonolojik duyarlılık (ses farkındalığı)
7. Yazı öncesi çalışmalar (Sevinç, 2003).

Okul öncesi eğitim programlarında yer alan bu tür etkinlikler, çocuklara okula başlamadan önce okuma yazma becerilerinin gelişimi desteklenme fırsatı sunmaktadır. Dolayısı ile okul öncesi eğitimi, çocuklara ilköğretime başlamadan önce okulun kendisinden beklentilerine yönelik deneyimleri kazanmasını sağlamaktadır (Sevinç, 2003).

Okuma yazma becerilerinin gelişmesi için, çocukların dilsel becerileri, görsel ve işitsel algı, motor becerileri, sayı bilgisi, verilen yönergeleri izleyebilme ve anlayabilme gibi becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Uluslararası Okuma Birliği tarafından ortak durum demeci (IRA) ve küçük çocukların eğitimi için ulusal kurum (NAEYC) gelişimle bağdaşan etkili okuma yazma bileşenlerinin önemini vurgular ve bu yönde etkinlikler önerir (Gambrell, Morrow, Presley, Guthrie; NAEYC, 2006). Bu becerilerin gelişmesine yönelik okulöncesi eğitim programlarında yer verilen etkinlikler aşağıda detaylı olarak açıklanmaktadır.

#### **1.2.3.1. Sözel Dil Becerisi**

Çocuklar sözel dili, konuşarak ve yetişkinleri dinleyerek edinirler. Çocuklar beş yaşlarında uzun ve karmaşık tümceleri kullanmaya başlarlar, uzun sohbetlere katılırlar, geniş sözcük dağarcığı kullanabilir ve bunları anlayabilirler. Çocuğun beş yaşındaki sözel dil becerisi, onun yedi yaşındaki okuma başarısının bir ön göstergesi olarak düşünülebilir. Okuma yazma becerilerinin gelişmesi için, çocukların dilsel becerileri, görsel ve işitsel algı, motor becerileri, sayı bilgisi, verilen yönergeleri izleyebilme ve anlayabilme gibi becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Çocuklar, okuma yazmaya başlamadan önce dinlemeyi ve konuşmayı öğrenmektedirler. İfade



edici dili geliştirmek için, çocuğun diğer çocuklarla iletişime gecebileceği, kendi duygu ve dűřüncelerini ifade edebileceği, deneyimlerini ve izlenimlerini paylaşabileceği uygun ortamlar hazırlanmalıdır (Sevinç, 2003). Ayrıca, tahminde bulunma ve analitik dűřünme soruları sormak, hoşlandığı hareketler hakkında konuşmak ve çeşitli okumalar onların kendi yaşamları ile hikayede geçenler arasında köprü kurmasına yardım eder (Bredenkamp, 1990). Okul öncesi öğretmenleri bu becerilerin gelişmesi için şunlara önem verebilir:

- Sınıfta zengin bir dil kullanılmalıdır (Sevinç, 2003). Çocuklar, kelimelerin geniş kapsamlı anlam değişikliğinden yararlanarak, sözcük dağarcığını ortaya koyma ihtiyacı duyar, bunun için hikayelerin yanında bilgi verici metinler de kullanılır. Etkinlikten önce tahmin edici ve analitik sorular sormak, okuma işlemine daha sonra yapmak, sözcük dağarcığının gelişimini artırır (Bredenkamp, 1990).

- Çocuklarla düzgün tümceler kurup dil basitleştirmeden kullanılmalıdır.
- Çeşitli betimleme içeren ifadeler kullanılmalıdır.
- Çocuklar bileşik cümle yapısı ve farklı sözcükler kullanmaya özendirebilir.

- Çocukların yaşadığı problem durumlarında çözüme yönelik konuşmalara model olmalıdır.

- Çocukların olaylara farklı yaklaşımlar geliştirmesi, seçenekler üretmesi, bunların bağlayıcı sonuçları üzerinde dűřünmesi ve kendini uygun bir dille ifade etmesi özendirebilir.

- Zengin sözcük dağarcığı olan edebi ve düz yazıları yüksek sesle okumalıdır (Bredenkamp, 1990).

- Çocukların okunan kitap hakkında okumadan önce ve sonra konuşması sağlanmalıdır.

- Resimli kitaplar, çocukların hayal gücünü uyarıp kendi hikayelerini yaratmalarına ortam sağlar (Sevinç, 2003). Kelimeleri hatırlamak için görsel işaretler kullanmak, sevilen hikayeler ve alıştırma sözcüklerini kullanmak ve okur gibi yapmalarına fırsat vermek için kitaplara açık erişim sağlanmalıdır (Bredenkamp, 1990).

- Çocukların hikaye anlatmalarını ve bunları dramatize etmelerini teşvik etmelidir (Sevinç, 2003).

### 1.2.3.2. Görsel Algı

Görsel algının bir boyutu olan küçük detayların fark edilmesi okuma olgunluğunun kazanılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu alan ile ilgili beceriler okuma yazma ile ilgili etkinliklere temel oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında yer alan, nesne resim arasındaki benzerlik veya farklılıkları bulma, geometrik şekillerin ya da resimlerin eşleştirilmesi, renk ayırt etme, şekil zemin ilişkisini ayırt etme gibi etkinlikler görsel ayırt etmeye yöneliktir. Bu etkinlikler çocukların harf-kelime analizi yapmalarını sağlayarak, kelime biçimlerini tanıma ve kelimeleri analiz etme, becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Çocukların, harfleri ve sesleri ayırt edebilme becerilerinin gelişimi kelimeler ve cümlelerin birbirine bağlanmasına yardımcı olmaktadır. Çizme, boyama, resim yapma ve yaptığı resimlerdeki olayları ve konumları anlatma gibi etkinlikler ise görsel motor algısını geliştirmeye yöneliktir. Bu tür etkinlikler çocukların dil deneyimleri kazanma, yer-yön tayin etme, el göz koordinasyonu kurma gibi okuma yazma için gerekli olan becerilerin gelişimini sağlamaktadır (Wifret, 1993: 23; Akt: Yazıcı, 2002).

Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık sürecinde, görsel ayırma becerisinde gözlemlenen gelişmeler de son derece önemlidir. Bu beceriye sahip olan bir çocuk, kitaplara, işaretlere ve başlıklara ilgi gösterir; nesnelere ve basit sembolik şekillerdeki benzerlikleri ve farklılıkları algılar; ana-ara renkleri tanıyabilir; konum ve yön (aşağı-yukarı, sağ-sol, üst-alt) belirlemelerini yapar; okurken ihtiyaç duyacağı görsel yönleri (soldan sağa, önden arkaya) bilir; sembolik formları ayırt eder. Bu beceriler onun harfleri öğrenebileceği ve onları kelimeler olarak

gruplar halinde algılayabileceği düzeye getirmeye yardımcı olacaktır. Öğretmenler, çocuklara çok değişik fırsatlar sunarak onların okuma ve yazma konusu ile daha çok ilgilenmelerini sağlayabilirler. Örneğin, sınıf içerisinde çeşitli posterler ve işaretler asarak, sınıfta uyulması gereken kuralları listeleyerek, öğrencilere çeşitli notlar yazarak, öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlayarak, hikâye okuyarak ve anlatarak, sınıftaki eşyaların adlarını yazıp üzerlerine asarak, ailelere yazılı mesajlar göndererek, çeşitli şemalar ve haritalarla olayları anlatarak çocukların okuma yazmaya ilgilerini arttırabilirler (Yılmaz, 2003).

### 1.2.3.3. Genel Kültür Bilgisi

Çocuklar dünya hakkındaki bilgilerini deneyimlerinden, yetişkinlerle sohbetlerinden, araştırmalarından ve oyunlarından kazanırlar. Sosyo-ekonomik olarak az gelişmiş bölge anaokullarındaki çocuklar bu ortamlardan yeteri kadar faydalanma imkanından mahrumdurlar. Araştırmalara göre, genel bilgi yoksunluğu ilköğretim sürecinde okumayı zorlaştırmaktadır. Özellikle ileri sınıflarda okumayı öğrenmenin yerine öğrenmek için okumanın gerektiği durumlarda bu sınırlılıkların belirtileri görülmektedir. Okul öncesinde uzayla ilgili, buzullarla ilgili hikayeler dinletilmiş ve okunmuş olan çocuk bu konulara ilerde daha çok ilgi duyacak ve öğrenme isteği oluşturabilecektir. Öğretmenler çocukların genel kültürlerini desteklemek amacıyla şu etkinlikleri yapabilirler:

- Her gün çocuklara edebi değeri olan ya da bilgi metinlerinden bir parça okunabilir; böylece gündelik hayatın dışında, çocukların ilgisini çekecek bilgilerin verilmesi mümkün olabilir. Çocuklar bilgi verici ve hikaye türünde metinler ile biçimleri ve yapıları anlar. Hikaye bütünleştirme bilgisi, kitabın dili, dramatize etme, çocukların dünya hakkındaki bilgilerini zenginleştirir (Bredenkamp, 1990).

- Çocukların soru sorması özendirilmelidir. Onların düşüncelerine değer verildiği gösterilerek, sorularına tatmin edici yanıtlar verilmelidir.

- Çeşitli konular hakkında düşünceleri sağlanmalıdır.

- Açık hava araştırmaları ve saha gezileri yapılabilir.

- İlginç konular hakkında tema ağırlıklı çalışmalar yapılmalıdır.
- Sınıf köşelerine her hafta yenilik yapılabilir, yeni materyaller koyulabilir (Sevinç, 2003). Çocuklar sınıf ortamında okuma yazma ile ilgili sembolleri, işaretleri ve yardımcı sembolleri sürekli görürler. Bu şekilde donatılan zengin okuma yazma çevresi çocuğun dramatik oyunla birleşen okuryazarlık deneyimlerine katkı sağlayacaktır (Bredenkamp, 1990).

#### 1.2.3.4. Yazı Bilinci

Yazı bilincini geliştirmek için çocuklara çeşitli yazıları tanıtmalı ve yazının bilgi iletişimde kullanıldığını anlaması sağlanmalıdır. Bu amaç için;

- Çocuklara yazı türleri ile ilgili farklı türdeki materyaller tanıtılmalıdır.
- Yazının ne işe yaradığını ve amacını gösterecek etkinlikler yapılmalıdır.
- Sınıftaki nesnelere etiketlenebilir (Sevinç, 2003). Resimleri etiketlemek, hikaye anlatmak, onların çektiği resimler hakkında hikayeler yazmayı denemek, diğerleri ile iletişim için, amaçlı mesajlar iletmeyi kapsar (Bredenkamp, 1990).
- Okumak için büyük kitapların kullanılması çocuğun görsel açıdan dikkatini ve ilgisini çekecektir.
- Yüksek sesle kitap okurken sözcükleri işaret etmeli ve yazıları parmak ile takip etmelidir. Bu şekilde çocuk, hikayenin resimlerden değil, sözcüklerden okunduğunu ve diziler arası boşlukların da sözcükleri ayırdığını görebilmelidir (Sevinç, 2003).

#### 1.2.3.5. Alfabe bilgisi

Harfler ve ses arasındaki sistematik bir ilişkiden bahseden anlayıştır. Çocuklar, okuma ve yazma boyunca alfabetik sistem bilgisi elde eder. Hecelemenin keşfedilmesi ile ortaya çıkan harf ses ilişkisi arasında etkin olarak düşünmek çocukları okuma yazma konusunda cesaretlendirir (Bredenkamp, 1990). Okul öncesi çocukların harfleri araştırmaya başlarken mıknaatışlı büyük ve küçük harfleri ve

zımpara harflerini kullanması duysal uyarıcılar olması açısından önemlidir. İlaveten şu tür etkinlikler de yapılabilir:

- Alfabenin tanıtılmasında harflerin çocuğun göz hizasında olmasına özen gösterilmelidir. Alfabe şarkısı söyletilebilir. Alfabe yüksek sesle okunabilir. Harflerin seslerini tanımak için sesli etkinlikler geliştirilebilir. Parmakları ile havada harf şekilleri çizmeleri sağlanabilir (Sevinç, 2003).

- Çocukların duyularına hitab edilmelidir.
- Bazı hayvan ve nesnelere ile harfler arasında benzetme ilişkisi kurulabilir.
- Oyun hamuru ile harf şekilleri çıkarılabilir.
- Hamurdan harf şeklinde kurabiyeler yapılabilir (Sevinç, 2003).

#### 1.2.3.6. Fonolojik Duyarlılık (ses farkındalığı)

Fonetik farkında olmanın temeli, geleneksel uyaklama ve kelime oyunlarıdır. Fonetik farkındalığı olan çocuklar, kelimeleri ve seslerini manipüle edebilir, bunlar hakkında etraflıca düşünebilir. Kelimelerin uyaklı ve uyaksız durumlarını bilirler, kelimenin başlangıcını veya aynı sesle biten kelimeleri fark edebilirler. Öğretmen çocuklara kelimeleri yavaşça okuyarak, fonetik farkındalıklarını arttırabilir (Bredenkamp, 1990). Etkinlikler çocukların kavramları netleştirmelerine yardım eder. Kelimelerin dil deneyimi olarak nasıl yazılabildiğini gösterir. Öğretmenlerin çocukların hikayelerini dikte etmesi, onların kelime farkındalığının, hecelemelerinin gelişimine ve yazı dilinin gelişimine katkı sağlar (Bredenkamp, 1990).

Ses farkındalığı, konuşma dilinde ayrı sesleri duyma, tanıma ve kullanabilme yeteneğidir. Ses farkındalığı, söylenen sözcükteki ses birimlerini duyabilme becerisini gerektirir. Bu yönde yapılabilecek etkinlikler;

- Okul öncesi çocuğun bak/tak, fal/bal, kaş/taş gibi sözcüklerdeki ses uyumlarını fark edebilmelerini sağlayacak uyaklı okuma, dinleme etkinlikleri planlanabilir.

- Eş sesli sözcüklerin farklı anlamlara geldiği şiir ve yazılar okunabilir.
- Ses uyumlu şarkılar, tekerlemeler, şiirler ve ritmik oyunlar kukla ve parmak oyunları ile verilmelidir.
- Tekerlemelerin ve şarkı sözlerinin yerleri değiştirilerek nerede yanlış yapıldığı buldurulabilir.
- Uyaklı sözcükleri bulma oyunu oynanabilir.
- Bir tümce önce tamamen söylenip sonra parçalara ayrılabilir.
- Bu tür bir etkinliğe önce kısa cümlelerle başlanmalı gitgide cümle uzunluğu artırılmalıdır (Sevinç, 2003).

#### **1.2.3.6.1. Okuma Yazmada Fonetik Bilgisinin Rolü:**

Araştırmacılar fonolojik farkındalık ile çocukların sesleri duyma yeteneği ve erken okuryazarlık arasında ilişki kurmuşlardır. Çocukların fonolojik gelişimi hecelemenin, kelimelerin, hecelerin ritminin farkında olması, sesbiriminin farkında olması şeklinde net bir örüntü takip eder (Treiman ve Zukowski, 1996). Bunlar çocuğun fonolojik gelişimi için çok önemli bağlantılar olup, sonraki okuma başarısında, sözlü dil ile okuma yazma becerileri arasında önemli bağlantılar kurmasına yardımcı olur. Ayrıca araştırmacılar, okuma gelişiminde fonetik sürecin merkezi bir rol üstlendiğinin (Rieben ve Perfetti, 1991; Gough ve ark, 1992; Shimron, 1996; Macmillan, 1997; Byrne, 1998; McGuinness, 1998; Akt: Beard, 2002:44), fonolojik farkındalığın ileriki okuma becerileri için güçlü etkisi olduğunu (Adams, 1990; Foorman, 1995; Grossen, 1997; Liberman ve Liberman, 1990; Stanovich, 1986: Akt: Matthews, 2003: 55–56) altını çizerler. Ayrıca, Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan (2008) fonolojik farkındalık eğitiminin okuma yazma becerisinin kazanılmasında öncü nitelikli beceriler olduğunu ve fonetik farkındalıktan pedagojik stratejiler oluşturmada faydalanılabileceğini belirtmişlerdir.

### 1.2.3.7. Yazı Öncesi Etkinlikler

Bu dönem, çocuğun “yazı yazıyorum” dediği ama yazıya benzemeyen karalamalar çizdiği bir süreçtir. Yazıyormuş gibi yapmak, yetişkinleri taklit etmek burada yazı yazmanın temelini oluşturur. Bu tür çalışmalarını desteklemek için;

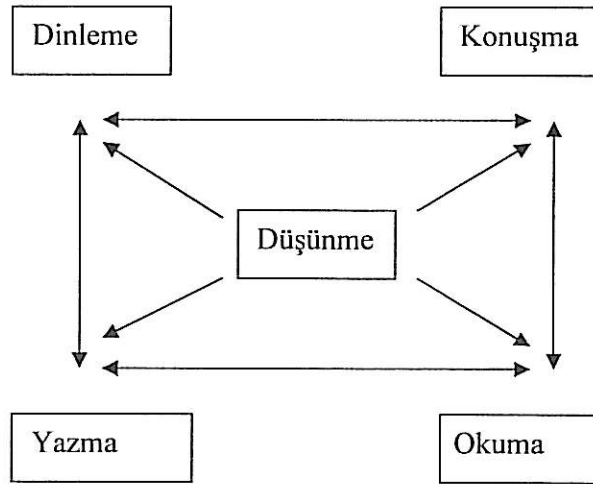
- Çocukların küçük kas hareketlerini desteklemek için geliştirici etkinlikler yapılabilir.
- Çocukların yazı dili kullanması özendirilebilir.
- Sınıfta yazı köşesi oluşturulup, bu köşeye bilgisayar, her türlü yazı yazma malzemesi, renkli kalemler, karton, not defteri, fatura defteri, antetli kağıtlar, yağlı kağıtlar, makas, silgi, yapıştırıcılar, zarf, pul, bant, kapatici kalem gibi akla gelebilecek türde malzemeler koyulabilir.
- Çocuklara yaptıkları etkinliklerin kenarına adlarını yazmalarını teşvik edilebilir.
- Yaratıcı, uydurma yazıların ne anlama geldiği sorulabilir.
- Bir sözcüğün nasıl yazıldığını sorduğunda doğru yazım gösterilmeli, sorusu önemsenmelidir.
- Çocuklara yazılan yazıların onlara geri okunması önemlidir.
- Çocukların belirli bir olaydan ya da durumdan sonra düşünceleri yazılıp sonra çocuğa okunmalıdır.
- Alışveriş listesi, mektup, mesaj, hikaye, reçete gibi işlevsel, gerçek yaşamda kullanılan yazı türlerini yazması özendirilebilir (Sevinç, 2003).

### 1.2.4. Okul Öncesi Çocuğunun Okuma Yazma Becerisinin Gelişimi

Çocuğun okul öncesi eğitimde yaşadığı her deneyim, gelecekte ilkokulda başlayacağı programlı öğretim için birer temel hazırlık niteliğindedir. Çocuk

anaokulunda sesleri ayırmayı, öğretmenin söylediklerini dinlemeyi ve yerine getirmeyi, soru sormayı ve cevap vermeyi öğrenir. Düşüncesini ifade edebilmek, arkadaşları ve öğretmenleri ile konuşabilmek, onların yanıtlarını dinlemek çocuğun kelime hazinesini zenginleştirir ve kurumda yaptığı tüm etkinlikler çocuğun bağımsız bir insan olma yolundaki ilk yaşantılarını oluşturur (Oktay, 1982). Doğumdan beş yaşa kadar çocukların dil, zihin, fizik, sosyal ve duygusal becerileri çok hızlı gelişir. Bunun için; okulöncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişiminde ev ve okuldaki okuma yazma çevreleri çok büyük önem taşır. Dil gelişimi, sözcük bilgisi ve erken okuma yazma becerileri arasında anlamlı ve paralel ilişkiden söz etmek mümkündür. Kitap okuma, okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmede çok önemli rol oynar. Çocuklar, öğretmenleri arkadaşları ile etkileşimleri sırasında okuma yazmaya ilişkin pek çok değerli beceriyi öğrenme fırsatı yakalarlar.

Okul öncesinde dil dört ilişkili alanda incelenir; dinlemek, konuşmak, yazmak, okumak. Bu alanların birbirleriyle ve temelde düşünme ile olan etkileşimleri, dil becerilerinin kazanılması döngüsünü yansıtır. Çocukların günlük okul öncesi aktiviteleri ile okuma yazmaya yönelik etkinlikler birleştirilerek, dil kullanımının gelişimine yardım edilebilir. Stanchfield (1994) okuma yazma becerilerinin temeli olan dil becerilerinin birbiri ile etkileşimini aşağıdaki şekilde göstermiştir (Şekil, 1).



**Şekil 1:** Okulöncesi çocuklarının dil becerilerinin birbiri ile ilişkileri (Stanchfield, 1994).



Çocuklar konuşmayı nasıl doğal yollarla öğreniyorlarsa okuma yazma becerisi de çocuğun gelişiminin doğal bir süreci olarak görülebilir. Okul öncesi çocuğunun ilk ortaya çıkarı okuma yazma hazırlık emareleri oldukça önemlidir. Çocuklar bu becerilerini geliştirebilmek için yetişkin yönlendirmesine ve desteğine ihtiyaç duyarlar. Yetişkin yönlendirmesi, cesaretlendirmesi ve fiziksel çevrenin de buna katkıda bulunmasından söz edilebilir. Yetişkin yönlendirmesi ile anlatılmak istenen okuma yazmaya temel olabilecek becerilerin kazandırılması ve farkındalık kazandırmaktır. Okul öncesi çocuğunun okuma yazma davranışının gelişimi iki yolla olmaktadır:

#### **1.2.4.1. Resim Merkezli Okuma**

Başlangıçta çocuk resim ile yazıyı ayırt edemez. Kitabın sayfasında yalnız resim de olsa yetişkinden okumasını ister. Daha sonraları kitaptaki resimle yazılı metin arasındaki farkı anlar. Bu aşamada yazılı metnin içindeki bazı harfleri kendi ismindeki harflerle benzeştirerek tanımaya çalışır (Üstün, 2007).

#### **1.2.4.2. Yazılı Metnin Merkez Olduğu Okuma**

Bu evrede çocuk yetişkinden öğrendiği gibi yüksek sesle kitabı okur. Ezberlediği kitabın metninden kendine bir yol haritası çıkarır. Belirlediği sembollerden ipucu alarak okumaya çalışır. Bu denemeler çocuğa farklı yöntemler geliştirme konusunda fırsatlar sağlar (Üstün, 2007).

Çocuğun okulun isteklerini karşılamaya ve de özellikle okuma yazma öğrenmeye hazır olması çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Burada çocuğun hem bireysel gelişimi ve yetenekleri hem de çevreden aldığı izlenimlerin, yani önceden beri biriktirdiklerinin büyük ölçüde etkisi vardır. Okul öncesi dönemde çocukların kazandığı olumlu deneyimler onların ileriki eğitim yaşamlarını olumlu yönde etkileyecektir (Hohmann ve Weikart, 1995; Akt: Schweinhart, 2001). Araştırmacılar okuma yazma deneyimlerinin etkililiğinde çevresel etkişimin oldukça önemli olduğunu ortaya koymuşlardır (Goodman, 1984; Harste, Woodward, Burke 1984; Akt: Christie, 1991:8). Çocukların ilköğretim birinci sınıfa başladıklarında, düşünülenin aksine okuma yazma ile ilgili bilgileri oldukça fazladır. Çocukların

okuma yazma becerilerinin gelişimi okulda öğretmenlerin bu becerilere ait ihtiyaçlarını fark etmesi ve desteklemesi ile gerçekleşmektedir. Okul öncesi çocukları okuma yazmaya karşı pozitif bir tutum geliştirebilmeleri için uygun modellere ihtiyaç duymaktadırlar.

Çocuk, okul öncesi eğitimde tüm bilgileri yaşayarak, deneyerek somut bir biçimde öğrenir. Bu, onun öğrenme düzeyine en uygun olan öğrenme biçimidir. Çocuk burada yazmayı değil ama yazmak için gerekli olan tüm bilgi ve beceriyi kazanır. Ev ve okulöncesi kurum birlikte gösterdikleri çabalarla çocuğu ilkokul için hazırlarlar. Kısaca çocuk ne kadar çok gerçek deneyime, ne kadar çok hikâye masal dinleme olanağına sahipse, arkadaşları ve diğer yetişkinlerle ne denli sosyal ilişki içinde ise ve bunu gerçekten başarabiliyorsa, ilkokula başladığında, kendisinden beklenenleri yerine getirmeye o kadar hazırdır (Oktay, 1982).

#### **1.2.5. Okul Öncesi Çocuğunun Okuma Yazma Çevresi**

Okuma yazma becerilerinin gelişimi açısından zengin bir çevre oldukça önemlidir. İlk akla gelen kitapların dışında, yakın çevresinde gördüğü reklam, sokak adları ve diğer görseller yazılı uyaran özelliği taşır. Çocukların yazılı ve görsel uyaranları fark etmesinde evde anne babanın, okulda öğretmenin yönlendirmelerinin olumlu katkıları olabilir. Yönergelerin, çocuğun genel gelişim düzeyini daha üst seviyeye ulaştırdığını savunur. Yakınsal gelişim alanı içinde ayırma bilişsel gelişim için gereklidir. Çocukların akran işbirliği, bireysel katılım ya da öğretmen rehberliğindeki yönergeler ile yakınsal gelişim alanına ulaşmak için aynı şeye odaklanmaları gereklidir. Karşılıklı öğrenme, öğretmen ve öğrenciler arasında diyalog oluşmasına izin verir. İletişimin bu iki yolu yönerge stratejileri ile öğrencileri cesaretlendirmenin ötesinde soruları yanıtlama ve konuşmaya katılma gücü verir. Çocuk diğerleri ile kendi başına yapabildiklerinden daha fazlasını öğrenir (Riddle ve Dabbagh, 1999).

Okuma yazma etkinlikleri için; zorunlu eğitimden önce, çocuğun gelişiminin hızlandırılması ile ilgili temel beceri ve alıştırmalar, yönergeleri dinleme ve anlayabilme, el-göz koordinasyonu kurabilme, mekan-yön tayin edebilme, şekiller

arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ayırt edebilme, sözlü ifadeyi geliştirebilme, yeni kelimeler öğrenebilme, dikkat süresini artırabilme, dikkat yoğunluğunu geliştirebilmeyi içeren etkinliklerdir diyebiliriz (Yıldızbaş ve Parlakyıldız, 2003).

Okul öncesi eğitim ortamları bu amaçlara ulaşmak için eşsiz fırsatlarla doludur. Bu süreçte öğretmenin iyi bir rehber, programın da iyi bir yönlendirici olması beklenir. Bunun sağlanması ancak dinamik bir programla mümkündür. Halen uygulanmakta olan 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocuğun aktif katılımını destekleyen, öğretmenin rehber konumunda olduğu programlardır. Amaç, çocuğun tüm gelişim alanlarını içeren bütünsel bir yaklaşım ile hedeflere ulaşmaktır. Bu süreçte kuşkusuz, okul öncesi programları içinde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri oldukça önemli yer tutmaktadır. Çocuklar, okula başlamadan önce konuşma ve okuma yazma ile ilgili birçok deneyim kazanmaktadırlar. Çocuklar için her şey bir merak unsurudur ve bu meraklarını oyunlarına yansıtırlar. Oyun yoluyla çevrelerini inceleyerek ve araştırarak keşfederler ve yeni bilgiler edinirler. Okuma yazma ile ilgili ilk tecrübeler, bu merak ve keşfetme isteklerinin sonucunda kazanılmaya başlar.

Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi okuma yazma becerilerinin gelişiminde de çocuğun, ilgi ve ihtiyaçları, zeka düzeyi, sağlık durumu, duygusal yapısı, sosyal çevresi, eğitim ortamı, anne baba eğitim düzeyi, gibi bir çok faktör etkili olmaktadır. Her çocuğun edindiği deneyimler bu faktörlere bağlı olarak değişmektedir. Okuma yazma eğitimine hazırlık çalışmaları çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır (Aral vd, 2000:87).

Okulöncesi dönem çocuğun yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu bir dönem olarak görülmektedir. Uygun fiziksel ve sosyal çevre koşullarında ve sağlıklı etkileşim ortamında yetişen çocuklar daha hızlı ve başarılı gelişim süreci gösterebilmektedirler. Sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek onların gelişim özelliklerini ve bu özellikler doğrultusunda gereksinimlerinin neler olduğunu bilmeye bağlıdır. Erken çocukluk dönemindeki gelişmelerle okul öncesi eğitim artık anne babanın yalnız başına başarabileceği bir konu olmaktan çıkmış durumdadır. Bu noktada okul öncesi eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir (Oktay, 1999).

Okul öncesi eğitim kurumları kişiliğin şekillendiği bu önemli dönemi çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır (Kandır, 2001). Okul öncesi eğitim gelişimi tüm boyutları ile kapsamalıdır. Gelişim ilkelerinin tüm boyutları birbirine bağlıdır ve bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bir gelişim alanındaki değişimler, diğer gelişim alanlarını hem etkilemekte hem de bunlardan etkilenmektedir. Burada önemli olan nokta çocuğun birey olarak tek oluşudur. Bu anlamda çocukların gelişimlerini en yüksek düzeye ulaştırabilmek için de onlara ihtiyaçları doğrultusunda etkili ortamlar sunmak gerekir (Dowling, 1992:47; Myers,1990:14 ;Williams,1992:1; Akt: Ömeroğlu, Yaşar, 2004).

### **1.3. Okulöncesi Eğitimde Gelişimle Bağdaşan Uygulamalar**

Okul Öncesi Eğitimi programını çocuk gelişimi bilgilerine dayalı olarak yürütmek olarak tanımlanan gelişimle bağdaşan uygulamalar 1980'li yıllarda Amerika'da tartışılmaya ve kullanılmaya başlamıştır. Ulusal çocuk eğitimi derneği (NAEYC) tarafından ilk durum bildirgesi olarak hazırlanmış ve 1986'da topluma tanıtılmıştır (Gestwicki, 1995). Gelişimle bağdaşan uygulamalar Dewey, Vygotsky, Piaget ve Erikson'un teorileri temeline dayanır. Bu tür uygulamalar interaktif ve yapılandırmacı bakış açısını yansıtır (Bredenkamp,1987; Bredenkamp ve Rosegrant, 1992:87). Yapılandırmacı görüşün temelinde, bilgi ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak varolmadığı, edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, aksine birey tarafından etkin biçimde zihinde yapılandırıldığı görüşü yer alır (Cunningham. 1991, Duffy ve Jonassen, 1991; Akt: Deryakulu, 2001). Bilginin zihinde yapılandırıldığı bu süreçte, öğretmenler öğrenme ortamı sağlamaya yardımcıdır (Kamii ve Katz, 1992: Akt: Poyraz ve Dere, 2001). Ayrıca öğretmenler bu süreçte yönlendirici rehber ve arkadaşdır (DeVries ve Kohlberg, 1987).

