



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI  
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN  
OKUR YAZARLIK BECERİLERİ HAKKINDA GÖRÜŞLERİ  
İLE ÖĞRETME VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Hale AYPAK CABA**

**Denizli - 2022**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI  
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN OKUR  
YAZARLIK BECERİLERİ HAKKINDA GÖRÜŞLERİ İLE  
ÖĞRETME VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Hale AYPAK CABA**

**Danışman**

**Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİ**

## **ETİK BEYANNAMESİ**

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Hale AYPAK CABA

## TEŞEKKÜR

Çalışma sürecinin planlanması, şekillenmesi ve yazımında bana destek olan, anlayışlı tavrıyla beni cesaretlendiren, bilgi birikimiyle çalışmama farklı açılardan bakmamı sağlayan, beraber çalışmaktan ve öğrencisi olmaktan mutluluk duyduğum değerli danışman hocam Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR'e

Yüksek lisans eğitimim boyunca uzaktan eğitim sürecini profesyonel bir şekilde yöneterek, bilgi ve tecrübeleriyle bizlere yol gösteren, derslerine katılma şansı bulduğum tüm kıymetli hocalarıma,

Bugünlere gelmemi sağlayan, desteklerini ve sevgileriyle her zaman yanımda olan anneme ve babama,

İkinci ailem olan okulumda, bana yüksek lisans yapmam konusunda destek olan başta okul müdürüm ve idari kadromuza, değerli meslektaşım, yüksek lisansta destekçim ve sınıf arkadaşım olan Gülşah GÜZEL'e

Zorlandığım ve pes ettiğim anlarda bana güç veren ve telkinlerde bulunan, her daim yanımda olan eşim Hakan CABA 'ya

Yoğun tempoda annesini idare edip, destek olan kocaman ve güzel yürekli oğlum Tuna CABA' ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

### **Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okur Yazarlık Becerileri Hakkında Görüşleri ile Öğretme ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

AYPAK CABA, Hale

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

Ocak 2022, 57 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin erken okur yazarlık becerileri hakkında görüşleri ile öğretme ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma gurubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde bağımsız anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan 76 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacı ile öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ulaşmak için “Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Görüş ve İnançları Ölçeği ve Pedagojik İnanç Sitemleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilmiş olan bulgular katılımcı öğretmenlerin pedagojik inanış ve erken okuryazarlık inanış puanlarının yüksek olduğunu ancak sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarını yansıtan erken okuryazarlık görüş puanlarının çok yüksek olmadığını göstermektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin pedagojik inanışları ile erken okuryazarlık inanışları arasında ilişki olmadığını ancak erken okuryazarlık inanışları ile erken okuryazarlığa ilişkin görüşleri (sınıftaki erken okuryazarlık uygulamaları) arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Ulaşılan sonuçlar, ilgili literatür ve analizler ışığında değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, öğretim, erken okur yazarlık, erken okur yazarlık becerileri, pedagojik inanç

## İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET .....	vi
Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Temel Eğitim ABD,.....	vi
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu .....	2
1.1.1 Problem Cümlesi .....	2
1.1.2 Alt Problemler .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	3
1.5. Sayıtlar .....	3
1.6. Tanımlar .....	3
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	5
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	5
2.1.1. Erken Okuryazarlık .....	5
2.1.2. Erken Okuryazarlık Becerileri.....	5
2.1.2.1. Sözcük bilgisi. ....	6
2.1.2.2. Ses bilgisel (fonolojik) farkındalık.....	6
2.1.2.3. Yazı farkındalığı.....	8
2.1.2.4. Alfabe (harf) bilgisi. ....	8
2.1.2.5. Dinlediğini anlama.).....	9
2.1.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi .....	9
2.1.3.1. Sözcük bilgisinin desteklenmesi.....	10
2.1.3.2. Sesbilgisel (fonolojik) farkındalık becerisinin desteklenmesi.).....	11
2.1.3.3. Yazı farkındalığı becerisinin desteklenmesi.....	12

2.1.3.4. Harf (alfabe) bilgisi becerilerinin desteklenmesi.....	13
2.1.3.5.Dinlediğini anlama becerilerinin desteklenmesi.).....	14
2.1.4. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	14
2.1.4.1. Sözcük bilgisinin değerlendirilmesi. ....	15
2.1.4.2.Sesbilgisel (fonolojik) farkındalığın değerlendirilmesi.....	15
2.1.4.3.Yazı farkındalığının değerlendirilmesi.....	16
2.1.4.4. Harf (alfabe) bilgisinin değerlendirilmesi. ....	16
2.1.5. Okul Öncesi Çocuklarının Erken Okur Yazarlık Becerilerinin Okula Hazır Oluş Durumlarına Etkisi .....	16
2.1.6. Öğretmenlerin Pedagojik İnançları .....	19
2.2. İlgili Araştırmalar.....	22
2.2.1 Erken Okur Yazarlık İle İlgili Araştırmalar .....	22
2.2.2 Öğretmenlerinin Pedagojik İnançları ile İlgili Araştırmalar .....	24
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	27
3.1. Araştırmanın Deseni.....	27
3.2.Çalışma Grubu .....	27
3.3. Veri Toplama Aracı.....	28
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	28
3.3.2. Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği.....	29
3.3.3. Pedagojik İnanç Sitemleri Ölçeği (PİSÖ) .....	29
3.4. Verileri Toplama Süreci.....	29
3.5. Verilerin Analizi.....	30
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....	31
4.1.Betimleyici Analizler .....	31
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	36
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	36
5.2. Öneriler .....	38
KAYNAKÇA.....	39
EK-1: Araştırma İzin Belgesi .....	45
EK-2: Etik Kurul İzin Belgesi .....	46
ÖZGEÇMİŞ .....	48

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri.....	28
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Pedagojik İnanç Sistemleri ve Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçek Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	32
Tablo 4.2. Öğretmenlerinin Erken okuryazarlıkla ilgili inanışları ve pedagojik inanışları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi .....	34
Tablo 4.3. Öğretmenlerinin Erken okuryazarlıkla ilgili görüşleri ve pedagojik inanışları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi.....	35
Tablo 4.4. Öğretmenlerin erken okuryazarlık eğitimi alma durumuna göre pedagojik inançlarına ilişkin Mann Whitney U testi.....	35
Tablo 4.5. Öğretmenlerinin Erken okuryazarlıkla ilgili görüşleri ve İnanışları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi.....	36



## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Erken çocukluk eğitimcileri sınıftaki uygulamalarında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) okulöncesi eğitim programını rehber almak durumundadırlar. Program kapsamında çocukların sosyal duygusal, bilişsel ve dil, hareket gibi çeşitli gelişim alanlarının desteklenmesinin hedeflenmektedir. Mevcut Okulöncesi Eğitim Programı yapılandırmacı anlayışa dayanan çocuk merkezli eğitime dayanmakta ve öğretmenin rolünün bilgiyi aktaran değil rehber olan olması gerektiği vurgulanmaktadır. Alanda çalışan öğretmenlerin MEB (2013), Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocukları desteklemesi beklenen becerilerden biri de erken okuryazarlık becerileridir. Erken okur yazarlık becerilerinin temelini atıldığı bu kritik dönem çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını da etkilemektedir. Bu becerilerin erken çocukluk döneminde desteklenmesi önemli görülmektedir (Feyman-Gök, 2013). Erken okuryazarlık kapsamındaki araştırmalar bu kapsamdaki becerilerin desteklenmesinin gerek okuryazarlık gerekse matematik (Çetin, 2019), okuma yazma becerileri (Bayraktar, 2013; Efe, 2018; Gül ve Bal, 2016) gibi alanlardaki becerilerini olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır Bununla birlikte ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalar çocukların erken okur yazarlık becerilerinin beklenen düzeyde olmadığına (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017) ve okul öncesi öğretmenlerin bu becerileri sınıflarında yeterince destekleyemediklerine (Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014) işaret etmektedir Bu durumun çocukların bireysel özellikleri ile ilişkili olabileceği (Polat, 2021; Uzun, 2021) kadar öğretmenlerin erken okur yazarlıkla ilgili bilgi ve inanışları ve öğretme anlayışları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Erken çocukluk eğitimcileri üniversitelerin dört yıllık lisans eğitim programlarından mezun olmakta ve mesleklerini yürütürken Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan bir programı takip etmek durumundadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (MEB, 2017) güncel öğretmen yeterliliklerini kişisel ve mesleki değerler ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi şeklinde altı alan ve bunlara bağlı alt alanlar olarak belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki eğitim süreçlerinde edindikleri bilgileri kişisel özellikleri temelinde yapılandırdıkları (Çetinkaya ve Eskici, 2018) ve bu yapılandırmanın öğretmeye yönelik algı ve düşüncelerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin benimsedikleri inançlar onların mesleki uygulamalarını etkileme potansiyeline sahiptir (Deryakulu, 2014). Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme ile ilgili inançları onların öğretim sürecinde kendilerinin ve öğrenenlerin rollerine yönelik bakış açılarını ve uygulamalarını şekillendirmektedir. Öğretme ve öğrenmeye ilişkin inanışlar

temelde geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere iki öğrenme anlayışı şeklinde ortaya çıkmakta ve bu anlayış sınıf uygulamalarında öğretmenin ve öğrencilerin rollerini belirlemektedir (Hasweh'den aktaran, Ekinci ve Tican, 2017). Alanda yapılan araştırmalar aynı lisans eğitimden mezun ve hizmet yılı aynı olan öğretmenlerin pedagojik inanışlarının ve bununla ilişkili olarak sınıf uygulamalarının farklılaştığını göstermektedir (Doğan, 2014)

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

## **1.1 Problem Durumu**

### **1.1.1 Problem Cümlesi**

Bu araştırmada; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, erken okur yazarlık becerileri hakkında görüşleri ile öğretme ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

### **1.1.2 Alt Problemler**

1. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okur yazarlık becerilerine ilişkin inanışları ve uygulamaları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanışları ne düzeydedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okur yazarlık becerilerine ilişkin inanışları erken okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanışları ile erken okur yazarlık becerileri arasında ilişki var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin inanışları ile uygulamaları arasında ilişki var mıdır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Denizli ilinde görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin erken okur yazarlık becerileri hakkındaki görüş ve inanışları ile pedagojik inanışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi dönemde verilen kaliteli eğitim ve nitelikli bir eğitim, çocuğun daha istekli olmasına öğrenme olumlu bir tutum geliştirmesine ilerleyen yıllardaki yaşantılarında başarılı olmasına katkı sağlamaktadır. Bu gerekli yaşantıları kazanmalarına ve gelişimlerine destek olmak için; fiziksel şartların uygun olduğu mekânlarda, çocukların gelişim ve

ihtiyaçlarına cevap verebilen etkili programların, nitelikli bir öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi ile sağlamak mümkündür (Ünüvar, 2011).

Çocukların erken okur yazarlık becerilerinin gelişimlerini desteklemek ilerleyen akademik başarılarında etkili olmaktadır. Bu becerilerin kazanılmasında öğretmenlerin etkisi yadsınamaz öğretmenlerin erken okur yazarlık becerilerine yönelik inançlarının önemli olduğu belirtilmektedir (Sezgin , Ulus ve Aksoy, 2018).

Öğretmenlerin inanç ve görüşleri ilerleyen zamanlardaki eylemlerini ve sınıf içi uygulamalarını etkiler. Bu alanda bilgi ve inanca sahip öğretmenler çocuklara destek olup gerekli rehberliği yaparak, onların gelişimlerine önemli katkılar sağlarlar. Bu gelişim ilerleyen süreçlerinde alt yapısını oluşturur.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlık becerileri hakkındaki inanışları ile ilgi araştırmalar bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin pedagojik inançları ile erken okuryazarlık inanış ve görüşleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde görev yapan ve çalışmaya katılmayı kabul eden okul öncesi eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma, okul öncesi eğitim öğretmenlerine uygulanan ölçeklerin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

#### **1.5. Sayıtlar**

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ölçek maddelerine içten ve dürüst bir şekilde cevap verdiği, gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmaktadır.
2. Ölçme aracı araştırmanın amacının ortaya çıkarılmasında yeterli olduğu varsayılmaktadır.

#### **1.6. Tanımlar**

*Öğrenme:* Yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliğidir (Senemoğlu, 1997). Organizmanın davranışlarında tekrar ya da yaşantı yoluyla oluşan kalıcı değişikliklerdir (Babacanlı, 2011). Deneyim ya da eğitim sonucunda beceri, bilgi ya da davranışta oluşan değişimdir (Bredekamp, 2015).

*Öğretim:* Öğrenmeyi destekleyen planlama, uygulama ve değerlendirme sürecidir (Senemoğlu, 1997).

*Erken Okur Yazarlık:* Erken okuryazarlık, çocukların aktif olarak okuyup yazabilmelerinden önce, doğumdan itibaren okuma ve yazma hakkında bildikleri her şeye verilen addır (Feyman Gök, 2013).

*Erken Okur Yazarlık Becerileri:* Erken okuryazarlık becerileri, yaşamın 0-5 yaş arası döneminde gelişen ve ilköğretim yıllarındaki okuma becerilerinin öncülü olan bilgi, beceri ve tutumlardır (Altun ve Sarı, 2018).

*Pedagojik İnanç:* Öğretme ve öğrenme olgusu hakkında öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının kendiliğinden oluşturdukları inançların bütünü şeklinde tanımlanabilir (Soysal, Radmard ve Kutluca, 2018)

## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmada konuya ilişkin alan yazın taramasında ve bu alanda yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

#### 2.1.1. Erken Okuryazarlık

Erken okur yazarlık, çocukların doğumdan itibaren geliştirdikleri ve ileriki süreçte yetişkinlik yaşantılarındaki dil ile ilgili becerilerini kapsamaktadır (Koçyiğit , 2021). Çalış ve Gök (2020) erken okuryazarlığı, okuma yazma süreci başlamadan önce çocukların kitaplar ve yazıyla kurduğu deneyimler olarak tanımlanabileceğini söyler. Okuma ve yazmaya öncülük eden formal okuma yazmadan önce var olan, bilgi ve becerilerdir (Bredekamp, 2015).

Erken okuryazarlık, okuma ve yazmaya ilişkin kazanılması beklenen ön koşul bilgi beceri ve tutumların formal okuma yazma süreci başlamadan kazanılan beceriler olarak adlandırılır (Neuman ve Dickinson, 2018).

Erken okuryazarlık yaklaşımı şu özellikleri içermektedir:

1. Erken okuryazarlık doğumla başlar ve yaşam boyu ilerler. Çevrenin fark edilmesi, keşfi ve sözel ve sözel olmayan iletişimle başlar.
2. Okuma yazma çocukların gelişimiyle birlikte ilerler ve gelişir.
3. Çocuklar dili kullanarak öğrenirler. Kendi isteğiyle dili kullanması kitaplarla ve kavramlarla olan ilişkisi açısından önemlidir.
4. Okuma yazma etkinlikleri çocukların okuma yazma öğrenmelerinde oldukça önemli bir yer teşkil eder.
5. Her çocuk kendi hızına göre okuma yazma öğrenir. Çocukların okuma yazma öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıklar vardır.
6. Erken okuryazarlık yaklaşımına göre çocuklar konuşma ve dinlemeyi nasıl öğreniyorlarsa okuma yazmayı da aynı biçimde öğrenirler (Fisher' dan akt. Şahin, 2019, s.15)

#### 2.1.2. Erken Okuryazarlık Becerileri

Erken okur yazarlık becerisi olan bir çocuk, kitabı eline aldığı anda onu nasıl kullanacağını bilir. Kitaba ait özellikleri tanır. Kendi okuyormuş ve yazıyormuş gibi davranabilir. Resimlerden hikâye oluşturur. Şarkı, şiir, tekerleme ve parmak oyunları söyler. Kelimelerin başlangıç seslerini ve metin içinde geçen harfi gösterebilir. Söylenenleri hatırlar ve dinlediğini anlar ve anlatır (Altınkaynak, 2014).

**2.1.2.1. Sözcük bilgisi.** Sözel dil becerileri yaşamın ilk yıllarından itibaren başlayan bir süreçtir. Sesleri fark etme, tepki verme, ayırt etme sesleri anlamlandırmaya çalışma, ifade edebilmek için sesleri kullanma gibi dili kullanma becerileriyle birlikte sözcük dağarcığı da gelişir. Sözel dil becerilerinin gelişmesinde dinleme sonrasında da konuşmanın desteklenmesinin oldukça önemli bir yeri vardır (Demirtaş ve Karadağ, 2021).

Çocuğun, okurken ve dinlerken anlayabildiği kelimelerin tamamına sözcük bilgisi denir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, akranları ile iletişim kurarak, oyun oynayarak veya hikayeler dinleyerek sözcük bilgisini zenginleştirirler. Sözcük bilgisinin artması da ilerleyen süreçteki okuma performansına olumlu bir katkı sağlayacağı söylenebilir (Emre, 2019). Sözcük bilgisi, dinleme yoluyla başlar ve dinlediğini anlama, kendini sözel olarak ifade edebilme becerilerinin gelişimini sağlar (Ersoy, 2021).

Okumayı kolay, hızlı öğrenen ve okuduğunu anlayabilen çocukların sözcük bilgisinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Sözcük dağarcığının gelişimine dinleme ve konuşma etkinlikleri de büyük katkı sağlar. Yeni kelimeler öğrenerek, öğrendiği kelimeleri kullanarak ve tekrar ederek deneyim kazanır. Bu deneyimleri kazanacağı öğrenme ortamları düzenlemek sözcük dağarcığının gelişmesi için önemlidir (Altınkaynak, 2019).

Çocuklarda kelimeler ve cümleler ile ilgili duyarlılığın kazanılmasında dinleme ve konuşma etkidir. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma sırasında anladığı sözcükler sözcük bilgisini geliştirir okuma yazma becerilerine de katkısı sağlar (Çetin, 2019). Okul öncesi dönem çocuklarının sözcük bilgisi gelişimi için sınıftaki yazılı materyallerin çocukların dikkatini çekecek özellikte olmalıdır (Bayraktar, 2013). Yazılı materyaller ve kitaplar sözcük bilgisinin gelişmesinde oldukça etkilidir (Şahin, 2019). Sözcük bilgisinin gelişimi için önemli faktörlerden bir diğeri de sesli kitap okumadır (Bayraktar, 2013).

**2.1.2.2. Ses bilgisel (fonolojik) farkındalık.** Kelimelerdeki sesleri farkedebilme ve bu seslerden oluştuğunu anlayabilme fonolojik farkındalıktır (Altınkaynak, 2019). Kafiye ve ses tekrarı gibi daha büyük ses birimlerinden hece gibi daha küçük ses birimlerine doğru bir süreç içinde gelişir (Bredenkamp, 2015). Kelimeyi oluşturan ses birimlerinin farkında olabilme sesbilgisel farkındalıktır (Şahin, 2019).

Ses bilgisel farkındalık becerileri;

- Sözcüğün başlangıç ve bitiş sesini ayırt edebilme (ayırt etme),
- Sözcüğün başlangıç ve bitiş sesini sözcükten çıkartarak söyleyebilme (çıkarma),
- Sözcüğün başına ve sonuna ses ekleme (ekleme),
- Sözcükleri ilk ve son seslerine göre gruplandırma (kategorize etme),
- Sözcüğün bir hecesini alarak farklı bir sözcüğün bir hecesi yerine kullanma (yer değiştirme),
- Sözcükte yer alan ses ve hece sayısını söyleme (parçalara ayırma) olarak ifade edilebilir. (Hoover, 2002'den akt. Enerem, 2018, s.15)

Fonolojik farkındalığa sahip olan çocuk, harf ve sözcüklerin söylenişlerini, başlangıç ve bitiş seslerini ayırt eder, anlar. Okunan hikâye ve şiirleri dinlemeyi sever, kelimelerin söylenişlerine yönelik oyunlardan da hoşlanır (Tuğluk, Kök M, Koçyiğit, Kaya, ve Gençdoğan, 2008).

Okuma yazma öğretimi ses temelli cümle yöntemi şeklinde uygulanıyor olması fonolojik farkındalık çalışmalarının önem ve gerekliliğine dikkat çekmektedir. Fonolojik farkındalık becerilerinin erken yaşlarda kazanılması okuma yazma sürecinin daha eğlenceli, zorlanmadan atlatılabilecekleri ve ilerlemelerini sağlayacak bir süreç şekline getirecektir (Altınkaynak, 2019).

Sözcük çözümleme ve okuduğunu anlama becerileri ile aşamalı bir ilişkisi içinde olduğu sesbilgisel farkındalık için söylenebilir. Ülkemizdeki okuma öğretim programı uygulamalarında önemli bir yeri vardır. Yapılan etkinliklerle çocukların seslerin niteliğini anlama yetisi pekiştirilmektedir. Çocuklara erken dönemde kazandırılacak bu beceri ile formal eğitim sürecinde daha iyi sonuçlar ulaşılabileceği düşünülmektedir. (Kargın, ve diğ., 2017). İlk zamanlarda fonolojik yapıyı çözmeye çalışırken oldukça çaba gösteren birey, belli bir süre sonra otomatik olarak yapıyı çözer. Bunun için bireyin okur yazarlık becerileri devreye girer bu beceriler bu süreç için önemli bir yere sahiptir (Delican ve Ateş , 2021).

Sesler ve seslerin şekle dönüşmüş hali olan harfler arasındaki ilişkiyi anlamlandırabilme becerisidir. Ses bilgisel farkındalık çocukların ilerleyen süreçteki okuma yazma başarısına etkisi olan spontane olarak gelişmeyen öğretilen ve geliştirilen bir beceridir. Okul öncesi dönemde gelişme gösterir ve erken dönemde oluşabilecek sorunların tespit edilmesi için önemlidir (Karaahmetoğlu, 2015).

Sözcüklerdeki sesbirimleri ayırt edebilmek için bilgi ve beceri gerektirir. Sesbirimlerin yazı birimleriyle olan ilişkisinin anlayarak sözcüklerdeki görsel ve işitsel yapıyı kavrayabilmektir. Anlam boyutundan ziyade yapı boyutuyla ilişkili olduğundan üst bilişsel becerileri içinde barındırmaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde de etkili bir beceridir (Emre, 2019).

Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Gelişimsel Açıdan Sıralanması:

Karmaşık Sesleri söylebilme-atabilme

↑  
Sözcükleri ses birimlerine ayırabilme  
Sesleri birleştirerek sözcükler oluşturabilme  
Son sesleri fark edebilme  
İlk sesleri fark edebilme  
Uyakları fark edebilme

Basit Heceleri farkedebilme (Schuele, Skibbe ve Rao 2007, akt. Altınkaynak, 2019,s,41)

Konuşma ve yazmadaki ses birimlerini tanıma, çözümlene ve ihtiyaç durumunda yeniden düzenleyebilme becerisidir. Fonolojik farkındalık, fonolojik işleme ve üst dil becerilerinden biridir. Fonolojik farkındalık becerisi yaşla paralel olarak büyük birimlerden küçük birimlere basitten karmaşığa doğru gelişme gösterir (Kızıltepe, 2021).

**2.1.2.3. Yazı farkındalığı.** Okur yazar toplumlar içinde dünyaya gelen çocuklar, etkileşimleri ve deneyimleri vasıtasıyla okuryazarlıkla ilgili pek çok bilgi ve beceri kazanır (Bilgi, 2021). Yazının işlevini fark etme, yazı birimlerini ve yazının yönü gibi kavramları öğrenmeye, yazı farkındalığı denmektedir (Çalış ve Gök, 2020).

Çocukların yazının biçimi, fonksiyonu, kuralları ve konuşma dili ile arasındaki ilişkiyi anlamlandırmasını yazı farkındalığı olarak ifade edilir. Çocuklar doğdukları andan itibaren sürekli olarak farklı semboller ile karşılaşır. Bu semboller çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi için doğal ortamda karşılaştıkları ilk sembollerdir. Çocuklar, yetişkinleri gözlemleyerek ve yaptıklarını modelleyerek bu sembollerin nasıl kullanılacağını anlarlar. Bu beceri aşama aşama gelişmektedir. Çevresindeki sembolleri fark etmeye ve günlük hayatın bir parçası olan sembolleri tanımaya başlar. Yazının farklı formlarının (levhalar, logolar, işaretler, menüler, gazeteler vb) olduğunu anlar. Yazının yönü, sözcükler arasındaki boşluğu fark eder. Yazı farkındalığının son aşaması olarak yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi kavrar yazılı sözcükleri konuşmaları ile ilişkilendirir (Bayraktar, 2021).

Erken okuryazarlık gelişimi açısından yazı bilgisi çok boyutlu ve çok yönlü bir yapıdır. Yazıya ilişkin bilgi birikimini, genetik ve çevresel etkenler etkiler (Çetin, 2019). Yazılı materyallerle sıkça karşılaşan çocuk, konuşma diliyle yazı dili arasında bağlantı kurmaya başlarlar. Yaşantısı içindeki yazılı uyaranlar çocuğun anlama sürecini kolaylaştırır. Yazının işlev özellik ve kullanımına yönelik farkındalık kazanarak okuma yazmaya hazırlık sürecine kolay bir başlangıç yapabilirler (Altınkaynak, 2019). Okula gitmeden önce çoğu çocukta yazı farkındalığı becerileri gelişmeye başlar (Bayraktar, 2013).

**2.1.2.4. Alfabe (harf) bilgisi.** Çocuklar yaşantı içerisinde pek çok zaman harflerle tanışma fırsatı bulurlar. Çocuklar konuşmadaki sesler ve yazıdaki harfler arasındaki ilişkiyi çözmeleri okuma yazma gelişimleri için önemli bir etkidir.

Çocukların, sözcükleri oluşturan harflerin farklı seslerin bir araya gelerek oluştuğunu anlayabilmesi harf bilgisidir (Karaman ve Aytar, 2016).

Küçük ve büyük harflerin seslerini ve aralarındaki ilişkiyi tanımlayabilmek, yazı farkındalığı becerisine ulaşabilmeleri için bir zemin oluşturur. Harflerin isimleri ve



sembolleri arasında bağlantı kurabilmek kritik bir öneme sahiptir. Harf sembollerinin seslerini elde etmek alfabe bilgisinin son ve önemli bir hedefidir. Bunu kavradıklarında yazılı sözcükleri oluşturan seslere karşılık gelen harflerin kodunu çözmeye başlarlar (Çetin, 2019).

Okuma yazmayı öğrenmede zorlanan çocukların, alfabe bilgisi edinemediği görülmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların alfabeyi tanınması ve harflerin ne işe yaradığını bilmesi bu noktada önemlidir (Altınkaynak, 2019). Doğrudan metinde çözümlenmeyi kolaylaştırmasının yanı sıra formal olarak okumanın başlamasından önce ve sonra harf bilgisinin fonolojik farkındalığın gelişiminde önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 2018).

**2.1.2.5. Dinlediğini anlama.** Çocuklarda dinleme; fark etme, ayırt etme, tanımlama ve anlamlandırma şeklinde gelişir. Beynin işitme merkezinin sesleri algılaması ve bu uyarıları anlamlandırma sürecidir (Demirtaş ve Karadağ, 2021).

Söyleneni anlamada dinleme çok önemlidir. Genel olarak ebeveyn ve öğretmenler çocuklara kendi isteklerini yaptırma veya terbiyeli olması için dinlemesini söylerler. Bu şekilde dinlemeyi pasif bir eyleme dönüştürdükleri söylenebilir. Oysa dinleme duyduklarından bir anlam çıkarabilmesi için önemlidir. Dinleme ve anlamayı desteklemek için öğretmenler çocuklara iyi birer dinleyici modeli olmalıdır (Bredkamp, 2015). Öğrenmenin en iyi yollarından biri dinlemedir. Anlatılanı anlamada zorlanmaması, anlatılanları değerlendirip yorumlayarak fikrini belirtebilmesi için iyi bir dinleyici olmalıdır (Bayraktar, 2013).