NAEYC durum bildirgesinde program, yetişkin-çocuk iletişimi, ev-okul ilişkileri ve çocuk gelişiminin değerlendirmesi boyutlarında ilkeler oluşturulmuştur. Bu ilkeler bebeklik, 3 yaş, 4-5 yaş ve 6-8 yaş grubu olmak üzere bölümlere ayrılarak her grup için hazırlanmıştır. Gelişime uygun uygulamalar, "ne bir müfredat

programını ne de uygulamaları yönlendiren katı standartlardır. Bu çocuklarla çalışırken kullanılacak bir çerçeve, felsefe ya da yaklaşımdır” (Bredekamp ve Rosegrant, 1992:4).

NAEYC’e göre; öğretmenler, çocukların, bilgiyi nasıl geliştirdiğinin ve öğrendiğini temel alarak, çocukları bireysel olarak ve aileleri ile çevresel, sosyal ve kültürel bağlamda ele almalıdırlar (Bredekamp ve Copple, 1997). Gelişim ilkelerine uygunluk felsefesinin amaçlarına, eğitim ortamlarına, baktığımızda yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir bakış açısı söz konusudur. Programların fiziksel ve sosyal ortamları düzenlemeye önem vermesi de yapılandırmacı yaklaşımı destekler niteliktedir.

Gelişimle bağdaşan uygulamalar çocukların hem bireysel hem de kolektif yeteneklerini desteklenmesi bağlamında program seçeneklerinin önemini vurgular ve çevresel eğitim yollarıyla uygular. Çocukların daha iyi algılamasını ve akılda tutmasını sağlar. Çocukların programa alınması için daha az mücadele vardır. Gelişime uygun bir biçimde sunulmuş olan bir etkinlik, öğrencilere daha ilginç gelir ve doğal olarak onların dikkatini çeker. Yetişkin ve çocuk birlikte öğrenirler. Farklı eşitli programlarla, daha çok öğrenciye ulaşılabilir. Gelişime uygun malzemelerini yaratma sürecinde yaşanan etkileşim ve takdim çeşitli öğrenme stillerinin ortaya çıkmasını sağlayabilir (Oltman, 2002). Gelişimle bağdaşan uygulamalar öncelikle okul öncesi ile ilgili kurallar bütünü değildir.

Gelişimle bağdaşan uygulamalar, eğitim ortamlarında olumlu bir iklim yaratır ve dolayısıyla çocukların sağlıklı duygusal gelişimlerine katkıda bulunur (Dunn ve Kontos, 1997). Bu yaklaşımın anahtarı çocukların kendi bilgilerini sosyal ve fiziksel çevre ile etkileşim sayesinde yeniden yapılandırmasıdır. Çocuklara somut öğrenme fırsatları verilmesi şartıyla kendi deneyimleriyle yeni öğrenmeler geliştirebilir. Bu deneyimler yalnızca çocuğun çevresini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda, kendine güven kapasitesinin, yalın düşünme, hayal kurma ve yaratıcılığının gelişmesinin artmasına hız verir. Gelişimsel uygunluğa uygun olan ortamlarda en anlamlı tema, eleştirel düşünmeyi öğrenme, işbirliği, problem çözmedir (Caine ve Caine, 1991).

Gelişimle bağdaşan uygulamalar, çocuk gelişimi araştırmalarına ve teorilerine dayalı olarak çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun eğitim ortamı sunmayı hedefler. Eğitim programı; İçerik (çocuklar ne öğrenecek?), eğitim durumları (çocuklar nasıl öğrenecek?), öğretim stratejileri (öğretmenler nasıl öğretecek?), değerlendirme (çocukların öğrendiklerini nasıl anlayacağız ve geleceği nasıl planlayacağız?) kararlarının ürünüdür. Gelişime uygun uygulamalarda bu kararlar çocuk gelişimi bilgilerine ve ailelerine, topluma ve kültürel değerlere göre temellendirilir (Bredenkamp, 1990).

### **1.3.1. Gelişime Uygunluğun Boyutları**

#### **1.3.1.1. Yaşa Uygunluk:**

Gelişim araştırmaları evrensel ve tahmin edilebilir büyüme ve değişimin çocukların 9 yaşına kadar olan döneminde var olduğunu göstermiştir. Bu tahmin edilebilir değişimler çocukların tüm gelişim alanlarında (fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel) vardır. Çocuk gelişimi bilgisi bu yaşlardaki çocuklara eğitim verenlerin öğrenme ortamı hazırlama ve uygun deneyimleri planlamalarında bir çerçeve oluşturmaktadır.

#### **1.3.1.2. Bireysel Uygunluk:**

Her çocuk kendine göre büyüme hızı, kişiliği, öğrenme stili ve aile geçmişi olan özgül bir bireydir. Program ve çocuk yetişkin iletişimi çocukların bu bireysel farklılıklarına cevap vermelidir. Çocukların öğrenmeleri, onların düşünceleri ve materyallerle, fikirlerle ve insanlarla olan deneyimlerinin bir ürünüdür. Bu deneyimler çocukların gelişim kabiliyetleri ile örtüşmeli aynı zamanda da çocukların ilgi ve öğrenmelerini de teşvik etmelidir (Bredenkamp, 1993: 2).

Gelişimle bağdaşan ilkelerle örtüşen bir program çocuğun tüm gelişim alanlarına - fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel- bütünsel bir yaklaşımla hizmet eder. Planlama öğretmen gözlemlerine ve çocukların özel ilgi ve gelişim hızlarına göre yapılır. Planlama öğrenmenin interaktif bir süreç olduğunu dikkate alarak, çocukların aktif keşifler yapmasını, yetişkinler, diğer çocuklar ve materyallerle etkileşim içinde

olmasına izin verecek şekilde yapılır. Öğrenme aktiviteleri ve materyalleri somut, gerçek ve çocukların yaşam deneyimlerine uygun olmalıdır. Program çocukların kronolojik yaşından çok gelişim düzeylerine ve ilgilerine göre düzenlenir. Öğretmenler tipik ilgileri olmayan ve normal gelişim beklentilerinin dışında becerileri olan çocukların ihtiyaçlarına da cevap vermelidir. Çeşitli düzeylerde ve zorluk derecelerinde aktiviteler ve materyaller sunulmalıdır (Bredenkamp, Copple, 1997).

Gelişimsel uygunluğu dikkate alan bu tür programlarda, yetişkinler çocuklara destek ve dikkat vererek, fiziksel yakınlıklar kurarak ve sözel teşviklerle onların başarılı bir şekilde etkinlikleri yürütmelerini sağlamalıdır. Yetişkinler çocukların davranışlarındaki stresi fark etmeli ve bu stresle baş edebilecek teknik ve aktiviteleri bilmelidirler. Çocuklara saygı göstererek, onları kabul ederek, rahatlatarak özgüvenlerini geliştirmelidir. Ayrıca, çocuklarının eğitimi hakkındaki kararların ailelerle paylaşılması ailelerin hem hakları hem de sorumlukları arasındadır. Öğretmenler çocuk gelişimi bilgilerini, düşüncelerini ve kaynaklarını düzenli konferans ve görüşmelerle ailelerle paylaşır. Çocukların gelişimi ile ilgili bilgiler onlar bir kademedan diğer kademeye geçtiklerin de ailelerle, öğretmenlerle ve diğer danışmanlarla paylaşılmalıdır (Bredenkamp, Copple, 1997).

Gelişimle bağdaşan uygulamaları özetlemek amacıyla Şekil 2'de, 4-6 yaş çocukları için gelişimle bağdaşa/bağdaşmayan uygulamalara yönelik bilgiler sunulmuştur.



**Şekil 2:** 4-6 yaş çocukları için gelişimle bağdaşan/bağdaşmayan uygulamalar (Bredekamp, 1993).

Hedefler	Gelişimle Bağdaşan Uygulamalar	Gelişimle Bağdaşmayan Uygulamalar
	Deneyimler çocukların ihtiyaçlarını ve tüm gelişim alanlarını destekler.	Deneyimler sadece çocukların bilişsel gelişimini destekler.
Öğretim stratejileri	Çocuklar katılacakları aktiviteleri çeşitli ilgi köşeleri arasından seçerler.	Çocukların ne zaman ne yapacaklarına öğretmen karar verir.
Rehberlik	Öğretmen çocuklarda oto kontrol sağlamak için model olma, arzulanan davranışı teşvik etme, yeniden yönlendirme, kurallar oluşturma gibi olumlu rehberlik tekniklerini kullanır.	Öğretmen kurallar koyarak, istenmeyen davranışları cezalandırarak, çocukların sessiz durmasını sağlayarak zamanını geçirir.
Dil gelişimi ve okuryazarlık	Harfler, sesler ve kelimeler öğretilmeden önce çocuklara okuma ve yazmanın yararları onları için anlamlı olacak şekilde kazandırılır.	Çocuklara harfler, alfabe, çizgi çalışmaları gibi beceriler çocukların yaşantılarından kopuk olarak kazandırılır.
Değerlendirme	Değerlendirmede öğretmen ve aile gözlemleri standart testlerle birlikte kullanılır.	Standart testler çocukların programa kabulünde ve devamında temel karar araçlarıdır.
Öğretmen nitelikleri	Öğretmenler okul öncesi eğitimi alanında üniversite eğitimi almış olmalıdır.	Öğretmenlerin okul öncesi ile ilgili eğitim almaları şart değildir.

Şekil 2 incelendiğinde, gelişimle bağdaşan uygulamalarda kazanılacak deneyimlerin çocukların ihtiyaçlarını ve tüm gelişim alanlarını destekler nitelikte olmasına önem verilmelidir. Çocuklar katılacakları aktiviteleri çeşitli ilgi köşeleri arasından kendileri seçerler. Öğretmen çocuklarda oto kontrol sağlamak için model olma, arzulanan davranışı teşvik etme, yeniden yönlendirme, kurallar oluşturma gibi olumlu rehberlik tekniklerini kullanır. Dil gelişimi ve okuryazarlığın gelişimi için harfler, sesler ve kelimeler öğretilmeden önce çocuklara okuma ve yazmanın yararları onlar için anlamlı olacak şekilde kazandırılmalıdır. Değerlendirmede öğretmen ve aile gözlemleri standart testlerle birlikte kullanılır. Gelişimle bağdaşan uygulamaların önerdiği öğretmen modeli, okul öncesi eğitimi alanında üniversite eğitimi almış olmalıdır. Gelişimle bağdaşmayan uygulamalarda ise, deneyimler çocukların sadece bilişsel gelişimine yoğunlaşır, ne zaman ne yapılacağına öğretmen karar verir. Öğretmen kurallar ve cezalandırma sistemi ile ototritesini kurar. Harf, alfabe, çizgi çalışmaları bütünlükçü bir anlayıştan uzaktır.



Gelişimle bağdaşan ilkeler doğrultusunda hazırlanan öğrenme ortamları belli özelliklere sahiptir. Bu özelliklerin özetlendiği Şekil 3 aşağıda sunulmuştur:

**Şekil 3:** Gelişimle Bağdaşan İlkeler ve Öğrenme Ortamları (Rushton ve Larkin, 2001).

Gelişimle Bağdaşan İlkeler	Sınıf Çevresi
1- Gelişim alanları birbiri ile bağlantılıdır (fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim). Bir alandaki gelişim diğer gelişim alanlarını etkiler ve de onlardan etkilenir.	İyi bir yaklaşım beş duyuya hitab eder ve Gardner'ın belirttiği sekiz zeka türünü de aynı zamanda aktif hale getirir. Öğrenme sosyal bir aktivitedir ve çocukların etkileşim fırsatına ihtiyacı vardır. İyi bir öğrenme çevresi çocuklara güvenir, onları yetkilendirir ve düşüncelerini rahatça ifade etmelerini sağlar.
2- Gelişim ard arda görülen düzenli bir süreçtir, beceriler ve bilgiler önceden edinilenlerin üzerine yapılandırılır.	Tekrarlanan etkinlikler beynin çeşitli bölgelerini uyandır. Yeni bilgiyi öncekilere ekler. Aktif katılım önemlidir.
3- Çocukların farklı alanlarda aynı görevlerinin olmadığı gibi, gelişim çocuktan çocuğa farklı oranlarda ilerler.	Öğrenme çevresi farklı gelişim ve yeteneklerin uzlaştırılması için seçenekler sunmalıdır. Zamanın büyük kısmı çocukların aktivite seçeneklerini planlamaları ve organize etmeleri için ayrılabilir. Öğretmen beklentilerini her çocuğun yaşına özgü farklılıkları ve yetenek farklılıklarını göz önünde bulundurarak düzenlemelidir.
4- Erken deneyimlerin çocuğun bireysel gelişimi üzerine birikimli hem de gecikmiş etkileri vardır. Gelişim ve öğrenmenin en iyi olduğu belirli dönemler vardır.	Çocukların duyularını dillerini ve motor becerilerini kullanmaları için fırsatlara ihtiyaçları vardır. Akranları ile sözel etkileşime girme ihtiyacı duyarlar. Materyallerle, akranlarla paylaşılan etkileşim fırsatları uzun süreli bellek için önemlidir.
5- Gelişim süreçleri basitten karmaşığa doğru olmalıdır.	Bulunan örnekler matematik, dil, sanat fen yaklaşımının diğer konu alanları üzerine yapılandırılmalıdır. Öğrenme çevresinde basit ve karmaşık düşünme becerileri gerektiren etkinlikler yer almalıdır. Çocukların farklılaşmalarını (ayırt etmelerini) sağlamalıdır.
6- Çocuklar öğrenmede aktiftir, kültürel bilginin ilettiği kadarıyla çevrelerindeki dünyayı kendilerine göre fiziksel ve sosyal deneyimlerle yapılandırır. Bilgi gerçek dünya ile etkileşim sonucunda daha iyi yapılandırılır.	Öğretmen gerçek yaşamı çocuklara sunmalıdır böylece yeni bilgi önceki ile bağlantılandırılır. sonra diğer kavramlara genellenir. Alan gezileri, ziyaretçi konuşmaları, interaktif teknoloji ve çoklu konu çalışmak, çocukların daha iyi anlamasını ve başarılı olmasını sağlar. Çocuk farklı kültürlerin bulunduğu bir çevreyle etkileşime girdiğinde öğrenme düzeyi gelişir.
7- Gelişim ve öğrenme çocukların yaşadığı sosyal, fiziksel dünyada biyolojik olgunlaşma ve çevrenin etkileşiminden oluşur.	Çevre fiziksel açıdan olumlu olmalıdır (temiz hava, uygun ışık vb.) Su ve uygun yiyecekler çocuklar için ulaşılabilir olmalıdır. Çünkü herkesin ihtiyaç saati farklıdır. Çevrede etkinlikler için seçenekler bulunmalıdır. Çocukların okuma yazma ve dili kullanma sürecinde fırsatlar sunulmalıdır.
8- Öğrenme ve öğretmeyi farklı tarzlarda gösterir ve bildiklerini farklı şekilde temsil eder.	Sınıf çevresi her çocuğa sözel, dil mantık, matematik etkinliklerinin yanında farklı öğrenme yöntemi seçenekleri de sunulmalıdır. Şiir ve ritm öğrenmeye yardımcı olabilir. Drama, müzik ve görsellik çocukların öğrenmesi için kullanılmalıdır. Resimlerle sembolik temsil yapılandırılabilir.
9- Çocuklar güvenli ve değerli hissettiği fiziksel ihtiyaçlarının karşılandığı kendini güvenli hissettiği ortamda daha iyi gelişir ve öğrenir.	Hayatta kalmayı sağlama beynin çalışma ilkesidir. Uygun çevre düzenlemesi yapılmadığında zeka ve beceriler ortaya çıkarılamaz (Jensen, 1996). Sınıf çevresinde öğrenme deneyimleri olumlu duygularla oluşturulmalıdır. Çocuklar kendilerine anlamlı gelen karar ve seçenekleri öğrenme eğilimindedir. Sınıf ortamı risk almaya desteklemelidir, bu öğrenme sürecinin doğal bir parçasıdır.

(Rushton ve Larkin, 2001).

Şekil 3 incelendiğinde, bir alandaki gelişim diğer gelişim alanlarını etkileyip ve de onlardan etkileneceğinden, sınıf ortamı Gardner'ın belirttiği sekiz zeka türünü de aynı zamanda aktif hale getirecek şekilde düzenlenmelidir. Yeni bilgi ve beceriler önceden edinilenlerin üzerine aktif katılım ile yapılandırılır. Öğretmen, beklentilerini her çocuğun yaşına özgü farklılıkları ve yetenek farklılıklarını göz önünde bulundurarak düzenlemelidir çünkü, gelişim çocuktan çocuğa farklı oranlarda ilerler. Erken deneyimlerin çocuğun bireysel gelişimi üzerine birikimli etkisi göz önüne alındığında çocukların duyu, dil ve motor becerilerini geliştirmek için akran etkileşimli, materyal yönünden zengin öğrenme ortamları oluşturmak oldukça önemlidir. Bilgi gerçek dünya ile etkileşim sonucunda daha iyi yapılandırılır ilkesi interaktif bir sınıf çevresi ile desteklenebilir. Sınıf çevresi sosyal ve fiziksel yönden uygun şartlar taşımalı, belli bir kalıba bağlı kalmaksızın, her çocuğa sözel, dil, mantık, matematik etkinliklerinin yanında, farklı öğrenme yöntemi seçenekleri de sunulmalıdır.

#### 1.4. Geleneksel Yöntem

Geleneksel öğretimin amaçları, müfredat geliştiriciler tarafından belirlenir. Öğretimde kullanılacak program içeriği ve stratejiler önceden belirlenir ve belirlendiği şekilde uygulanır. Bu yaklaşıma göre, çocukların, yaşam deneyimleri henüz kısıtlı olduğundan, bilgiyi bulmak ve onun bilincinde olmak gibi bir sorumluluğu yoktur. Okulöncesi çocukları okula hazırlamanın ve onların öğrenme becerisi üzerinde odaklanmanın önemi, akademik okulöncesi programlarının temelini oluşturmaktadır (Dowell, 1997).

Geleneksel yöntemde çocuğun rolü oldukça sınırlıdır. Öğretimin geleneksel yöntem şekli yapılacak işin önceden planlanması, nasıl yapılacağı hakkında tahminler yürütmeyi kapsar. Geleneksel yöntem öğretmen merkezlidir. Öğretmen merkezli anaokulları, çocuklara resmi eğitimin yararlı olacağını iddia ederler. Öğretmen merkezli eğitim, tipik olarak basit öğretme metodunu kullanır. Basit öğrenme metodu, çeşitli deneyimlere sahip çocuklarda farklı türdeki sonuçları üretmekle sınırlıdır. Eğitimin amacı, aynı beceri ve yeteneklere sahip çocuklar meydana getirmek olmasıdır. Örneğin; bütün çocuklara okuma, sosyal yeterlilik ve

konuşma yeterliliği kazandırılmak istenir (Stremmel, 1998; Akt: Spodek, Saracho, 2006:428). Çocuklar kendilerine sunulan sınırlı seçeneklerden genellikle bir modelin kopyasını yapmaya yönlendirilir. Her çocuğun aynı işlem basamaklarını takip ederek, önerilen modele ya da bilgiye ulaşması beklenir (Demirel, 1994; Küçükahmet, 1995).

Geleneksel eğitim yönteminde daha çok grup eğitimi verilir. Grup eğitiminin çocukların kendi bedenlerini düzenlemeyi öğrenmesi ve sınıf arkadaşlarına uyum sağlamasında önemli olduğuna inanılarak, düzenli olarak uyku odasına gitmek gibi uygulamalar bile grup olarak yapılmaktadır. Çocuklar bireyselden ziyade grup amaçlarını gerçekleştirmeye teşvik edilmektedir. Bütün çocuklardan aynı zamanda, aynı etkinlikleri yapması beklenir. Bununla beraber, bütün çocuklarda aynı gelişmenin olması beklenmektedir. Zayıf performansa sahip çocuk, yeterince çalışmayan niteliktedir. Öğretmen merkezli yöntemde, yaratıcı ifade veya her bir çocuğun takip etmesi için öğretim metodu ve materyal sınırlıdır. Açık uçlu, planlanmamış incelemeler için gerekli materyal nadiren bulunur. Öğretmen merkezli yöntemde, çocuklar söylenenleri yapmak ve dinlemekten sorumludur (Vaughan, 1993; Akt: Temel ve Dere, 1992). Bu nedenle, çocuklara sürekli “dikkat et, sessiz dinle, söylenenleri yap” gibi uyarılarda bulunulur (Temel ve Dere, 1999).

### **1.5. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanmak Üzere 2006 Yılında Hazırladığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı**

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında uygulanmak üzere 2002 yılında hazırladığı ve 2006 yılında revize ettiği okul öncesi eğitim programı gelişimsel bir programdır. Program anlayışı olarak bütüncül, programlama yaklaşımı olarak da sarmal bir programdır. 2006 yılında hazırlanan programda 2002 yılında düzenlenen programın ana yapısı temel alınmıştır. Programda yer alan kazanımların, ilköğretim programlarında benimsenen ortak beceriler ile paralel oluşu, programa işlevsel bir özellik kattığı açıkça görülmektedir. Programdaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan öğrenme durumları ve öğrenme ortamları aracılığıyla, oyun merkezli etkinliklerle, çocuğun aktif katılımı ve bilgiyi kendisinin

yapılandırması yoluyla çocuk tarafından kolay ve doğal bir biçimde kazanılacaktır. Program gelişimsel gereksinimleri karşılarken, gelişim alanlarının birbiri ile olan dinamik etkileşimini destekleyerek çocuğun bütün gelişim alanlarındaki davranışlarını daha üst düzeye çıkarmayı, çeşitlendirmeyi ve zenginleştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2006).

## 1.6. Problem Cümlesi

“Okul Öncesi Eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında, Gelişim İlkeleriyle Bağdaşan Uygulamalar ve Gelişim İlkeleriyle Bağdaşmayan Uygulamalar hakkındaki görüş ve uygulamaları ne yöndedir? Bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Problem daha ayrıntılı olarak, aşağıdaki alt problemler biçiminde düzenlenmiştir:

### 1.6.1. Alt Problemler

1. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşlere katılma düzeyi nedir?
2. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşmayan görüşlere katılma düzeyi nedir?
3. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında sınıf ortamının gelişim ilkelerine uygunluğu hakkındaki görüşleri ne düzeydedir?
4. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan uygulamaları kullanma düzeyi nedir?
5. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan planlamaları uygulama düzeyi nedir?
6. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşmayan uygulamaları kullanma düzeyi nedir?
7. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan/ bağdaşmayan görüş ve uygulamaları ile,

- a. Eğitim düzeyi,
- b. Görev yaptığı okul türü,
- c. Cinsiyeti,
- d. Kıdemi (mesleki deneyim),
- e. Seminer alıp-almayışı,
- f. Sınıfında bulunan çocuk sayısı,
- g. Sınıfında bulunan çocukların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.7. Araştırmada Denenecek Hipotezler

1. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşlere katılmaktadır.
2. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşmayan görüşlere katılmamaktadır.
3. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında sınıf ortamının gelişim ilkelerine uygunluğu hakkındaki görüşleri olumludur.
4. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan uygulamaları kullanmaktadır.
5. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan planlamalar yapmamaktadır.
6. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşmayan uygulamaları kullanma düzeyi yüksektir.
7. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan/bağdaşmayan görüş ve uygulamaları ile,

- a. Eğitim düzeyi,
- b. Görev yaptığı okul türü,
- c. Cinsiyeti,
- d. Kıdemi (mesleki deneyim),
- e. Seminere katılıp katılmayışı,
- f. Sınıfında bulunan çocuk sayısı
- g. Sınıfında bulunan çocukların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki vardır.

### **1.8. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın iki amacı vardır. Birinci amaç, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan/bağdaşmayan görüşleri ile bu görüşlerini etkilemesi olası eğitim düzeyi, görev yaptığı okul türü, cinsiyeti, kıdemi, seminer alıp almayışı, sınıfta bulunan çocuk sayısı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın ikinci amacı ise, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, gelişim ilkeleriyle bağdaşan/bağdaşmayan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşlerinin planlama ve uygulamalarına yansıyor yansımadığını ortaya koymaktır.

### **1.9. Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi eğitimi ile ilgili alan yazında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sınırlı olarak incelenmekle birlikte, var olan araştırmalar daha çok okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocukların bilişsel ve dil becerilerine etkisinin incelenmesine yönelik çalışmalardır. Bu araştırmanın yapılan diğer araştırmalardan farklı olarak, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik hem görüşlerini hem de uygulamalarını incelemeyi amaçlamakta ve bu açıdan okul öncesi eğitimi alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında genellikle geleneksel yaklaşımı temsil eden çalışma sayfalarının kullanıldığı gözlemlenmektedir. Oysaki hedeflenen ve uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı, gelişimsel yaklaşımla bağdaşan çocuk merkezli okuma yazma etkinliklerini benimsemektedir. Bu durumda, programda önerilen gelişimsel yaklaşımın eğitim ortamlarına yansımada öğretmenin önemli bir rolü olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüşleri ve uygulamalarının hangi yaklaşımı yansıttığının incelenmesi önem taşımaktadır. Bilginin işlevselliği açısından, teoride ileri sürülen ilkelerin pratiğe yansımalarının önemi dikkate alındığında, çalışma sonuçlarının okul öncesi eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumların programlarına katkı sağlayacağı ve hizmet içi eğitimi seminerlerine yön vereceği düşünülmektedir.

#### **1.10. Varsayımlar**

1- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüş ölçeği”nin öğretmenlerin görüşlerini ölçebildiği varsayılmıştır.

2- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulama ölçeği”nin öğretmenlerin uygulamalarını ölçebildiği varsayılmıştır.

#### **1.11. Sınırlılıklar**

1- Araştırmanın verileri 2006–2007 öğretim döneminde Denizli il merkezinde bulunan 181 okul öncesi eğitimi öğretmenini kapsamaktadır.

2- Araştırma, ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.

#### **1.12. İlgili Tanımlar**

**Okul Öncesi Eğitim:** 0–72 ay arasındaki çocukların, bilişsel, dil, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılmasını esas alan eğitim sürecidir. Ancak bu araştırma okul öncesi dönemin 4–6 yaş dönemini kapsamaktadır.



**Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları:** Çocukların ilköğretime geçişlerini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan çalışmalardır. Amaç, okuma ya da yazmayı öğretmek değildir (M.E.B, 2006:43).

**Gelişim İlkeleriyle Bağdaşan Uygulamalar:** Gelişim ilkeleriyle bağdaşan uygulamalar, okul öncesi eğitimde kullanılabilecek bir çerçeve, felsefe ya da yaklaşım olarak tanımlanabilir. Bir müfredat programı ya da uygulamaları yönlendiren katı standartlar değildir (Bredenkamp ve Rosegrant, 1992, s.4). Çocuk gelişimi araştırmalarına ve teorilerine dayalı olarak çocukların ilgilerini, ihtiyaçlarını, gelişim düzeylerini ve onların sosyal-kültürel çevrelerinin özelliklerini dikkate alarak eğitim fırsatları sunmayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Bredenkamp, 1990; Akt: Saracho, Spodek, 2003: 173).

**Yapılandırıcılık:** Bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2000:233). Özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır (Perkins, 1999:8). Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırıcılığın temel dayanağı olmuştur (Brooks ve Brooks, 1993: 23).

**Geleneksel Öğretim:** Genel tanımı itibariyle, ezberciliğe dayalı bilgi aktarımıdır. Öğretmenin aktif olduğu, öğrencinin pasif kaldığı öğretimdir. Öğretmen yönetimli uygulamalar söz konusudur (Açıkgöz, 2006).

**Seminer:** Bir konu ile ilgili bilgi vermek ve bu bilgiler üzerinde tartışmak amacıyla birkaç yetkilinin yönetimi altında düzenlenen toplantılara seminer denir (Güncel Türkçe Sözlük, 2006).



## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, okul öncesinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili ve okul öncesi eğitimi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik inanç-görüş ve uygulamaları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Yıldızbaş ve Parlakyıldız (2004) “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik bilgilerini ve uygulamalarını” inceledikleri çalışmada nitel ve nicel teknikler birlikte kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket sorularının öğretmenlerle birebir görüşme yapılarak uygulanması ve okuma yazma çalışmalarının gözlenmesi, çalışmalarda kullanılan dokümanların incelenmesi ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevap ile uygulamaları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Sonuçta, Bolu il merkezinde çalışan okulöncesi eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını, okuma yazma eğitimi ile karıştırdıkları, amaca uygun uygulama yapmadıkları yönünde bulgular elde etmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet yılına göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gelişim özellikleri ile ilişkilendirilmesinde kıdemi fazla olan öğretmenlerin, öğretmenlikte hizmet yılı az olanlara göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır.

Gül (2004) anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri, sınıf içinde kullandıkları materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesini amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Okuryazarlık Kazanımını Algılama Profilinden 45–50 puan alan, her okul grubundan sekiz öğretmen olmak üzere dört okul grubundan toplam otuz iki öğretmen ve her öğretmenin sınıfından tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen on iki çocuk olmak üzere

toplam üç yüz seksen dört çocuk üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Okuryazarlık Kazanımını Algılama Profili, Okuryazarlık Göstergeleri Envanteri ve Sınıf Okuryazarlık Kontrol Listesi kullanılmıştır. Örnekleme seçilen her bir çocuk serbest zaman etkinlikleri sırasında 20 dakika gözlenerek etkinlikleri gözlem formuna kaydedilmiştir. Araştırmacı tarafından Sınıf Okuryazarlık Kontrol Listesi doldurulmuştur. Araştırma sonucunda, erken okuryazarlık bakış açısına sahip öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Erduran (1999) okul öncesi eğitimde okuma-yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri adlı çalışmasında, ilkokul birinci sınıfa devam eden, hızlı ve yavaş okuyan çocukların bilişsel yetenek özellikleri, okul öncesi eğitim hazırlıkları, ailelerinin okuma ve yazmaları hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerinin okuma, yazma ve davranışları hakkındaki görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Denek ve kontrol grupları, yaş, cinsiyet, aile bütünlüğü, kardeş sayısı, anne - babanın eğitimi, sosyo - ekonomik durum ve okul öncesi eğitim alma özellikleri açısından eşleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle çocuklara okuma metni okutulmuş ve kritere uygun olan çocuklar çalışmaya alınmıştır. Bu çocuklara önce WISC-R uygulanmış, ardından "Okumaya Hazırlık Formu" uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin bilişsel yetenek özelliklerinin çoğunda farklılıklar bulunmuştur. Her iki gruptaki çocuklar da normal zeka bölümünde yer almalarına rağmen, hızlı okuyan çocukların WISC-R puanları, alt testlerde 1 – 4 puan, toplam, sözel ve performans bölümlerinde ortalama 15'er puan daha yüksek bulunmuştur. Ailelerin, çocukların okuma ve yazmaları hakkındaki görüşlerinin tümünde, sınıf öğretmenlerinin çocukların okuma, yazma ve davranış özelliklerine ilişkin görüşlerinin hepsi arasında okuma ile bağlantı bulunmuştur. Devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarının okuma ve yazmaya hazırlık programlarındaki doğrudan okumayla ilgili etkinlikleriyle okuma arasında da bağlantıya rastlanmıştır.