Dilin anlamsal ve söz dizimsel yapılarını içeren dinlediğini anlama becerisi, okumanın en temel amacı olan becerilerden biridir. Çocuklar dinleyip konuşurken yeni sözcükler öğrenir ve bunları kullanmaya başlar. Kelime hazinesi arttıkça dinlediğini anlama becerisi de gelişmeye devam eder (Emre, 2019). Erken okur yazarlık becerileri içerisinde dinlediğini anlama önemli bir yere sahiptir. İleri dönem okuma süreçlerinde okuduğunu anlama becerisinin en önemli etkenlerindedir (Alatlı, 2021).

### **2.1.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi**

Erken okur yazarlık becerilerinin gelişiminde çocuğun gelişim düzeyine uygun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun materyallerin bulunduğu bir sınıf ortamında öğrencilerine somut yaşantılar, deneyimler edinmesine fırsat tanıyan öğretmenler tarafından rehber olunması oldukça önemlidir. Erken okur yazarlık çocuklara harf yazma, okutmayı zorla erkenden öğretmek değildir. Çocukları erken yaşlarda aktif okuma ve yazmaya zorlayan

davranışlar gelişimsel olarak uygun olmadığı bilinmektedir ( Feyman -Gök, 2013). Turan ve Topcu (2018) yaptıkları araştırmalarda paylaşımlı kitap okumanın çocuklara erken okur yazarlık becerilerini kazandırmada önemli bir etkisi olduğu, yazı farkındalığı, alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirici olduğunu belirtir. Aynı zamanda paylaşımlı kitap okuma yetişkin ve çocuk arasında etkileşimi sağladığını söyler.

Öğretmenler çocukların erken okur yazarlık becerilerini desteklerken, amaçlı ve planlı etkinlikler ve oynayarak keşfetmesini sağlayan okur yazarlık açısından zengin ortamlar düzenlemelidirler (Bredenkamp, 2015).

Çocuklara uygun ortamlar sağlanmadığı, model olunmadığı takdirde çocuklar okuma yazmaya karşı ilgi duymayıp okuma yazmanın gerekli bir şey olmadığını düşünür ve okuma yazmayı denemezler. Çocukların okur yazarlık temellerinde okul öncesi öğretmenlerinin oldukça büyük bir yeri vardır. Öğretmenlerin çocukların erken okur yazarlık becerilerinde destek olabilmeleri için yapılan araştırma, uygulamalardan haberdar olmaları ve bilgi sahibi olmaları önemlidir. Öğretmenlerin yanlış yönlendirmeleri ve bilgi sahibi olmamaları bilişim psikologlarını kaygılandırmaktadır. Bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin harfleri kopyalama ve ezberletme gibi yanlış yaklaşımlar kullanabilirler. Bilgi sahibi olan öğretmenler ise sınıflarını yazılı uyaranların bol olduğu düzenlemeler yaparak, bol bol kitapların olduğu bir ortam sunarak, okuma yazma konusunda model olarak, çocukları cesaretlendirip, motive ederek onların bu alanda gelişimlerine destek olup ortamlar hazırlamalıdır. Okul öncesi alanda görev yapan eğitimcilerin çocuklarının erken okur yazarlık becerilerini desteklemek için Uluslararası okuma derneği (IRA) ve Ulusal çocuk eğitimi derneği (NAEYC) tarafından belirlenen hedefler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Belirlenen hedefler şu şekildedir:

- Resimli çocuk kitaplarını dinlemekten ve tartışmaktan zevk alırlar.
- Etiketlerin bir anlam taşıdığını anlarlar.
- Okuma yazma girişiminde bulunurlar.
- Çevrelerindeki etiket ve işaretleri tanırlar.
- Kafiyele sözcük oyunlarına katılırlar.
- Bazı harfleri tanırlar ve harf ses eşleştirmesini yaparlar.
- Yazma dilini gösteren harfler kullanırlar (Beaty, 2018,s.281).

**2.1.3.1. Sözcük bilgisinin desteklenmesi.** Bu becerinin desteklenmesinde aile ve okulöncesi eğitim kurumlarının kritik bir önemi vardır (Demirtaş ve Karadağ, 2021).

Çocukların sözcük bilgisini geliştirmeye yönelik olarak yapılan etkinlikler, çocukların farklı öğrenme, okuduğunu anlama ve sözcük çözümü becerilerini kolaylaştırarak okuma sürecine olumlu katkılar sağlar. Bunun için farklı stratejiler kullanmaya da ihtiyaç duyarlar. Sözcük öğretimi yaparken, tek bir yöntem kullanımı tercih edilmemelidir. Tesadüfi ve doğrudan sözcük öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır. Yöntem

tesadüf olarak belirtilse de sözcükleri öğrenme fırsatları, ailesi, yakın çevresi, akranları ve öğretmenlerinin kullandığı dil etkilemektedir. Çocuğun soru sorması cevaplar vermesine teşvik edilmesi okumayı sevdirmeye gibi bilinçli yaklaşımlar sayesinde desteklenmektedir. Yaşamın ilk yıllarında çocuklar çok fazla sözel dil deneyimi yaşar. Kazanılan bu deneyim ilerleyen yıllardaki okuma yazma sürecinde ve okul başarısında önemli bir katkı sağlamaktadır. Etkileşimli öğretmen -çocuk sohbetlerinin olduğu, hikâyeye okumalara çocukların da katıldığı sınıflardaki çocukların sözcük bilgisinin daha zengin olduğu görülmektedir. Doğrudan öğretim yönteminde, belirli sözcükler farklı stratejilerle öğrencinin sözcük bilgisini artırmak için kullanılır. Bu stratejiler; bilinmeyen yeni sözcüğü daha önceden bilip aşına olduğu sözcük ile tanımlama yaparak, semantik haritalar oluşturarak, sözcüğe ait kritik özellikleri belirlemeye çalışarak, sözlük kullanmayı öğretme, bağlamsal ipuçlarını kullanmayı öğretme, sözcük bölümlerinin ipuçlarını kullanmayı öğretme, sözcük bilincini geliştirmek olarak sıralanabilir. Bunlara ek olarak son zamanlarda bilgisayar teknolojisi de sözcük bilgisinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Kalaycı ve Diken, 2021).

Yetişkinler çocuklara problem çözme ve düşünmeye sevk eden çocukları daha çok konuşmalarını ifade etmelerini sağlayacak açık uçlu sorularla destek olmalı, yeni kelimeleri uygun kolay anlaşılır anlayabilecekleri türde basit cümlelerle yeni kelimeyi öğrenmesini sağlamalı, öğrenilen bu yeni kelimelerin sık sık tekrarları yapılmalıdır. Aile ve öğretmenlerin çocuklara sözcük dağarcığının gelişimi ve dil becerilerinin gelişiminde iyi bir rol model olmalıdır. Sembolik oyun ve yaratıcı drama uygulamaları sözcük bilgisi ve sözcük dağarcığının gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Etkileşimli ve paylaşımlı kitap okuma da çok önemli bir yere sahiptir (Demirtaş ve Karadağ, 2021).

Çocuklara sadece kitap okuyarak yeni kelimeler öğreneceği düşünülmemelidir. Öğretmenler hedef kelimeleri seçip tespit etmeli ve bu kelimeleri çocuklara öğretmelidir (Işıtan, 2021)

**2.1.3.2. Sesbilgisel (fonolojik) farkındalık becerisinin desteklenmesi.** Çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanılması doğal sürece bırakılmamalıdır. Uygun etkinliklerle ilkokula başlamadan önce desteklenmelidir (Akdal, 2021).

Fonolojik farkındalık becerilerini desteklemek için etkinlikler, dinleme eğitimlerinden sonra, büyük birimlerden küçük birimlere basitten karmaşığa aşamalı bir şekilde, analiz-sentez etkinlikleri şeklinde, sözlü dil-yazılı dil arasında bağlantı kurarak, bireysel farklılıklara uygun, esnek günlük eğitim akışının belirli bir parçası olacak şekilde, eğlenceli oyun temelli etkinlikler olarak planlanıp uygulanmalıdır (Kızıltepe, 2021).

Okul öncesi dönemde öğretmenin çocuğa ses farkındalığı becerisini kazandırması için yapabileceği etkinlikler:

- Hikâye okuma yoluyla dil ile ilgili oyunlar oynatılabilir.
- Sözcüklerdeki sesleri fark etmeleri için etkinlikler düzenlenebilir.
- Yazı yazma ile ilgili fırsatlar sunulabilir.
- Çocuklara sözcüklerdeki sesleri ayırt etme öğretilir.
- Kafiye-aynı ses ile biten sözcükler tanıtılabilir.
- Aynı sesi tekrar etme-, aynı ses ile başlayan sözcükler fark ettirilebilir.
- Ses eşleştirme-belli seslerle başlayan sözcüklere karar vermesi sağlanabilir.
- Okul öncesi çocuğu bak/tak, fal/bal gibi sözcüklerdeki ses uyumunu fark etmesi sağlanabilir.
- Anaokulunda çocuk 'top' sözcüğünün 'T' sesi ile başladığını ve bununla başlayan başka sözcüklerin de olduğunun bilincinde olmalıdır (Örneğin; t/aş, t/akı, t/opaç sözcükleri 'T' sesi ile başlar.).
- Eş sesli sözcüklerin farklı anlamlara geldiği şiir ve yazıları okumalıdır. Buradaki benzerlik ve farklılıklar ses ve anlam düzeyinde olup çocuk bunları ayırt edebilmelidir.
- Ses uyumlu şarkılar, tekerlemeler, şiirler ve ritmik oyunlar, kukla ve parmak oyunları ile verilmelidir.
- Ses tanıma oyunlarından aşına oldukları sesleri kaydedip sınıfta kullanılmalıdır. Bu seslerin neye ait olduklarını bilmelerini istenmelidir (Örneğin; araba, uçak, kedi, su sesi gibi.).
- Tekerlemelerin ve bildikleri şarkı sözlerinin sırasını değiştirip nerede yanlış yapıldığını sormalıdır.
- Uyaklı sözcükleri bulma oyununda, sözcüğü örnek vererek bildikleri veya uydurdukları benzer sözcükler üretmeleri istenmelidir (örneğin; taş/baş, kaz/yaz, tül/kül gibi.).
- Sözcük ve hece sayma oyunları oynanmak, kendi adlarındaki hece sayılarını uygun el vuruşlarıyla göstermeleri istenmelidir (Örneğin; A-li, Ay-şe gibi.)-
- Daha sonra aşına oldukları nesnelerin adlarını ritmik olarak hecelemeleri istenmelidir.
- Bir cümleyi tam olarak söyleyip sözcük parçalarına ayrılmalıdır. Her sözcük için bir blok yan yana dizilebilir veya yerde çizili kareler üzerinde adım atılabilir.
- Bu etkinliğe kısa tümcelerle başlanmalı; gittikçe zorlaştırılmalıdır.
- Bir oyuncakla oyun oynatılabilir (örneğin; 'b/al, y/az, m/uz gibi sözler söyleyen ayıcık acaba ne demek istiyor? gibi.)... (Roskos, Christie ve Richgels, 2003: 3; 2006: 58; Sevinç,2003:182; Wortham, 2005:222; Vacca vd.,) (akt.Bayraktar, 2013,s,73).

**2.1.3.3. Yazı farkındalığı becerisinin desteklenmesi.** Okul öncesi dönemde yazı hakkında farklı fırsatlar ve deneyimler sunarak yazı hakkında yeni bilgiler ve deneyimler elde etmesi sağlanmalıdır (Bayraktar, 2018). Yazılı uyanların olduğu ortamlar çocukların okuma yazmanın işlevini anlayarak yaşamla ilişkilendirmesi ve okuma yazma denemeleri yapmaları adına önemlidir. Okuma yazmaya karşı farkındalık kazanarak olumlu bir algı geliştirmesine destek olacaktır ( Feyman Gök, 2013)

Etkileşimli okuma çocuğun yazı farkındalığı gelişiminde önemli bir yer tutar. Çocuğa yazıyı fark edebileceği, yazı hakkında merakını giderebileceği iyi bir yol gösterici olmak yazı farkındalığını desteklemek adına önemlidir. Hikâyenin anlam bütünlüğünü bozmamak için, hikâye kesilmemeli hikâye başlamadan önce ve sonra konuşulması daha iyi olacaktır. Hikâye sonrasında çocukların duygu ve görüşlerini almak için açık uçlu sorular sorulur. Hikâye okunurken okuyan kişinin ses tonu, yüz ifadesi, vurgu ve tonlamaları abartılı olamamalıdır. Çocuğun aktif olduğu, dikkatini çekecek ve eğlenceli hale getirecek okumalar yapılmalıdır (Bayraktar, 2018).

Eğitimciler ve ebeveynler, çocuklara yazının bir mesaj taşıdığını kavrayabilecekleri destekleyici yöntemler kullanılmalı, yazılı dili üretmeleri için uygun ortamlar oluşturmalıdır.

Bunun için şu etkinliklerden faydalanılabilir. Farklı özelliklerdeki kalemler ve kağıtlar verilerek karalamalar ve çizimler yapmalarına teşvik edilebilir ve bu bir rutin haline getirilebilir. El-göz koordinasyonunu destekleyici etkinlikler, zorlamadan bir şeyler yazmaya-çizmeye teşvik edilip ne yazdığı ile ilgili konuşulabilir. Çocuklara model olunabilir. İsim yazma çalışmaları yapılabilir. Sınıfta etkileşimli yazı aktiviteleri düzenlenebilir (Bilgi, 2021). Bu beceriyi geliştirmek için her gün için belirli hedefler belirlenmeli yazı ile ilgili ve planlamalar yapılmalıdır. Çeşitli öğretim stratejileri ile yeni bilgi ve beceriler kazanmaları sağlanmalıdır.

Sınıfta yazı farkındalığı becerilerini desteklemek için sınıf listeleri, oyunda kullanmak için menüler, alışveriş listeleri, reçeteler, sınıf içi etiketlendirmeler, yönlendirici yazılar gibi gerçek amaca hitap edecek yazılı materyaller etiketler asılarak farkındalık sağlanabilir. Bu düzenlemeler ve hazırlıklar yapılırken dikkat edilmesi gereken nokta ise sınıfı karmaşık ve dağınık gösterecek bir düzenlemeden kaçınmak gerekir. Yazılı materyaller çocukların dikkatini çekmeli ve onları teşvik edecek özellikte olmalıdır. Sınıfta oluşturulacak kitap merkezi de çocukların rahatlıkla ulaşip inceleyebileceği, kitapların kapak bölümlerinin görüldüğü düzenli, ferah, rahat bir şekilde oturup incelemesine fırsat yaratan dikkatini çekecek özellikte ortamlar olmalıdır. Çocukların yazı yazma becerilerine yönelik tek bir hedef belirlememeli, her çocuğun kendi gelişimine uygun, ilgileri yönünde materyaller verilerek yazdıkları ile ilgili uygun yorumlar yapılmalıdır. Çocuk ilgi duymuyorsa zorlanmamalıdır (Bredenkamp, 2015).

Çocuklara çeşitli yazı yazma materyalleri hazırlarken, kâğıt seçimi yaparken, çizgisiz kâğıt tercih edilmelidir. Çizgili kağıtlar çocukların yazı yazmadaki özgürlüklerine sınırlama getirir. Yatay karalamalar yönünde gelişimini desteklemek için, değişik büyüklükte ve farklı renklerde boş kağıtlar verilmelidir (Beaty, 2018).

**2.1.3.4. Harf (alfabe) bilgisi becerilerinin desteklenmesi.** Öğretmenler çocukların harf/alfabe bilgisini geliştirmek için, çocuklara harf seslerini tanıtmaya, harfleri de sayı panosu oluşturduğu gibi bir pano oluşturarak asma, çocukların parmakla takip edebileceği kabartmalı harflerle, kuma çizme, havaya çizme ve oyun hamuru ile harf şekilleri oluşturmalarına fırsat oluşturup destekleme yapmaları harf bilgisinin gelişimi açısından oldukça önem teşkil etmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar harfin şeklini özelliklerini ayırt etmek için teşvik edilip cesaretlendirilmelidir (Yazıcıoğlu, 2021). Alfabedeki harfleri ve harflerle ilgili

resimleri gösteren flash kartlar, sözcüksüz resimli kitaplar ve kendi isimlerindeki harfleri kullanarak harfleri fark etmeleri sağlanarak destek olunabilir.

Harf bilgisi öğretimi sırasında kısa oturumlarla, açık ve net bir şekilde harflerin öğretilmesi sağlanmalıdır. Harflerin hem büyük hem de küçük şekilleri öğretilmeli, tek bir seferde değil, çoklu zamana yayılmış döngüler şeklinde, öğretimsel çeşitlilik ve alternatifler sunarak, öğrenci ihtiyaçlarına uygun esnek uygulamalar şeklinde gerçekleştirilmelidir. Çocuklarla sınıfta oynanan harf oyunları, mıknatıslı harf oyuncakları ile oynama, sınıfı yazılar harfler olması, yazılara harflere farkındalık kazandırmak içindir. Amaç çocuklara resmi olarak alfabe öğretmek değildir (Yılmaz, 2021).

**2.1.3.5. Dinlediğini anlama becerilerinin desteklenmesi.** Bu becerinin desteklenmesinde kitap okuma çok sık kullanılmakta ve etkili sonuçlar vermektedir. Dinlediğini anlama becerilerini desteklemek için uygulamayı yapacak olan kişi yapılandırılmış etkinlikler planlamalıdır. Dinlediğini anlama becerisi üzerinde dil ve bilişsel gelişiminde etkisi vardır. Bu becerinin gelişiminde hızlı bir gelişim göstereceği beklentisine girilmemelidir, gelişim uzun bir süreç içerisinde sürekli olarak devam etmektedir. Çocuklar kitaplardan hikayelerini anlatırken, yazılardan çok resimler üzerinden hikayelerini anlatırlar. Bu onların ilk okuma deneyimleridir ve resim okuma olarak adlandırılır. Çocukların hikayelerini düzeltmeden onları cesaretlendirerek destek olunmalıdır. Öğretmenlerin 3M kuralını (Becerileri kullanma, uzmanlaşma ve anlamlandırma-manipulating, mastering, creating meaning) kullanarak çocukların sevdiği kitapları defalarca okuyup onların uzmanlaşmalarına yardımcı olmaları gerekir. Tekrar edici metinleri olan, sonu tahmin edilebilen kitapların çocukların okumayı öğrenmelerine yardımcı oldukları belirtilmektedir. Bu kitapların en önemli özelliği kafiye ve tekrarların olmasıdır. Çocuklar kafiye ve tekrarlardan çok hoşlanırlar (Beaty, 2018).

#### **2.1.4. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi**

Eğitimin amacına ulaşip ulaşmadığını tespit etmek adına değerlendirme önemli bir yere sahiptir. Çocukların erken okur yazarlık gelişimleri hakkında sistemli bilgiler toplama ve bu bilgileri analiz etmek için değerlendirme önemli bir araçtır. Bu becerilerle ilgili sıkıntı yaşayan çocuklar ve yaşadığı sorunun neden kaynaklı olduğunun tespit edilmesi ve bu yaşananlara destek olabilmek için değerlendirmeye ihtiyaç duyulur. Değerlendirme için standart ölçme araçları ve bunun dışında standart olmayan ölçme araçları; kontrol listeleri, rubrikler, oyun, gözlem ve kayıtlar kullanılır. Çocukları sadece bir değerlendirme yöntemi kullanılarak değerlendirilmemeli, birçok yöntemi bir arada kullanarak çıkan sonuçları yorumlayıp sentezleyerek bir sonuca varılmalıdır (Erbay ve Toklu, 2021).

**2.1.4.1. Sözcük bilgisinin değerlendirilmesi.** Bireyin mevcut olan bilgi ve becerileri hakkında bilgi sahibi olunarak ihtiyaç duyduğu alanlara ne kadar ve nasıl sunulacağına karar vererek ve ilerlemesini takip etmek değerlendirmenin amaçları arasındadır. Değerlendirme yapmak için formal ve informal değerlendirme yöntemleri vardır. Ülkemizde sözcük bilgisini değerlendirmek için formal değerlendirme araçları olarak; Erken okuryazarlık testi (EROT), Peabody resim kelime testi, Türkçe ifade edici ve alıcı dil testi (TİFALDİ), Erken dil gelişimi testi (TEDİL), Türkçe iletişim gelişim envanterleri (TİGE-I/II) kullanılmaktadır. İnfomal değerlendirme yaparken de dil-konuşma örneği alma, görüşme, gözlem, anket, kontrol listesi, gelişim envanterleri, portfolyo, dinamik değerlendirme ve değerlendirme ölçekleri gibi informal değerlendirme yöntemleri kullanılır. Doğru ve eksiksiz bir değerlendirme için formal ve informal değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılmalıdır (Kalaycı ve Diken, 2021)

**2.1.4.2.Sesbilgisel (fonolojik) farkındalığın değerlendirilmesi.** Fonolojik farkındalık kendiliğinden gelişen bir beceri değildir. Nitelikli ve planlı bir eğitim programı ile çocuklar formal okumaya başlamadan önce performans durumlarına göre tespit edilerek gerekli müdahaleler yapılarak gelişimlerine destek verilmelidir (Akdal, 2021).

Eğitimde verilere dayalı değerlendirmeler kullanıldığında, öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyini belirlemede daha başarılı sonuçlar elde edilir. Değerlendirmenin amacı, uygulanacak eğitimi belirlemek için tarama yaparak fonolojik gelişiminin takibini yapmaktır. Süreç ve sonuç değerlendirmesi için fonemik farkındalık kontrol listesi kullanılabilir. Fonolojik farkındalığı kolaylaştıracak öğretmenlere rehberlik edecek beş öğretim stratejisi şu şekilde sıralanabilir: kafiye oluşturma, çoklu algı haritası, resimli kart oyunu, ses sınıfları ve hazine sandığı. Kafiye oluşturma, doğrudan fonemik farkındalığı geliştiren bir stratejidir. Etkinlik sürecinde sesleri ayırıp, birleştirip düzenlerler. Temel amaç öğrencilerin ilk ses ve kafiye farkındalığı gibi becerileri geliştirmeye teşvik etmektir. Çoklu algı haritası, tüm duyular kullanılarak seslerin hatırlanması ve anlamlandırılması için kullanılır. Sesleri duyular vasıtasıyla kullandıkça alfabetik prensibi kavrarlar. Resimli kart oyunu, konuşma sesleriyle oynamaya teşvik etmek için grup ortamında kullanılır. Öğretmenler, çocukların sesleri tanımlama ve kategorize etme girişimlerini teşvik edip olumlu pekiştireçler vermesi gerekir. Ses sınıfları, ilgiyi fonemlere çekmeyi sağlayan bir yöntemdir. Öğrencilere durup düşünme ve sözcüklerde duydukları seslere odaklanma imkânı sağlar. Hazine sandığı, sesleri bölme ve birleştirme becerilerine yönelik bir stratejidir. Öğretmenler sesleri bölmeyi, birleştirmeyi örnekledikten ve iskele yöntemiyle destek sağladıktan sonra kullanılır (Antonacci ve O'Callaghan, 2020).

Fonolojik farkındalığı değerlendirmeyi amaçlayan testler; Ankara artikülasyon testi, Sesbilgisel farkındalık becerisi kontrol listesi, Fonolojik farkındalık ölçeği, Fonolojik duyarlılık testi, Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeği, erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği, Ses bilgisi farkındalık ölçeği, Türkçe fonolojik farkındalık testi gibi testlerden oluşmaktadır (Kızıltepe, 2021).

**2.1.4.3. Yazı farkındalığının değerlendirilmesi.** Öğretmenler, çocuklardaki gelişimi takip ederek, olası geri kalma vb. yaşanan sorunları tespit edip önlemler alabilmesi ve değerlendirme yapması çok önemlidir. Yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmek için resimli hikâye kitapları tercih edilir. Kullanılacak kitap çocuğun yaşına ve gelişimine uygun tercih edilmelidir. Yazının anlaşılabilir nitelikte olmalıdır. Çocukla yan yana oturarak, çocuğun kitabı görebileceği şekilde birebir uygulanmalıdır. Yazıca zenginleştirilmiş öğrenme merkezleri ve oyunlar, paylaşımlı kitap okuma etkinlikleri ile değerlendirilebilir (Bilgi, 2021).

**2.1.4.4. Harf (alfabe) bilgisinin değerlendirilmesi.** Çocukların okul dönemindeki okuma harfleri çözümlene başarıları okul öncesi dönemde edindiği harf bilgisi ile ilişkilidir. Okul öncesi dönemde harf bilgisi değerlendirilerek sistemli bir şekilde desteklenmelidir. Harf bilgisi öğretimi öncesinde çocuklar süreç içinde gözlemlenerek, performansları ve ilerlemeleri tespit edilmeli, değerlendirmeler yapılmalıdır. Bu beceri değerlendirilirken alıcı ve ifade edici harf bilgisi olarak değerlendirilir (Yılmaz, 2021).

### **2.1.5. Okul Öncesi Çocuklarının Erken Okur Yazarlık Becerilerinin Okula Hazır Oluş Durumlarına Etkisi**

Günümüzde artık ailelerin çocuklarının eğitimlerine yönelik olarak yaptıkları planlamaları okul öncesi dönem itibari ile başladıkları, okul öncesi eğitimin öneminin yaygınlaştığı görülmektedir. Çocukların okul öncesi dönemde kazandığı olumlu yaşantılar daha sonraki eğitim hayatlarında önemli bir yere sahiptir. Çocukların okul öncesi dönemden sonra ilköğretime başladığında yeni ve yoğun bir çalışma içerisinde olması bu süreci başarılı bir şekilde yaşayabilmesi için okul öncesi dönemde yapılan ilköğretime hazırlık çalışmaları büyük bir önem teşkil etmektedir (Yapıcı ve Ulu, 2010). Çocuğun hazırbulunuşluk düzeyini, yeni bir beceriyi öğrenmeden önce edinmiş olduğu bilgi beceriler ve olgunluk seviyesi belirler. Hazırbulunuşluk düzeyi çocuğun yeni bir şeyler öğrenebilmesi için temel oluşturur (Bayraktar, 2020).

Çocukların gelişimi, okula başlama yaşı ve okula hazır oluşları hakkında literatürde çeşitli görüşler hâkimdir. Dewey; çocuğun sosyal ilişkilerine odaklanırken, Gesell olgunlaşma kavramı üzerinde durmaktadır. Piaget'ye göre çocuk, somut işlemler dönemine geçmeden okula başlamamalıdır. Vygotsky; yakınsak gelişim alanının üst sınırı olan, çocuğun tek başına problem çözebildiği gerçek



gelişim seviyesine ulaşmadan okula başlamaması görüşündedir. Bronfenbrenner de Dewey gibi çocuğun yakın çevresinin önemli olduğu görüşündedir. Steiner ise çocuğun yedi yaşından önce akademik bilgilere hazır olmadığını belirtmektedir. Tüm görüşler ele alındığında, çocuğun okula başlamasını belirleyen iki önemli faktörün, okula başlama yaşı ve okula hazır oluşu olduğu görülmektedir (Akay ve Ceylan, 2019, s.7)

Erken çocukluk kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde tüm gelişim alanlarındaki becerilerin kazanılması bu noktada çok önemlidir. Edinilen bu beceriler çocuğun bir sonraki eğitimine hazır olması ve okul başarısını etkileme açısından önemi büyüktür. Okula hazır oluşu destek olabilmek için öğretmen ve okulların çocuklardaki bireysel farklılıkları göz önünde tutarak çocukların gelişimine bütünsel olarak yaklaşması gerekmektedir (İvrendi, 2020).