Erdiller'in (2005) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin "gelişimsel olarak uygunluğu göz önünde bulunduran uygulamalar" (developmentally appropriate practices) hakkındaki düşünce ve sınıf içi etkinliklerini anlamak ve bu yönde

önlerine çıkabilen engeller hakkında bilgi edinmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Ankara ve İstanbul'daki 3-6 yaş gruplarında hizmet veren 258 okul öncesi öğretmenine anket ve derinlemesine mülakat metodu kullanılmıştır. Araştırma sonunda araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünceleri ile sınıf içi etkinlikleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi eğitim programının türü ve öğretmenlerin eğitim seviyesi, öğretmenlerin hem düşünceleri hem de sınıf içi etkinlikleri ile ilişkili bulunmuş, bölge ve yaş grubu ise sadece sınıf içi etkinlikleri ile ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin düşüncelerinin sınıf içi etkinliklere kıyasla daha çok "gelişimsel uygunluğu göz önünde bulundurulan uygulamalara yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfın fiziksel şartları, sınıf büyüklüğü, materyalleri, öğretmen veli işbirliğinin eksikliği ve de öğretmenlik mesleğinin düşük statüsü etkin uygulamaya engel oluşturan faktörler olarak bulunmuştur.

McMullen, Elicker, Wang, Erdiller, Lee, Lin ve Sun (2005) tarafından Türkiye, Kore, Tayvan, Çin ve A.B.D'de 3-5 yaş arası çocukların öğretmenlerinin NAEYC'in gelişimle bağdaşan uygulamalar bildirisi ile ilgili inançları bakımından birbiri ile karşılaştırılması amacıyla yapılan ortak bir çalışmadır. Gelişimle bağdaşan uygulamalar A.B.D'deki erken çocukluk eğitimi ve bu alandaki profesyoneller tarafından kapsamlı bir şekilde onaylanmış ve tüm dünyadaki müfredat düşünceleri ve uygulamaları üzerinde etkisi olduğu varsayılmaktadır. Araştırma, A.B.D'den (n=412), Çin'den (n=244), Tayvan'dan (n=222), Kore'den (n=574) ve Türkiye'den (n=214) okul öncesi eğitimciye öğretmen inanışları ölçeği ve yönergeli etkinlikler ölçeği uygulanmıştır (Charlesworth, Hart, Burts, Hernandez, 1991). Araştırmanın sonucunda müfredatla bütünleşen, sosyal duygusal gelişimi destekleyen, somut materyaller sağlayan ve müfredatta oyun seçeneğine izin veren öğretim uygulamaları ve düşünceleriyle bağlantılı benzerlikler ortaya çıkmıştır.

Kumtepe (2005), Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin inanç ve uygulamaları hakkında yaptığı çalışma sonucunda aktif, uygulamalı öğrenme, drama eğitimi, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren faaliyetler ve gözlem yoluyla değerlendirmeye önem vermeleri bakımından Türk okul-öncesi öğretmenlerinin inanç ve uygulamalarının daha çok çocuk merkezli ve gelişime uygun olduğunu

ortaya koymuştur. Ayrıca, Türk öğretmenleri kendilerini, “öğretici”den çok kılavuz ve gözlemci olarak görmektedir. Edinilen verilere göre, Türk öğretmenleri toplu grup eğitimi, ayrı müfredat alanında eğitim, standart test, alıştırma kitabı, çalışma kağıtları kullanma, öğretmen merkezli oyunlar ve büyük grup aktivitelerine pek değer vermemektedir. Öğretmenlerin düşünce sistemi ile gelişimsel uygunluğu kullanmalarının artması arasında olumlu korelasyon bulunmuştur. Bu araştırmadaki inanç ve uygulamalar arasındaki farklılığın başlıca nedenleri, kısıtlı kaynaklar, zor fiziki şartlardır. Okulların bulunduğu yer, ana çalışma alanı, deneyim ve yaş ile öğretmenlerin inançları arasında bağlantı bulunamazken, kurum tipi ve eğitim seviyesinin öğretmenlerin üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

Oktay ve Kerem (2007), okumaya hazırlıkları konusundaki öğretmenlerin görüşlerini ve bu gelişimi desteklemek için neler yaptıklarına ilişkin durum saptaması yapmışlardır. Elde edilen verilere dayalı olarak bir Okumaya Hazırlık Programı hazırlamışlardır. Yazarlar, bu programın etkililiği ölçmüşler ve 5-6 yaş arasındaki çocuklara uyguladıkları bu programın, onların okuma gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuşlardır.

### **2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Woolley, Woolley ve Benjamin'in (2004) davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme teorileri ile ilgili öğretmenlik konusundaki düşüncelerini ölçecek anketin geliştirilmesini inceleyen bir çalışmadır. Bazı öğretmenler yapılandırmacı öğretim teorilerini benimseyen öğretim teknikleri ile çalışırken, diğerleri de okuma yazma, matematik ve fenedeki yapılandırmacı müfredat reformlarını uygulamışlardır. Çalışmadan iki farklı sonuç çıkarılmış olup; bunlardan biri, davranışçı ve yapılandırmacı metotların birbirine zıt kavramlar olarak görülmesidir. Zıt kavramlar olarak gösterilse de, öğretmenlerin bazı alanlarda yapılandırmacı iken, bazı alanlarda da davranışçı oldukları görülmüştür. Bu sonuç stajyer öğretmenlerle de desteklenmiştir. Diğer sonuç; okulöncesi ve kreş öğretmenlerinin inanç sistemlerinin gelişimini anlamak olmuştur. Öğretmenliğe başlamadan önce yapılandırmacı yaklaşımla ilgili puanları davranışçı yaklaşıma göre daha yüksekken, öğretmenliğe başladıktan sonraki davranışçı inanışlarında hiçbir değişiklik yokken, yapılandırmacı

tutumlarında önemli düşüşler sergilemişlerdir. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenleri kendilerini dört ana kategori içerisinde az bir farklılaşma ile ya davranışçı ya yapılandırmacı olarak tanımlamışlardır.

Lee, Baik ve Charlesworth (2006) Kore’li öğretmenlerin hizmet içi eğitimden önce ve sonra gelişimle bağdaşan ve gelişimle bağdaşmayan uygulamaları konusundaki becerilerini karşılaştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. 242 öğretmen ile yapılan çalışmada, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Eğitimden önce gelişimle bağdaşan gruptaki öğretmenlerin öğretme stratejileri ile gelişimle bağdaşmayan gruptaki öğretmenler arasında hiçbir önemli fark görülmemiştir. Ancak, öğretme stratejileri ve becerileri sağlamak amacıyla yapılan öğretmen eğitim programlarından sonra, gelişimle bağdaşan gruptaki öğretmenlerin gelişimle bağdaşmayan gruptaki öğretmenlere göre öğretme beceri ve stratejileri ölçeğinde çok daha büyük kazanımlar elde ettiği görülmüştür.

Charlesworth, Burts, Hart, DeWolf, Ray (1993) tarafından Amerika’da “Anaokulu Öğretmenlerinin İnanç (Kanı) ve Uygulamalarının Gelişimsel Uygunluğunun Ölçülmesi” anket çalışması 204 anaokulu öğretmenine uygulanmıştır. Yirmi anaokulu sınıfındaki gözlemler sonucunda; gelişimle bağdaşan uygulamalar yapan öğretmenler ile gelişimle bağdaşmayan uygulamalar yapan öğretmenler arasındaki fark incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, teoride gelişime uygun uygulamalara tutum olarak destek vermesine rağmen, bu tutumun uygulamalara yansımadağı sonucuna ulaşılmıştır.

McMullen ve Alat (2002) okul öncesi 3–6 yaş gruplarında görev yapan kreş ve anasınıfı öğretmenlerinin eğitimsel geçmişleri ve felsefi yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Özellikle okul öncesinde yüksek öğrenim düzeyine sahip olan- okulöncesi alanında çalışmış ya da çalışmamış- okul öncesi eğitim uygulayıcılarının kendi ifadelerine dayanan inanışları gelişime uygun uygulamalar hakkındaki felsefeleri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada karşılaşılan faktör analizleri, Charlesworth’un 1991 ve 1993 yılındaki çalışmalarının işaret ettiği sonuçlarla örtüştüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve kendi ifadelerine dayanan gelişim ilkelerine inanışları hakkında önemli pozitif korelasyon

bulunmuştur. Fakülte ve daha yüksek derece eğitim düzeyine sahip olanların, gelişimsel uygunluğa düşük eğitim düzeylilere göre daha güçlü odaklandığı ortaya çıkmıştır. Düşük eğitim düzeyliler ile yalnızca çocuk merkezli öğrenme hakkındaki inançlarında önemli bulguya ulaşılmıştır. Dört yıllık fakülte ya da üzeri eğitim alanlar okul öncesi alanından gelmeseler bile, okulöncesi ile bağlantılı çalışanlara göre gelişimsel uygunluk inançları daha güçlü olduğu ortaya çıkarılmıştır.. Bu bilgi 4 yıl ve üzeri mezunların daha iyi öğretmen olma konusunda daha istekli oldukları yönündedir.

McMullen, Elicker, Goetze, Huang, Lee, Mathers ve ark. (2006) okul öncesi öğretmenlerinin kendi ifade ettikleri inanışları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir araştırmada gözlem ve anket verileri kullanılmıştır. Sonuç olarak; çocuğa yönelik seçim/oyun zamanı, çocukların birden ortaya çıkan okuma-yazma özelliği ve dil gelişimini destekleyen aktivitelere önem verildiğinde, öğretmenlerin inançları, uygulama felsefesi açısından gelişimle bağdaşan uygulamalara daha yakın bulunmuştur. Sürekli aynı aktivitelerin yapılması, düzenli sınıflar, önceden planlanmış müfredat ve öğretmen odaklı eğitime önem verildiğinde ise öğretmenlerin, daha “geleneksel” veya akademik merkezli inançlara sahip olduğu gözlenmiştir.

Parker, Neuharth-Pritchett, (2006), “Anaokulda Gelişime Uygun Faaliyetler: Öğretmen İnanç ve Uygulamalarını Şekillendiren Faktörler’ adlı araştırmalarında; 34 anaokulu öğretmenine eğitimi şekillendiren uygulamalar ve şartlar hakkındaki inançları sorulmuştur. Eğitime yaklaşımı ne olursa olsun öğretmenler, anaokullarının artık daha da akademik bir yapıya sahip olduklarını kabul etmişlerdir. Çocuk-merkezli perspektifi benimseyen öğretmenler, öğretmen merkezli olarak sınıflandırılan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine kıyasla üzerlerinde daha fazla baskı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, çocuk-merkezli olarak sınıflandırılan öğretmenler müfredat üzerinde kontrolleri olduğunu söylerken, öğretmen-merkezli öğretmenler farklı politikalar ve prosedürler izlediklerini söylemiştir. Sonuç olarak, öğretmen merkezli eğitimi benimseyen öğretmenlerin, bu uygulamaların yüksek



seviyeli öğrenciler, olgulaşmamış öğrenciler ve özel ihtiyaçları olan öğrenciler için faydalı olduğu görüşüne katılmışlardır.

Diamond, Gerde ve Powell'ın (2007) yaptığı "Head Start'ta anaokulundan önceki bir yıl boyunca, erken okuma-yazma becerilerindeki gelişim: Çocukların yazma gelişimi ile harfleri anlaması arasındaki ilişkiler" adlı araştırmasında, Head Start'a kaydolan düşük gelirli çocuklardan oluşan deneklerde, okulöncesi çocuklarının erken yazma becerisi, harf adları konusundaki bilgileri, kelimelerdeki ilk seslere olan hassasiyetleri ve yazma kavramlarını anlama arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Okul döneminin başından sonuna kadar edinilen veriler, bu erken okuma-yazma becerilerinin eşzamanlı gelişimi olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonucunda; yazma düzeyi daha üst düzeyde olan çocukların, daha fazla harf ismi bildikleri, yazma kavramlarını daha iyi anladıkları ve kelimelerin ilk seslerine karşı daha duyarlı oldukları görülmüştür.

Ponitz, McClelland, Jewkes, McDonald Connor, Farris ve Morrison'dan oluşan araştırma grubunun, 2006 yılında yaptığı "erken çocukluk döneminde davranış düzenlemenin doğrudan ölçülmesi" adlı çalışma ile çocukların davranış düzenlemelerinin doğrudan ölçülmesini sağlayan "Baştan Aşağıya Görev" adlı bir yöntem geliştirildi. İki farklı bölgeden gelen İspanyolca konuşan 92 kişilik bir grup da dahil olmak üzere 36-78 aylık 353 katılımcının performansları değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda kızların, İngilizce olarak değerlendirilen katılımcıların ve sosyo-ekonomik durumu yüksek çocukların; erkeklerden, İspanyolca konuşan ve sosyo-ekonomik durumu düşük çocuklara göre biraz daha fazla başarı gösterdikleri fakat etki alanlarının küçük olduğu saptanmıştır. Daha büyük katılımcılar, yaşça küçük olanlara göre daha iyi skor elde etmişlerdir. Araştırma sonuçları, "Baştan Aşağıya Görev" in bilgilendirici ve çocuklardaki davranış düzenlemenin doğrudan değerlendirilmesinin kolay olduğunu göstermiştir.

Farran ve Son-Yarbrough'un 2001 yılında yaptıkları bir çalışmada, para yardımı sağlanan 22 devlet anaokulundaki sınıflarda 283 çocuğun merkez-bazlı faaliyetleri sırasında oyun ve sözel davranışlarda yıl boyunca meydana gelen değişiklikler incelenmiştir. Anaokulundaki öğretim yılı boyunca sınıf ortamındaki

çocuklar, zaman örnekleme metodu kullanılarak iki kez gözlemlenmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda, (1) çocukların en çok paralel oyun faaliyetlerine katıldığı ve paralel oyun miktarının yıl boyunca arttığı ve (2) çağrışimli ve işbirlikçi oyunların azaldığı bulunmuştur. Her bir gözlem sırasında çocuklar en çok yaşlıları ile oynayıp konuşmuşlardır. Zamanla cinsiyet arasında sadece bir ilişki saptanmıştır: Kızların öğretmenlerle konuşma miktarı öğretim yılı boyunca arttı, oysa bu zaman sürecinde, erkek çocuklar öğretmenleriyle daha az konuştu. Bu araştırma, devlet anaokullarına doğru bir şekilde fon sağlandığını ve uygun kadro atandığını, ancak oyun ve sözel iletişimlerini kolaylaştırmak için daha fazla çaba sarf edilebileceğini göstermektedir.

Montie, Xiang ve Schweinhart tarafından 2006 yılında yapılan “10 ülkede okulöncesi deneyimi: 7 yaşındaki bilişsel ve dil performansı” adlı araştırmada IEA Okul Öncesi Projesi, 4 yaşındaki çocukların gittikleri ortamların yapısal özelliklerinin ve süreçlerin, 7 yaşındaki bilişsel ve dil performansı ile arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için tasarlanmış okul-öncesi bakım ve eğitimin boylamsal ve milletler-arası boyutu ile incelenmiştir. 10 ülkeden gelen veriler buradaki analize dahil edilmiştir. Çoğu ülkede, sınıf ortamının örnekleri o ülkenin okul öncesi ortamını temsil etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin tam gün okulda kaldıkları yıl sayısı arttıkça 7 yaşındaki dil seviyesi de artmakta olup, öğretmenlerin sınıf ortamında önerdikleri etkin aktivite türü kişisel/sosyal olmaktan ziyade onların özgür seçimidir. Ayrıca, çocuklar tüm grup aktivitelerinde daha az zaman harcadıkça ve mevcut ekipman ve materyallerin çeşitliliği arttıkça, 7 yaşındaki grupta bilişsel performansın da arttığı görülmüştür. Buradaki bulgular, çocuk merkezli aktiviteleri ve küçük grup aktivitelerini destekleyen, aktif öğrenmeyi artıran gelişime uygun uygulamalar ile de paralellik göstermiştir.

Huffman ve Speer (2000) “Risk altındaki çocuklar arasında akademik performans: Gelişime uygun faaliyetlerin rolü” adlı araştırmada gelişime uygun faaliyetlerin, şehirdeki okullara giden ilköğretim 1. sınıf ve anaokulu çocuklarının akademik başarısı üzerindeki etkisini incelenmişlerdir. Head Start/Devlet Okulu Geçiş Projesi’ne katılan 113 kişilik, çoğu zenci ve Hispanik çocuk, Woodcock-Johnson başarı testi ve Erken Çocukluk Dönemi Programları İçin Değerlendirme



Profili kullanılarak 28 sınıfta gelişime uygun faaliyetler (DAP) değerlendirildi. Değerlendirme Profili'nden gelen skorlara bakılarak, sınıflar iki seviyeye ayrıldı (düşük DAP ve orta düzey DAP). Sonuçlar, cinsiyetin önemli bir değişken olmadığını göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, zaman içerisinde uygulanan problemler ve harf/kelime belirlemede daha gelişimsel olan sınıflarda, başarının önemli derecede yüksek çıktığını göstererek, gelişimle bağdaşan uygulamaların şehir ortamında çocukların başarısını artırabileceğini öne sürmüştür.

Smith'in (2002) "gelişime uygun faaliyetler hakkında stajyer öğretmenlerin inançları: Yapı, istikrar ve kontrol yerinin etkisi" adlı araştırmasında gelişime uygun faaliyetler hakkında stajyer öğretmenlerin inançları, sosyalleşme etkileriyle ilişkili olarak incelenmiştir. 60 stajyer öğretmen, ilkökul öğretmeni anketini (PTQ), iç kontrol indeksini (PTQ) ve işbirlikçi öğretmen inançlarını değerlendiren PTQ'nun bir uyarlamasını doldurmuştur. Sonuçta, erken çocukluk dönemi stajyer öğretmenleri, ilkökul öğretmenlerine göre gelişimsel-bazlı uygulamalara daha çok onay verirken, ilkökul öğretmenleri grubunun, erken çocukluk dönemi grubuna göre daha gelenekselci uygulamalara onay verdiği görülmüştür.

Wien (2002) "Zaman, iş ve gelişime uygun faaliyetler" adlı çalışması ile durum incelemeleriyle zamanın rolünü, bunun organizasyonunu, bu organizasyonun öğretmenlerin pratik bilgileri ve gelişimle bağdaşan uygulamalar söylemi ile nasıl kesiştiğini araştırmıştır. Farklı kreşlerden üç öğretmen sunulmuştur: Katı üretim programı olarak zaman organizasyonuna inanan Jill, katı üretim programı olarak organize edilen zaman ve yoğun kısıtlamaların üstesinden gelen Sonia ve gelişimsel uygunluğu amaçlamak için programını her açıdan (zaman dahil) yeniden organize eden Liz. Öğretmenler katı üretim programı olarak zamana inandıklarında, gelişimle bağdaşan uygulamalar fırsatları öğretmenlerin kolayca tanımlayamadığı veya düşünemediği şekillerde engellenmiştir. Zaman olayların belirleyici gücü olarak ön plana çıkmıştır. Sonuçta, öğretmenler, çocukların oyun etkinliklerini ve kendilerinin öncelik verdiği programları engelleyen zaman baskıları nedeniyle acele etmişler, zaman baskısı nedeniyle program içeriği ve kalitesi yitirilmiştir. Araştırma,

gelişimsel uygunluğu amaçlayan faaliyetlerde bir üretim programı olarak organize edilen zamanın tekrar incelenmesini önermektedir.

Cassidy ve Buell, Pugh-Hoese ve Russell tarafından 2002 yılında yapılan “eğitimin, kreş öğretmenlerinin inançları ve sınıf kalitesi üzerindeki etkisi: TEACH erken çocukluk önlisans burs programınının 1. yıl değerlendirmesi ” adlı çalışmada, devlete ait üniversite kurslarının, kreşlerdeki öğretmenlerin sınıf uygulamaları ve inançları üzerindeki etkisi saptanmıştır. Araştırmaya 34 kişi katılmış olup deney ve kontrol gruplarındaki adaylar ile çalışılmıştır. Sonuçlar, sınav öncesi ve sonrasındaki testlerde öğretmenler, ‘erken çocukluk çevre puan ölçeği’ (ECERS), ‘küçük çocuk çevre puan ölçeği’ (ITERS) ve ‘öğretmen inanç ölçeği’ konusunda önemli ilerlemeler kaydetmiş ve ayrıca ECERS veya ITERS ile ölçüldüğü gibi, kurs alan grubun sınav sonrasındaki karşılaştırma grubu öğretmenlerine göre daha gelişime uygun aktiviteler uyguladıkları gözlenmiştir.

Burts, Hart, Charlesworth ve Kirk’ün 1989 yılında yaptığı “Gelişime uygun faaliyetler ve gelişime uygun olmayan faaliyetler ile sınıflardaki anaokulu çocuklarında gözlemlenen stres davranışlarının frekans karşılaştırmasını” araştırmıştır. Sonuçlar gelişime uygun olmayan sınıflardaki çocukların, gelişime uygun sınıflardaki çocuklara göre önemli derecede stresli davranışlar gösterdiğini ortaya koymuştur. Çeşitli aktivite türlerindeki stres oranına bakıldığında, gelişime uygun olmayan sınıflardaki çocuklar, tüm-grup ve çalışma kitabı/çalışma tablosu faaliyetleri sırasında yüksek stres frekansı sergilerken, gelişime uygun sınıflardaki çocuklar, merkezci ve geçiş aktiviteleri sırasında yüksek stres seviyeleri göstermişlerdir. Çeşitli aktivitelere harcama zaman miktarında iki sınıf arasında farklılıklar bulunmuştur. Gelişime uygun sınıflarda daha fazla merkez, grup hikayesi ve geçiş aktiviteleri bulunurken, gelişime uygun olmayan sınıflarda daha çok tüm-grup ve çalışma kitabı/çalışma tablosu faaliyetleri yer almıştır. Erkeklerin kızlara göre daha çok genel stres oranı gösterdiği bu araştırmada, marjinal cinsiyet farklılıkları da göze çarpmıştır.

Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan (2008) tarafından yapılan “okulöncesi çocuklarla başarılı fonolojik farkındalık eğitimi” adlı araştırma, fonolojik farkındalığın gelişimi hakkındaki kaliteli araştırma olarak bilinen şeyleri ve bunun, eğitim için nasıl etkili pedogolojik stratejiler geliştirebileceğini incelemiştir. Fonolojik farkındalık, okulöncesi dönemde gelişen klasik okuma-yazmanın birkaç öncü becerilerinden biridir. Çok sayıda araştırma, fonolojik farkındalık ile çocukların yazılanı çözme ve heceleme kolaylığı arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Sonuçta, pek çok okulöncesi müfredatı ve erken çocukluk eğitimi veren ortamlar, hala bu alandaki sağlam eğitimden mahrumdur. Ayrıca, pek çok okulöncesi öğretmenin etkili destek ve eğitimi gelişime uygun öğretme planıyla nasıl birleştireceğini bilmediği gibi, fonolojik farkındalığın gelişimsel alandaki büyük etkisini henüz anlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Schrader (1988) “erken okuma yazma gelişiminin müfredat aracı olarak sembolik oyun” adlı araştırmasında, öğretmenlerin öğretme-öğrenme aracı olarak erken okuma yazma gelişiminde sembolik oyunu kullanmasını incelemektedir. Çocukların sembolik oyun içerisinde yaptıkları doğaçlamaların, erken okuma yazma gelişimine katkısının incelenmesi sonucunda; öğretmenler farklı derecelerde hem uzayan hem de yönlendiren iletişim stilleri göstermiştir. Bulgular Vygotsky'nin teorisini desteklemiş ve erken çocukluk öğretmenleri ve öğretmen eğitimlerini önemli pedagojik uygulamalara yönlendirmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemsel modeli, evren ve örneklemin tespiti, veri kaynakları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi sürecinde yapılan çalışmalar açıklanmaktadır.

#### 3.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Var olan durum üzerinde katılımcı görüşleri belirlenerek, mevcut uygulamalar ile aralarındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır. Anket çalışması ile Okul Öncesi Eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri ve uygulama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklerine göre okuma yazmaya hazırlık çalışmaları hakkındaki görüş ve uygulamalarının değişimi incelenmiştir.

#### 3.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2007–2008 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulları ve ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında görev yapmakta olan 226 (N=226) anaokulu ve anasınıfı öğretmeninden oluşmaktadır. Analizler geri dönen 181 öğretmenin yanıtları üzerinden değerlendirilmiştir. Anketten elde edilen veriler SPSS 12 paket program aracılığıyla analiz edilmiştir.

#### 3.1.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüş düzeyini belirlemek için Okuma Yazmaya Hazırlık Görüş Ölçeği ve Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulama Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Formlar örneklem grubundaki öğretmenlere dağıtılmış ve cevaplamalarının ardından geri alınmıştır.

Veri kaynakları; öğretmenlerin kendi algularına dayalı olarak okuma yazmaya ilişkin bilgilerini ve düşüncelerini belirlemek için Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeği ve bu teorik bilgilerini uygulamalarına nasıl yansıdığını ortaya koymak amacıyla Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalar Ölçeğinden oluşmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilişkili unsurları önemine göre sıralamalarını gerektiren üç ayrı soruya da yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu kullanılarak da öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler edinilmesi amaçlanmıştır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır:

I.Bölüm: Kişisel Bilgi Formu: Bu bölümde öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili sorular sorulmuştur.

II. Bölüm: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeği (OYHÇYG): Bu bölümde öğretmenlerin, okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşlerini ölçen 23 soru sorulmuştur. Bu bölümde beşli likert tipi sorular sorulmuştur. Beş seçenekten oluşan sorularda öğretmenlerden (1)Tamamen katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Çok az katılıyorum, (4) Katılmıyorum, (5) Hiç katılmıyorum seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Daha sonra bu bölümdeki sorular (5)Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Çok az katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Hiç katılmıyorum şeklinde puanlanarak bu yeni puanlara göre ortalama puanlar hesaplanarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Maddelerin 21'i olumlu ( 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23 nolu maddeler) 2'si ise olumsuz ifade içermektedir (22 nolu madde ve analize alınmayan 16. madde ). Ölçeğin puan aralığı 22 ile 110 arasında değişmektedir. Bir diğer ifade ile ölçekten alınabilecek minimum puan 22 maksimum puan 110'dur.

III. Bölüm: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalar Ölçeği (OYHÇYU): Bu bölümde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma

yazmaya hazırlık çalışmalarını uygulamalarına yönelik sorular sorulmuştur. Beşli likert tipinde hazırlanan 19 sorudan oluşan bu bölümde öğretmenlerden (1) Hemen hemen hiç (Ayda bir kez bile değil), (2) Nadiren (Ayda bir kez), (3) Bazen (Haftada bir kez), (4) Düzenli (Haftada 2 ya da 4 kez), (5) Çok sık (Günlük) seçeneklerinden birini seçmelerini istenmiştir. Madde puanlarına göre ortalama puanlar hesaplanarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Maddelerin 17'si olumlu (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42 nolu maddeler) 2'si ise olumsuz ifade içermektedir (33, 39 nolu maddeler). Ölçeğin puan aralığı 19 ile 95 arasında değişmektedir. Bir diğer ifade ile ölçekten alınabilecek minimum puan 19 maksimum puan 95'dir.

### **3.1.3.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeği (OYHÇYG)**

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 23 maddeden oluşan ölçek araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelenerek geliştirilmiştir. Charlesworth (1991), Yıldızbaş ve Parlakyıldız (2003), Oktay ve Kerem (2004), Erduran'ın (1999) alanla ilgili çalışmaları, ilgili alan yazın taraması ve Milli Eğitim Bakanlığı program kitapları incelenerek anket soruları oluşturulmuştur. Ölçek alanında uzman üç öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Ayrıca, ölçekler beş okulöncesi eğitimi öğretmeni tarafından incelenmiş ve onların geri bildirimleri çerçevesinde revize edilmiştir.

Ölçekler, iki ayrı uygulama (Bkz: Ek.1) ile okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışmalarından elde edilen veriler üzerinde yapılan faktör analizleri sonucunda ölçeğin üç alt boyut içerdiği belirlenmiştir. Ancak 16. madde faktör yapısını bozduğu için analizden çıkarılarak analiz yenilenmiştir. Bu değişiklik ile faktör yapısının düzelmesi sonucunda analizler 22 soruluk ölçek üzerinden gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek 22 sorudan ve üç alt boyuttan oluşmuştur. Varimaks dönüştürme yöntemi kullanılarak yapılan açıklayıcı faktör analizinde özdeğeri birden büyük üç faktör elde edilmiştir. Bunlar; "gelişimle bağdaşan

görüşler”, “gelişimle bağdaşmayan görüşler” ve “sınıf ortamının gelişime uygunluğu” olarak adlandırılmıştır. Bu alt boyutlar ve ilgili maddeler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- 1- Gelişimle bağdaşan görüşler: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14.
- 2- Gelişimle bağdaşmayan görüşler: 11, 12, 15, 17, 19, 23.
- 3- Sınıf ortamının gelişime uygunluğu: 20, 22, 21, 18, 13, 5.

### **3.1.3.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulama Ölçeği (OYHÇYU)**

Anketin bu bölümü okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının uygulamalarına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Öğretmen görüşlerinin uygulamalara yansıyor yansımadığını ölçmek amacıyla hazırlanan bu kısım 19 sorudan ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Varimax dönüştürme yöntemi kullanılarak yapılan açıklayıcı faktör analizinde özdeğeri birden büyük üç faktör elde edilmiştir. Bunlar; “gelişimle bağdaşan uygulamalar”, “gelişimle bağdaşan planlamalar”, “gelişimle bağdaşmayan uygulamalar” olarak ortaya çıkmıştır.

Bu alt boyutlar ve ilgili maddeler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- 1- Gelişimle bağdaşan uygulamalar: 31, 34, 36, 37, 41
- 2- Gelişimle bağdaşan planlamalar: 26, 28, 29, 35
- 3- Gelişimle bağdaşmayan uygulamalar: 25, 30, 32, 38

### **3.1.3.3. Kişisel Bilgi Formu**

Bu bölümde cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, öğrenci sayısı, seminer gibi değişkenlere yer verilmiştir.