Yapılan bu çalışmada, ilkokula yeni başlayan 60-66 aylık öğrencilerin okula hazır oluşları fiziksel, zihinsel, duygusal ve dil gelişimleri açısından ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelemiştir. Bu çalışmada dil gelişimi ile ilgili olarak “düşüncelerini ifade etmede, kendilerini anlatmada ve çevresiyle iletişim kurmada zorlanmaları” ve “bazı seslerin ayırt edilmesinde, çıkarılmasında ve kelimelerin söylenmesinde telaffuz hatası görülmesi” olarak tespit etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmaya katılan öğretmenler kelime dağarcıklarının zayıf olduğu, okuma yazma becerilerinde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat 2014).

Çocukların okuma yazma gelişimleri ve okul başarısını, formal bir eğitime başlamadan önceki okuma yazma yaşantıları ve deneyimlerinin olup olmaması etkiler. Okul öncesi eğitim programlarında mevcut olan etkinlikler çocuğun bilişsel ve dil becerilerini geliştirip destekleyerek, okuma-yazma öğrenmeye hazırlama doğrultusunda gelişimlerini destekler. Çocukların okul yaşantı ve başarılarını araç gereç donanım ve uyarıcıların zengin olduğu bir ortamda deneyim kazanan çocukların gelecek okul yaşantısı ve başarılarına katkı sağlayacaktır. Çoğu ülkede çocukların okula hazır oluşları testlerle değerlendirilerek çocukların durumları tespit edilip birtakım eşitsizlikler giderilerek uygun donanımlar sağlanıp okul başarılarını artırma yönünde destek çalışmaları yapılır. Çocuklara bu testler uygulanarak çok yönlü olgunlaşmış olmayı tespit etmeye çalışıp önlemler alınır. Türkiye’de ilköğretime başlamak için esas olan kronolojik yaştır. Çocuktaki hazır olma durumu tespit edilmeden gittiği için yaşadığı zorluklar ve sorunlar ona başarısız olma duygusunu hissettireceğinden bu durum çocuğu hem duygusal olarak hem de yapılacak destek çalışmalarında çok etki yaratmayacaktır. Okul öncesi eğitim alarak okula başlayan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin bu eğitimi almayan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitimin okula

hazırbulunuşluklarında olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Erkan ve Kırcı 2010).

Yapıcı ve Ulu (2010), yaptıkları bu çalışmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden oldukça yüksek düzeyde beklentilerinin olduğu görülmektedir. Okula ön hazırlık olarak yapılmasını istediklerini genel olarak sıralarsak kalem tutma, el-göz koordinasyonu, çizgi çalışmaları, harf- rakam tanıma yazma çalışmaları, azlık çokluk kavramına yönelik çalışmalar, toplama çıkarma işlemleri, düşünme ve yorum yapabilmeye yönelik olarak geliştirilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin sınıfa adaptasyonu konusunda ailelerinden kopamadıkları, sınıftaki sıra sistemine alışamadıklarını, ders saati boyunca yerinde oturamadıklarını, sınıftaki ciddi ortama alışamadıklarını, öğrencilerin sosyalleşemediğini, ilk haftalarda yapılan çalışmaları basit bulduklarını ve bütün yılın böyle geçeceğini zannederek okulu hafife aldıklarını, öğrenmenin ve dinlemenin ön koşulunun dikkati toplayabilme olduğunu ileri sürmektedir. Öğrencilerin okul öncesinde ilk önce dikkat toplama geliştirilmesi gerektiğini, ilköğretime hazırlık kapsamında okuma yazmaya hazırlık niteliğinde çalışmalar yapması ele alındığında, öğretmenlerin okul öncesi dönemde ses çalışmalarının yapılmasının okumaya geçişi kolaylaştırdığını, basit cümlelerle okuma yapılabileceğini ileri sürmektedirler. Öğretmenlerin %15'i öğrencilerin hepsinin okul öncesi eğitim almadıkları zaman sınıfta dengesizlik oluştuğunu ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının yapılmasını doğru bulmadıklarını ileri sürmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %10 'u okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlığı yanlış yaptıklarını bu çalışmaların yapılmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sesbilgisel farkındalık becerileri ülkemizde okuma kuramları geliştirilirken temel alınan noktalardandır. Bu beceri okul öncesi dönemde edinilmesi gereken en önemli becerilerden biridir (Emre, 2019). Harf ve harflerin kullanımını ilişkilendirip, anlamlandıran bir dil becerisi olan fonolojik farkındalık planlanmış ve doğru uygulanan bir öğretim süreci ile gerçekleştirilir. İlk okuma yazma süreci için önemli bir beceri olan fonolojik farkındalığa yönelik eğitimler okul öncesi dönemde verilmelidir (Erdoğan, 2011).

Okul öncesi dönemde edinilmesi gereken temel beceriler, erken okuryazarlık becerileri, matematik becerileri, fen becerileri, sosyal gelişim, motor beceriler ve öz bakım becerilerinden oluşmaktadır. İlkokula hazırlık becerilerinden en önemlilerinden biri erken okur yazarlık becerileridir (Bayraktar, 2020).

### 2.1.6. Öğretmenlerin Pedagojik İnançları

Öğretmenlerin bilgi, beceri, görüş ve inanışları; sınıflarındaki öğrenme ortamını, öğretim sürecini, kullandığı yöntem ve teknikleri oluşturmasında etkilidir. Öğretmenlerin eğitim ve öğretime bir bakış açısı vardır. Bu durum öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında öğretimi nasıl gerçekleştirdiklerini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Doğanay ve Sarı, 2003).

Okul öncesi öğretmeni amacının ne olduğunu bilen bunu etrafındakilere açıklayabilen öğretmenlerdir. Amaçlı öğretmenler şu özelliklere sahiptir. Öğretmen yaptığı işe inanarak ve gönül vererek yapar. Mesleğini sever. Enerjisi yüksek ve isteklidirler. Öğrencileriyle birlikte öğrenmeye karşı meraklı ve problemlere yanıt bulmak için yaratıcıdır. Farklı bakış açılarına sahip, farklılıklara saygılı anlayan, saygılı duyarlı kişilerdir. Öğrencileri için hedefleri olan bu hedeflere ulaşılabilmesi için planlar yapan, öğrenmeyi oyun haline getirebilen, öğrencilerini iyi gözlemleyerek tanıyan, şakacı ve mizah yeteneği olan kişilerdir. Bu öğretmenler kendi özelliklerini tanır, performansını bilir ve ihtiyaç durumunda kendini geliştirmek için çaba harcar. Öğrencilerine nasıl ve neyi öğreteceğinin farkındadır. Çocukları dinler ve anlamak için gayret gösterirler. Öğretmenlik mesleğinin hiç bitmediğinin yaşam boyu öğrenmenin devam edeceğini bilirler (Bredenkamp, 2015). Bu inançları doğrultusunda uygulamalarına devam ederler.

Clark ve Peterson (1986), öğretmenlerin inanç sistemlerinin; öğretmenlerin davranışlarını etkilediğini, bu inançların sınıf içindeki uygulamalarını etkileyip, belirlediğini söyler (akt. Başalev, 2020). Öğretmenlerin pedagojik inançları, seçtikleri öğretim yönteminin göstergesidir. Öğretmenler birden çok inanca da sahip olabilirler. Öğretmenler yaşadıkları olaylar ve durumlar karşısında da pedagojik inançları doğrultusunda hareket edebilir (Aşkar, 2021)

Öğretmenler, alan bilgisi ve pedagojik yeterlilikleri bakımından en iyi şekilde yetiştirilmelidir. Yalnızca alan bilgisine sahip olması eğitim-öğretim faaliyetlerini tam olarak gerçekleştirebileceği anlamına gelmez. Öğretmenlik mesleği iyi bir eğitim almış olmanın yanı sıra, bu görevi yerine getirmeye inanmalarıyla ve kendini geliştirmeleriyle de ilişkilidir. Sadece mesleki alan bilgisinin yeterli olduğunu düşünmek yanlış olur. Öğretmenlik, alan bilgisi ile birlikte; öz yeterlilik ve mesleğe olan inancını da kapsayan kutsal bir meslektir. Öğretmenler öğretme faaliyetlerini oluştururken; tüm öğrenme deneyimleri, bilgi ve düşüncelerini kullanırlar. Sınıf içi öğretmenler, sınıfın fiziksel ortamı, sınıf yönetimi becerisi gibi her türlü şartları göz önüne alarak eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Öğretmenler sınıf içi uygulamalarında akademik ve araştırmacı bilgi, pedagojik bilgi,

mesleki bilgi ve sınıf bilgisi olmak üzere dört çeşit bilgiyi kullanırlar. Öğretmen artık her şeyi bilen, bu bildiklerini öğrencilerine aktaran bir anlayış içerisinde çıkıp, bilgisini paylaşan ve karşısındaki ile paylaşma isteği uyandıran, bilmediğinin farkında olan ve bunu kapatma yollarını araştıran olmalıdır (Çiltaş ve Akıllı, 2011).

Yapılandırmacılığın temellerini Piaget ve Vygotsky'nin kuramları oluşturur. Bilgi çocuk tarafından aktif bir biçimde yapılandırılır ya da keşfedilir çevreden pasif bir biçimde alınmaz (Aypay, 2011). Yapılandırmacılık kavramı daha önceki dönemlerde de felsefe ve psikoloji konularının içinde bulunmaktaydı. 20. yüzyıl sürecinde de sözü geçen bu kavram, bu yüzyılın sonlarında daha güncel bir hale gelmiştir. Beyin üzerine yapılan çalışmalar da bu konunun gündemde olmasını etkilemiştir. Bu alanda elde edilen bulgular öğretimin düzenlenmesinde temele alınmaya çalışılmıştır. Yapılandırmacılık kavramı olarak öğrenme kuramı bakımından insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır. Yapılandırmacılığa, bilginin doğasını açıklayan bir kavramdır da denilebilir. Deneyim ile sıkı ilişki içerisinde anlamlandırma vardır. Öğrenciler belli deneyimler ve deneyimlerinin sonucunda oluşturdukları belli yapılara sahiptirler. Yeni bilgi, deneyimleri ile önceki deneyimlerini harmanlayarak yeni bilişsel yapısını düzenler. Önceki deneyimleriyle ilişkilendirmediği ezberle bilgi çabucak unutulacaktır. Öğrenci anlamlı bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için yeni bilgileri mevcut zihinsel yapısı üzerine aktif bir biçimde yerleştirmelidir (Arslan, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenen temel öğedir. Sınıf ortamı öğreneni motive eden, konuya ilgilerini çeken ortamlar şeklinde düzenlenir. Bu düzenlemeye öğretmen ve öğrenen birlikte karar verir. Öğrenme öğrencini sorguladığı, araştırdığı, düşünme, akıl yürütme ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak özel bir iletişim yöntemi benimsenir. Açık uçlu düşünmeye sevk eden sorular tercih edilir, kapalı uçlu sorulardan kaçınılır. Bilgilerin direk aktarıldığı bir eğitim ortamı değildir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme yaparken süreç değerlendirilir. Öğrenenler birbirleri ile karşılaştırılıp kıyaslanmaz. Öğrenmeyi paylaşmaları ve daha çok öğrenmeleri için fırsat verir. Öğretmen gözlemcidir, danışmanlık yapar ve ortamın düzenlenmesinde yer alır. Öğrenenler, bilgiyi araştırır, keşfeder, yorumlar ve çevre ile etkileşim kurar, yapılandırır. Süreç içinde içeriği de öğrenir (Şaşan, 2002).

Davranışçı eğitim kuramı etkisindeki geleneksel eğitim programları; yapılandırmacı yaklaşımın bilgi ve öğrenme bakış açısındaki farklılıkların etkisi ile değişime uğramıştır. Öğrenen eğitim programının merkezini oluşturur. Öğrenmenin içeriği öğrenenin ilgilerine ve gerçek yaşamla ilişkili, öğrenmenin merkezinde öğrenenin olduğu, öğrenme hedeflerinin

sürece dayalı, üst düzey öğrenmeye yönelik olarak, etkinliklerin öğrenenle planlanıp, uygulanıp, değerlendirilmesi gerekmektedir. Her öğrenci için aynı hedefleri saptamak yerine öğrenci gereksinimlerini dikkate alarak, üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerine yoğunlaşılır. Neyi öğreneceğinden ziyade nasıl öğreneceği üzerine planlamalar yapılır. Ürüne dayalı sonuç odaklı değil, sürece dayalı bilginin kalıcı olduğu üst düzey öğrenme ve düşünme becerilerine odaklanır. Öğrenenin sorumluluk olarak düşünme becerilerini geliştirmesi amaçlanır Yapılandırmacı yaklaşım bilginin direk aktarıldığı ya da bilginin kaydedildiği bir yaklaşım değildir. Bilgiyi yapılandırmayı vurgulayan epistemolojik bir bakış açısıdır. Bilgi öğrenen tarafından etkin bir şekilde inşa ve transfer edilir. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyenler arasında da görüş farkları olsa da dört noktada hemfikir oldukları görülmektedir. Bunlar öğrenenlerin kendi öğrenmesini yapılandığı, yeni öğrenmelerin öğrencinin önceki anlamalarına dayandığı, sosyal etkileşimin kritik rolü, anlamlı öğrenme için özgün öğrenme görevleri olarak söylenebilir. Davranışçı yaklaşımın etkisindeki geleneksel yaklaşım üzerinde, öğreneni öğrenme sürecinin merkezine alarak geleneksel eğitim programının tüm öğelerinde önemli değişiklikler yaratmıştır (Koç ve Demirel, 2004).

Bireylerin bilgiye ulaşım onu verimli şekilde kullanabilmeleri için eğitimcilere görev düşmektedir. Öğretmenin merkezde olduğu bir eğitim yerine; araştıran, bilgiye nasıl ulaşacağını öğrenen, analiz- sentez yapabilen, öğrendiklerini yaşantıya geçirebilen öğrencinin merkezde olduğu, süreci yönetebilen eğitimcilerin rehberliğinde uygulamalar yapılmalıdır. Öğrenmenin nasıl olacağı hakkında bilgi sahibi olan öğretmen, süreç içerisinde öğrencilerine iyi bir rehber olur. Geçmiş dönemlerdeki geleneksel öğretmenin merkezde olduğu eğitimin yerini öğrenenin aktif olduğu yaklaşımlar almıştır (Taşkesenligil, Şenocak ve Sözbilir, 2008).

Baş, yaptığı araştırmada topladığı bulgular doğrultusunda, çağdaş eğitim felsefesi inançlarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışıyla, geleneksel eğitim felsefesi inançlarının ise geleneksel öğretme öğrenme anlayışı ile ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Regrasyon analizleri sonucunda öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının kullandıkları öğrenme öğretme yaklaşımları ile örtüştüğü pozitif yönde ilişki gösterdiği tespit edilmiştir (Baş, 2015).

Okul öncesi öğretmenleri, iyi bir alan bilgisine sahip, mesleği hakkında donanımlı, araştıran, yeniliklere açık öğrenen ve öğreten bir yapıya sahip, nasıl rehber olabileceğini bilen olmalıdır. Öğretmenlerin mesleğine karşı verdiği değer, yeterlilik, pedagojik inançları ve tutumları çocuklara yansır (Arslan ve Kutluca, 2021).

Çalışmaya katılan tüm öğretmenler, eğitim sürecinde özel öğretim yöntemlerinin uygulanmasının gerekli olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin uyguladığı özel öğretim yöntemlerinin çeşitlilik açısından istenilen düzeyde olmadığı daha çok drama ve beyin fırtınası yöntemi üzerine yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Genellikle olumsuz davranışlara çözüm bulmak için bu yöntemleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Konuları pekiştirme, kavram öğretimi, kaynaştırma öğrencilerini eğitime dahil etmek için de özel öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Çocuklarda kalıcı öğrenmeyi sağlama, yaratıcılıklarının desteklenmesi ve geliştirilmesi, öğrenmeyi hızlandırması-kolaylaştırması, tüm gelişim alanlarına (özellikle dil gelişimine) katkı sağladığı düşüncesinde oldukları bu yöntemlerin faydaları olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün özel öğretim yöntemlerini uygularken herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları belirlenmiştir. Problem yaşayan öğretmenlerin ise çocukların dikkatlerinin çabuk dağılması, sınıf mevcutlarının fazla olması, materyal eksikliği, ailelerin eğitim sürecine yeterli katkıyı yapmadıkları ve öğretmenlerin yetersizlikleri şeklinde sorunlar olduğu tespit edilmiştir (Güven, Ahi, Tan ve Karabulut, 2013).

## 2.2. İlgili Araştırmalar

### 2.2.1 Erken Okur Yazarlık İle İlgili Araştırmalar

Ergül vd. (2014) okul öncesi öğretmenlerinin katılımı ile yürüttükleri çalışmada katılımcı olan öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından erken okur yazarlığı “hazırbulunuşluk” diğer yarısının da erken okuryazarlık kavramını okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenilmesi olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler günde 15-40 dakika arasında değişen sürelerde en çok kavram öğretimi, çizgi çalışmaları ve kitap okuma etkinlikleri şeklinde yaptıkları çalışmaları erken okuryazarlık kapsamında yaptıklarını belirtmişler. Ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi gibi erken okuryazarlığın en önemli alt becerilerine daha az oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin erken okur yazarlık bilgi düzeylerinin sınıf içi uygulamalarıyla paralel bir ilişkisi olduğu, bu alanla ilgili bilgi düzeyi olan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında daha sık yer verdiği ve etkinliklerini farkında olarak yaptığı görülmüştür. Bu alanla ilgili bilgi ve donanıma sahip olmayan öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları etkinliklerin çocukların erken okur yazarlık gelişimlerine katkısının olmadığı görülmüştür.

Ersoy (2021), tarama modelinde, betimleyici durum çalışması şeklinde yaptığı araştırmaya; akademisyenler, sınıf ve okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği öğrencileri katılmıştır. Katılımcılar, araştırma sonucunun ilk boyutunu okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi hakkındaki düşüncelerini, okur yazarlık becerisine sahip olarak gelen öğrencilerin sayısında artış olduğu okuma yazma yaşı olarak belirtilen yaşı merkeze almadan öğrencinin ihtiyacına göre beceri odaklı bir yaklaşımla öğretimsel süreç içerisinde gerçekleştirilebileceği şeklinde belirtmişlerdir. Araştırmanın bir diğeri sonucu, okuma yazma öğretilmesi değil, ilk okuma yazma sürecine hazırlanması gerektiği düşüncesidir. Bu düşünce de erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için oldukça önemlidir. Bu araştırmada da diğeri araştırmalarda tespit edildiği gibi paydaşların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili bilgiye yeterli düzeyde sahip olmadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda mesleki ve alan bilgisinin paydaşlara kazandırılması için öğretim programlarında ve mesleki gelişim programlarında gerekli uygulamalara yer verilmesi önemlidir.

Sezgin, Ulus ve Aksoy (2019) yaptıkları bu araştırmayı, özel ve kamuda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre elde edilen sonuçlarda, sınıf içi etkinliklerin çalışılan kuruma göre değiştiği, çalıştığı bölgeye göre iş doyumunu etkileyebildiği ve öğretmenlerin aldıkları eğitimin erken okur yazarlık uygulamalarını etkilediği görülmüştür.

Şahin (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin dil, iletişim okuma-yazmaya hazırlık öğrenme alanı öğrenme çıktıları içerisinde okuryazarlık becerilerine yönelik olarak en çok çizgi çalışmaları, drama tekniği kullandıkları, materyal olarak da küçük kas ve el-göz koordinasyonunu destekleyici materyalleri kullandığı, değerlendirme için kullandıkları yöntemin gözlem yöntemi olduğu araştırma sonucunda görülmüştür. Erken okuryazarlık kavramını, okuma-yazmada farkındalık olarak tanımlar. Erken okuryazarlık becerilerinin önemine ilişkin görüşleri çocuğu ilkokula hazırladığı şeklinde olmuştur. Okuma-dinleme-anlatım etkinlikleri erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinliklerin olduğu görülmüştür. Sesbilgisel farkındalık becerisine yönelik etkinlikleri öğretmenlerin çok az uyguladıkları görülmüştür. Meslekte çalışma yılı 20 yıl ve üzeri çoğu öğretmen, erken okuryazarlık becerilerinden dinlediğini anlama becerisine ve küçük kas, el-göz koordinasyonu destekleyici yazma etkinliklerine daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde, erken okur yazarlık hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler erken okur yazarlığı destekleyici bilgi düzeyleri ile paralel etkinlikler olduğu görülmüştür.

Bu çalışma ile Altun ve Erden (2016), erken okur yazarlık kavramı hakkında öğretmen adaylarının biraz bilgili oldukları, yeterince bilmediklerinin nedenini ise lisans programlarında doğrudan teorik bilgi ve uygulamamanın olmamasını belirtmişler. %40 öğretmen adayı çocukların ilkokula hazırbulunuşluğa destek olduğu için erken okuryazarlık becerilerini önemli görürken, öğretmen adaylarının %22'si okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerine yer verilmesine karşı olduğunu, staj uygulamalarında ağırlıklı olarak hikâye kitabı okuma, hikâye tamamlama, soru cevap, çizgi ve ses çalışmalarına yer verdikleri ve çeşit açısından sınırlı kaldıkları görülmüştür. Yapılan çalışmada elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir kısmının erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığı görülmüştür.

Emre (2019), erken çocukluk özel eğitiminde erken okuryazarlık ve okulöncesi öğretmenlerinin uygulamaları adlı çalışmasında, okuma becerisinin ön koşulu olarak erken okur yazarlığı gördüğünü söyler. Özel gereksinimli ve risk durumunda olan çocukların erken tespit edilip müdahale edilmesinde erken okur yazarlığın önemini vurgular. Erken okur yazarlık becerileri (sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi...vb.) özel gereksinimli ve risk grubunda olan çocukların zorluklar yaşadığını akranlarından daha fazla geride kaldığını belirtmiştir. Bilgi düzeyi iyi olan öğretmenlerin uygulama ve performansları arasında paralel bir ilişki olduğu bunları sınıf içi uygulamalarına yansıttığını çalışmasında da aktarmıştır.

Erbaş (2021), yaptığı çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda cinsiyet, akademik başarı ortalaması ve öğretim türüne göre yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık olmazken, bölümü isteyerek tercih etme değişkeninde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Kargın ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada, elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinden sözcük bilgisi alanında diğer alanlara nazaran daha fazla gelişim gösterdikleri görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımların çocukları erken okuryazarlık becerisinde istenen düzeye taşıyamadığı ve öğretmenlerin bu becerilerin öğretimi için etkinlik oluşturma ve uygulamada yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir.

### **2.2.2 Öğretmenlerinin Pedagojik İnançları ile İlgili Araştırmalar**

Aypay, (2011) yaptığı çalışmayı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören 341 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının yapılandırmacı bir yaklaşım tercih ettikleri, öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri yükseldikçe geleneksel yaklaşımı tercih etme oranlarının da düştüğü görülmektedir. Öğrenmede sürecin önemine ve uzman bilgi



birikimine olan inancın artmasıyla öğrenmede yapılandırmacı yaklaşımın arttığı epistemolojik inançlar ölçeğindeki sonuçlarında görülmüştür. Öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek olduğuna olan inanç arttıkça geleneksel yaklaşıma olan inancın da arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Çiltaş ve Akıllı, (2011) öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri üzerine alan yazında bulunan araştırmaları değerlendirerek yaptıkları çalışmada uygulanan hizmet içi eğitim politikalarının öğretmenlerin pedagojik gelişimlerini olanak sağlayacak, günümüz şartlarından faydalanabilecek şekilde revize edilmesinin ve öğretmenlerin faydalanabilmesi sonucuna ulaştıkları görülmüştür.

Baş, (2015) öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin eğitim felsefelerinin öğrenme öğretme yaklaşımları ile doğru orantılı bir ilişkisinin olduğu, çağdaş eğitime sahip öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışına sahip olduğu, geleneksel eğitime sahip öğretmenlerinde geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefeleri, inançlarının uyguladıkları öğretme-öğrenme yöntemlerini etkilediği anlaşılmıştır.

Sezgin vd. (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre elde edilen bulgular değerlendirildiğinde özel okulda çalışan öğretmenlerin erken okuma yazma becerilerine olan inançları arasındaki fark oldukça fazla olduğu, çalışılan kurumların bulunduğu ilçe durumlarına göre sınıf içi uygulamaları ve inançları karşılaştığında anlamlı bir fark oluştuğu, çalışılan yaş grupları açısından değerlendirildiğinde inanışların değişmediği, alınan eğitim açısından değerlendirildiğinde eğitim almayan öğretmenlerin öğretmenin ve okul öncesinin rolü boyutunda inanış seviyeleri bu eğitimi almış olanlara göre düşük çıktığı, öğretmenlerin bu alandaki bilgilerinin inançlarını etkilediği görülmüştür.

Işıkoğlu, Özcan, Budak ve Işık (2019) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğrencilerinin üniversiteye başlarken olgunlaşmacı inançlara sahip olan öğrenciler dördüncü sınıfa geldiklerinde bu inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş meydana geldiğini, bilişsel inançlar açısından değerlendirdiklerinde, öğrencilerin üniversiteye başlarken düşük olan bilişsel inançları dördüncü sınıfa geldiklerinde istatistiksel olarak anlamlı oranda arttığı görülmüştür. Davranışçı ve sosyo-kültürel inançlarında değişim olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular sonucunda öğretmen adaylarının inançlarında dört yıl üniversite eğitimi sonucunda değişim meydana geldiğini tespit etmişlerdir.

Oğuz Cihan Coşkun (2020), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarını pedagojik inanç sistemleri boyutuna göre değerlendirildiklerinde tam öğrenci merkezli bir anlayışa sahip

oldukları, öğretmen merkezli anlayış ortalamalarına bakıldığında ise öğretmen merkezli anlayışa yakın oldukları ve kararsız oldukları görülmüştür. Sonuç olarak öğretmen adaylarının pedagojik inançlarına ait kararlarının tam oluşmadığı öğrenci merkezli anlayışa inanmalarına rağmen öğretmen merkezli bir bakış açısına karşı olumsuz olmadıkları görülmüştür. Cinsiyet ve branş değişkenine göre değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının pedagojik inanç düzeylerinde farklılık olduğu, internet kullanım sürelerinde istatistiksel olarak bir fark olmadığı görülmüş. Not ortalamaları boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu, sınıf düzeyi değişkenine göre bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Aşkar (2021) çalışmasını bir vakıf üniversitesindeki nicel ve nitel veri toplama yöntemini kullanarak yaptığı araştırmasında katılımcı okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik olgunluğa ulaşmış olmalarına, ders başarılarına dikkat ederek belirlediği kriterler doğrultusunda seçilmiştir. Katılımcıların pedagojik inançlarının yüksek olduğu çocuk merkezli çalışmalara yer verdiği, müfredatla ilişkilendirmede sıkıntılar yaşadıkları, eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Arslan ve Kutluca, (2021) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre pedagojik inançlarının öz-yeterlik ve eleştirel düşünmede anlamlı farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırma Sakarya ili en yoğun nüfusa sahip ilçelerinden olan Adapazarı, Arfiye, Erenler ve Serdivan seçilmiş 276 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin yüksek pedagojik inançlara sahip oldukları, öğretmenlerin kıdem ve eğitim durumunun gruplar arası farklılaşma olmadığı görülmüş ve okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırmacı bir eğitim anlayışına sahip oldukları görülmüştür.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama araçları, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada betimsel tarama yöntemlerinde ilişkisel tarama” modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımı olarak belirtilmektedir. Değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2016).