### **3.1.4. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**



Ölçek, üç uzman görüşüne başvurulduktan sonra uzmanların önerileri doğrultusunda ekleme ve çıkarmalar yapılarak, beş okul öncesi öğretmenine verilmiştir. Öğretmenler ölçekleri inceleyip geri bildirim vermişlerdir. Öğretmenlerin geri bildirimleri doğrultusunda ölçek revize edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmaları ile ilgili görüşlerini ölçen ve 22 maddeden oluşan OYHÇYG ölçeğinin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış ve bu analizde herhangi bir faktöre ait olmayan ve iki faktördeki değerleri birbirine yakın olan maddeler çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Varimax yönlendirme tekniği kullanıldıktan sonra daha belirgin bir faktör yapısı elde edilmiştir.

OYHÇYG ölçeğinden 13 ve 16. maddeler düşük ortak varyansa sahip oldukları ve hiçbir faktöre girmediği için çıkarıldı. Sınırlandırma yapılmadan önce yedi faktör ortaya çıkmıştır. Özdeğeri birden büyük olan faktörler dikkate alınarak ölçek 3 faktörle sınırlandırılmıştır. Tablo 1’de verilen faktör analizi sonuçlarına göre OYHÇYG ölçeğini 3 faktörden oluşmakta ve bu 3 faktör toplam varyansın % 43.903’ünü açıklamaktadır (Tablo 3.5).

Temel Bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de anketin 3 faktörden oluştuğu anlaşılacakla birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle her bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya imkan vermek amacıyla elde edilen 3 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax Yönlendirme metodu kullanılmıştır.

Varimaks dönüştürme yöntemi kullanılarak yapılan açıklayıcı faktör analizinde özdeğeri birden büyük üç faktör elde edilmiştir. Bunlar; “gelişimle bağdaşan görüşler”, “gelişimle bağdaşmayan görüşler” ve “sınıf ortamının gelişime uygunluğu” olarak adlandırılmıştır.

OYHÇYG ölçeğine faktör analizin uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçümünden ve Barlett’s Testinden yararlanılmıştır.



**Tablo 3.1.** Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği	= .81		
Bartlett's Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	= 1145.502	sd=231	p.000

Tablo 3.1 incelendiğinde OYHÇYG Ölçeği Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin 0.81 ( $.81 > 0.50$ ) olduğundan veri setinin faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca, Barlett testinin 1145.50 ve  $p < 0.001$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. KMO değerinin yüksek oluşu ve Barlett değerinin anlamlı olması ölçeğe faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arasında korelasyonun olduğunu göstermektedir. Kaiser-Mayer-Olkin örneklem yeterliliği ölçütü (KMO); gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO oranının (0.5)'in üzerinde olması gerekir. KMO oranının yüksek oluşu, veri setinin faktör analizi yapmak için elverişliliğini gösterir (Sharma, 1996; Akt: Kalaycı, 2005: 322).

**Tablo 3.2.** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeğindeki Maddelerin Ortalaması, Standart Sapması, Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonu (OYHÇYG)

Maddeler	Ortalama ss	Faktör yüğü	Madde-toplam	Korelasyonu
M1	1.85	.900	.464	.28
M2	1.19	.423	.456	.31
M3	1.49	.655	.700	.34
M4	1.41	.622	.680	.34
M5	1.76	.892	.402	.37
M6	1.52	.704	.529	.40
M7	1.67	.698	.607	.43
M8	2.14	1.094	.621	.42
M9	1.82	.920	.674	.39
M10	1.70	.790	.453	.36
M11	2.56	1.097	.550	.49
M12	3.15	1.067	.759	.32
M13	1.73	.759	.470	.40
M14	1.40	.621	.526	.42
M15	3.61	1.205	.727	.21
M17	3.13	1.245	.732	.20
M18	1.61	.704	.575	.27
M19	3.28	1.184	.701	.26
M20	1.58	.707	.673	.41
M21	2.06	.804	.603	.32
M22	2.04	1.035	.638	.27
M23	2.31	1.052	.468	.50

Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur. OYHÇYG ölçeğinin alt boyutlarından “gelişimle bağdaşan görüşler” 0.80, “gelişimle bağdaşmayan ilkeler” 0.75 ve “gelişimle bağdaşan sınıf ortamı ile ilgili görüşleri” 0.64 olduğu saptanmıştır.

Madde analizinde toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için madde toplam korelasyonlarının negatif değerde olmaması en az .20 olması gerekmektedir (Özdemir, 1999; Akt: Tavşancıl, 2002).

Tablo 3.5’ i incelediğimizde ( $r = .20$ ) ve ( $r = .50$ ) aralığında olduğunu görüyoruz. Negatif madde olmayışı ve madde toplam korelasyonlarının ( $r = .20$ ) değerinin üzerinde oluşu bize ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüşleri ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi saptamak için bivariante korelasyon işlemi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 3.3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.3.** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Tablosu

Faktör		Gelişimle Bağdaşan Görüşler	Gelişimle Bağdaşmayan Görüşler	Sınıf Ortamının Gelişime Uygunluğu
Gelişimle Bağdaşan görüşler	Pearson Correlation	1	.073	.451(**)
	Sig. (2-tailed)	.	.327	.000
	N	181	181	181
Gelişimle Bağdaşmayan Görüşler	Pearson Correlation	.073	1	.208(**)
	Sig. (2-tailed)	.327	.	.005
	N	181	181	181
Sınıf Ortamının Gelişime Uygunluğu	Pearson Correlation	.451(**)	.208(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.005	.
	N	181	181	181

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 3.3'ü incelediğimizde, okul öncesi öğretmenlerinin gelişimle bağdaşan görüşleri ile sınıf ortamının gelişime uygunluğu ile ilgili görüşleri arasında beklendiği gibi 0.451 ( $p<0.01$ ) yüksek ve pozitif korelasyon görülmektedir. Bu yüksek ve pozitif korelasyon okul öncesi öğretmenlerinin gelişimle bağdaşan görüşlerinin sınıf ortamına da yansıtılması konusunda olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişimle bağdaşmayan görüşleri ile sınıf ortamının gelişime uygunluğu arasında, düşük pozitif korelasyon vardır (0.208).

**Tablo 3.4.** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalar Ölçeğindeki Maddelerin Ortalaması, Standart Sapması, Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonu (OYHÇYU)

Maddeler	Ortalama ss	Faktör yüğü	Madde-toplam	Korelasyonu
M36	3.22	1.189	.778	.58
M41	3.34	1.039	.731	.52
M34	3.39	1.213	.686	.51
M31	3.34	1.161	.682	.62
M37	3.72	1.034	.678	.61
M29	4.46	.827	.733	.43
M26	4.05	1.061	.716	.40
M35	4.04	1.089	.658	.50
M28	3.68	1.026	.546	.50
M30	3.12	1.332	.750	.30
M38	3.25	1.238	.642	.40
M32	3.86	1.048	.633	.27
M25	3.50	1.129	.632	.20

Tablo 3.4'ü incelediğimizde madde toplam korelasyonlarının ( $r=.20$ ) ve ( $r=.62$ ) aralığında olduğunu görüyoruz. Negatif madde olmayışı ve madde toplam korelasyonlarının ( $r = .20$ ) değerinin üzerinde oluşundan ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu sonucunu çıkarabiliriz (Kalaycı, 2005).

Tablo 3.5. Dönüştürülmüş Faktör Matrisi

M. no	Maddeler	F1-Gelişimle bağdaşan görüşler	F2-Gelişimle bağdaşmayan görüşler	F3- Sınıf ortamının gelişime uygunluğu
3-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların güncel yaşamı ile ilişkilendirilmelidir.	0.700	-0.114	0.080
4-	Yönergeler çocukların seviyelerine göre değişik şekillerde verilmelidir.	0.680	-0.004	-0.005
9-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklar duyarlarını kullanarak etkinlikler yapmalıdır.	0.674	-0,014	0.134
8-	Sınıfın fiziksel şartları okuma yazmaya hazırlık çalışmaları dikkate alınarak düzenlenmelidir.	0.621	0.243	0.009
7-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bireysel ve küçük grup çalışmaları yer almalıdır.	0.607	-0.072	0.326
6-	Çalışmalarda yardım isteyen çocuklara rehberlik edilmelidir	0.529	-0.094	0.391
14-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların gelişim düzeylerine göre planlanmalıdır.	0.526	-0.156	0.470
1-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilgilerine göre planlanmalıdır.	0.464	0.149	-0.045
2-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kolaydan- zora doğru bir yol izlenmelidir.	0.456	-0.143	0.311
10-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında eğitim ortamı hazırlama sürecinde çocuklara görev verilmelidir.	0.453	-0.114	0.416
12-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları masa başında, kağıt -kalem ile yapılmalıdır.	-0.023	0.759	0.050
17-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklar masa başında sessiz çalışmalıdırlar.	-0.160	0.732	0.004
15-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmasını tamamlayana kadar bahçeye çıkma, oyun oynama gibi etkinlikleri kısıtlanmalıdır	-0.067	0.727	-0.073
19-	Çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını aynı hızda tamamlamaları sağlanmalıdır.	-0.054	0.701	0.004
11-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını önce bitiren çocuk sözel olarak övülmelidir.	0.352	0.550	0.147
23-	Çocuğun okuma yazmaya hazırlık çalışmasını tamamlaması ödüllendirilmelidir.	0.306	0.468	0.291
20-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında nesnelere kullanarak kavramlarla ilgili çalışmalar yapılmalıdır.	0.233	-0.019	0.673
22-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kavram kartları (sayılar, semboller ve/veya kelimeler) kullanılmalıdır.	-0.101	0.123	0.638
21-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacı çocuğa görsel ayırtma becerisi kazandırmaktır.	-0.097	0.274	0.603
18-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocuğun görsel, işitsel, psiko-motor becerilerini kapsamalıdır.	0.119	-0.090	0.575
13-	Sınıftaki ilgi köşelerinin sürekli yenilenmesi önemlidir.	0.383	-0.005	0.470
5-	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında belirlenen konuya göre kavram sayfası seçilmelidir.	0.210	0.185	0.402
	Özdeğerler	5.060	2.985	1.613
	% of varyans	23.002	13.567	7.334

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi OYHÇ görüşleri ölçeği maddelerinin hangi faktöre ait olduğunu belirlemek için 0.40 ölçütü dikkate alınmıştır ve maddelerin faktör yüklerinin (0.402 ile 0.700) arasında değiştiği görülmüştür. Özdeğeri 1'in üstünde olan üç faktör toplam varyansın %43.903'ünü açıklamaktadır.

**Tablo 3.6.** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Görüşleri İçin Açıklanan Toplam Varyans (OYHÇYG)

Bileşen	İlk Özdeğerler			Yüklemeler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplam %	Toplam	% Varyans	Toplam %
1	5.060	23.002	23.002	3.877	17.625	17.625
2	2.985	13.567	36.569	2.953	13.422	31.047
3	1.613	7.334	43.903	2.828	12.856	43.903
4	1.195	5.432	49.335			
5	1.121	5.094	54.428			
6	1.058	4.809	59.237			
7	.863	3.923	63.160			
8	.817	3.712	66.872			
9	.801	3.639	70.511			
10	.764	3.474	73.986			
11	.697	3.167	77.153			
12	.657	2.987	80.140			
13	.607	2.761	82.900			
14	.556	2.529	85.430			
15	.509	2.314	87.744			
16	.490	2.229	89.973			
17	.466	2.120	92.092			
18	.410	1.863	93.956			
19	.404	1.837	95.792			
20	.364	1.656	97.449			
21	.292	1.328	98.776			
22	.269	1.224	100.000			

Tablo 3.6'yı incelediğimizde birinci faktörün okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşleri %23.002, ikinci faktörün %13.567 oranında ve üçüncü faktörün % 7.334 oranında ölçtüğü görülmektedir. Ayrıca bu 3 faktör ankete katılanların, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşlerini %43.903 oranında ölçmektedir. Yani bu üç faktör toplam değişimin (varyansın) %43.903'ünü açıklamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmaları ile ilgili görüşlerini ölçen ve 23 maddeden oluşan anketin OYHÇYG ölçeğinin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış ve bu analizde herhangi bir faktöre ait olmayan ve iki faktördeki

değerleri birbirine yakın olan maddeler çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. Varimax yönlendirme tekniği kullanıldıktan sonra daha belirgin bir faktör yapısı elde edilmiştir. OYHÇYG ölçeğinden 16. madde çıkarıldıktan sonra 3 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Tablo 3.6'da verilen faktör analizi sonuçlarına göre OYHÇYG ölçeği 3 faktörden oluşmakta ve bu 3 faktör toplam varyansın % 43.903'ünü açıklamaktadır. Yani anketin bu bölümünün okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşlerinin % 43.903 oranında ölçtüğü söylenebilir. Temel Bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de anketin 3 faktörden oluştuğu anlaşılınca birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle her bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya imkan vermek amacıyla elde edilen 3 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax yönlendirme metodu kullanılmıştır.

**Tablo 3.7.** Yönlendirilmiş Bileşen Matrisi (OYHÇYG)

	Bileşen		
	1	2	3
S3	.700	-,114	8,038E-02
S4	.680	-,004	-,005
S9	.674	-,014	,134
S8	.621	,243	9,058E-03
S7	.607	-,072	,326
S6	.529	-,094	,391
S14	.526	-,156	,470
S1	.464	,149	-,045
S2	.456	-,143	,311
S10	.453	-,114	,416
S12	-,023	.759	4,977E-02
S17	-,160	.732	4,384E-03
S15	-,067	.727	-,073
S19	-,054	.701	3,568E-03
S11	,352	.550	,147
S23	,306	.468	,291
S20	,233	-,019	.673
S22	-,101	,123	.638
S21	-,097	,274	.603
S18	,119	-,090	.575
S13	,383	-,005	.470
S5	,210	,185	.402

Çıkarım Yöntemi: Temel Bileşen Analizi.

Tablo 3.7'deki yönlendirilmiş bileşen matrisinde görüldüğü gibi S3, S4, S9, S8, S7, S6, S14, S1 ve S2 maddeleri 1. faktörde (Öğretmenlerin gelişimle bağdaşan görüşleri) toplanmakta ve madde yükleri 0,453 ve 0,700 arasında değişmektedir. S12, S17, S15, S19, S11 ve S23 maddeleri 2. faktörde (Öğretmenlerin gelişimle bağdaşmayan görüşleri) toplanmakta ve madde yükleri 0.468 ve 0.759 arasında değişmektedir. S20, S22, S21, S18, S13 ve S5 maddeleri 3. faktörde (Sınıf ortamının gelişime uygunluğu) toplanmakta ve madde yükleri 0.402 ve 0.673 arasında değişmektedir.

OYHÇYG ölçeğinin güvenilirliği için Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) değeri 0.789 bulunmuştur. Bu değer 0.70'in üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2005:322). Anketin öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili görüşlerini güvenilir bir şekilde ölçtüğü söylenebilir.

**Tablo 3.8.** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Görüşler Sorularının Güvenirlige Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
S1	43.1602	67.1131	.2793	.7846
S2	43.8122	69.6756	.3092	.7848
S3	43.5193	67.9177	.3420	.7818
S4	43.5967	68.0975	.3459	.7819
S5	43.2486	65.8323	.3737	.7792
S6	43.4807	66.9288	.4008	.7789
S7	43.3315	66.5895	.4354	.7774
S8	42.8674	63.4268	.4254	.7756
S9	43.1823	65.3944	.3897	.7782
S10	43.3094	66.6815	.3670	.7799
S11	42.4420	62.3258	.4914	.7708
S12	41.8564	65.2681	.3266	.7824
S13	43.2762	66.4455	.4054	.7782
S14	43.6077	67.3619	.4212	.7790
S15	41.3978	66,3742	.2147	.7918
S17	41.8729	66.4004	.2016	.7934
S18	43.3978	68.3520	.2743	.7846
S19	41.7293	65.5541	.2652	.7877
S20	43.4254	66.7458	.4146	.7783
S21	42.9448	67.0636	.3288	.7818
S22	42.9669	66.3989	.2710	.7859
S23	42.6906	62.6037	.5005	.7704



Tablo 3.8'i incelediğimizde bu bölümdeki maddelerin güvenilirlikleri ve ölçeğe ne yönde ve ne derecede etki ettiklerini bulmak amacıyla "Değişken Silindiği Taktirde Ölçeğin Alfa Katsayısı" (Alpha if Item Deleted) değerleri bulunmuştur. Bu tabloya göre herhangi bir madde silindiğinde anketin güvenilirliğini arttırmadığı görülmüştür.

### 3.1.5. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulama Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği

OYHÇYU ölçeğine faktör analizin uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçümünden ve Barlett's Testinden yararlanılmıştır.

**Tablo 3.9.** Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

---

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği	= .81		
Bartlett's Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	= 693.294	sd=78	p.000

---

Tablo 3.9 incelendiğinde OYHÇU Ölçeği Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin 0.81 ( $.81 > 0.50$ ) olduğundan veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett testinin 693.294 ve  $p < 0.001$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. KMO değerinin yüksek oluşu ve Barlett değerinin anlamlı olması ölçeğe faktör analizinin uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Kaiser-Mayer-Olkin örneklem yeterliliği ölçütü (KMO); gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO oranının (0.5)'in üzerinde olması gerekir. KMO oranının yüksek oluşu, veri setinin faktör analizi yapmak için elverişliliğini gösterir (Sharma, 1996; Akt: Kalaycı, 2005: 322).



**Tablo 3.10.** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Uygulamalarına Ait Açıklanan Toplam Varyans (OYHÇYU)

Bileşen	İlk Özdeğerler			Yüklemeler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplam %	Toplam	% Varyans	Toplam %
1	4.307	33.127	33.127	3.054	23.489	23.489
2	1.696	13.047	46.174	2.267	17.439	40.929
3	1.204	9.264	55.438	1.886	14.509	55.438
4	.932	7.172	62.610			
5	.847	6.513	69.123			
6	.678	5.212	74.335			
7	.618	4.755	79.090			
8	.612	4.711	83.801			
9	.585	4.501	88.302			
10	.529	4.066	92.368			
11	.395	3.039	95.407			
12	.344	2.643	98.050			
13	.254	1.950	100.000			

Tablo 3.10' da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin OYHÇ ile ilgili uygulamalarını ölçen ve 13 maddeden oluşan OYHÇYU ölçeğinin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış ve bu analiz sonucunda 24, 27, 33, 39, 40 ve 42. maddeler düşük ortak varyansa sahip olan bu maddeler hiç bir faktöre girmediği için çıkarılmıştır. Sınırlandırma yapılmadan önce 4 faktör ortaya çıkmıştır. Özdeğeri birden büyük olan faktörler dikkate alınarak ölçek 3 faktörle sınırlandırılmıştır. Tablo 3.9'da verilen faktör analizi sonuçlarına göre OYHÇYU ölçeğini 3 faktörden oluşmakta ve bu 3 faktör toplam varyansın % 55.438'ini açıklamaktadır. Yani anketin bu bölümünün okul öncesi öğretmenlerinin OYHÇ ile ilgili uygulamalarının % 55.438 oranında ölçtüğü söylenebilir.

Temel Bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de anketin 3 faktörden oluştuğu anlaşılacakla birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle her bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya imkan vermek amacıyla elde edilen 3 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax yönlendirme metodu kullanılmıştır.

Tablo 3.8'i incelediğimizde bu bölümdeki maddelerin güvenilirlikleri ve ölçeğe ne yönde ve ne derecede etki ettiklerini bulmak amacıyla "Değişken Silindiği Taktirde Ölçeğin Alfa Katsayısı" (Alpha if Item Deleted) değerleri bulunmuştur. Bu tabloya göre herhangi bir madde silindiğinde anketin güvenilirliğini arttırmadığı görülmüştür.

### 3.1.5. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulama Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği

OYHÇYU ölçeğine faktör analizin uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçümünden ve Barlett's Testinden yararlanılmıştır.

**Tablo 3.9.** Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

---

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği	= .81		
Bartlett's Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	= 693.294	sd=78	p.000

---

Tablo 3.9 incelendiğinde OYHÇU Ölçeği Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin 0.81 ( $.81 > 0.50$ ) olduğundan veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett testinin 693.294 ve  $p < 0.001$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. KMO değerinin yüksek oluşu ve Barlett değerinin anlamlı olması ölçeğe faktör analizinin uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Kaiser-Mayer-Olkin örneklem yeterliliği ölçütü (KMO); gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO oranının (0.5)'in üzerinde olması gerekir. KMO oranının yüksek oluşu, veri setinin faktör analizi yapmak için elverişliliğini gösterir (Sharma, 1996; Akt: Kalaycı, 2005: 322).

**Tablo 3.10.** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Uygulamalarına Ait Açıklanan Toplam Varyans (OYHÇYU)

Bileşen	İlk Özdeğerler			Yüklemeler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplam %	Toplam	% Varyans	Toplam %
1	4.307	33.127	33.127	3.054	23.489	23.489
2	1.696	13.047	46.174	2.267	17.439	40.929
3	1.204	9.264	55.438	1.886	14.509	55.438
4	.932	7.172	62.610			
5	.847	6.513	69.123			
6	.678	5.212	74.335			
7	.618	4.755	79.090			
8	.612	4.711	83.801			
9	.585	4.501	88.302			
10	.529	4.066	92.368			
11	.395	3.039	95.407			
12	.344	2.643	98.050			
13	.254	1.950	100.000			

Tablo 3.10' da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin OYHÇ ile ilgili uygulamalarını ölçen ve 13 maddeden oluşan OYHÇYU ölçeğinin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış ve bu analiz sonucunda 24, 27, 33, 39, 40 ve 42. maddeler düşük ortak varyansa sahip olan bu maddeler hiç bir faktöre girmediği için çıkarılmıştır. Sınırlandırma yapılmadan önce 4 faktör ortaya çıkmıştır. Özdeğeri birden büyük olan faktörler dikkate alınarak ölçek 3 faktörle sınırlandırılmıştır. Tablo 3.9'da verilen faktör analizi sonuçlarına göre OYHÇYU ölçeğini 3 faktörden oluşmakta ve bu 3 faktör toplam varyansın % 55.438'ini açıklamaktadır. Yani anketin bu bölümünün okul öncesi öğretmenlerinin OYHÇ ile ilgili uygulamalarının % 55.438 oranında ölçtüğü söylenebilir.

Temel Bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de anketin 3 faktörden oluştuğu anlaşılacakla birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle her bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya imkan vermek amacıyla elde edilen 3 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax yönlendirme metodu kullanılmıştır.

**Tablo 3.11. Yönlendirilmiş Bileşen Matrisi (OYHÇYU)**

	Bileşen		
	1	2	3
S36	.778	.155	9,576E-02
S41	.731	.121	6,423E-02
S34	.686	.285	-.054
S31	.682	.246	.202
S37	.678	.396	2,200E-02
S29	.116	.733	.132
S26	.240	.716	-.117
S35	.288	.658	.108
S28	.375	.546	.105
S30	.177	-.047	.750
S38	.425	-.136	.642
S32	-.105	.347	.633
S25	-.032	8,167E-02	.632

**Çıkarım Yöntemi: Temel Bileşen Analizi**

Tablo 3.11’de verilen yönlendirilmiş bileşen matrisi sonuçlarına göre s36, s41, s34, s31 ve s37 maddelerinin 1. faktörde (Öğretmenlerin gelişimle bağdaşan uygulamaları) toplandığı ve madde yüklerinin 0.678 ve 0.778 arasında değiştiği, s29, s26, s35 ve s28 maddelerinin 2. faktörde (Öğretmenlerin gelişime uygun planlamaları) toplandığı ve madde yüklerinin 0.546 ve 0.733 arasında değiştiği, s30, s38, s32 ve s25 maddelerinin 3. faktörde (Öğretmenlerin gelişimle bağdaşmayan uygulamaları) toplandığı ve madde yüklerinin 0.632 ve 0.750 arasında değiştiği görülmektedir.

OYHÇYU ölçeğinin güvenilirliği için Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) değeri 0.812 bulunmuştur. Bu değer 0.70’in üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Anketin öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili uygulamalarını güvenilir bir şekilde ölçtüğü söylenebilir (Özdemir, 1999; Akt: Tavşancıl, 2002).

**Tablo 3.12.** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Uygulama Sıklığı Sorularının Güvenirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Coronbach Alpha
s25	43.47	59.439	.201	.819
s26	42.92	56.665	.402	.802
s28	43.29	55.450	.504	.795
s29	42.50	58.029	.436	.801
s30	43.85	56.287	.308	.813
s31	43.62	52.447	.619	.784
s32	43.10	58.650	.278	.812
s34	43.58	53.567	.516	.793
s35	42.92	54.894	.504	.794
s36	43.75	52.743	.582	.787
s37	43.25	53.832	.613	.786
s38	43.72	55.315	.400	.803
s41	43.63	55.101	.520	.793

OYHÇYU ölçeğinin maddelerinin güvenilirlikleri ve ölçeğe ne yönde ve ne derecede etki ettiklerini bulmak amacıyla “Değişken Silindiği Taktirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değerleri bulunmuş ve tablo 3.12’de verilmiştir. Bu bölümde ölçeğin bütünlüğünü bozmamak amacıyla güvenirligi arttıracak maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

**Tablo 3.13.** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalar Anketinin Faktör Yapısı (OYHÇYU)

M. no	Maddeler	F1- Gelişimle bağdaşan görüşler	F2- Gelişimle bağdaşmayan görüşler	F3- Sınıf ortamının gelişime uygunluğu
36.	Sınıftaki materyallerle uzunlukları tahmin etme ve ölçme etkinlikleri yaptırırım.	0.778	0.155	0.096
41.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında doğada bulunan sesleri ayırt etme ile ilgili etkinliklere yer veririm	0.731	0.121	0.064
34.	Kavram öğretimi konusunda aileleri bilgilendiririm.	0.686	0.285	-0.054
31.	Ailelerle, evde kavramlarla ilgili neler yaptıklarını konuşurum.	0.682	0.246	0.202
37.	Bir resmi/nesneyi inceleyip sonra da neler hatırladıklarını söylemelerini isterim.	0.678	0.396	0.022
29.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken çocukların gelişim düzeylerini dikkate alırım.	0.116	0.733	0.132
26.	Sınıf içerisindeki herhangi bir nesneyi okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kullanabilirim.	0.240	0.716	-0.117
35.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında fırsat eğitiminden yararlanırım.	0.288	0.658	0.108
28.	Bir nesne veya durum hakkında karşılaştırma soruları içeren etkinlikler planlarım.	0.375	0.546	0.105
30.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların aynı zamanda başlayıp bitirmesine önem veririm.	0.177	-0.047	0.750
38.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında tek doğru cevabı olan sorular sorarım.	0.425	-0.136	0.642
32.	Her çocuğun aynı etkinliği yapmasını sağlarım.	-0.105	0.347	0.633
25.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını her gün aynı saatte, aynı süre içinde uygulardım.	-0.032	0.082	0.632
	Özdeğerler	4.307	1.696	1,204
	% of varyans	23.489	17.439	14.509

Tablo 3.13'e göre okuma yazmaya hazırlığa yönelik uygulamalar (OYHÇYU) anketinin maddelerinin hangi faktöre ait olduğunu belirlemek için 0.40 ölçütü dikkate alınmıştır ve maddelerin faktör yüklerinin 0.632 ile 0.778 arasında değiştiği görülmüştür. Özdeğeri 1'in üstünde olan üç faktör toplam varyansın %55.438'ini açıklamaktadır.

Tablo 3.10'u incelediğimizde birinci faktörün okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili uygulamaları %33.127, ikinci faktörün %13.047 oranında ve üçüncü faktörün % 9.264 oranında ölçtüğü görülmektedir. Ayrıca bu 3 faktör ankete katılanların, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşlerini %55.438 oranında ölçmektedir.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüşleri ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi saptamak için Bivariate korelasyon işlemi uygulanmıştır ve sonuçlar tablo 3.15'de sunulmuştur.

**Tablo 3.14.** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulama Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Tablosu

		Gelişimle Bağdaşan Uygulamalar	Gelişimle Bağdaşan Planlamalar	Gelişimle Bağdaşmayan Uygulamalar
Gelişimle Bağdaşan Uygulamalar	Pearson Correlation	1	.583(**)	.249(**)
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.001
	N	181	181	181
Gelişimle Bağdaşan Planlamalar	Pearson Correlation	.583(**)	1	.287(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000
	N	181	181	181
Gelişimle Bağdaşmayan Uygulamalar	Pearson Correlation	.249(**)	.287(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.
	N	181	181	181

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 3.14'ü incelediğimizde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “gelişimle bağdaşan uygulamaları” ile “gelişime uygun planlamaları” arasında 0.583 ( $p < 0.01$ ) oldukça yüksek pozitif korelasyon vardır. Gelişimle bağdaşan uygulamaların, bir anlamda gelişime uygun planlamalar olduğunu kabul ettiğimizde, korelasyonlar arasındaki bu paralellik önemli ve anlamlıdır. Gelişimle bağdaşmayan uygulamalar ile gelişime uygun planlamalar arasında ise 0.287 düzeyinde düşük pozitif korelasyon vardır.

### 3.1.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları, 2006–2007 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınarak il merkezi ve bağlı okullarda gerçekleştirilmiştir.

### 3.1.7. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 12 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Anketin yapı geçerliği için de faktör analizinden faydalanılmıştır. Yapılan analizlerde 181 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır.

OYHÇYG ve OYHÇYU ölçekleri için ayrı ayrı geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması için ölçeğin bölümlerinin yapı geçerliğine bakılmış, bunun için de faktör analizi uygulanmıştır. Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. OYHÇYG ve OYHÇYU ölçekleri için Alfa Katsayıları (Cronbach Alfa) bulunmuştur. Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; “Değişken Silindiği Taktirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değerleri iki bölüm için de ayrı ayrı hesaplanmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği taktirde, geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir.



Ölçekler üzerinden elde edilen veriler tek tek incelenerek, her katılımcının aldığı puanlar belirlenmiş ve bilgi formundaki bilgilerle birlikte, SPSS veri giriş sayfalarına işlenerek dosyalanmıştır. Analizlerde gerekli bütün vasat istatistiki ölçüler ve veri gruplarının türüne göre r (korelasyon), f (varyans analizi) ve t-testi çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümlenmelerde .05 önem düzeyi benimsenmiş, daha yüksek ( .01, .001) önem düzeyleri de ayrıca belirtilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunun ölçeklerden aldıkları puanlar ile örneklem grubunun demografik özellikleri arasındaki analizlere yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmaları ile ilgili görüşlerini ve uygulamalarını betimlemek için okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilgili görüşler ve uygulamalar ölçekleriyle toplanan verilerin frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin okuma yazma çalışmaları ile ilgili görüşleri ve uygulamaları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek – yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel işlemler SPSS 12 paket programından yararlanılmış ve tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.1’de, araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin demografik özellikleri verilmiştir.

**Tablo 4.1:** Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	n	%
<b>Okul Türü</b>		
Resmi Bağımsız anaokulu	46	25.4
İlköğretime bağlı anasınıfı	135	74.6
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	174	96.1
Erkek	7	3.9
<b>Kıdem</b>		
0-9 yıl	100	55.2
10-19yıl	52	28.7
20 ve üzeri	29	16.0

Sınıftaki Çocuk Sayısı	n	%
20'nin altı	87	41.8
20'nin üzeri	35	45.2

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları ile İlgili Seminer Aldınız mı?		
Hayır	151	83.4
Evet	30	16.6

Sınıftaki Çocukların Cinsiyet Durumu		
Kız fazla	73	40.3
Erkek fazla	92	50.8
Eşit	16	8.8

Eğitim Düzeyi		
Önlisans	36	19.9
Lisans/Usta Öğret./Açık öğretim mezunu	108	59.7
Açık öğretim devam/Lisans tamamlama /Lise	37	20.4

Tablo 4.1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan 46 öğretmenin bağımsız okullarda, geriye kalan 135'inin ise ilköğretime bağlı okullarda görev yaptığı görülmektedir. Bir diğer ifade ile bu çalışmanın örnekleminin % 74.6'sını ilköğretimde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%55) 0-9 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Ankete katılan öğretmenlerin %96.1'i kadın, %3.9'u erkektir. Katılımcıların %55.2'si 0-9 yıl, %28.7'si 10-19 yıl ve %16'sı 20 ve üzeri kıdeme sahiptir. Ankete katılanların %80,7'sinin sınıfında en fazla 25 , %19.3'ünün ise 25'in üzerinde öğrencisi vardır. Ankete katılan öğretmenlerin %83.4'ü seminer almamış, %16.6'sı seminer almıştır. Katılımcıların %40.3'ünün sınıfında kız öğrenci fazla, %50.8'inin sınıfında erkek fazla ve %8,8'inin sınıfında ise cinsiyetler eşittir. Ankete katılanların, %19.9'u "Önlisans", %59.7'si "Lisans/Usta Öğretici/Açık öğretim mezunu" ve %20.4'ü "Açık öğretim devam/Lisans tamamlama/Lise" mezunudur. Öğretmenlerin eğitim seviyeleri lise, ön lisans, lisans ve açık öğretim olarak gruplandırıldığında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu nedenle tabloda gösterildiği şekilde gruplandırılmaya gidilmiştir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma yazmaya yönelik görüşleri ve uygulamaları ölçeklerinden aldıkları puanların ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Yönelik Görüşleri ve Uygulamalarının Ortalaması, Standart Sapması, Minimum ve Maksimum Değerleri

Değişkenler	n	minimum	maksimum	$\bar{x}$	ss
OYHÇYG	181	22	76	45.05	8.48
OYHÇYU	181	13	65	46.96	8.01

#### 4.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Görüşleri

“Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, gelişimle bağdaşan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları hakkında olumlu görüşe sahiptirler” şeklindeki denencemizi test etmek amacıyla öncelikle katılımcıların (n = 181) okuma yazmaya hazırlığa yönelik görüş ölçeğinde yer alan 22 maddenin her birine verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri alınmıştır. Böylece görüşlerin yönü belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların 5’li derecelendirme üzerinden aldıkları ortalama puanlar 2.39 ile 4.80 arasında değişmektedir. Bu sonuç okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlığa yönelik görüşlerinin “çok az katılıyorum” ile “tamamen katılıyorum” arasında değişmekte olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya yönelik görüş ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yanıtlar Tablo 4.3.’de sunulmuştur.

**Tablo 4.3:** Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Yönelik Görüşler Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS	Hiç Katılmıyorum %	Katılmıyorum %	Çok az Katılmıyorum %	Katılıyorum %	Tamamen Katılıyorum %
1. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilgilerine göre planlanmalıdır.	181	4.15	.90	.6	6.1	12.2	39.8	41.4
2. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kolaydan-zora doğru bir yol izlenmelidir.	181	4.80	.42	.0	.0	1.1	17.1	81.8
3. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların güncel yaşamı ile ilişkilendirilmelidir.	181	4.51	.65	.6	.6	3.9	37.0	58.0
4. Yönergeler çocukların seviyelerine göre değişik şekillerde verilmelidir.	181	4.59	.62	.0	1.7	2.2	31.5	64.6
5. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında belirlenen konuya göre kavram sayfası seçilmelidir.	181	4.24	.89	1.7	2.8	12.2	36.5	47.0
6. Çalışmalarda yardım isteyen çocuklara rehberlik edilmelidir.	181	4.47	.70	.0	2.2	5.5	34.8	57.5
7. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bireysel ve küçük grup çalışmaları yer almalıdır.	181	4.32	.69	.0	1.7	8.3	45.9	44.2
8. Sınıfın fiziksel şartları okuma yazmaya hazırlık çalışmaları dikkate alınarak düzenlenmelidir.	181	3.86	1.09	5.0	7.2	16.0	40.3	31.5
9. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklar duyularını kullanarak etkinlikler yapmalıdır.	181	4.17	.92	2.2	3.9	9.9	42.0	42.0
10. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında eğitim ortamı hazırlama sürecinde çocuklara görev verilmelidir.	181	4.30	.79	.0	3.3	10.5	38.7	47.5
11. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını önce bitiren çocuk sözel olarak övülmelidir.	181	3.43	1.09	5.0	14.4	30.9	31.5	18.2

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS	Hiç Katılmıyorum %	Katılmıyorum %	Çok az Katılmıyorum %	Katılmıyorum %	Tamamen Katılmıyorum %
12. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları masa başında, kağıt -kalem ile yapılmalıdır.	181	2.85	1.06	8.3	33.1	30.9	20.4	7.2
13. Sınıftaki ilgi köşelerinin sürekli yenilenmesi önemlidir.	181	4.27	.75	.0	3.3	8.5	45.3	42.5
14. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların gelişim düzeylerine göre planlanmalıdır.	181	4.60	.62	.0	1.7	2.2	30.4	65.7
15. Okuma yazmaya hazırlık çalışmasını tamamlayana kadar bahçeye çıkma, oyun oynama gibi etkinlikleri kısıtlanmalıdır	181	2.39	1.20	27.6	31.5	21.5	12.7	6.6
17. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklar masa başında sessiz çalışmalıdırlar.	181	2.86	1.24	16.0	26.0	23.8	23.8	10.5
18. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocuğun görsel, işitsel, psiko-motor becerilerini kapsamalıdır.	181	4.39	.70	.0	1.7	7.7	40.3	50.3
19. Çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını aynı hızda tamamlamaları sağlanmalıdır.	181	2.72	1.18	16.6	30.4	24.3	21.5	7.2
20. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında nesnelere kullanarak kavramlarla ilgili çalışmalar yapılmalıdır.	181	4.41	.70	.0	2.2	6.1	39.2	52.5
21. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacı çocuğa görsel ayırtma becerisi kazandırmaktır.	181	3.93	.80	.6	5.5	15.5	56.4	22.1
22. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kavram kartları (sayılar, semboller ve/veya kelimeler) kullanılmalıdır.	181	3.96	1.03	3.3	7.2	13.8	41.4	34.3
23. Çocuğun okuma yazmaya hazırlık çalışmasını tamamlaması ödüllendirilmelidir.	181	3.68	1.05	1.7	14.4	22.7	36.5	24.9

Tablo 4.3. deki bulgular incelendiğinde, “gelişimle bağdaşan görüşler” (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14) ve “sınıf ortamının gelişime uygunluğu ile ilgili görüşler” (5, 13, 18, 20, 21, 22) hakkındaki olumlu maddeleri genel olarak “katılıyorum” ya da “tamamen katılıyorum” düzeyinde yanıtladıkları görülmektedir. Örneğin; 2. maddedeki “okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kolaydan- zora doğru bir yol izlenmelidir” ifadesine öğretmenler %81.8 gibi oldukça yüksek oranda katıldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde 4. maddedeki “yönergeler çocukların seviyelerine göre değişik şekillerde verilmelidir” görüşüne %64.6 ile tamamen katıldıklarını, %31.5 ile de katıldıklarını bildirmişlerdir. Ancak öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüş ölçeğindeki olumsuz maddelere “gelişimle bağdaşmayan görüşler” (11, 12, 15, 17, 19, 23) maddelerine çok az katıldıklarını ya da katıldıklarını belirttiklerini görüyoruz. Olumsuz maddelere katılımın en açık örneği 11. ve 23. maddelerde görülmektedir. “Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını önce bitiren çocuk sözel olarak övülmelidir” maddesine %31.5 ile katıldıklarını ve %18.2 oranında da tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde 23. maddeye baktığımızda “çocuğun okuma yazmaya hazırlık çalışmasını tamamlaması ödüllendirilmelidir” maddesine %36.5 ile katıldıklarını, %24.9 ile de tamamen katıldıklarını bildirmişlerdir.

#### **4.1.1. Öğretmenlerin OYHÇ ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Analizlerde, OYHÇYG ölçeklerinin faktörlerine ait ortalama puanlar hesaplanmış, analizler bu ortalama puanlara göre yapılmıştır. Tablo 4.4’de OYHÇYG ölçeğine ait ortalama puanların en küçük ve en yüksek değerleri ile öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapması görülmektedir.

**Tablo 4.4:** Öğretmenlerin OYHÇ İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama Puanları

FAKTÖR	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Gelişimle bağdaşan görüşler	181	2.60	5.00	4.38	.45678
Gelişimle bağdaşmayan görüşler	181	1.17	5.00	2.99	.77057
Sınıf ortamının gelişime uygunluğu	181	2.50	5.00	4.20	.49374
Öğretmenlerin OYHÇ ilişkin görüşleri	181	2.55	5.00	3.95	.38580

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek puan ortalamasını gelişimle bağdaşan görüşler faktöründe (4.38) olduğu ve en düşük ortalamayı ise gelişimle bağdaşmayan görüşler faktöründe (2.99) aldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin gelişimle bağdaşan görüşlere bağdaşmayan görüşlere oranla daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili görüşlerinin okul türüne göre farklılaşma durumlarını incelemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ayrıca, aynı test öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili görüşlerinin alt boyutları için de uygulanmıştır.

**Tablo 4.5.** Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Görüşlerine Ait T-testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bağımsız	46	2.1572	.42459	179	0.324	.746
İlköğretime Bağlı	135	2.1349	.39654			

\* $p < 0.05$

Tablo 4.5'de görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre OYHÇ ile ilgili görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili görüşlerine ait alt boyutlarına ait ortalama puanlarının okul türlerine göre farklılaşma durumları da t-testi ile incelenmiş (Tablo 4.5) ve anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p = 0.74 > 0.05$ ).



**Tablo 4.6.** Okul Türü Değişkenine Göre ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Görüşlerinin Alt Boyutlarına İlişkin T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	sd	t	p
1. Faktör Gelişimle bağdaşan görüşler	Bağımsız	46	1.5913	.43758	179	.471	.638
	İlköğretime bağlı	135	1.6281	.46435			
2. Faktör Gelişimle bağdaşma yan görüşler	Bağımsız	46	3.0688	.77026	179	.625	.532
	İlköğretime bağlı	135	2.9864	.77241			
3. Faktör Sınıf ortamının gelişime uygunluğu	Bağımsız	46	1.8116	.49016	179	.254	.800
	İlköğretime bağlı	135	1.7901	.49666			

\*p<0.05

Öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarını incelemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ayrıca aynı test öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili görüşlerinin alt boyutları için de uygulanmıştır.

**Tablo 4.7.** Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Görüşlerine İlişkin T-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bayan	174	2.1373	.39936	179	.546	.586
Bay	7	2.2222	.50994			

\*p<0.05

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre OYHÇ ile ilgili görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Görüşlerine ait alt boyutlarına ait ortalama puanlarının okul türlerine göre farklılaşma durumları da t-testi ile incelenmiş (Tablo 4.6) ve anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Tablo 4.8:** Cinsiyet Değişkeni ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Görüşlerinin Alt Boyutlarına İlişkin T-testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	Ortalama	S	sd	t	p
Gelişimle bağdaşan görüşler	Bağımsız	174	1.6092	.44569	179	1.412	.160
	İlköğretime bağlı	7	1.8571	.68034			
Gelişimle bağdaşmayan görüşler	Bağımsız	174	3.0134	.77336	179	.525	.600
	İlköğretime bağlı	7	2.8571	.73553			
Sınıf ortamının gelişime uygunluğu	Bağımsız	174	1.7893	.49041	179	.856	.393
	İlköğretime bağlı	7	1.9524	.59094			

\*p<0.05

Okul öncesi öğretmenlerinin OYHÇ ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre değişimini incelemek için tek – yönlü varyans analizi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 4.9’ da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9.** Eğitim Durumu Değişkenine Göre ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Görüşlerinin Alt Boyutlarına Ait (One-Way) ANOVA Sonuçları

OYHÇ ilişkin Görüşler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1. Faktör Gelişimle Bağdaşan Görüşler	Gruplarası	.013	2	.006	.030	.971
	Gruplariçi	37.544	178	.211		
	Toplam	37.556	180			
2. Faktör Gelişimle Bağdaşmayan Görüşler	Gruplarası	.939	2	.470	.789	.456
	Gruplariçi	105.940	178	.595		
	Toplam	106.879	180			
3. Faktör Sınıf Ortamının Gelişime Uygunluğu	Gruplarası	1.695	2	.847	3.576	.030*
	Gruplariçi	42.186	178	.237		
	Toplam	43.881	180			

\*P<0,05

Tablo 4.9 incelendiğinde 3. Faktör olan öğretmenlerin sınıftaki gelişimle bağdaşan ortam ile ilgili görüşleri faktöründe anlamlı bir fark bulunmuştur(  $F_{2,178} = 3,57$ ;  $p < .05$ ). Bu anlamlı farkın hangi gruba ait olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc (Tukey) testi sonucunda açık öğretim devam, lisans tamamlama ve lise düzeyindeki öğretmenlerin ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre gelişimle bağdaşan sınıf ortamı oluşturma görüşünü daha fazla benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin OYHÇ ile ilgili görüşlerine ait alt faktörler ile kıdem yılı arasındaki ilişkiyi yansıtan tek – yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.10’da gösterilmektedir.

**Tablo 4.10.** Kıdem Değişkenine Göre ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Görüşlerinin Alt Boyutlarına Ait (One-Way) ANOVA Sonuçları

OYHÇ ilişkin Görüşler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1. Faktör Öğretmenlerin gelişim ile bağdaşan görüşleri	Gruplararası	2.259	2	1.129	5.695	.004*
	Gruplarıçi	35.298	178	.198		
	Toplam	37.556	180			
2. Faktör Öğretmenlerin gelişim ile bağdaşmayan görüşleri	Gruplararası	.467	2	.233	.390	.678
	Gruplarıçi	106.413	178	.598		
	Toplam	106.879	180			
3. Faktör Sınıf ortamının gelişime uygunluğu	Gruplararası	3.072	2	1.536	6.701	.002*
	Gruplarıçi	40.809	178	.229		
	Toplam	43.881	180			

\* $p < 0.05$

Tablo 4.10’da ANOVA sonuçları, öğretmenlerin OYHÇ ilişkin görüşlerinin 1. Faktör (Öğretmenlerin gelişimle bağdaşan görüşleri) puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak değiştiğini göstermektedir ( $F_{2,178} = 5.69$ ;  $p < .05$ ). Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc (Tukey) testi sonucunda, mesleki kıdemi 20 yıl ve üzerinde olanların 0-9 yıl kıdemi olanlara göre gelişimle bağdaşan görüşleri daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. ANOVA sonuçları, öğretmenlerin OYHÇ ilişkin

görüşlerinin 2. Faktör (Öğretmenlerin gelişimle bağdaşmayan görüşleri) puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

OYHÇ ilişkin görüşlerin 3. Faktörüne (Sınıftaki gelişimle bağdaşan ortam ile ilgili görüşleri) ait ortalama puanları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farka rastlanmıştır ( $F_{2,178} = 6,70$ ;  $p < .05$ ). Bu anlamlı farkın da kaynağını bulmak amacıyla yapılan Post Hoc (Tukey) işlemi sonucunda, mesleki kıdemi 10-19 yıl ve 20 yıl ve üstü olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 0-9 yıl olan öğretmenlere göre gelişimle bağdaşan sınıf ortamı oluşturma görüşünde oldukları saptanmıştır.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci sayısına göre OYHÇ İle İlgili Görüşlerini arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Tablo 4.11’de öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre OYHÇ ile ilgili görüşlerinin alt boyutlarına ait t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.11. Sınıftaki Öğrenci Sayısı ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Görüşlerinin Alt Boyutlarına Ait T-testi Sonuçları**

	Çocuk sayısı	N	Ortalama	S	sd	t	p
1.Faktör Gelişimle bağdaşan Görüşler	20'nin altı	87	1.60	.47	179	-.128	.898
	20'nin üstü	94	1.62	.45			
2.Faktör Gelişimle bağdaşma yan görüşler	20'nin altı	87	3.10	.85	179	.825	.411
	20'nin üstü	94	2.98	.75			
3.Faktör Sınıf ortamının gelişime uygunluğu	20'nin altı	87	1.72	.50	179	-.838	.403
	20'nin üstü	94	1.80	.49			

\* $p < 0.05$

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşü ile sınıfında bulunan çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişki vardır” şeklindeki denence test edilerek sonuçlar Tablo 4.11’de sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili görüşlerine ait gelişimle

bağdaşmayan görüşler ve faktör puanları ile sınıflarındaki öğrenci sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan kız ve erkek öğrenci sayılarına göre OYHÇ ile ilgili görüşlerinin değişimini incelemek için ANOVA uygulanmıştır. Tablo 4.12 bu değişimi yansıtan sonuçları göstermektedir.

**Tablo 4.12.** Sınıftaki Kız ve Erkek Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre OYHÇ İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Faktörler ve (One-Way) ANOVA Sonucu

OYHÇ ilişkin Görüşler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gelişimle bağdaşan görüşler	Gruplararası	.020	2	.010	.048	.953
	Gruplarıçi	37.536	178	.211		
	Toplam	37.556	180			
Gelişimle bağdaşmayan görüşler	Gruplararası	2.604	2	1.302	2.222	.111
	Gruplarıçi	104.275	178	.586		
	Toplam	106.879	180			
Sınıf ortamının gelişime uygunluğu	Gruplararası	1.598	2	.799	3.364	.037*
	Gruplarıçi	42.283	178	.238		
	Toplam	43.881	180			

\* $p < 0.05$

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan kız ve erkek öğrenci sayısına göre 1. Faktör (Gelişimle bağdaşan görüşler) ve 2. Faktör (Gelişimle bağdaşmayan görüşler) incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Yani öğretmenlerin gelişimle bağdaşan ve gelişimle bağdaşmayan görüşleri sınıflarında bulunan kız ve erkek öğrenci sayısından etkilenmemektedir. Diğer taraftan 3. Faktör olan sınıf ortamının gelişime uygunluğu ile ilgili görüşleri incelendiğinde sınıftaki kız ve erkek öğrenci sayısına göre öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri anlamlı olarak değişmektedir ( $F_{2,178} = 3,36; p < .05$ ). Yapılan Post Hoc (Tukey) testi sonucunda, kız öğrencileri erkek öğrencilere göre fazla olan öğretmenler sınıf ortamının gelişime uygunluğu görüşünü daha fazla benimsemektedirler.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili seminer alma durumlarının OYHÇ ilişkin görüşlerine ait alt faktörlere göre değişimi de t-testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları tablo 4.13’de verilmiştir.

**Tablo 4.13.** Okuma Yazmaya Hazırlık İle İlgili Seminer Alma ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Faktörlere İlişkin T-testi Sonuçları

	Seminer alma durumu	N	Ortalama	s	sd	t	p
1.Faktör Gelişimle bağdaşan görüşler	Hayır	151	1.5954	.46034	179	1.554	.122
	Evet	30	1.7367	.42628			
2.Faktör Gelişimle bağdaşmayan görüşler	Hayır	151	3.0784	.73227	179	2.835	.005*
	Evet	30	2.6500	.86807			
3.Faktör Sınıf ortamının gelişime uygunluğu	Hayır	151	1.7903	.49459	179	.323	.747
	Evet	30	1.8222	.49699			

Tablo 4.13’e göre, 1. Faktör (Gelişimle bağdaşan görüşler) ve 3. Faktör (sınıf ortamının gelişime uygunluğu) ortalamalarında seminer alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. 2. Faktör olan öğretmenlerin gelişimle bağdaşmayan görüşleri faktöründe anlamlı bir fark elde edilmiştir ( $t_{179} = 2,83$ ;  $p < .05$ ). Öğretmenlerin ortalama puanlarına baktığımızda seminer almayan öğretmenlerin gelişimle bağdaşmayan görüşleri ( $\bar{X}=3.0784$ ) seminer alan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=2.6500$ ) daha fazla benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

#### 4. 2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Uygulamaları

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya yönelik uygulamaları ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri Tablo 4. 14’de verilmiştir.

**Tablo 4.14.** Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Yönelik Uygulamaları Anketinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS	Hemen hemen hiç (Ayda bir kez bile değil) %	Nadiren (Ayda bir kez)%	Bazen (Haftada bir kez)%	Düzenli (Haftada 2 ya da 4 kez)%	Çok sık Günlük)%
25. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını her gün aynı saatte, aynı süre içinde uyguladım.	181	3.50	1.12	3.9	16.0	29.8	27.1	23.2
26. Sınıf içerisindeki herhangi bir nesneyi okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kullanabilirim.	181	4.05	1.06	2.8	5.0	22.1	24.9	45.3
28. Bir nesne veya durum hakkında karşılaştırma soruları içeren etkinlikler planladım.	181	3.68	1.02	3.9	6.1	32.0	34.3	23.8
29. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken çocukların gelişim düzeylerini dikkate aldım.	181	4.46	.82	1.7	2.2	5.0	30.4	60.8
30. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların aynı zamanda başlayıp bitirmesine önem veririm.	181	3.12	1.33	16.0	15.5	28.2	21.0	19.3
31. Ailelerle, evde kavramlarla ilgili neler yaptıklarını konuşurum.	181	3.34	1.16	6.1	18.2	30.4	26.0	19.3
32. Her çocuğun aynı etkinliği yapmasını sağlarım.	181	3.86	1.04	2.2	9.9	19.3	36.5	32.0
34. Kavram öğretimi konusunda aileleri bilgilendiririm.	181	3.39	1.21	6.6	18.8	26.5	25.4	22.7
35. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında fırsat eğitiminden yararlanırım.	181	4.04	1.08	3.3	6.6	17.1	28.2	44.8
36. Sınıftaki materyallerle uzunlukları tahmin etme ve ölçme etkinlikleri yaptırım.	181	3.22	1.18	6.1	24.3	30.9	19.3	19.3
37. Bir resmi/nesneyi inceleyip sonra da neler hatırladıklarını söylemelerini isterim.	181	3.72	1.03	2.2	9.9	28.2	33.1	26.5
38. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında tek doğru cevabı olan sorular sorarım.	181	3.25	1.23	7.7	23.8	24.3	24.3	19.9
41. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında doğada bulunan sesleri ayırt etme ile ilgili etkinliklere yer veririm	181	3.34	1.03	3.9	15.5	39.2	26.0	15.5

Tablo 4.14.'deki bulgular incelendiğinde, “okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişimle bağdaşan uygulamalar” (31, 34, 36, 37, 41) ve “öğrenci merkezli uygulamalar” (26, 28, 29, 35) ile ilgili olumlu maddeleri uygulama sıklığı bazında ağırlıklı olarak, bazen (haftada bir kez), düzenli (haftada iki) ve düzenli (günlük) olarak uyguladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin; öğretmenlerin “okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken çocukların gelişim düzeylerini dikkate alırım” olumlu maddesini %60.8 ile “çok sık” ve %30.4 “düzenli” olarak yanıtladığını görüyoruz. Ancak bununla birlikte, gelişimle bağdaşmayan uygulamalara ilişkin maddelere (25, 30, 32, 38) de ortalama olarak, bazen (haftada bir kez), düzenli (haftada iki) ve düzenli (günlük) olarak uyguladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Analizlerde, OYHÇYU ölçeklerinin faktörlerine ait ortalama puanlar hesaplanmış, analizler bu ortalama puanlara göre yapılmıştır. Tablo 4.14’de ise OYHÇYU ait ortalama puanların en küçük ve en yüksek değerleri ile öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir.

**Tablo 4.15.** Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Uygulamalarına Ait Ortalama Puanlar

FAKTÖR	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	sd
Gelişimle bağdaşan uygulamalar	181	1.00	5.00	3.4000	.86204
Gelişimle bağdaşan planlamalar	181	1.00	5.00	4.0594	.73428
Gelişimle bağdaşmayan uygulamalar	181	1.00	5.00	3.6519	.75855
Öğretmenlerin OYHÇ na ilişkin uygulamaları	181	1.00	5.00	3.7038	.60014

Tablo 4.15’e göre, öğretmenlerin en yüksek puan ortalamasını öğrenci merkezli uygulamalar faktöründe (4.05) olduğu ve bu ortalamayı takip eden ikinci en yüksek ortalama ise gelişimle bağdaşmayan uygulamalar faktöründe (3.65) aldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamaları düzenli olarak ve gelişimle bağdaşmayan uygulamaları ise bazen gerçekleştirdikleri söylenebilir.



### 4. 3. Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili uygulama düzeylerini incelerken sorulara verilen cevaplar (1) Hemen hemen hiç (Ayda bir kez bile değil), (2) Nadiren (Ayda bir kez), (3) Bazen (Haftada bir kez), (4) Düzenli (Haftada 2 y ada 4 kez), (5) Çok sık (Günlük) şeklinde puanlanmış ve her öğretmen için ortalama puanlar hesaplanmış, yapılan analizlerde bu ortalama puanlar kullanılmıştır.

Öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili uygulama düzeylerinin okul türüne göre farklılaşma durumlarını incelemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.16’da sunulmuştur.

**Tablo 4.16.** Okul Türü Değişkenine Göre ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Uygulamalarının Alt Boyutlarına Ait T-testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Ortalama	s	sd	t	p
Gelişimle bağdaşan uygulamalar	Bağımsız	46	3.2870	.95559	179	1.030	.304
	İlköğretime bağlı	135	3.4385	.82805			
Gelişimle bağdaşan planlamalar	Bağımsız	46	3.9674	.84098	179	.984	.326
	İlköğretime bağlı	135	4.0907	.69487			
Gelişimle bağdaşmayan uygulamalar	Bağımsız	46	3.5217	.80593	179	1.351	.178
	İlköğretime bağlı	135	3.6963	.73960			

\* $p < 0.05$

Tablo 4. 16’ya göre, öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili uygulamalarına ait alt boyutlarına ait ortalama puanlarının okul türlerine göre farklılaşma durumları da t-testi ile incelenmiş ve anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmanın örnekleminde özel okul öncesi kurumları yer almamış, sonuçlar yalnızca resmi bağımsız ve ilköğretime bağlı okullardan alınan veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili uygulama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarını incelemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Tablo 4. 17 elde edilen sonuçları yansıtmaktadır.

**Tablo 4.17.** Cinsiyet Değişkeni ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Uygulamalarına ve Alt Boyutlarına Ait T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	s	sd	t	p
Gelişimle bağdaşan uygulamalar	Bayan	174	3.4092	.87689	179	.715	.476
	Bay	7	3.1714	.24300			
Gelişimle bağdaşan planlamalar	Bayan	174	4.0661	.74002	179	.611	.542
	Bay	7	3.8929	.59261			
Gelişimle bağdaşmayan uygulamalar	Bayan	174	3.6466	.76413	179	.555	.635
	Bay	7	3.7857	.63621			

\*p<0.05

Tablo 4.17'den de anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili uygulama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Özellikle erkek öğretmen sayısının az (N=7) oluşu istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmayışının gerekçesi olarak gösterilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin OYHÇ ilişkin uygulama düzeylerinin eğitim durumlarına göre değişimini incelemek için ANOVA yapılmıştır. Tablo 4.18'de elde edilen sonuçlar verilmiştir.

**Tablo 4.18.** Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Uygulamalarına Ait Alt Faktörler ve (One-Way) ANOVA Sonuçları

OYHÇ ilişkin Uygulamalar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1.Faktör Gelişimle bağdaşan uygulamalar	Grupllararası	1.574	2	.787	1.060	.349
	Gruplarıçi	132.186	178	.743		
	Toplam	133.760	180			
2.Faktör Gelişimle bağdaşan planlamalar	Grupllararası	.681	2	.341	.629	.534
	Gruplarıçi	96.368	178	.541		
	Toplam	97.049	180			
3. Faktör Gelişimle bağdaşmayan uygulamalar	Grupllararası	.985	2	.493	.855	.427
	Gruplarıçi	102.586	178	.576		
	Toplam	103.572	180			

\* p<0.05

Tablo 4.18'e göre, öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili uygulamalarına ait alt faktörler öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili uygulamalarına ait alt boyutlarının mesleki kıdem yıllarına göre değişimlerini incelemek için uygulanan tek – yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.

**Tablo 4. 19.** Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Uygulamalarına Ait Alt Faktörlere İlişkin (One-Way) ANOVA Sonuçları

OYHÇ ilişkin Uygulamalar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1. Faktör Gelişimle Bağdaşan uygulamalar	Gruplararası	5.843	2	2.922	4.065	.019*
	Gruplarıçi	127.917	178	.719		
	Toplam	133.760	180			
2. Faktör Gelişimle Bağdaşan Planlamalar	Gruplararası	3.170	2	1.585	3.005	.052
	Gruplarıçi	93.879	178	.527		
	Toplam	97.049	180			
3. Faktör Gelişimle Bağdaşmayan Uygulamalar	Gruplararası	.794	2	.397	.687	.504
	Gruplarıçi	102.778	178	.577		
	Toplam	103.572	180			

\*  $p < 0.05$

Tablo 4.19'da yansıtılan sonuçlara göre, öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili uygulamalarına ait 1. Faktör olan öğretmenlerin gelişimle bağdaşan uygulamaları faktöründe ( $F = 2.178$  ;  $p < .05$ ) anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F_{2,178} = 4.06$ ;  $p < .05$ ). Bu anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Post Hoc (Tukey) işlemi sonucunda mesleki kıdemi 0-9 yıl ile 20 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, 10-19 yıl kıdemi olan öğretmenlerin gelişimle bağdaşan uygulamalara daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 2. Faktör ve 3. Faktör incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili uygulamalarının sınıflarında bulunan çocuk sayısına göre değişimini incelemek için uygulanmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayılarına göre OYHÇ ile ilgili uygulamalarına ait alt faktörleri incelemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.20'de verilmiştir.