### 3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde Bağımsız anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan gönüllü 76 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma gurubu uygun (kolaylıkla bulunabilen) örneklem yöntemiyle belirlenerek veriler toplanmıştır. Bu kapsamda Denizli il merkezinde devlete bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerden gönüllü olanlarla çalışılmıştır.

Tablo 3.1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Çalışılan kurum türü	n	%
Ana okulu	51	67.1
Ana sınıfı	25	32.9
Toplam	76	100.0
Öğretmen hizmet yılı	n	%
0-5 yıl	2	2.6
6-11 yıl	16	21.1
12-17 yıl	37	48.7
18 yıl ve üstü	21	27.6
Toplam	76	100.0
Çalışılmakta olan yaş gurubu	n	%
36-48 ay	9	11.8

(devamı arkadadır)

Tablo 3.1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri (devamı)

Çalışılmakta olan yaş gurubu	n	%
48-60 ay	20	26.3
60-72 ay	47	61.8
Toplam	76	100.0
Erken okuryazarlık eğitimi alıp almadığı	n	%
Evet	38	50.0
Hayır	38	50.0
Toplam	76	100.0

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere çalışma kapsamındaki öğretmenlerin %67,1’i anaokulunda, %32,9’u anasınıfında çalışmaktadır. Öğretmenlerin hizmet yılı sürelerine göre %2,6’sı 0-5 yıl, %21,1’i 6-11 yıl, %48,7’si 12-17 yıl, %27,6’sı 18 yıl ve üstü hizmet verdikleri, hizmet yılı sürelerine bakıldığında ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 12-17 yıllık hizmet sürelerinin olduğu, 0-5 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin çok az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre %11,8’i 36-48 ay, %26,3’ü 48-60 ay, %61,8’i 60-72 ay yaş grupları ile çalıştıkları görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının 60-72ay yaş grubu ile çalıştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişkenler açısından karşılaştırıldığında %50’sinin üniversitede erken okuma yazma becerilerine yönelik eğitim aldıkları, %50’sinin de hiç almadığı tespit edilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği “ve Pedagojik İnanç Sitemleri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### 3.3.2. Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okur yazarlık görüşlerini öğrenmek için “Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği uygulama ve inanç bölümleri kullanılmıştır. Görüş bölümü 26, inanç bölümü ise 43 maddeden oluşmaktadır. Görüş bölümü öğretmenlerin sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarını ölçmektedir.

Sandvik, Van Daal ve Ade`r (2014) tarafından geliştirilen ve Sezgin ve diğerleri (2018) tarafından kullanılan bu ölçek; “inanç ve uygulama” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin “İnanç” bölümünde öğretmenin sınıf içinde erken okuma yazma becerilerine yönelik inançlarını belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır. Özgün ölçeğin Cronbach`'s alfa iç tutarlılık kat sayısı şöyledir; okulöncesi öğretmenin inançlarından, okulöncesi öğretmenin rolü 0.80, okulöncesinin rolü 0.69, okulun rolü 0.63, ileriki okuma yazma kazanımına etkisi 0.72`'dir. (Sandvik, Van Daal ve Ade`r 2014). Ölçek iki dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş, ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek için 11 alan uzmanı tarafından görüş alınmış, ölçeğin düzenlemesi yapıldıktan sonra dil geçerliliği için 20 öğretmene ön pilot çalışma yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesinde birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçek Bursa ilinde geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır.

### 3.3.3. Pedagojik İnanç Sitemleri Ölçeği (PİSÖ)

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin pedagojik inançlarını belirlemek için, Chan (2001) tarafından geliştirilmiş ve Chan, Tan ve Khoo`nun (2007) son hali verilmiş olan likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek, Türkçeye Soysal ve diğerleri (2018) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşmakta ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde 5`li likert olarak hazırlanmıştır. Ölçek öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli iki faktörlü yapıdadır. Yüksek puanlar öğrenci merkezli bir inanca belirlerken, düşük puanlar ise öğretmen merkezli yaklaşıma sahip olduğunu belirlemektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 74 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten en düşük puan 26, en yüksek puan 130 olarak belirlenmiş ortalama 78 puandır. Ölçekten alınan 52-77 puan öğretmen merkezli ve 76-103 puan öğrenci merkezli anlayışa sahip olduğunu göstermektedir (akt.Soysal ve diğ., 2018).

## 3.4. Verileri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerini toplamaya başlamadan önce ölçekleri geliştiren sorumlu araştırmacılardan gerekli izinler alınarak ölçekler talep edilmiştir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olduğu, çalışmanın amaçları, önemi, içeriği ve işleyişi hakkında hazırlanan ankette öğretmenlere bilgi verilmiştir. Araştırmanın uygulanması için örneklem

belirlelendikten sonra, Kasım 2021 yılında Denizli ilinde görev yapan bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlere kişisel bilgi formu, “Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği” ve “Pedagojik İnanç Sitemleri Ölçeği” ulaştırılmıştır. Anketi cevaplandıran öğretmenlere ait veriler toplanarak, elde edilen 76 anket verilerinin analizleri yapılmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli ilinde görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin ölçeğe verdiği cevaplar doğrultusunda toplanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde kullanılan SPSS Paket Programına kodlanarak girişler yapılmıştır. Bu çalışmada dağılımın normalliği analizleri yapılmış olup veriler normal dağılmadığı için analizler nonparametrik yapılmıştır. Verilerin analizinde, betimleyici analizlere ek olarak. Ayrıca verilerin yüzde frekans değerlerini gösteren Spearman Korelasyon Analizi Mann Whitney U analizi tekniklerinden yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi 0,5 olarak kabul edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Okulöncesi öğretmenlerinin erken okur yazarlık becerileri hakkındaki inanışları ile pedagojik inanışları arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmak amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin analizlere ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

### 4.1 Betimleyici Analizler

Araştırmaya katılan “Okul öncesi öğretmenlerinin erken okur yazarlık becerileri ve pedagojik inanış değişkenlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Öğretmenlerin Pedagojik İnanç Sistemleri ve Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçek Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler*

	<i>N</i>	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Pedagojik İnanış toplam	76	74,00	119,00	93,55	9,01
Pedagojik inanış öğretmen merkezli		16	54	32,44	7,45
Pedagojik inanış öğrenci merkezli		44	70	61,10	5,23
Öğretmen rolü	76	10,00	45,00	29,92	8,38
Okulun rolü	76	21,00	50,00	38,14	6,16
Okuma yazma becerileri	76	11,00	35,00	26,67	5,80
Birlikte kitap okuma	76	25,00	75,00	54,05	11,82

(devamı arkadadır)

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Pedagojik İnanç Sistemleri ve Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçek Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler (devamı)

	<i>N</i>	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Kitap iç ve dış özellikleri	76	2,00	20,00	12,71	4,68136
Oyun içinde öğretim	76	,00	15,00	7,25	3,44
Ses farkındalığı	76	2,00	30,00	15,80	6,79
Harf tanıma	76	,00	20,00	7,27	4,80
Okuma yazmayı geliştirme	76	5,00	25,00	14,26	5,01
Zaman miktarı	76	3,00	26,00	13,34	5,35
Erken okuryazarlık inaniş toplam		60	126	94,73	17,06
Erken okuryazarlık uygulama toplam		42	194	124,69	32,46

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin pedagojik inaniş puanlarının en düşük 74, en yüksek 119 olduğu ve puan ortalamalarının 93,55 olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğretmen merkezli pedagojik inaniş puanlarının en düşük 16, en yüksek 54 olduğu puan ortalamalarının 32,44 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenci merkezli pedagojik inaniş puanlarının en düşük 44, en yüksek 70 olduğu puan ortalamalarının 61,10 olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin rolü değişkenine göre öğretmenlerin en düşük puanının 10, en yüksek 45 olduğu ve puan ortalamasının 29,92 olduğu görülmektedir. Okulun rolü değişkeninde en düşük puanın 21, en yüksek 50 olduğu ve puan ortalamasının 38,14 olduğu anlaşılmaktadır. Okuma yazma becerileri boyutunda en düşük puanın 11, en yüksek 35 olduğu ve puan ortalamasının 26,67 olduğu görülmüştür. Birlikte kitap okuma değişkenine göre en düşük puanın 25, en yüksek 75 olduğu ve puan ortalamasının 54,05 olduğu anlaşılmaktadır. Kitap iç ve dış özellikleri değişkeni puanının en düşük 2, en yüksek 20 olduğu ve puan ortalamasının 12,71 olduğu görülmüştür. Oyun içinde öğretim değişkeni puanının en düşük 0, en yüksek 15 olduğu ve puan ortalamasının 7,25 olduğu anlaşılmaktadır.



Ses farkındalığı değişkenine göre en düşük puanın 2, en yüksek 30 olduğu ve puan ortalamasının 15,80 olduğu anlaşılmaktadır. Harf tanıma değişkenine göre en düşük puanın 0, en yüksek 20 olduğu ve puan ortalamasının 7,27 olduğu görülmüştür. Okuma yazmayı geliştirme değişkenine göre en düşük puanın 5, en yüksek 25 olduğu ve puan ortalamasının 14,26 olduğu görülmüştür. Zaman miktarı değişkenine göre en düşük puanın 3, en yüksek 26 olduğu ve puan ortalamasının 13,34 olduğu görülmüştür. Erken okur yazarlık becerileri ile ilgili görüşlerin toplam puan ortalaması 124,69 iken erken okuryazarlık inaniş toplam puan ortalamasının 94,73 olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanişları ile erken okur yazarlık becerileri arasında ilişki var mıdır? şeklindeki alt problemine yanıt aramak için Spearman Korelasyon analizi hesaplanmış ve Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlıkla İlgili İnanışları ve Pedagojik İnanışları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi

		Öğretmen rolü	Okulun rolü	Okuma yazma becerileri
	<i>r</i>	,018	,011	,140
Pedagojik inaniş	<i>p</i>	,879	,924	,228
	<i>n</i>	76	76	76

\* $p < 0.05$

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin pedagojik inanişları ile erken okuryazarlık inanişları öğretmenin rolü alt boyutu ( $r=.018$ ); okulun rolü alt boyutu ( $r=.011$ ) ve okuma yazma becerileri alt boyutları ( $r=.014$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanişları ile erken okur yazarlık becerileri arasında ilişki var mıdır?” şeklindeki alt problemine yanıt aramak için Spearman korelasyon analizi hesaplanmış ve Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerinin Erken okuryazarlıkla ilgili görüşleri ve pedagojik inanışları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi

		Birlikte kitap okuma	Kitap iç ve dış özellikleri	Oyun içinde öğretim	Ses farkındalığı	Harf tanıma	Okuma yazmayı geliştirme	Zaman miktarı
Pedagojik inanış	<i>r</i>	,121	,013	,093	,124	,067	-,097	,021
	<i>p</i>	,297	,913	,425	,285	,566	,405	,859
	<i>n</i>	76	76	76	76	76	76	76

\* $p < 0.05$

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin pedagojik inanışları ile erken okuryazarlık görüşleri birlikte kitap okuma alt boyutu puanları ( $r = .12, p = .29$ ); kitap iç ve dış özellikleri alt boyutu ( $r = .01, p = .91$ ); oyun içinde öğretim alt boyutu ( $r = .09, p = .42$ ); ses farkındalığı alt boyutu ( $r = .12, p = .29$ ); harf tanıma alt boyutu ( $r = .06, p = .56$ ); okuma yazmayı geliştirme alt boyutu ( $r = .09, p = .40$ ) ve zaman miktarı alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin erken okur yazarlık becerileri hakkındaki inanışları erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” şeklindeki alt problemine yanıt aramak için Mann Whitney U analizi yapılmış ve Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Eğitimi Alma Durumuna Göre Pedagojik İnançlarına İlişkin Mann Whitney U Testi

	Grup	<i>N</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>P</i>
<b>Erken okuryazarlık inanış</b>	Aldım	24	34,19	820,50	391,500	,351
	Almadım	38	29,80	1132,50		
<b>Pedagojik inanış</b>	Aldım	24	27,50	660,00	360,000	,165
	Almadım	38	34,03	1293,00		

\* $p < 0.05$

Tablo 4.4’te erken okuryazarlık eğitimi alan öğretmenlerin sıra ortalaması 34 iken almayan öğretmenlerin 29’dur. Erken okuryazarlık eğitimi alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin erken okuryazarlık inanışları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $U = 391,500, p > 0.05$ ). Tablo 4.4 incelendiğinde pedagojik inanış

boyutunda erken okur yazarlık eğitimi alan öğretmenlerin sıra ortalaması 27 iken bu eğitimi almayan öğretmenlerin sıra ortalaması 34 bulunmuştur. Erken okuryazarlık eğitimi alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin pedagojik inanışları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $U=360,000$ ,  $p > 0,05$ ).

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin erken okur yazarlık becerileri hakkındaki inanışları ve görüşleri ilişkili midir?” şeklindeki alt problemine yanıt aramak için Spearman Korelasyon analizi hesaplanmış ve Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerinin Erken okuryazarlıkla ilgili görüşleri ve İnanışları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi

		Erken okur yazarlık toplam uygulama
	<i>r</i>	,61
Erken okuryazarlık toplam inanış	<i>p</i>	,000
	<i>n</i>	76

\* $p < 0.05$

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin inanışları ile erken okuryazarlık uygulamaları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r = .61$ ,  $p = .000$ ); olduğu anlaşılmaktadır.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Okul öncesi öğretmenlerinin, erken okur yazarlık becerileri hakkındaki görüşlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde, araştırmaya temel olan alt problemler bağlamında tartışılmış ve elde edilen bulgulara ilişkin yorumlara ve ilgili önerilere yer verilmiştir.