**Tablo 4.20.** Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Uygulamalarının Alt Boyutlarına Ait T-testi Sonuçları

	Çocuk sayısı	N	Ortalama	s	sd	t	p
<b>1.Faktör</b> Gelişimle bağdaşan uygulamalar	20'nin altı	87	3.30	.86	179	-1.45	1.48
	20'nin üstü	94	3.48	.85			
<b>2.Faktör</b> Gelişimle bağdaşan planlamalar	20'nin altı	87	3.93	.79	179	-2.18	.030
	20'nin üstü	94	4.17	.65			
<b>3.Faktör</b> Gelişimle bağdaşmayan uygulamalar	20'nin altı	87	3.52	.70	179	-2.17	.031
	20'nin üstü	94	3.76	.79			

\*p<0.05

Tablo 4.20'ye göre, 1. Faktör olan öğretmenlerin gelişimle bağdaşan uygulamaları faktörü sınıftaki öğrenci sayısına göre incelendiğinde anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

2. faktör olan öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamaları faktörü öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayılarına göre anlamlı fark göstermektedir ( $t_{1,79} = -2.18$ ;  $p < .05$ ). Sınıflarında 20'nin altında çocuk bulunan öğretmenlerin 2. Faktöre ait ortalama puanları ( $X=3.93$ ) sınıflarında 20'nin üzeri çocuk bulunan öğretmenlerin ortalama puanları da ( $X=4.17$ ) olduğu saptanmıştır. 5'li derecelendirme dikkate alındığında bu sonuç sınıflarında 20'nin üzeri çocuk bulunan öğretmenlerin, sınıflarında 20'nin altında çocuk bulunan öğretmenlere göre öğrenci merkezli uygulamalara daha fazla yer verdiklerini ortaya koymaktadır.

OYHÇ ile ilgili uygulamalara ait 3. alt faktör öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayısına göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{1,79} = -2.17$ ;  $p < .05$ ). Sınıflarında 20'nin altında çocuk bulunan öğretmenlerin ( $X= 3.52$ ) sınıflarında 20'nin üzeri çocuk bulunan öğretmenlere göre ( $X= 3.76$ ) gelişimle bağdaşmayan uygulamalara daha az yer verdikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin kıdem yılının OYHÇ ile ilgili uygulamalarına olan etkisini incelemek için uygulanan ANOVA testi tablo 4.21’de verilmiştir.

**Tablo 4.21.** Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Uygulamalarına Ait Alt Faktörler ve (One-Way) ANOVA Sonuçları

OYHÇ ilişkin Uygulamalar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1. Faktör Gelişimle bağdaşan uygulamalar	Gruplararası	5.843	2	2.922	4.065	.019*
	Gruplariçi	127.917	178	.719		
	Toplam	133.760	180			
2. Faktör Gelişimle bağdaşan planlamalar	Gruplararası	3.170	2	1.585	3.005	.052
	Gruplariçi	93.879	178	.527		
	Toplam	97.049	180			
3. Faktör Gelişimle bağdaşmayan uygulamalar	Gruplararası	.794	2	.397	.687	.504
	Gruplariçi	102.778	178	.577		
	Toplam	103.572	180			

\*  $P < 0.05$

Tablo 4.21’de yansıtılan sonuçlara göre, öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili uygulamalarına ait 1. Faktör olan öğretmenlerin gelişimle bağdaşan uygulamaları faktöründe ( $F = 4.065$ ;  $p < .05$ ) anlamlı bir fark bulunmuştur. ( $F_{2,178} = 4.06$ ;  $p < .05$ ). Bu anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Post Hoc (Tukey) işlemi sonucunda mesleki kıdemi 0-9 yıl ile 20 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, 10-19 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre gelişimle bağdaşan uygulamalara daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 2. Faktör ve 3. Faktör incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4.22’de okuma yazma semineri alma durumlarına göre öğretmenlerin OYHÇ ile ilgili uygulamalarının değişimine ait t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.22.** Okuma Yazma İle İlgili Seminer Alma ve Öğretmenlerin OYHÇ İle İlgili Uygulamalarına Ait Alt Faktörlere İlişkin T-testi Sonuçları

	Seminer alma durumu	N	Ortalama	s	sd	t	p
<b>1. Faktör</b> Gelişimle Bağdaşan Uygulamalar	Evet	151	3.4358	.88937	179	1.254	.211
	Hayır	30	3.2200	.69352			
<b>2. Faktör</b> Gelişimle Bağdaşan Planlamalar	Evet	151	4.0728	.73234	179	.522	.582
	Hayır	30	3.9917	.75282			
<b>3. Faktör</b> Gelişimle Bağdaşmayan Uygulamalar	Evet	151	3.6589	.78766	179	.278	.781
	Hayır	30	3.6167	.60077			

\*p<0.05

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi alt faktörlerin hiç birinde anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin seminere katılmaları onların OYHÇ ile ilgili uygulamalarını etkilemediği görülmektedir.

#### **4.4. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşleri İle Uygulamaları Arasındaki İlişki**

Araştırmanın buraya kadar olan bulgularında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık ile ilgili görüşleri ve uygulamalarına yer verilmiştir. Bu kısımda öğretmenlerin görüşleri ile uygulamaları arasında bir ilişki olup olmadığına yer verilmiştir.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin Görüşleri İle Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Tablosu

		Gelişimle Bağdaşan Görüşler	Gelişimle Bağdaşmayan Görüşler	Sınıf Ortamının Gelişime Uygunluğu	Gelişimle Bağdaşan Uygulamalar	Gelişimle Bağdaşmayan Uygulamalar	Gelişimle Bağdaşmayan Uygulamalar
Gelişimle Bağdaşan Görüşler	Pearson Correlation	1	.073	.451(**)	-.187(*)	-.166(*)	.049
	Sig. (2-tailed)		.327	.000	.012	.025	.512
	N	181	181	181	181	181	181
Gelişimle Bağdaşmayan Görüşler	Pearson Correlation	.073	1	.208(**)	-.075	.052	-.239(**)
	Sig. (2-tailed)	.327		.005	.317	.487	.001
	N	181	181	181	181	181	181
Sınıf Ortamının Gelişime Uygunluğu	Pearson Correlation	.451(**)	.208(**)	1	-.198(**)	-.214(**)	-.101
	Sig. (2-tailed)	.000	.005		.007	.004	.174
	N	181	181	181	181	181	181
Gelişimle Bağdaşan Uygulamalar	Pearson Correlation	-.187(*)	-.075	-.198(**)	1	.583(**)	.249(**)
	Sig. (2-tailed)	.012	.317	.007		.000	.001
	N	181	181	181	181	181	181
Gelişimle Bağdaşan Planlamalar	Pearson Correlation	-.166(*)	.052	-.214(**)	.583(**)	1	.287(**)
	Sig. (2-tailed)	.025	.487	.004	.000		.000
	N	181	181	181	181	181	181
Gelişimle Bağdaşmayan Uygulamalar	Pearson Correlation	.049	-.239(**)	-.101	.249(**)	.287(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.512	.001	.174	.001	.000	
	N	181	181	181	181	181	181

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 4.23'deki korelasyon tablosunda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin gelişimle bağdaşan görüşleri ve uygulamaları arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r = -0.187$ ). Öğretmenlerin gelişimle bağdaşan görüşleri ve gelişimle bağdaşan sınıf ortamı ile ilgili görüşleri arasında pozitif korelasyon vardır ( $r = 0.451$ ). Gelişimle bağdaşan uygulamalar ile, gelişimle bağdaşan planlamalar arasında beklendiği gibi pozitif ve yüksek korelasyon olduğu görülmektedir ( $r = 0.583$ ).



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA

Bu bölümde, okul öncesi eğitimi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüşleri ve uygulamalarına ilişkin bulguların tartışma ve yorumuna yer verilmiştir.

#### **5.1.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Gelişim İlkeleriyle Bağdaşan Görüşlere Katılma Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın bu konudaki denencesinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşlere katıldıkları ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularına bakıldığında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşlere katıldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.3 ve 4.4). Bu bulgu Charlesworth, Harth, Burts, Hernandez (1993) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir. Charlesworth ve diğerlerinin araştırmasında, öğretmenler teoride gelişime uygun uygulamaları destekleyici tutuma sahip iken, bu tutumlarının uygulamalara yansımadağı ortaya koyulmuştur. Ayrıca, Erdiller (2005) araştırmasında öğretmenlerin düşüncelerinin, sınıf içi etkinliklerine kıyasla daha çok gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran uygulamalara yakın olduğunu bildirmiştir. Yine bulgumuzu destekleyecek şekilde; Charlesworth, Burts, Hart, DeWolf, Ray, Manuel, Fleege (1993) tarafından Amerika'da okul öncesi öğretmenlerinin gelişimle bağdaşan uygulamalar hakkındaki tutum ve uygulamalarını ölçmek için yaptıkları araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin teoride gelişime uygun uygulamalara tutum olarak destek vermesine rağmen, bu tutumun uygulamalara yansımadağı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca; McMullen, Elicker, Goetze, Huang, Lee, Mathers, Wen, Yang (2006) çocuk tarafından başlatılan oyunlara, çocukların erken okuma-yazma ve dil gelişimini destekleyen aktivitelere

önem verildiğinde, öğretmenlerin inançları, uygulamaları, gelişimle bağdaşan uygulamaların felsefesine daha yakınlaşmıştır. Sürekli aynı aktivitelerin yapılması, düzenli sınıflar, önceden planlanmış müfredat ve öğretmen odaklı eğitime önem verildiğinde ise öğretmenlerin, daha “geleneksel” veya “akademik” merkezli inançlara sahip olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmaya benzer bir çalışma da Hitz ve Wright’ın (1998) çalışmasıdır. Hitz ve Wright okul öncesi öğretmenlerinin akademik yetenek gelişimine verilen önemin arttığını algıladıklarını ve bunun da onları gelişime uygunsuz olduğunu düşündükleri bir şekilde öğretmeye zorladığını saptamışlardır. Bu çalışmada da ortaya çıkarıldığı gibi akademik yeteneklerin geliştirilmesi gerekçe gösterilerek gelişime uygunluk anlayışından uzaklaşılması söz konusudur. Öğretmenlerin; okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişimle bağdaşan uygulamalara görüş olarak katılmalarına rağmen sınıflarında uygulamamaları akademik kaygılarından kaynaklanıyor olabilir. Charlesworth, Harth, Burts, Hernandez; Erdiller; Charlesworth, Burts, Hart, DeWolf, Ray, Manuel, Fleege; McMullen, Elicker, Goetze, Huang, Lee, Mathers, Wen, Yang; Hitz ve Wright’ın çalışmaları da bulgularımızı destekler niteliktedir.

### **5.1.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Gelişim İlkeleriyle Bağdaşmayan Görüşlere Katılma Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın bu konudaki denencesinde, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşmayan görüşlere katılmadıkları ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularına bakıldığında da, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşmayan görüşlere katılmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.3 ve 4.4). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, geleneksel eğitim anlayışının yaptırımlarını hiçe saymadıkları ve eğitim ortamında kullandıkları görülmektedir (Bkz. Tablo 4.3). Gelişimle bağdaşmayan görüşlere genel eğilimin katılma yönünde olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin gelişimle bağdaşan görüşlere koşulsuz katıldığını, olumsuz maddelerdeki gelişimle bağdaşmayan görüşlere karşı net bir tavır alamadıkları yargısına ulaşabiliriz. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin gelişimle

bağdaşmayan düşüncelerini sınıf ortamından bağımsız düşünememekte oldukları varsayımını güçlendirmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişimle bağdaşan uygulamalar hakkında yeterli olumlu görüşe sahip olsa bile düşünce bazında bu konuyu tam netleştiremedikleri varsayımını doğrulamaktadır. Öğretmenler için; öğrenci merkezli görüşü benimsemelerinin yanında daha az gelişimle bağdaşan uygulamaları sınıflarında kullandıklarından söz edilebilir. Woolley, Woolley'in (2004) davranışçı ve yapılandırmacı teorilere dayanan öğretmen görüşlerini ölçen çalışmalarında; öğretmenlerin yapılandırmacı ve davranışçılığı zıt kavramlar olarak görmelerine rağmen, bazı alanlarda yapılandırmacı bazılarında ise davranışçı olduklarını ortaya koymuşlardır. Woolley, Woolley'in çalışmaları da araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

### **5.1.3. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Sınıf Ortamının Gelişim İlkelerine Uygunluğu Hakkındaki Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın denencesinde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında sınıf ortamının gelişim ilkelerine uygunluğu hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularına bakıldığında da öğretmenlerin sınıf ortamının gelişim ilkelerine uygunluğu hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. ( Bkz. Tablo 4.3 ve Tablo 4.4 )

### **5.1.4. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Gelişim İlkeleriyle Bağdaşan Uygulamaları Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın bu konudaki denencesinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan uygulamaları kullandıkları ileri sürülmüştü. Görüşler ölçeğinde elde ettiğimize benzer bir bulgu ile uygulama ölçeğinde de karşılaşmaktayız (Bkz. 4.14 ve 4.15). Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında gelişimle bağdaşan ve bağdaşmayan uygulamalara birlikte yer verdiklerini, ancak gelişimle bağdaşmayan uygulamaların ağırlığının fazlalığını düşündürmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya

hazırlık çalışmalarını uygulama safhasında da geleneksel formları kullandığını söyleyebiliriz. Bredekamp ve Shepard (1989), Charlesworth (1989), Elkind (1986), Graue (1993) Hatch ve Freeman (1988), Hitz ve Wright' ın (1988) çalışmaları da bu sonuca ilişkin kaygıların okul öncesi gayri resmi sınıf gözlemlerine, öğretmenlerle konuşmalara, öğretmen ve aile görüşmelerine, geriye dönük görüşmelere ve anketlere dayanmakta olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaların bulgularına göre, okul öncesi eğitimcileri çalışma kitabı/sayfası ve alıştırmaya uygulama faaliyetleri kullanarak gelişimle bağdaşmayan akademik öğretim üzerine artan bir önem vermektedirler. Bu bulgu Oakes ve Caruso'nun (1990) araştırması ile paralellik göstermektedir. Şöyle ki; Oakes ve Caruso'nun araştırması hiçbir öğretmenin sınıftaki zamanının yarıdan fazlasını, gelişimle bağdaşan faaliyetlere ayırmamakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Bryant, Clifford ve Peisner'in (1991) çalışmasının sonuçları da öğretmenlerin uygulamalarının düşük bir seviyede gelişimle bağdaştığını göstermiş ve çalışmaya katılanların sınıflarında yapılan gözlemler sonucunda da sınıfların yalnızca %20'sinde gelişimle bağdaşan uygulamalar gözlenebilmiştir. Yine benzer şekilde Kumtepe'nin (2005) araştırmasının sonuçlarına göre, Türk okul-öncesi öğretmenlerinin inançları gerçek sınıf içi uygulamalarına göre daha gelişime uygundur. Türk öğretmenleri çoğunlukla, gelişime uygun ilkeler ile yoğun olarak bağdaşan faaliyetlerde bulunurken, tahtadan bakıp yazma ve alfabe ezberletme gibi oldukça öğretmen odaklı aktiviteleri de sık uygulamaktadır. Ayrıca, Türk örneklem grubunun ortalama gelişime uygunluk inançları skoru, kısa zaman önce geniş bir Amerikan örneklem grubunda yapılanından birazcık daha yüksek olsa da bu durum uygulamalar için söz konusu değildir. Bredekamp ve Shepard, Charlesworth, Elkind, Graue, Hatch ve Freeman, Hitz ve Wright, Oakes ve Caruso, Bryant, Clifford ve Peisner, Kumtepe'nin çalışmaları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

#### **5.1.5. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Gelişim İlkeleriyle Bağdaşan Planlamaları Uygulama Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın bu konudaki denencesinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan planlamalar yapmakta olduğu ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularına bakıldığında; okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan planlamalar yaptıkları görülmektedir (Bkz. Tablo 4.14 ve Tablo 4.15). Erdiller (2005) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişimsel olarak uygunluğu göz önünde bulunduran uygulamalar hakkındaki düşünceleri ile sınıf içi etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; öğretmenlerin gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran uygulamalar hakkındaki düşünceleri ile sınıf içi etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kumtepe (2005) okul öncesi öğretmenlerinin inanç ve uygulamaları hakkında yaptığı çalışmasında öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda inanç ve uygulamalarının gelişime uygun olduğu bulgularına ulaşmıştır. Erdiller ve Kumtepe'nin çalışmaları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

#### **5.1.6. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Gelişim İlkeleriyle Bağdaşmayan Uygulamaları Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın ilgili sayılısında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşmayan uygulamaları kullanma düzeylerinin yüksek olduğu ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularına bakıldığında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşmayan uygulamaları kullanma düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.14 ve Tablo 4.15). Yıldızbaş ve Parlakyıldız (2004) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik bilgilerini ve uygulamalarını inceledikleri çalışmalarında; öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını okuma yazma eğitimi ile karıştırdıkları, amaca uygun uygulama yapmadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Woolley, Woolley ve Benjamin (2004) öğretmenlerin davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme teorileri ile ilgili görüşlerini inceledikleri çalışmalarında; öğretmenlerin bazı alanlarda yapılandırmacı iken, bazı alanlarda da davranışçı oldukları, stajyer

öğretmenlerin ise öğretmenliğe başlamadan önce yapılandırmacı yaklaşımla ilgili puanları davranışçı yaklaşıma göre daha yüksekken, öğretmenliğe başladıktan sonraki davranışçı inanışlarında hiçbir değişiklik olmadığı, yapılandırmacı tutumlarında önemli düşüşler olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Charlesworth, Burts, Hart, DeWolf, Ray (1993) gelişimle bağdaşan uygulamalar yapan öğretmenler ile gelişimle bağdaşmayan uygulamalar yapan öğretmenler arasındaki farkı inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin, teoride gelişime uygun uygulamalara tutum olarak destek vermesine rağmen, bu tutumun uygulamalara yansımadağı bulgularına ulaşmışlardır. Yıldızbaş ve Parlakyıldız, Woolley ve Woolley, Benjamin ve Charlesworth, Burts, Hart, DeWolf, Ray' in çalışmaları da araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

#### **5.1.7. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Gelişim İlkeleriyle Bağdaşan/Bağdaşmayan Görüş ve Uygulamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın denencesinde, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan uygulamaları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularına bakıldığında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan uygulamaları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.18). Bu bulgu eğitim durumu ile öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır, denencesini desteklememektedir. Ancak burada çok daha dikkate değer bir başka yön ortaya çıkmış bulunmaktadır: Anlamlı farkın bulunduğu gruba baktığımızda ortak noktaları olduğunu görebiliriz. Açık öğretim devam, lisans tamamlama ve lise eğitim basamaklarında bulunan öğretmenler, eğitim sürecine hala bir şekilde devam etmektedirler. Bu grupta yer alan öğretmenlerin, öğrencilikleri yani formal yoldan eğitimleri devam ettiği için gelişimsel uygulamaları daha fazla destekledikleri söylenebilir. Önlisans mezunu olarak tanımlanan grup kendi ifadelerine göre eğitimini daha önceden tamamlamış ve halen bir eğitim (açık öğretim devam, lisans tamamlama, lise) sürecinde yer almadıklarını belirttiklerinden,



tamamlanmamış eğitim sürecinin öğretmen gelişimsel uygunluğunda olumsuz etkiye sahip olduğu şeklinde ön düşünce oluşabilir. Ancak bu farklı çalışmalarla daha boyutlu olarak incelenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim seviyesi uygulamalarına etki etmemektedir. Bu bulgu çalışmamız için öngörülmeleyen bir sonuç olmakla beraber, bu sonucu etkileyebilecek olduğunu düşündüğümüz bazı noktalar vardır.

Ülkemizde okul öncesi eğitimi alanında çalışan ve kendisini okul öncesi eğitimci olarak tanımlayan kişiler arasında eğitim seviyesinin adlandırılması bakımından belli bir netlik sağlanamamıştır. Bu durum okul öncesi eğitimcilerin çok farklı kanallardan yetiştirilmesine, ancak pozisyonlarının uygun adlandırma ile ifade edilmemesine bağlanabilir. Şöyle ki; lise mezunu olup sonradan usta öğreticilik kurslarına devam eden kişi ya da açık öğretime devam eden kişi kendisini, önlisans okumuş ve lisans tamamlayan kişinin eğitim seviyesi ile adlandırıp kendi durumunu da “lisans tamamlama” olarak adlandırabiliyor. Eğitim durumunda bariz bir farkın çıkmayışı, alanda çalışanların eğitim düzeylerinin doğru biçimde algılanmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ancak bulgumuzun aksine, literatürde eğitim durumlarının etkili olduğu çalışmalara rastlanmıştır. McMullen ve Alat (2002) çalışmasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ve gelişimle bağdaşan inanışları hakkında önemli pozitif korelasyon bulmuşlardır. Fakülte ve daha yüksek derece eğitim düzeyine sahip olanların gelişimsel uygunluğa düşük eğitim düzeylilere göre daha güçlü odaklandığını ortaya koymuşlardır. Kumtepe (2005) okul öncesi öğretmenlerinin inanç ve uygulamaları konulu çalışmasında öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile inanç ve uygulamaları arasında anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Mc Mullen, Alat ve Kumtepe'nin çalışmaları bu araştırmanın bulgularıyla ters düşmektedir.

### **5.1.8. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Gelişim İlkeleriyle Bağdaşan/Bağdaşmayan Görüş ve Uygulamaları İle Görev Yaptığı Okul Türü Arasında Anlamli Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın bu konudaki denencesinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan/bağdaşmayan görüş ve uygulamaları ile görev yaptığı okul türü arasında anlamli bir ilişki olduğu ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularına bakıldığında ise; okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan/bağdaşmayan görüş ve uygulamaları ile görev yaptığı okul türü arasında anlamli bir ilişki olmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.16). Özel okul öncesi kurumları da çalışmasına dahil eden Kumtepe (2005) araştırma sonucunda, özel gündüz bakımevlerindeki öğretmenleri, devlet ve özel anaokulundaki öğretmenlere göre hem daha az çocuk merkezli inançlara sahip olduğu, hem de çocuk merkezli uygulamaları daha az uygun buldukları bulgularına ulaşmıştır. Bu bulgular, programın amacı, çocuğun öğrenmesi, müfredat amaçları ve personel davranışları bakımından eğitim merkezli okul-öncesi kurumlarının (korumacı, gözetmeci) gündüz bakımevlerinden üstün olduğunu öne süren önceki araştırmalarla tutarlıdır. Kumtepe'nin araştırması bu çalışmanın bulgularıyla bağdaşmamaktadır.

### **5.1.9. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Gelişim İlkeleriyle Bağdaşan/Bağdaşmayan Görüş ve Uygulamaları İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasında Anlamli Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın bu konudaki denencesinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan/bağdaşmayan görüş ve uygulamaları ile cinsiyetleri arasında anlamli bir ilişki olduğu ileri sürülmüştü. Ancak, araştırma bulgularına bakıldığında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan/bağdaşmayan görüş ve uygulamaları ile cinsiyetleri arasında anlamli bir ilişki olmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.17). Bulgunun cinsiyet değişkenine göre gelişimle bağdaşan görüş ve uygulamalar arasında anlamli bir ilişki olmadığı yönünde çıkmasının, araştırmaya katılan erkek öğretmen sayısının az oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir.



#### **5.1.10. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Gelişim İlkeleriyle Bağdaşan/Bağdaşmayan Görüş ve Uygulamaları İle Kıdemleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın bu konudaki denencesinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan/bağdaşmayan görüş ve uygulamaları ile, kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularına bakıldığında da okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan/bağdaşmayan görüş ve uygulamaları ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.19). Yıldızbaş ve Parlakyıldız (2004) öğretmenlerin hizmet yılına göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gelişim özellikleri ile ilişkilendirdikleri çalışmalarında kıdemi fazla olan öğretmenlerin, öğretmenlikte hizmet yılı az olanlara göre daha başarılı olduklarını bulgusuna ulaşmışlardır. Öğrenci merkezli sınıflarla öğretmen merkezli sınıflar arasında en belirgin farkın sınıf ortamının hareketli ve aktif olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda öğretmenler düzeni sağlamak adına daha az gelişimle bağdaşan uygulamaları tercih ediyor olabilir. Yıldızbaş ve Parlakyıldız' ın çalışmaları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

#### **5.1.11. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Gelişim İlkeleriyle Bağdaşan/Bağdaşmayan Görüş ve Uygulamaları ile Seminer Alıp Almayışları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın bu konudaki denencesinde, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan uygulamaları ile seminer alıp almayışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularına bakıldığında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşleri ile seminer alıp almayışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.22). Bu denenceyi kurarken seminer alan öğretmenlerin aldıkları eğitim doğrultusunda gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüş ve uygulamaları benimseyecekleri beklentisi vardı. Bulgumuza göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili

seminer alıp almama değişkeni öğretmenlerin gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşleri üzerinde etkili olduğu, uygulamalarına etki etmediği görülmüştür.

Lee, Baik ve Charlesworth'ün (2006) Kore'li öğretmenlerin hizmet içi eğitimden önce ve sonra gelişimle bağdaşan ve gelişimle bağdaşmayan uygulamaları konusundaki becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, deney ve kontrol grupları oluşturulmuş; eğitimden önce gelişimle bağdaşan gruptaki öğretmenlerin öğretme stratejileri ile gelişimle bağdaşmayan gruptaki öğretmenler arasında hiçbir önemli fark görülmemiştir. Ancak, öğretme stratejileri ve becerileri sağlamak amacıyla yapılan öğretmen eğitim programlarından sonra, gelişimle bağdaşan gruptaki öğretmenlerin gelişimle bağdaşmayan gruptaki öğretmenlere göre öğretme beceri ve stratejileri ölçeğinde çok daha büyük kazanımlar elde ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Dickinson ve Caswell (2006) "Hizmet içi mesleki yardımla anasınıflarındaki dil ve erken okuma-yazma faaliyetlerine destek sağlama: Okuma-Yazma Ortamını Zenginleştirme Programı (LEEP)'in Etkileri" adlı araştırmalarında, düşük gelirli nüfusa hizmet veren anaokullarının, çocukların dil ve erken okuma-yazma gelişimine büyük destek sağladığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Diğer yandan, Kıldan ve Temel (2008) yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan hizmet içi eğitimin öğretmen görüşlerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, seminerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (eğitim durumu, kıdem yılı, yaş, mezun oldukları alan) uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak; Lee, Baik ve Charlesworth, Dickinson ve Caswell' in çalışmaları bu araştırmanın bulgularıyla ters düşmekte, Kıldan ve Temel'in bulguları ise bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

#### **5.1.12. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Gelişim İlkeleriyle Bağdaşan/ Bağdaşmayan Görüş ve Uygulamaları İle Sınıflarında Bulunan Çocuk Sayısı Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın bu konudaki denencesinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan/bağdaşmayan görüş ve uygulamaları ile sınıflarında

bulunan çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularına bakıldığında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan/bağdaşmayan görüş ve uygulamaları ile sınıflarında bulunan çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.20).

### **5.1.13. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Gelişim İlkeleriyle Bağdaşan/ Bağdaşmayan Görüş ve Uygulamaları İle Sınıflarında Bulunan Kız ve Erkek Öğrenci Sayısı Değişkeni Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın bu konudaki denencesinde, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan/bağdaşmayan görüş ve uygulamaları ile sınıflarında bulunan kız ve erkek öğrenci sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularına bakıldığında, kız öğrencileri erkek öğrencilere göre fazla olan öğretmenler sınıf ortamının gelişime uygunluğu görüşünü daha fazla benimsemektedirler ( Bkz. Tablo 4.12).

Burada ortaya çıkan bulguya göre, gruplarında kız öğrencileri erkek öğrencilere göre daha fazla olan öğretmenler daha gelişime uygun bir ortamı sağlayabileceklerini düşünmektedirler. Bu düşüncelerinin sebebi, erkek çocuk sayısının fazla olduğu gruplarda gelişime uygun eğitimsel aktivitelerin gerçekleştirilmesinde sıkıntılar yaşamaları olabilir. Bu düşüncemizi destekleyebilecek cinsiyet farkı ve eğitime hazır oluş ile ilgili bir araştırma belki daha da açıklayıcı olabilir. Whitehead'ın (2006) araştırmasına göre; kızlar okula erkek çocuklarından daha fazla istekli ve iletişim becerileri daha kuvvetli olarak geliyorlar. Ailelerin yetiştirme etkisi sonucu kızlar okula entellektüel yetenek ve akademik becerilere daha yatkın olarak gelirken, erkek çocuklar spor ve fiziksel aktivitelere yatkın olarak geliyorlar. Dolayısıyla erkek çocuklar okulu sıkıcı ve çekilmez görüyorlar. Whitehead'ın ortaya koyduğu bu çıkarım öğretmenlerin kız çocuklarıyla daha çeşitli ve işlevsel aktiviteler yapılabileceğini, erkek çocuklar ile bu fırsatın daha az sağlanabileceğini düşünüyor olabilirler.

#### 5.1.14. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşleri İle Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın bu konudaki denencesinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüşleri ile uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin görüş ve uygulamaları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.23) Clark ve Peterson (1986), Feeney ve Chun (1985), Isenberg (1990), Pajares (1992), Spodek'in (1988) çalışmalarını incelediğimizde; öğretmenlerin gizli teori ve inançları özellikle araştırma konusu olmuştur. Gizli teoriler, öğretmenlerin kendi kişisel deneyimlerinden ve pratik bilgilerinden geliştirdikleri öğretim ile ilgili fikirlerdir. Gizli teoriler okuldaki derslerde öğretilen, profesyonel literatürde yer alan açık teorilerden farklıdır. Öğretmenlerin planlama, öğretme ve değerlendirme kararlarını belirleyen kılavuz teoriyi anlamak için, öğretmenlerin neyin önemli olduğuna inandıklarını anlamamız gerekir. Bu çerçeveden bakılacak olursa okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin hem profesyonel literatüre ait belirli düşünce kalıpları var, hem de kendi pratikleri sonucu edindikleri bireysel genellemeler var diyebiliriz. Bulgumuzun sonucu olan öğretmenlerin görüş ve uygulamaları arasında negatif ve düşük sonuç; öğretmenlerin, gizli teori olarak bahsedilen söz konusu subjektif yargıların etkisinde olduğu ve bu etkinin gerçek anlamda saptamalar yapmaya engel teşkil etmiş olabileceğini düşündürmektedir. Charlesworth ve Harth'ın (1993) gelişimsel uygunluğu ölçtükleri çalışmada da öğretmenlerin uygunsuz kanaatleri ve uygunsuz uygulamaları arasında daha güçlü bir ilişki olduğunu ortaya konmuştur. Bunun sonucunda uygunsuz uygulamalar söz konusu olduğunda, bu öğretmenlerin kendi kanaatleri doğrultusunda öğretim yaptıklarını göstermektedir. Kumtepe (2005) araştırmasında, öğretmenlerin düşünce sistemi ile gelişimsel uygunluğu kullanmalarının artması arasında olumlu korelasyon bulmuştur. Bu araştırmadaki inanç ve uygulamalar arasındaki farklılığın başlıca nedenleri, kısıtlı kaynaklar, zor fiziki şartlardır. Okulların bulunduğu yer, ana çalışma alanı, deneyim ve yaş ile öğretmenlerin inançları arasında bağlantı

bulunamazken, kurum tipi ve eğitim seviyesinin öğretmenlerin üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

Erdiller (2005) Türk okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişime uygunluk yönünden düşünceleri ve uygulamaları arasında önemli-anlamli korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Charlesworth, Hart ve Erdiller'in çalışmalarının da araştırmamızın bulgularını kısmen desteklediğini söyleyebiliriz.

Sonuç olarak; okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşleri ve uygulamaları desteklemekle birlikte, gelişim ilkeleriyle bağdaşmayan görüşlere ve uygulamalara da katıldıkları ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin gelişimle bağdaşmayan uygulamaları eğitim ortamında daha fazla kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşleri desteklerken gelişim ilkeleriyle bağdaşan uygulamaları sınıflarında kullanmamaları eğitim sistemimizin temelde geleneksel bir yapılanma içerisinde olduğunu göstermektedir. Her ne kadar son yıllardaki gelişimsel uygunluğu dikkate alan, öğrenci merkezli uygulamalar eğitim müfredatının temelini oluştursa da, bu yenilik henüz tam anlamıyla uygulamalara yansıtılmamaktadır. Ancak, buradaki dikkate değer gelişme, öğretmenlerin, öğrencilerin gelişime uygun ilkeler doğrultusunda hazırlanan programlar çerçevesinde yetiştirilmesi gerekliliğini kabul etmiş olmalarıdır. Bunun yanında; Türkiye'de özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında aile beklentileri eğitim sistemini etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan uygulamaları sınıf ortamına yansıtılmamaları da ailenin beklentilerini karşılamak amacıyla geleneksel yaklaşımı daha fazla kullanmak durumunda olmalarına bağlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kıdemleri ile gelişimsel uygunlukları arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin, kıdemleri arttıkça, gelişim ilkeleri ile bağdaşan uygulamaları daha fazla kullanmaları, sınıf yönetimi becerilerinin ve tecrübelerinin artması ile ilişkilendirilebilir.

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili seminer almalarının, gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşleri üzerinde etkili olduğu, ancak uygulamalarına etki etmediği görülmüştür. Bu sonuç bizi, seminerlerin eğitim sistemi içindeki yerini sorgulamaya yöneltmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımının okullarda hala geçerliliğini koruması, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin eğitim seminerlerinin gerekliliğine ve yararlarına ikna olmayışları, eğitim seminerlerinin zamanı, süresi gibi nedenlerin seminerlerin uygulamalardaki etkisini azalttığı düşünülebilir. Bu sorunların aşılmasında okul yönetimi, uzmanlar ve öğretmenler birlikte hareket edebilirler. Sonuç olarak, okul öncesi eğitimi öğretmenlerine verilecek etkili seminerler, öğretmenlerin gelişimle bağdaşan düşüncelerini uygulamalarına da yansıtabilmelerini sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

#### 6.1. SONUÇLAR

**6.1.1.** Araştırma bulguları, Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

**6.1.2.** Araştırma bulguları, Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan okuma yazmaya hazırlık ile ilgili görüşlere katılmakla birlikte, gelişim ilkeleriyle bağdaşmayan görüşlere de katıldıkları ortaya çıkmıştır.

**6.1.3.** Araştırma bulgularına göre, Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında sınıf ortamının gelişim ilkelerine uygunluğu hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

**6.1.4.** Araştırma bulgularına göre, Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişimsel uygulamaları kullandıkları ancak gelişimle bağdaşmayan uygulamalara ağırlıklı olarak yer verdikleri görülmektedir.



**6.1.5.** Araştırma bulgularına göre, Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan planlamalar yaptıkları görülmektedir.

**6.1.6.** Araştırma bulgularına göre, Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşmayan uygulamaları kullanma düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

**6.1.7.** Araştırma bulgularına göre, Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan uygulamaları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

**6.1.8.** Araştırma bulgularına göre, Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüş ve uygulamaları ile görev yaptığı okul türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

**6.1.9.** Araştırma bulgularına göre, Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüş ve uygulamaları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

**6.1.10.** Araştırma bulgularına göre, Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüş ve uygulamaları ile, kıdemleri arasında önemli ve anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.



**6.1.11.** Araştırma bulgularına göre, Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşleri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili seminer almalarının, öğretmenlerin gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşleri üzerinde etkili olduğu, uygulamalarına etki etmediği görülmüştür.

**6.1.12.** Araştırma bulgularına göre, Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden, sınıflarında 20'nin altında çocuk bulunan öğretmenlerin, sınıflarında 20'nin üzeri çocuk bulunan öğretmenlere göre, gelişimle bağdaşmayan uygulamalara daha az yer verdikleri saptanmıştır.

**6.1.13.** Araştırma bulgularına göre, Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüş ve uygulamaları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

## **6.2. ÖNERİLER**

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

### **6.2.1. Uygulayıcı İçin Öneriler**

1- Öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına daha geniş bir perspektiften bakmalarını sağlayacak teorik ve uygulamalı okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konulu derslerle lisans programları zenginleştirilmelidir.

2- Görev yapmakta olan öğretmenlere "aktif ve gelişime uygun" içerikli okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının nasıl yapılabileceğine ilişkin seminerler verilmelidir. Bu seminerlere öğretmenler sadece dinleyici olarak değil, bilgi ve tecrübelerini paylaşarak aktif olarak da katılmalıdır.

3- Sınıflarda fiziksel ortamın uygunluğu sağlanarak, sınıf materyal açısından zenginleştirilmelidir.

4- Öğretmenlerle uzmanlar işbirliği halinde çalışmalı, öğretmenler yeni yaklaşımlar hakkında bilgilendirilmelidir.

### **6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

1- Bu araştırmada yalnızca nicel araştırma dizaynı kullanılmıştır. Araştırma nitel ve nicel araştırma dizaynı birlikte kullanılarak gerçekleştirilebilir.

2- Araştırma öğretmen adaylarına uygulanarak bulgular yükseköğrenim kurumları için eğitim programlarında kullanılabilir.

3- Araştırma daha geniş bir evrende gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*, Biliş Yayınları, İzmir.
- Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., Coşkun, R. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Sakarya Kitabevi, İstanbul.
- Aral, N., (1981). *Okul Öncesi Eğitim-I*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okulöncesi Eğitim. 2.* Ya-Pa Yay. İstanbul. s.46-47
- Arnas, A.Y., Erden, Ş., Aslan, D., Cömertpay, B. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerin Günlük Programda Yer Verdikleri Etkinlikler ve Bu Etkinliklerde Kullandıkları Yöntemler. Editör. G. Haktanır ve T. Güler, *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, Kuşadası. Cilt.3 (s.435-452). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Bredenkamp, S. (1987). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. ve Copple, C. (1997). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. (1993). *Developmentally Appropriate Practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.* Washington, DC. NAEYC.
- Bredenkamp, S. (1990). *How Young Children Learn, Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8*, Washington: NAEYC.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Burts, Wayne, DiCarlo, Benedicth (2007) Increasing the Literacy Behaviors of Preschool Children through Environmental Modification and Teacher Mediation, *Journal of Research in Childhood Education*, V.22 n,1 p.5
- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., Fleege, P. O., Mosley, J. and Thomasson, R.H. (2002). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms.USA.

- Caine, R. N., Caine, G. (1991) Making connections, Teaching and the human brain. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., & Hernandez, S. (1990). Kindergarten teachers beliefs and practices (Report No. PS018 757). Boston, MA: American Educational Research Association.(ERIC Document reproduction Service No. 318 -571)
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 255–276.
- Christie, J.(1991). Play and literacy development, Summary and discussion, J. Christie(Edt), Play and literacy development, Albany. Suny Pres.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı:1-2, Cilt:36.
- Çelenk, S. (2004). *İlkokuma- Yazma Programı ve Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Deborah I. Cassidy, D. I., and Martha I. Buell, M. I., Pugh-Hoese, S., Russell, S. (2002). The effect of education on child care teachers' beliefs and classroom quality: Year one evaluation of the TEACH early childhood associate degree scholarship program, University of North Carolina at Greensboro USA.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel Öğretim Yöntemleri*, Ankara. Üsem yayınları 11.
- Deryakulu, D., (2001) Sınıfta Demokrasi. Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- Diamond, K.E., Gerde, H.K., and Powell, D.R. (2007) Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, Purdue University, United States.
- Diane C. Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R. and Kirk, L. (1989). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. Louisiana State University, USA.

- Dickinson D., Neuman S. (2001). *Handbook of early literacy research*, Guilford Press, ISBN 1572308958, 9781572308954.
- Dickinson, D.K., Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP), *Handbook of Early Literacy Research*, V.2
- Dowell, D., Service Learning As A Strategy To Prepare Teacher Candidates For Contemporary Diverse class. <http://scholar.google.com.tr/scholar>
- Driver, V. Oldham (1986). Studies in Science Education, eric. ed.gov ERIC logo. EJ352977 - A Constructivist Approach to Curriculum Development in Science. ERIC Home.
- Dunn, L., ve Kontos, S. (1997). What have we learned about developmentally appropriate practice: Young Children. 52:5, 4-13.
- Elliältioğlu, F, M. (1981) *Okul öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri*, Ya-pa yayınları. s. 64.
- Erdiller, Z. (2005). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Müfredata İlişkin Düşünceleri ve Sınıf İçi Etkinlikleri. *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Bildiri Kitabı*, Cilt 3. İstanbul, s. 473-490.
- Erduran, E. (1999). Okul öncesi eğitimde okuma-yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi. <http://tez2.yok.gov.tr/tez.htm>, (22.06.2007)
- Farran, D.C., Son-Yarbrough, W. (2001). Title I funded preschools as a developmental context for children’s play and verbal behaviors, Department of Teaching and Learning, Box 330 GPC, Vanderbilt University, Nashville, TN 37203, USA.
- Fethi, L. (1992). High Scope Okul Öncesi Eğitimi Programı ve Uygulamaları, *Ya-Pa 8. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul. s. 162-170.
- Fisher, R., Brooks, G., Lewis, M. (2004). *Raising Standards in Literacy* Taylor & Francis Group, 2004 ISBN 0203166221, 9780203166222.

- Frede, E., Barnett, 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*, V.7 n,4 p.483-99
- Gambrell, L. B., Morrow, L. M., Presley, M., Guthrie, J.T. (2006). Best Practices in Literacy Instruction. Third Edition, NAEYC, [www.annualconference.naeyc.org/about/pdf/Conference](http://www.annualconference.naeyc.org/about/pdf/Conference) (12.05.2008).
- Gül, E, D. (2004). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi A.B.D. Doktora Tezi. <http://tez2.yok.gov.tr/tez.htm>, (12.08.2007) (10.18).
- Güncel Türkçe Sözlük (2006). <http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx>, F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF05A79F754 (21.08.2008)(00.24).
- Güven, N. (1991). Okuma Öncesi Hazırlık, *Ya-Pa 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul. s. 36-40.
- Güven, Y. (2005). *Erken Çocuklukta Matematiksel Düşünme ve Matematiği Öğrenme*, Küçükadımlar Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Hohmann, M., Weikart, D, P. (1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*, Publication of the High/Scope Press, USA. s. 13-41.
- Huffman, R. L., Speer, P.W. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices, *Early Childhood Research Quarterly*, V.15 Issue,2 p.167-184.
- Jensen, E. (2006). *Enriching the brain: How to maximize every learner's potential*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Edt. Ş. Kalaycı, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kamii, C., DeVries, R. (1978/1993). *Physical knowledge in preschool education Implications of. Piaget's theory*. New York: Teachers College Press. [www.uni.edu/freeburg/Publications](http://www.uni.edu/freeburg/Publications). (11.09.2007)
- Karasar, N., (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara.

- Katz, L. (1988). *Early childhood education: What research tells us*. Bloomington, IN: Phi Beta Kapa Educational Foundation.
- Katz, L. (1999). Curriculum disputes in early childhood education. ERIC Digest. ERIC Documents Reproduction Service No. ED 436298.
- Kıldan, O., Temel, F. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşımaya Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:16, No:1, s. 25–36.
- Kocabaş, A. (2003). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Müzik Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Uygulamalarının Karşılaştırılması. *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Bildiri Kitabı*, Cilt 3. İstanbul, s. 30–32.
- Koç, A., Taylan, E., Bekman, S. (2002). Türkiye’de Okulöncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi, Araştırma Raporu, AÇEV.
- Mantzicopoulos, P., Morelock, J. B., Neuharth-Pritchett, S. (1994). Academic competence, social skills, and behavior among disadvantaged children in developmentally appropriate and inappropriate classrooms. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Masny, D. (1996). *Posted by Canadian Child Care Federation*, University of Ottawa.
- MEB, (2002). *36–72 Aylık çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- MEB, (2006). *36–72 Aylık çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Montie, J. E., Xiang, Z., and Schweinhart, L. J. (2007). Role of preschool experience in children's development in 10 countries. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

- Okday, A.(1982). Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Ve Okumaya Hazırlıklı Olmak, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7, 39, s. 11-18. <http://zenci.blogcu.com/1317321> (11/12/2006 09:08)
- Okday, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem*, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Okday, A. ve Kerem, E. (2001). Okul Öncesi Eğitimde Okumaya Hazırlık Üzerine Bir Program Önerisi, *Cumhuriyet Gazetesi Bilim Teknik*, 18(880), 13, 31 Ocak 2004.
- Oltman, M. (2002). Natural Wonders. A Guide to Early Childhood for Environmental Educators. Minnesota Early childhood Environmental Education Consortium. [www.seek.state.mn.us/](http://www.seek.state.mn.us/) click on Natural Wonders.
- Ömeroğlu, E., Yaşar, M.C. (2004). Okul Öncesi Eğitim, *Gündem Dergisi*, (<http://www.tusiad.org/yayin/gorus/59/15.pdf>). (11.01.2008 20:30).
- Parker, A. and Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally Appropriate Practice in Kindergarten: Factors Shaping Teacher Beliefs and Practice, *Journal of Research in Childhood Education*, v,21 n.1 p.65
- Phillips, B.M., Clancy-Menchetti, J., Lonigan, C.J. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction With Preschool Children, *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 28, No.1 p.3–17.
- Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L. And Morrison, F. J. (2006). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. University of Michigan, Department of Psychology, United States
- Riddle, E. M., and Dabbagh, N. (1999). Lev Vygotsky's social development theory. from the World Wide Web: <http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase/constructivism/vygotsky>
- Rieben, L., Perfetti, C. A. (1991). *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 123.
- Rushton, S., Larkin, E., (2001). Shaping the Learning Environment: Connecting Developmentally Appropriate Practices to Brain Research. EJ637831. *Early Childhood Education Journal*, V.29, n,1 p.25–33.



- Schrader, C. T. (1990). Symbolic Play as a Curricular Tool for Early Literacy Development. *Early Childhood Research Quarterly*, 1990 - eric. ed.gov, EJ405893.
- Schweinhart, L. J. (2001). Getting Ready for school in Preschool. Preventing Early Learning Failure. Editör: Robert Sornson, Association for Supervision and Curriculum Development. s: 110–111.
- Senemoğlu, N. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Yorum Matbaası, Ankara.
- Sevinç, M. (2003). *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Shonkoff, J., and Phillips (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Smith, K. E. (2002). Student teachers' beliefs about developmentally appropriate practice: Pattern, stability, and the influence of locus of control, University of Nebraska at Omaha USA.
- Stanchfield, J.M. (1994). The Development of Pre-Reading Skills in an Experimental Kindergarten Program, The University of Chicago Press. <http://www.jstor.org/action/showPublisher?publisherCode> (21.05.2008)
- Sulzby, E. (1996). Children's Early Text Construction. "Roles of oral and written language as children approach conventional literacy" Editör: Clotilde Pontecorvo, Margherita Orsolini, Barbara Burge, Lauren B. Resnick. s.25–30
- Spodek, B. Saracho O. N. (2006). *Handbook of Research on the Education of Young Children*, s:467.
- Temel, F., Dere, H. (1999). *Okul öncesi Eğitimde Yaklaşımlar Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*, Rehber Kitaplar Dizisi, Turan Ofset, İstanbul, s.1–27
- Treiman, R., Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, p.193–215.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi Çocukların Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi*, Morpa Kültür Yayınları, s.17–18.
- Vaughan, J.(1993). Early Childhood Education in China. *Childhood Education*, V.69.

- Yazıcı, Z. (2002). Okul Öncesi Eğitiminin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:155–156  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/yazici.htm> (24/01/2007 14:41)
- Yıldızbaş, F., Parlakyıldız B. (2003 ). Okulöncesi Eğitimde Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamaların İncelenmesi, *13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını*, Kurultay sekreteri: İkrâm Çınar. s. 338–340.
- Yılmaz, Z. A (2003). Okuma Yazmaya Hazırlık, *Çoluk Çocuk Dergisi*, S. 30, s.16
- Wien, C. A. (2002). *Time, work, and developmentally appropriate practice*, York University, Canada.
- Wifred, R. (1993). *Growth And Development of The Young Child*, New York. p.23

**EKLER**

<b>EK – 1</b> .....	<b>PİLOT ÇALIŞMA 1</b> .....	<b>117</b>
<b>EK – 2</b> .....	<b>PİLOT ÇALIŞMA 2</b> .....	<b>127</b>

## EK 1: PİLOT ÇALIŞMA 1

### Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ve Uygulamalar Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Analizleri

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları hakkındaki görüş ve uygulamalarını araştırmak amacıyla “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarını ölçen” anket araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelenerek geliştirilmiştir. Charlesworth ve Hart (1993) , tarafından gerçekleştirilen “Anaokulu Öğretmenlerinin Kanaat (Kanı) ve Uygulamalarının Gelişimsel Uygunluğunun Ölçülmesi” ve “Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi” (Yıldızbaş ve Parlakyıldız, 2004), Oktay ve Kerem (2001)’in okuma yazma ölçeği ile ilgili çalışmaları incelenmiş, bu çalışmalardan anket sorularının oluşturulmasında yararlanılmıştır.

İlk aşamada, araştırmacı tarafından, ilgili literatür alan yazın ve yapılan çalışmalar incelenerek 100 soruluk pilot anket oluşturulmuştur. İlk baştaki 7 soru öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili olup, 8 ve 51 arası sorular “okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerini” ölçmeye yönelik, 52 ve 100 arası sorular da “okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarını” ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

Ölçek, üç uzman görüşüne başvurulduktan sonra uzmanların önerileri doğrultusunda ekleme ve çıkarmalar yapılarak ve beş okul öncesi ve öğretmenine verilmiştir. Öğretmenler ölçekleri inceleyip geri bildirim vermişlerdir. Öğretmenlerin geri bildirimleri doğrultusunda ölçek revize edilmiştir.

Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. İkinci bölümde öğretmenlerin, okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşlerini ölçen

51 soru sorulmuştur. Bu bölümde beşli likert tipi sorular sorulmuştur. Beş seçenektan oluşan sorularda öğretmenlerden (1) Hiç katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Çok az katılıyorum (4) Katılıyorum (5) Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir

Anketin üçüncü bölümünde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygulamalarına yönelik sorular sorulmuştur. Beşli likert tipinde hazırlanan 19 sorudan oluşan bu bölümde öğretmenlerden (1) Hemen hemen hiç (Ayda bir kez bile değil), (2) Nadiren (Ayda bir kez), (3) Bazen (Haftada bir kez), (4) Düzenli (Haftada 2 ya da 4 kez), (5) Çok sık (Günlük) seçeneklerinden birini seçmelerini istenmiştir.

Veriler şeklinde puanlanarak ortalama puanlar hesaplanarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Oluşturulan pilot anket, mezun olma aşamasındaki 118 okul öncesi eğitimi öğretmen adayına uygulanmıştır. Anket sonuçları SPSS ortamında çözümlenmiştir.

### **1.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri**

Ölçeğin geçerlik güvenirliğine ilişkin olarak KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) değeri, .730 olarak hesaplanmış ve son olarak Barlett testi sonuçlarının da anlamlı olduğu belirlenmiştir KMO testi %73.0 (.730) dür.  $73.0 > 0.50$  olduğundan, bu bulgulara göre verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir

(Tablo 1). Diğer yandan değişkenler arası korelasyon katsayıları 0,30 ve üzerinde olduğundan değişkenlerin faktör oluşturmaya uygun olduğuna karar verilmiştir.

Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı 0,63 olarak bulunmuştur.

**Tablo 1:** Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

---

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem			
Ölçüm Değer Yeterliliği	=	.73	
Bartlett's Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	=	581.830	sd=210 p=.000

---

Tablo 1 incelendiğinde OYHÇYG Ölçeği Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin 0.73, Barlett değerinin 581.830,  $p=0.000<0.05$  olduğu görülmektedir. KMO ve Barlett değerinin yüksek derecede olması ölçeğe faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arasında korelasyonun olduğunu göstermektedir.

İkinci olarak değişkenler arasındaki ilişkileri en yüksek derecede temsil edecek daha az sayıda faktör elde etmek için analize alınan maddelerin(değişkenin) öz değeri 1'den büyük olan 4 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans % 67.352'dir. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan dört faktörün ortak varyanslarının ise 0.519 ile 0.780 ( $0.519>0.50$ ;  $0.780>0.50$ ) arasında değiştiği gözlenmektedir. Buna göre, analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan dört faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığını söyleyebiliriz (Tablo 2).

Tablo 2: Toplam Açıklanan Varyans

Comp onent	İlk Özdeğerler			Türetilen Kareli Ağırlıklar Toplamı			Çevrilmiş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Toplam	% of Varyans	Kümülatif %	Toplam	% of Varyans	Kümülatif %	Toplam	% of Varyans	Kümülatif %
1	6.575	14.944	14.944	6.575	14.944	14.944	4.603	10.462	10.462
2	2.897	6.583	21.527	2.897	6.583	21.527	2.429	5.520	15.982
3	2.279	5.180	26.707	2.279	5.180	26.707	2.104	4.781	20.763
4	2.266	5.151	31.857	2.266	5.151	31.857	1.982	4.505	25.268
5	1.943	4.416	36.274	1.943	4.416	36.274	1.923	4.371	29.639
6	1.795	4.080	40.354	1.795	4.080	40.354	1.788	4.064	33.703
7	1.606	3.649	44.003	1.606	3.649	44.003	1.786	4.059	37.762
8	1.567	3.562	47.565	1.567	3.562	47.565	1.775	4.033	41.796
9	1.423	3.234	50.798	1.423	3.234	50.798	1.739	3.952	45.748
10	1.394	3.168	53.966	1.394	3.168	53.966	1.688	3.836	49.584
11	1.314	2.987	56.953	1.314	2.987	56.953	1.649	3.748	53.332
12	1.269	2.883	59.836	1.269	2.883	59.836	1.590	3.613	56.945
13	1.197	2.721	62.557	1.197	2.721	62.557	1.550	3.524	60.469
14	1.095	2.489	65.046	1.095	2.489	65.046	1.546	3.514	63.983
15	1.015	2.306	67.352	1.015	2.306	67.352	1.482	3.368	67.352
16	.973	2.212	69.564						
17	.948	2.155	71.719						
18	.870	1.976	73.695						
19	.838	1.905	75.600						
20	.805	1.829	77.428						
21	.744	1.691	79.119						
22	.705	1.601	80.720						
23	.693	1.576	82.296						
24	.632	1.437	83.733						
25	.597	1.358	85.091						
26	.568	1.292	86.383						
27	.566	1.287	87.669						
28	.544	1.236	88.906						
29	.508	1.155	90.060						
30	.500	1.137	91.198						
31	.456	1.036	92.233						
32	.419	.953	93.186						
33	.391	.889	94.075						
34	.379	.861	94.936						
35	.345	.784	95.720						
36	.309	.703	96.423						
37	.282	.641	97.064						
38	.267	.606	97.670						
39	.220	.499	98.169						
40	.195	.443	98.612						
41	.188	.428	99.039						
42	.154	.349	99.388						
43	.141	.320	99.709						
44	.128	.291	100.000						

Tablo 2’de görüldüğü gibi, özdeğer istatistiği 1’den büyük 15 faktör söz konusudur ve açıklanan toplam varyans %67.35.

Anketin güvenilirliği için Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda, anketin iç tutarlılık katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur.

Başlangıç çözümü (component matrix) tablosu incelendiğinde, sekiz maddenin (S51, S50, S27, S28, S46, S47, S33, S38) birinci faktör yük değerlerinin 0.518 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu gösterir. Faktör döndürme sonuçları incelendiğinde ölçek başlangıçta sınırlama yapmadan faktör analizi sonucunda 15 faktörlü olduğu ancak, özdeğerler dikkate alınarak, veriler 4 faktörle sınırlandırılarak tekrar analiz edilmiştir ve sonuçlar tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** Toplam Açıklanan Varyans

Comp onent	İlk Özdeğerler			Türetilen Kareli Ağırlıklar Toplamı			Çevrilmiş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Toplam	% of Varyan s	Kümüla tif %	Toplam	% of Varyans	Kümülatif %	Toplam	% of Varyan s	Kümülatif %
1	4.305	26.909	26.909	4.305	26.909	26.909	3.854	24.089	24.089
2	1.554	9.714	36.623	1.554	9.714	36.623	1.663	10.393	34.482
3	1.244	7.775	44.398	1.244	7.775	44.398	1.465	9.156	43.638
4	1.120	7.002	51.400	1.120	7.002	51.400	1.242	7.763	51.400
5	1.082	6.764	58.165						
6	.950	5.937	64.102						
7	.846	5.288	69.390						
8	.817	5.108	74.498						
9	.656	4.102	78.601						
10	.612	3.828	82.428						
11	.592	3.702	86.130						
12	.536	3.349	89.479						
13	.520	3.251	92.730						
14	.451	2.817	95.547						
15	.387	2.419	97.966						
16	.325	2.034	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



4 faktöre sınırlandırıldığında ölçeğin açıklanabilirliği %51'e düşmüştür. Dönüştürülmüş temel bileşenler analiz sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Dönüştürülmüş Temel Bileşenler Analiz Sonuçları

	Component			
	1	2	3	4
S51	.748	.208	6.836E-02	.134
S50	.735	.117	2.036E-02	-7.074E-03
S28	.687	.114	-8.429E-02	-5.939E-03
S27	.674	.238	5.496E-02	.107
S38	.615	-.304	.181	.215
S48	.600	-4.873E-02	.136	-5.581E-02
S47	.527	7.425E-02	.392	-.139
S17	7.027E-02	.719	3.667E-02	.111
S22	.157	.651	6.440E-02	-.299
S14	4.020E-02	.537	.314	.268
S35	.535	.165	-.615	-1.628E-02
S46	.543	-1.182E-02	.564	-9.307E-02
S32	4.997E-02	.188	.471	8.807E-02
S15	.378	.258	.419	7.589E-02
S42	6.065E-02	8.325E-02	4.848E-02	-.815
" "	.227	.267	.214	.532

Tablo 4 incelendiğinde maddelerin daha çok 3 faktör altında toplandığı ve dördüncü faktörün tanımlanacak kadar madde içermediği görülmektedir. Ayrıca, birden fazla faktöre giren maddeler de söz konusudur. Bu üç faktör altında toplanan maddeler pilot 2 çalışmasının maddelerinin oluşturulmasında kaynak olarak kullanılmıştır.

#### **Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalar Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Analizleri**

Ölçeğin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalar ölçeği için de birinci bölümde yapılan geçerlik-güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Madde sınırlaması yapılmadan faktör analiz ile yedi boyut oluşmuş ve %63 açıklanabilirlik elde edilmiştir. Özdeğerler dikkate alınarak dört ile sınırlandırıldığında ise açıklanabilirlik derecesinin % 50 olduğu saptanmıştır ve aşağıda KMO değerleri ve faktör yapıları verilmiştir.

**Tablo 5:** Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği	= .86		
Bartlett's Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	= 1272.820	sd= 325	p=.000

Tablo 5 incelendiğinde OYHÇYU Ölçeği Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin 0.86, Barlett değerinin 1272.820,  $p=0.000<0.05$  olduğu görülmektedir. KMO ve Barlett değerinin yüksek derecede olması ölçeğe faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arasında korelasyonun olduğunu göstermektedir.

**Tablo 6:** Toplam Açıklanan Varyans

Component	İlk özdeğerler			Türetilen Kareli Ağırlıklar Toplamı			Çevrilmiş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Toplam	% of Variance	Kümülatif %	Toplam	% of Variance	Kümülatif %	Toplam	% of Variance	Kümülatif %
1	8.517	32.758	32.758	8.517	32.758	32.758	4.352	16.739	16.739
2	1.658	6.379	39.136	1.658	6.379	39.136	3.593	13.819	30.558
3	1.570	6.037	45.173	1.570	6.037	45.173	3.411	13.121	43.679
4	1.405	5.403	50.576	1.405	5.403	50.576	1.793	6.896	50.576
5	1.239	4.766	55.342						
6	1.188	4.571	59.913						
7	1.043	4.010	63.923						
8	.959	3.688	67.611						
9	.907	3.488	71.098						
10	.874	3.363	74.462						
11	.737	2.833	77.295						
12	.675	2.594	79.889						
13	.642	2.468	82.357						
14	.562	2.160	84.517						
15	.519	1.995	86.512						
16	.461	1.773	88.284						
17	.430	1.655	89.939						
18	.394	1.516	91.455						
19	.384	1.475	92.930						
20	.338	1.301	94.231						
21	.326	1.255	95.486						
22	.312	1.200	96.686						
23	.255	.979	97.666						
24	.232	.893	98.559						
25	.198	.763	99.322						
26	.176	.678	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Tablo 7:** Temel Bileşenler Analiz Sonuçları

	Component			
	1	2	3	4
S87	.748	2.685E-02	9.219E-02	.157
S84	.693	.178	.139	-4.148E-03
S98	.641	.257	.218	-.100
S64	.575	.466	9.069E-02	.139
S82	.540	.358	.372	7.223E-02
S74	.518	.239	.371	.140
S75	.511	.239	.206	.441
S100	.480	4.073E-02	.232	.311
S81	.467	.406	.329	9.839E-02
S96	.453	.253	.346	-4.447E-02
S59	.247	.665	-5.572E-02	.211
S52	4.248E-02	.665	.188	2.216E-02
S60	.282	.589	.122	.118
S65	.434	.579	.191	.173
S69	.375	.571	.159	.100
S83	.319	.566	.248	-.107
S78	-.290	.546	.287	5.333E-02
S79	.147	.228	.826	9.488E-02
S73	.155	.125	.789	6.282E-02
S88	.261	.204	.770	-7.466E-03
S89	.134	4.651E-02	.525	4.266E-02
S97	.336	6.116E-02	.226	-.659
S77	.204	.140	.146	.518
S72	.239	.285	.465	.509
S66	.141	.114	6.524E-02	.482
S92	.277	.255	4.012E-02	-.299

Tablo 7 incelendiğinde maddelerinin birden fazla faktöre girdiği görülmektedir.

Bu maddeler atılarak analiz 3 faktörle tekrarlanmıştır.

**Tablo 8:** Toplam açıklanan varyans

Com pone nt	İlk Özdeğerler			Türetilen Kareli Ağırlıklar Toplamı			Çevrilmiş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Toplam	% of Varyan s	Kümüla tif %	Toplam	% of Varyans	Kümü latif %	Toplam	% of Varyan s	Kümü latif %
1	4.567	28.545	28.545	4.567	28.545	28.545	2.851	17.819	17.819
2	1.514	9.465	38.009	1.514	9.465	38.009	2.408	15.049	32.868
3	1.471	9.194	47.203	1.471	9.194	47.203	2.294	14.335	47.203
4	1.232	7.703	54.906						
5	1.068	6.678	61.584						
6	1.017	6.356	67.940						
7	.886	5.535	73.475						
8	.738	4.611	78.086						
9	.626	3.914	82.000						
10	.601	3.759	85.759						
11	.544	3.401	89.160						
12	.457	2.858	92.018						
13	.404	2.527	94.545						
14	.336	2.100	96.644						
15	.306	1.914	98.559						
16	.231	1.441	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablo 8 incelendiğinde, 3 faktörle sınırlandırıldığında ölçeğin açıklanabilirlik düzeyi %47'dir. Tablo 8'de dönüştürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 9:** Dönüştürülmüş Temel Bileşenler Analizi

	Component		
	1	2	3
S79	.836	.150	.196
S88	.793	.283	.114
S73	.766	.132	.164
S89	.554	.162	-1.561E-04
S78	.384	-.168	.297
S84	.152	.694	.228
S98	.227	.686	.177
S87	3.504E-02	.654	.342
S97	.250	.559	-.454
S92	5.373E-02	.452	-2.714E-02
S59	1.661E-02	.302	.593
S72	.477	9.160E-02	.576
S66	4.321E-02	-5.847E-02	.548
S52	.221	.225	.509
S77	.153	9.611E-02	.490
S60	.198	.414	.487

Alpha = .8123

**Tablo 10:** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalar Ölçeğinin Ortalama, Standart Sapması, Faktör Yükleri, Madde Toplam Korelasyonları

	Mean	Std Dev	Faktör yükü	Madde top korelasyonu
S52	4.2712	.8024	.509	.44
S59	4.1017	.9095	.593	.46
S60	4.3898	.9061	.487	.49
S66	3.0932	1.1246	.548	.20
S72	3.1441	1.0318	.576	.55
S73	3.4153	1.1863	.766	.54
S77	2.7458	1.0796	.490	.30
S78	2.8390	1.0375	.384	.24
S79	3.1780	1.1740	.836	.63
S84	3.5763	1.1048	.694	.50
S87	3.1271	1.0825	.654	.46
S88	3.2966	1.0963	.793	.64
S89	3.1695	1.2697	.554	.36
S92	3.8729	1.0585	.452	.19
S97	3.6356	1.0514	.559	.17
S98	3.7797	1.0792	.686	.53

Tablo 9'daki dönüştürülmüş temel bileşenler analizi sonuçlarında birbiriyle uyuşmayan maddelerin aynı faktörde toplanması ve madde faktör yüklerinin düşük olması nedeniyle pilot çalışma yinelenmiştir.

## **EK 2: PİLOT ÇALIŞMA 2**

### **Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler ve Uygulamalar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri**

#### **2. PİLOT ÇALIŞMASI**

Birinci pilot çalışması sonuçları doğrultusunda İkinci Pilot anket hazırlanmıştır. 61 maddelik ikinci pilot çalışma, yaklaşık 60 kişilik okul öncesi eğitimi öğretmen adayına uygulanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin, okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşlerini ölçen 33 soru sorulmuştur. 1. sorudan 33. soruya kadar olan kısım "okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüşler" , 34. sorudan 61. soruya kadar olan kısım "okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalar" olarak düzenlenmiştir. İkinci pilot ankette de birinci pilot anketteki ile aynı şekilde derecelendirme yapılmış, beşli likert tipi sorular sorulmuştur. Sorularda öğretmenlerden (1) Hiç katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Çok az katılıyorum (4) Katılıyorum (5) Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir.

Anketin ikinci bölümünde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygulamalarına yönelik sorular sorulmuştur. Beşli likert tipinde hazırlanan 28 sorudan oluşan bu bölümde öğretmenlerden (1) Hemen hemen hiç (Ayda bir kez bile değil), (2) Nadiren (Ayda bir kez), (3) Bazen (Haftada bir kez), (4) Düzenli (Haftada 2 ya da 4 kez), (5) Çok sık (Günlük) seçeneklerinden birini seçmelerini istenmiştir.

## 2.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri

**Tablo 11:** Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem			
Ölçüm Değer Yeterliliği	=	.60	
Bartlett's Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	=	125.955	sd= 78 p=.000

Tablo 11 incelendiğinde OYHÇYG Ölçeği Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin 0.60, Barlett değerinin 125.955,  $p=0.000<0.05$  olduğu görülmektedir. KMO ve Barlett değerinin yüksek derecede olması ölçeğe faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arasında korelasyonun olduğunu göstermektedir. Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı 0,68 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değeri  $0.60 < \alpha < 0.80$  aralığında ise ölçek oldukça güvenilir şekilde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2005:405).

**Tablo 12:** Toplam Açıklanan Varyans

Component	İlk özdeğerler			Türetilen Kareli Ağırlıklar Toplamı			Çevrilmiş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Toplam	% of Variance	Kümülatif %	Toplam	% of Variance	Kümülatif %	Toplam	% of Variance	Kümülatif %
1	2.939	22.607	22.607	2.939	22.607	22.607	2.265	17.420	17.420
2	2.303	17.719	40.325	2.303	17.719	40.325	1.858	14.294	31.715
3	1.218	9.371	49.696	1.218	9.371	49.696	1.606	12.351	44.065
4	1.174	9.034	58.730	1.174	9.034	58.730	1.480	11.384	55.449
5	1.043	8.022	66.752	1.043	8.022	66.752	1.469	11.303	66.752
6	.900	6.923	73.675						
7	.834	6.417	80.092						
8	.619	4.760	84.851						
9	.553	4.252	89.103						
10	.508	3.911	93.014						
11	.374	2.875	95.890						
12	.338	2.598	98.488						
13	.197	1.512	100.000						

Tablo 12’de görüldüğü gibi, özdeğer istatistiği 1’den büyük 5 faktör söz konusudur.

4 faktör toplamda varyansın %66.752’sini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans : %66.752’dir. Birinci faktör toplam varyansın %17.420’ünü, birinci ve ikinci faktör birlikte toplam varyansın %31.715’ini, beş faktör birlikte toplam varyansın %66.752’sini açıklamaktadır.

Başlangıç çözümü (component matrix) tablosu incelendiğinde, onüç maddenin de birinci faktör yük değerlerinin 0.50 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Değişkenlerin ortak varyansına bakıldığında ( $p>0.5$ ) madde değerlerinin 0.557 ile 0.871 arasında değiştiği görülmektedir ( $0.557>0.50$ ;  $0.871>0.50$ ).

Bu bulgu, ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu gösterir. Faktör döndürme sonuçları incelendiğinde ölçek başlangıçta sınırlama yapmadan faktör analizi sonucunda 5 faktörlü olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonraki aşamada özdeğerler dikkate alınarak ölçek üç faktöre sınırlandırılmış ve veriler tekrar analiz edilmiştir.

**Tablo 13:** Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett’s Test Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği	= .59		
Bartlett’s Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	= 120.173	sd=66	p=.000

**Tablo 14:** Toplam Açıklanan Varyans

Component	İlk özdeğerler			Türetilen Kareli Ağırlıklar Toplamı			Çevrilmiş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Toplam	% of Variance	Kümülatif %	Toplam	% of Variance	Kümülatif %	Toplam	% of Variance	Kümülatif %
1	2.864	23.868	23.868	2.864	23.868	23.868	2.568	21.399	21.399
2	2.271	18.929	42.798	2.271	18.929	42.798	2.261	18.843	40.241
3	1.212	10.098	52.896	1.212	10.098	52.896	1.519	12.655	52.896
4	1.046	8.719	61.615						
5	.992	8.263	69.878						
6	.898	7.481	77.360						
7	.710	5.920	83.280						
8	.558	4.648	87.928						
9	.533	4.443	92.370						
10	.379	3.156	95.527						
11	.339	2.822	98.349						
12	.198	1.651	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



**Tablo 15:** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeğinin Ortalama, Standart Sapması, Faktör Yükleri, Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Ortalama	ss	Faktör yükü	Madde-toplam korelasyonu
M1	4.90	.293	.69	.33
M3	4.67	.565	.73	.26
M6	2.88	1.051	.66	.21
M8	4.27	.590	.81	.13
M10	4.32	.892	.72	.25
M13	2.34	.922	.69	.54
M19	2.13	1.013	.69	.31
M16	4.46	.504	.58	.14
M23	3.41	1.096	.73	.55
M25	4.53	.504	.53	.21
M30	4.32	.747	.44	.32
M31	4.04	.722	.58	.50

**Tablo 16:** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye ait Korelasyon Tablosu

		Gelişimle Bağdaşmayan Görüşler	Gelişimle Bağdaşan Görüşler	Gelişime Uygun Planlamalar
Gelişimle Bağdaşmayan Görüşler	Pearson Correlation	1	.125	.029
	Sig. (2-tailed)	.	.425	.851
	N	43	43	43
Gelişimle Bağdaşan Görüşler	Pearson Correlation	.125	1	.383(*)
	Sig. (2-tailed)	.425	.	.011
	N	43	43	43
Gelişime Uygun Planlamalar	Pearson Correlation	.029	.383(*)	1
	Sig. (2-tailed)	.851	.011	.
	N	43	43	43

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 16'yı incelediğimizde, okul öncesi öğretmenlerinin gelişimle bağdaşan görüşleri ile gelişime uygun planlamalar ile ilgili görüşleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre gelişimle bağdaşan görüşler sahip öğretmenlerin aynı zamanda gelişime uygun planlamalar hakkında da olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Ancak teorik olarak açıklanan varyans diğer değişken için de yorumlanabilir ( $p < .01$ ). Diğer bir ifade ile böyle bir analiz bize neden-sonuç bağlamında bir yorumlama fırsatı vermez, sadece değişkenlerin birlikte hangi düzeyde ve yönde değiştikleri konusunda fikir vermektedir.

**Tablo 17:** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeğinin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Madde	1	2	3
S23	.736		
S19	.697		
S13	.696		
S6	.662		
S31	.589		
S30	.449		
S3		.732	
S10		.727	
S1		.697	
S16			.458
S8			.818
S25			.539

- Faktör yükleri 0.40'tan düşük olan maddelere tabloda yer verilmemiştir.

Tablo 17'ye göre analiz sonucunda faktör analizde 1' den 33' e kadar olan "okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerini" ölçmeye yönelik maddelerden communality(ortak varyans) ı 0.50 nin altında kalan maddeler atılarak analiz yenilendi. 0.50 üzerindeki maddeler; (1, 3, 6, 8, 10, 13, 19, 16, 23, 25, 30, 31) olarak oluşmuştur. Madde sınırlaması yapıldıktan sonra aşağıdaki şu faktör yapıları elde edilmiştir:

1- Gelişimle bağdaşmayan görüşler:

(m6, m13, m19, m23, m30, m31)

2- Gelişimle bağdaşan görüşler:

(m1, m3, m16, m10)

3- Gelişime uygun planlamalar:

(m16, m8, m25)

## 2.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalar Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Analizleri

**Tablo 18:** Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem				
Ölçüm Değer Yeterliliği	= .601			
Bartlett's Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	= 197.161	sd=78	p=.000	

Tablo 18 incelendiğinde OYHÇYU Ölçeği Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin 0.60, Barlett değerinin 197.161,  $p=0.000<0.05$  olduğu görülmektedir. KMO ve Barlett değerinin yüksek derecede olması ölçeğe faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arasında korelasyonun olduğunu göstermektedir. Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı 0.64 olarak bulunmuştur.

Cronbach Alpha değeri  $0.60 < \alpha < 0.80$  aralığında ise ölçek oldukça güvenilir şekilde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2005:405).

**Tablo 19:** Toplam Açıklanan Varyans

Component	İlk özdeğerler			Türetilen Kareli Ağırlıklar Toplamı			Çevrilmiş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Toplam	% of Variance	Kümülatif %	Toplam	% of Variance	Kümülatif %	Toplam	% of Variance	Kümülatif %
1	3.726	28.662	28.662	3.726	28.662	28.662	3.018	23.218	23.218
2	2.430	18.690	47.353	2.430	18.690	47.353	2.242	17.247	40.465
3	1.309	10.071	57.424	1.309	10.071	57.424	1.645	12.654	53.118
4	1.018	7.829	65.254	1.018	7.829	65.254	1.578	12.135	65.254
5	.971	7.471	72.725						
6	.784	6.030	78.755						
7	.731	5.621	84.376						
8	.628	4.829	89.205						
9	.432	3.326	92.530						
10	.387	2.975	95.505						
11	.242	1.864	97.369						
12	.210	1.614	98.983						
13	.132	1.017	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablo 19'da görüldüğü gibi, özdeğer istatistiği 1'den büyük 4 faktör söz konusudur. 4 faktör toplamda varyansın %65.25'ini açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %23.21'ini, birinci ve ikinci faktör birlikte toplam varyansın %17.24'ünü, üç faktör birlikte toplam varyansın %12.65'ini ve dördüncü faktör de %12.13'ünü açıklamaktadır. Başlangıç çözümü (component matrix) tablosu incelendiğinde, maddelerin tamamının faktör yük değerlerinin 0.50 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Değişkenlerin ortak varyansına bakıldığında ( $p > 0.5$ ) madde değerlerinin 0.50 ile 0.83 arasında değiştiği görülmektedir. Üçüncü ve dördüncü faktörlerin özdeğerleri birbirine çok yakın olduğu için faktör analizi 3 faktöre sınırlandırılarak tekrar yapılmış ve Tablo 20'deki sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 20:** Toplam Açıklanan Varyans

Compo- nent	İlk özdeğerler			Türetilen Kareli Ağırlıklar Toplamı			Çevrilmiş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Toplam	% of Variance	Kümülatif %	Toplam	% of Variance	Kümülatif %	Toplam	% of Variance	Kümülatif %
1	3.726	28.662	28.662	3.726	28.662	28.662	2.893	22.255	22.255
2	2.430	18.690	47.353	2.430	18.690	47.353	2.601	20.009	42.264
3	1.309	10.071	57.424	1.309	10.071	57.424	1.971	15.161	57.424
4	1.018	7.829	65.254						
5	.971	7.471	72.725						
6	.784	6.030	78.755						
7	.731	5.621	84.376						
8	.628	4.829	89.205						
9	.432	3.326	92.530						
10	.387	2.975	95.505						
11	.242	1.864	97.369						
12	.210	1.614	98.983						
13	.132	1.017	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablo 20'de görüldüğü gibi, ölçek 3 faktöre sınırlandırıldığında toplamda varyansın %57.42'sini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans : %57.42 dir. Birinci faktör toplam varyansın %22.25'ini, birinci ve ikinci faktör birlikte toplam varyansın %20.00'sini, üç faktör birlikte toplam varyansın %15.16'sını açıklamaktadır. Değişkenlerin ortak varyansına bakıldığında madde değerlerinin 0.38 ile 0.71 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu, ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu gösterir. Faktör döndürme sonuçları incelendiğinde ölçekte başlangıçta sınırlama yapmadan 3 faktör ortaya çıkmıştır. Sonraki aşamada değişkenlerden isimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmek amacıyla faktör yapısını incelemek amacıyla Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır.

**Tablo 21:** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalar Ölçeğinin Ortalama, Standart Sapması, Faktör Yükleri, Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Ortalama	ss	Faktör yükü	Madde-toplam korelasyonu
M34	4.34	.813	.697	.40
M36	3.00	1.215	.811	.21
M37	3.32	1.040	.698	.22
M38	4.06	.798	.690	.20
M39	4.32	.747	.625	.33
M41	2.97	1.164	.762	.34
M43	4.18	.932	.777	.45
M45	3.00	1.11	.488	.02
M48	4.13	.742	.802	.40
M51	3.72	1.053	.698	.40
M58	3.27	1.297	.736	.24
M59	4.06	.985	.781	.23
M61	3.65	1.293	.497	.29

**Tablo 22:** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalar Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye ait Korelasyon Tablosu

		Gelişimle Bağdaşan Uygulamalar	Gelişimle Bağdaşmayan Uygulamalar	Gelişim ilkeleriyle uygun etk./ortam
Gelişimle Bağdaşan Uygulamalar	Pearson Correlation	1	-.165	.524(**)
	Sig. (2-tailed)	.	.291	.000
	N	43	43	43
Gelişimle Bağdaşmayan Uygulamalar	Pearson Correlation	-.165	1	-.056
	Sig. (2-tailed)	.291	.	.720
	N	43	43	43
Gelişim ilkeleriyle uygun etk./ortam	Pearson Correlation	.524(**)	-.056	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.720	.
	N	43	43	43

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 22'yi incelediğimizde, okul öncesi öğretmenlerinin gelişimle bağdaşan uygulamaları ile gelişim ilkeleriyle uyumlu etkinlik/ortam ile ilgili uygulamaları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( 0.524). Buna göre gelişim ilkeleriyle bağdaşan etkinlik/ortam hazırlamanın, öğretmenlerin gelişimle bağdaşan uygulamalarını olumlu ve geliştirici yönde etkilediği söylenebilir ( $p<.01$ ).

**Tablo 23:** Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalar Ölçeğinin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Madde	1	2	3
M48	.822		
M43	.763		
M59	.746		
M51	.709		
M61	.492		
M36		.786	
M41		.785	
M37		.684	
M58		.674	
M45		.488	
M34			.691
M38			.650
M39			.545

- Faktör yükleri 0.40'tan düşük olan maddelere tabloda yer verilmemiştir.

Tablo 23'e göre faktör 1, 2 ve 3'e dahil olan maddeler şöyledir;

Madde sınırlaması yapıldıktan sonra aşağıdaki faktör yapıları elde edilmiştir:

1- Gelişimle bağdaşan uygulamalar:

(m48, m43, m59, m51, m61)

2- Gelişimle bağdaşmayan uygulamalar:

(m41, m36, m58, m37, m45)

3- Gelişim ilkeleriyle uyumlu etkinlik/ortam

(m34, m38, m39)

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN  
OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE  
UYGULAMALARI**

Bu çalışma okulöncesi eğitimde yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları hakkında öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz önemlidir. Katılımınız için teşekkürler.

**BÖLÜM I**

- 1.Yaşınız:            2.Cinsiyetiniz: ( )Bayan    ( ) Bay    3. Çalıştığınız okul türü: ( ) Bğsız.anaokulu ( ) İlköğretime bağlı anasınıfı
3. Eğitim düzeyiniz a) Lisans b) Önlisans c) Açık öğr. Mezun d) Açık öğr. Devam e) Lisans tamamlama f) Lise
4. Kıdem yılınız: a) 0-9 yıl    b) 10-19 yıl    e) 20 yıl ve üzeri
- 5.Sınıfınızda kaç öğrenciniz var:.....6.Kız öğrenci sayısı:.....Erkek öğrenci sayısı .....
- 7.Okul öncesi eğitimde okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilgili eğitim seminerine katıldınız mı?  
( )Evet: Seminerin konusu:..... ( )Hayır

**Yönerge:** Aşağıdaki bölümde, okul öncesi sınıflarında yapılan **okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına** ilişkin ifadeler vardır. Her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneği daire içine alarak belirtiniz.

- 1= Tamamen Katılıyorum  
2= Katılıyorum  
3= Çok az katılıyorum  
4= Katılmıyorum  
5= Hiç katılmıyorum



## BÖLÜM II

	<b><u>Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşleriniz:</u></b>	Tamamen Katılmıyorum	Katılıyorum	Çok az Katılmıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilgilerine göre planlanmalıdır.	1	2	3	4	5
2.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kolaydan- zora doğru bir yol izlenmelidir.	1	2	3	4	5
3.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların güncel yaşamı ile ilişkilendirilmelidir.	1	2	3	4	5
4.	Yönergeler çocukların seviyelerine göre değişik şekillerde verilmelidir.	1	2	3	4	5
5.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında belirlenen konuya göre kavram sayfası seçilmelidir.	1	2	3	4	5
6.	Çalışmalarda yardım isteyen çocuklara rehberlik edilmelidir.	1	2	3	4	5
7.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bireysel ve küçük grup çalışmaları yer almalıdır.	1	2	3	4	5
8.	Sınıfın fiziksel şartları okuma yazmaya hazırlık çalışmaları dikkate alınarak düzenlenmelidir.	1	2	3	4	5
9.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklar duyularını kullanarak etkinlikler yapmalıdır.	1	2	3	4	5
10.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında eğitim ortamı hazırlama sürecinde çocuklara görev verilmelidir.	1	2	3	4	5
11.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını önce bitiren çocuk sözel olarak övülmelidir.	1	2	3	4	5
12.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları masa başında, kağıt - kalem ile yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
13.	Sınıftaki ilgi köşelerinin sürekli yenilenmesi önemlidir.	1	2	3	4	5
14.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların gelişim düzeylerine göre planlanmalıdır.	1	2	3	4	5
15.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmasını tamamlayana kadar bahçeye çıkma, oyun oynama gibi etkinlikleri kısıtlanmalıdır.	1	2	3	4	5
16.	Çalışmalar sırasında önceki bilgiler yeni bilgiyi kazanırken tekrar edilmemelidir.	1	2	3	4	5
17.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklar masa başında sessiz çalışmalıdırlar.	1	2	3	4	5
18.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocuğun görsel, işitsel, psiko-motor becerilerini kapsamalıdır.	1	2	3	4	5
19.	Çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını aynı hızda tamamlamaları sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
20.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında nesnelere kullanarak kavramlarla ilgili çalışmalar yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
21.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacı çocuğa görsel ayırtma becerisi kazandırmaktır.	1	2	3	4	5
22.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kavram kartları (sayılar, harfler ve/veya kelimeler) kullanılmalıdır.	1	2	3	4	5
23.	Çocuğun okuma yazmaya hazırlık çalışmasını tamamlaması ödüllendirilmelidir.	1	2	3	4	5

## BÖLÜM III

**Yönerge:** Bu bölümde okuma yazma hazırlık çalışmaları ile ilgili maddeler vardır. Her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneği daire içine alarak belirtiniz. Seçiminizi yaparken, olması gereken durumu değil, **SINIFTA OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINI NASIL YAPIYORSANIZ O ŞEKİLDE** işaretlemenizi önemle rica ederim.

1=Hemen hemen hiç (Ayda bir kez bile değil)

2=Nadiren (Ayda bir kez)

3=Bazen (Haftada bir kez)

4=Düzenli (Haftada 3 ya da 4 kez)

5= Çok sık (Günlük)

	Sınıfta okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını nasıl uyguluyorsunuz? <u>Olması gerekeni değil, mevcut durumu işaretlemenizi önemle rica olunur.</u>	Hemen hemen hiç (Ayda bir kez bile)	Nadiren (Ayda bir kez)	Bazen (Haftada bir kez)	Düzenli (Haftada 2 ya da 4 kez)	Çok sık (Günlük)
24.	Sınıfta okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, boyama, işaretleme, yuvarlak içine alma, çizme, noktaları birleştirmeyi içeren etkinliklerden oluşmaktadır.	1	2	3	4	5
25.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını her gün aynı saatte, aynı süre içinde uyguluyorum.	1	2	3	4	5
26.	Sınıf içerisindeki herhangi bir nesneyi okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kullanabiliyorum.	1	2	3	4	5
27.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını gruba yönerge vererek kendim yönlendiririm.	1	2	3	4	5
28.	Bir nesne veya durum hakkında karşılaştırma soruları içeren etkinlikler planlıyorum.	1	2	3	4	5
29.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken çocukların gelişim düzeylerini dikkate alıyorum.	1	2	3	4	5
30.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların aynı zamanda başlayıp bitirmesi önemlidir.	1	2	3	4	5
31.	Ailelerle, evde kavramlarla ilgili neler yaptıklarını konuşurum.	1	2	3	4	5
32.	Her çocuğun aynı etkinliği yapmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
33.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmasını bitirmeyen çocuğun, bir sonraki etkinliğe geçmesine izin vermem.	1	2	3	4	5
34.	Kavram öğretimi konusunda aileleri bilgilendiririm.	1	2	3	4	5
35.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında fırsat eğitiminden yararlanırım.	1	2	3	4	5
36.	Sınıftaki materyallerle uzunlukları tahmin etme ve ölçme etkinlikleri yaptırım.	1	2	3	4	5
37.	Bir resmi/nesneyi inceleyip sonra da neler hatırladıklarını söylemelerini isterim.	1	2	3	4	5
38.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında tek doğru cevabı olan sorular sorarım.	1	2	3	4	5
39.	Ailelere öğrettiğim kavramlara yönelik etkinlikler önermem.	1	2	3	4	5
40.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından sonra çalışmasını bitiren çocukları ödüllendiririm (şeker, yıldız vb).	1	2	3	4	5
41.	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında doğada bulunan sesleri ayırt etme ile ilgili etkinliklere yer veririm	1	2	3	4	5
42.	Bir nesne veya durum hakkında sorular sormalarını isterim.	1	2	3	4	5

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/ 9344  
Konu : Anket Onayı.

03 İhtisat 2007

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 22/03/2007 tarih ve 0321-970 sayılı yazıları.  
b) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 12/03/2007 tarih ve 315/1225 sayılı yazıları.  
c) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 20/03/2007 tarih ve 0298-566 sayılı yazıları.  
d) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 20/03/2007 tarih ve 0281-963 sayılı yazıları.  
e) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 20/03/2007 tarih ve 0299-964 sayılı yazıları.  
f) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 20/03/2007 tarih ve 0300-965 sayılı yazıları.  
g) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 21/03/2007 tarih ve 0317-969 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi, Eminye Gıyâsi ERMEÇ P.Ü. Rektörlüğünün ilgi a) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez ilköğretim okullarında, ilköğretim Okullarının Bütüncüldeleme Düzeyli İle Öğretmen morali araştırmadaki ilkişiler konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Fizik, Tedyâ ve Rehabilitasyon Yüksek Okulu yüksek lisans öğrencisi Meltem ARAÇ Bakanlığımızın ilgi b) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez ilköğretim Okulu Yöneticilerinin, Öğretmenlerin ve Öğrenci Yelillerinin Öğrenci Yelillerini Olmaya Çekme İsteyiş Hakkındaki Görüşleri konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ceren ERTEN KAYA P.Ü. Rektörlüğünün ilgi e) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez ilköğretim okullarında Okul-Çevre İlişkileri Üzerine Öğretmen Görüşleri konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Nihal SIKSEK P.Ü. Rektörlüğünün ilgi d) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez ilköğretim okullarında ilköğretim Okulu Yöneticilerinin, Öğretmenlerin ve Öğrenci Yelillerinin Öğrenci Yelillerini Olmaya Çekme İsteyiş Hakkındaki Görüşleri konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ceren ERTEN KAYA P.Ü. Rektörlüğünün ilgi e) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez ilköğretim okullarında Okul-Çevre İlişkileri Üzerine Öğretmen Görüşleri konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gülşay GÜLBEÇ P.Ü. Rektörlüğünün ilgi f) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez ilköğretim Okulu Öğrenci Eğitimi Öğretmenlerin Okuma yazmaya, Hızlılık Çalışmaları, Halklıdaki Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Melike ÇETİN - P.Ü. Rektörlüğünün ilgi g) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez ilköğretim okullarında Sağlık, zihinsel-Çevresinin Ekonomik Üzerindeki Etkileri konulu araştırma yapmak istemektedir.

Adı geçen Yüksek Lisans Öğrencilerinin belirtilen okullarda, komisyon ile ilgili anket çalışmalarını 13/05/2007 tarihinde kadar yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.





Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR' larınıza naz. ederim.





  
İlhan EKİCİ  
Millî Eğitim Müdürü

  
Mustafa GÖNMEY  
Vali Yardımcısı

EKLER :  
1-İlgi yazı (7 Sayfa)  
2-Anket Formu (... Sayfa)



			
T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü Adres : Y.İ.İ. İlçe Ofisi 410 250 205 25 34 / A17 - 262 23 33 Faks : 205 01 69 E-Posta : eitim20@meb.gov.tr			

			
T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü Adres : Y.İ.İ. İlçe Ofisi 410 250 205 25 34 / A17 - 262 23 33 Faks : 205 01 69 E-Posta : eitim20@meb.gov.tr			

## ÖZGEÇMİŞ

Gülay Güleç, 20.08.1972 tarihinde Denizli’de doğdu. 1989 yılında Denizli Kız Meslek Lisesi’nden mezun oldu. 1991 yılında Marmara Üniversitesi Anaokulu Öğretmenliği Önlisans Programından mezun olup, aynı yıl M.E.B.Kastamonu Alatarla İlköğretim Okulu’na atandı. Burada anasınıfı öğretmeni olarak iki yıl görev yaptıktan sonra, 1994 yılında yatay geçiş ile Denizli Belediyesi Gündüz Bakımevinde öğretmenlik yapmaya başladı. Burada eğitim kademelerinde öğretmenlik ve idarecilik görevlerinde bulundu. 1999 yılında girdiği üniversite sınavında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği’ni kazanarak dört yıllık lisans eğitimi aldı. Lisans eğitiminden mezun olduğu 2005 yılında Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği yüksek lisans programını kazandı. Halen Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Acıpayam Anaokulu’nda görev yapmaktadır.