### **5.1. Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve sonuçları ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçlar kuramsal çerçeve kapsamında yorumlanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan ilki öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin erken okuryazarlıkla ilgili eğitim almalarına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Gengeç (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sahip olduğu erken okuryazarlık bilgilerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum sahip olunan bilgi ve becerilerin niteliği, kapsamı ve uygulamada kullanılma durumu ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmadan elde edilmiş olan ikinci bulgu çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenci merkezli pedagojik inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Aşkar (2021), Soysal ve diğerleri (2018) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmada da benzer olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretimde öğrenci merkezli inançları öğretmen merkezli inançlardan daha fazla benimsedikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Arslan ve Kutluca, (2021), “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretme-öğrenmeye yönelik pedagojik inançların öz-yeterlik ve eleştirel düşünme becerileri açısından” incelediği çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının yüksek olduğu, Dilek (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin eğitim programını uygularken yapılandırmacı yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür. Özsirkinti, Akay ve Bolat (2014)’da benzer olarak okul öncesi öğretmenlerinin aktif öğrenme sürecini benimseyenlerin, öğrenci merkezli yaklaşımı benimsediklerinin belirtmektedir. Mevcut araştırmanın sonuçları, alan yazındaki araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilmiş olan üçüncü bulgu katılımcı öğretmenlerin pedagojik inanışları ile erken okuryazarlık inanışları ve erken okuryazarlıkla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını; erken okuryazarlığa ilişkin inanışları ve sınıf içi erken okuryazarlık uygulamaları arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanışları ile sınıflarındaki

fen uygulamaları arasında ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları ile örtüşmemektedir (Aşar, 2020; Aşkar, 2021). Başalev (2020) yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin inançları ve sınıf içi pratikleri arasında çeşitli benzerlikler ve farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ancak bu tutumu sınıflarındaki uygulamaların sınırlı bir şekilde yansıttıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Saydam, 2009). Bu bulgu mevcut çalışmamızdaki bulguyu desteklemektedir. Öğretmenler benimsedikleri görüşleri içselleştirememeye, yeterlilik algılarının düşük olması ya da görüşlerini uygulamaları için elverişli koşulların olmaması nedeni ile uygulamaya yansıtamayabilirler. Öğretmenler belli bir inanç sistemine sahip olmalarına rağmen uygulamalarında bunu gerçekleştirilmemektedir. İnanç sistemleri ile sınıf içi uygulamaları arasındaki bu çelişki kontrolleri dışındaki etkenlerden (idareciler, yoğun ders yükü, aileler, diğer meslektaşlar vb) kaynaklanabilir (Soysal ve Tanık, 2017). Erken çocukluk öğretmenleri ile yapılan bazı çalışmalar öğretmenlerin olumlu görüş ve tutum belirttikleri konularla bu konulardaki uygulamalarının örtüşmediğini göstermektedir (Polat, 2019).

Öğretmenlerin erken okuryazarlık eğitimi alma durumuna göre pedagojik inançlarına ilişkin olarak elde edilen bulgular sonucunda anlamlı olarak istatistiksel bir fark göstermediği görülmüştür. Bu sonucun çıkmasında alınan eğitimin içeriği niteliği ve süresi ile ilgili detaylı bilgi alınmamış olması, araştırmanın netleştirilmesi adına önem taşımaktadır. Literatür araştırıldığında ise öğretmenlerin erken okur yazarlık eğitimi alma durumlarıyla ilgili farklı çalışmalara ulaşılmıştır. Çiltaş ve Akıllı, (2011) çalışmalarında Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlilikleri üzerinde araştırma yapmış ve sonucunda öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerinin gelişiminin sürekliliğini sağlamak için hizmet içi eğitim politikalarının yeniden gözden geçirilerek güncel tutulmasının yeniliklere ve gelişmelere yönelik revize edilmesinin bunlardan da öğretmenlerin faydalanması gerektiğini belirtmiştir. Sezgin ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin erken okur yazarlık ile ilgili aldıkları eğitimlerin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını olumlu yönde etki ettiğini tespit etmişlerdir. Ergül ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmalarında erken okur yazarlık becerileri ile ilgili bilgiye sahip olan öğretmenlerin sınıflarında yaptığı uygulamalarda bu becerilere daha çok yer verdikleri ve önemstediklerini belirtmiştir. Ersoy (2021), çalışmaya katılım sağlayan paydaşların, yeterli düzeyde erken okuryazarlık becerileri ile ilgili bilgiye sahip olmadıkları tespit etmiştir. Erken okur yazarlık bilgisi olan öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerinin bilgi düzeyleri ile paralel olduğunu belirtmişlerdir (Şahin, 2019; Emre, 2019). Altun ve Erden (2016) yaptığı çalışma sonucunda, öğretmen

adaylarının büyük bir kısmının erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer sonucunda öğretmenlerin erken okur yazarlık becerileri hakkındaki görüşleri ve pedagojik inançlarının birlikte kitap okuma alt boyutu puanları, kitap iç ve dış özellikleri alt boyutu, oyun içinde öğretim alt boyutu, ses farkındalığı alt boyutu, harf tanıma alt boyutu, okuma yazmayı geliştirme alt boyutu ve zaman miktarı alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazındaki araştırmalar bakıldığında ise öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerisine yönelik etkinlikleri öğretmenlerin çok az uyguladıkları görülmüştür (Kartal ve Güner, 2016; Şahin,2019). Turan ve Topcu (2018) yaptıkları araştırmalarda paylaşımlı kitap okumanın çocuklara erken okur yazarlık becerilerini kazandırmada önemli bir etkisi olduğu, yazı farkındalığı, alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirici olduğunu belirtir. Etkileşimli okuma çocuğun yazı farkındalığı gelişiminde önemli bir yer tuttuğu, çocuğun dikkatini yazıya çekmek, merak ettiklerini cevaplamak ve iyi bir model olmak yazı farkındalığını desteklemek adına önemli olduğunu vurgular (Bayraktar, 2018). Okul öncesi dönemdeki çocuklar harfin şeklini özelliklerini ayırt etmek için teşvik edilip cesaretlendirilmesi gerektiğini belirtir (Yazıcıoğlu, 2021). Akdal (2021) çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanılması doğal sürece bırakılmaması gerektiğini ve uygun etkinliklerle ilkokula başlamadan önce desteklenmesi gerektiğini söyler.

## 5.2. Öneriler

Yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak; öneriler bu kısımda verilmiştir.

- 1-Araştırmada öğretmenlerin erken okur yazarlık becerileri hakkındaki inanışları aldığı eğitime göre farklılık göstermeme durumu ile ilgili ileride yapılacak araştırmalarda daha kapsamlı olarak, alınan eğitimin nitelik ve süresi ile ilgili bilgiler daha detaylı olarak alınabilir.
- 2-Yapılan bu çalışmada katılımcıların çoğunluğu kadın öğretmenlerin oluşturduğu bir daha yapılacak çalışmada erkek öğretmenlerinde katılım sağlanabilir.
- 3-Çalışma Denizli ili genelinde uygulanmıştır, daha geniş bir evren ve örneklem grubu ile çalışılabilir.
- 4-Yapılan bu çalışma nicel veriler toplanarak yürütülmüştür. Çalışma nitel boyutta çalışılarak değerlendirilebilir.

### KAYNAKÇA

- Akay, D. ve Ceylan, R. (2019). Birinci sınıfa başlamak için okula başlama yaşı mı? okula hazır oluş mu? *Milli Eğitim*, 48, 7-31.
- Akdal, D. (2021). Sesbilgisel farkındalık. T. Kargın , D. Altun ve İ. Güldenoğlu (Ed.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okur yazarlık içinde* (s. 43-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Alatlı, R. (2021). Dinlediğini anlama. T. Kargın, D. Altun ve İ. Güldenoğlu (Ed.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okur yazarlık içinde* (s. 61-77). Ankara: Pegem akademi.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara .
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3, 37-49.
- Altun , D. ve Erden, F. T. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17, 241-261.
- Altun, D. ve Sarı, B. (2018). Erken okuryazarlık alanında türkiye’de son on yılın araştırma eğilimleri: tematik bir inceleme. *Journal of Education and Future*, 0, 13-32.
- Antonacci, P., & O’Callaghan, C. (2020). *Okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi*. (H. Dedeoğlu, Çev.) Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Arslan, A. ve Kutluca, A. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının öz-yeterlik ve eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11, 853-869.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40, 41-61.
- Aşar, D. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine dair öğretimsel pratiklerinin pedagojik inançları açısından incelenmesi: pyp bağlamı*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aşkar, G. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinliklerini kullanma durumlarının pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği’nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 7-29.
- Babacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40, 111-126.

- Başalev, S. (2020) *Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları ve sınıfıçi uygulamaları arasındaki benzerlikler ve farklılıkların derinlemesine incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktar, V. (2013, Ocak). *Okuma yazma eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1, 31-41.
- Bayraktar, V. (2020). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik farkındalığı, yazı farkındalığı matematik becerileri ve fen becerileri arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi . *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55, 351-367.
- Bayraktar, V. (2021). Yazı farkındalığı. T. Kargın, D. Altun ve İ. Güldenoğlu (Ed.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleri ile erken okur yazarlık içinde* (1.baskı, s. 81-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Beaty, J. (2018). Gelişen okur yazarlık becerileri. M.Boz (Ed.) *Erken çocuklukta gözlem ve değerlendirme içinde* (1.baskı, s. 279-310). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgi, A. D. (2021). Erken okur yazarlıkta kodla ilişkili beceriler 3: yazı farkındalığı becerileri ve desteklenmesi. F.Erbay (Ed.), *Erken okur yazarlık becerileri ve desteklenmesi içinde* (1.baskı, s. 171-198). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bredenkamp, S. (2015). Erken çocukluk eğitiminde devamlılık ve değişim. H. Z. İnan ve T. İnan (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar içinde* (2.baskı, s. 2-33). Ankara: Nobel.
- Bredenkamp, S. (2015). Çocuklara iletişimi öğretme: dil okur yazarlık ve sanat . H. Z. İnan ve T. İnan (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar içinde* (2.baskı, s. 374-411). Ankara: Nobel.
- Çalış , E. S. ve Gök, N. F. (2020). 2010-2019 yılları arasında adında erken okuryazarlık kavramı kullanılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8, 152-167.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı. Yayınlanmış doktora tezi. Hacettepe üniversitesi, Ankara.
- Çetinkaya, S. ve Eskici, M. (2018). Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Metaforik Algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmalar Dergisi*, 12, 253-271. doi: 10.29329/mjer.2018.147.14
- Çiltaş, A. ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 64-72.
- Coşkun, O. C., (2020). *Öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının, öz-yeterlilik ve öğretmen öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.



- Delican , B. ve Ateş , S. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9,151-165.
- Demirtaş, V. Y. ve Karadağ, F. (2021). Erken okur yazarlıkta sözel dil becerileri sözcük dağarcığı ve desteklenmesi.F.Erbay (Ed.), *Erken okur yazarlık becerileri ve desteklenmesi* içinde (1.baskı, s. 107-133). Ankara: Eğiten Kitap.
- Deryakulu, D. (2014). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun., D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (4.basım, s.259-288). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dilek, H. (2018). Türkiye’deki okul öncesi eğitim programı güncellemesi: öğretmenlerin güncelleme hakkındaki ilk görüşleri nelerdir? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19,1745-1766.
- Doğan, O. K. (2014). *Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inançları ve sınıf içi uygulamaları: Boylamsal durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin eğitim felsefeleri*. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekinci, N. ve Tican, C. (2017). Sınıf Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6, 1747-1773  
<http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/30065/330739> sayfasından erişilmiştir.
- Emre, L. (2019). Erken çocukluk özel eğitiminde erken okuryazarlık ve okulöncesi öğretmenlerinin uygulamaları. *Uluslararası Engelsiz Yaşam ve Toplum Dergisi*, 3, 16-36.
- Enerem, D. (2018, eylül). *60-72 ay arası çocuklarda erken okur yazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Erbaş, Y. H. (2021). Okuma yazma çalışmalarına ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının yeterliliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 80-97.
- Erbay, F. ve Toklu, D. A. (2021). Erken okur yazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. F. Erbay (Ed.), *Erken okur yazarlık becerileri ve desteklenmesi* içinde (1.baskı, s. 337-354). Ankara: Eğiten Kitap.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 24, 161-180.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 42,1449-1472.

- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunmuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Ersoy, B. G. (2021). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 25, 263-294.
- Feyman Gök, N. (2013, Temmuz). *Anaokullarında erken okur yazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okur yazarlık davranışına etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gengeç, H. (2021). *Risk grubunda olan ve olmayan 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, E. D. ve Bal, S. ( 2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*,1, 33-51.
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 25-49.
- Işıkoğlu, N.E., Özcan, Ö., Budak, K.S. ve Işık, I. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk gelişimi ile ilgili inançlarında değişim ve durağanlıklar. *Elementary Education Online*, 18, 1718-1731
- Işıtan, S. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında resimli çocuk kitapları. M. S. Gönen ve G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri* içinde (1.basım, s. 223-240). Ankara: Nobel.
- İvrendi, A. (2020). Okula hazır oluş ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4, 66-87.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N. ve Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23, 1065-1080.
- Kalaycı, G. Ö. ve Diken, Ö. (2021). Sözcük bilgisi. T. Kargın, D. Altun ve İ. Güldenoğlu (Ed.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okur yazarlık* içinde (1.basım, s. 25-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaahmetoğlu, B. (2015, Aralık). *Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin erken okur yazarlığa ilişkin inançları ile erken okur yazarlık ev ortamı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. ve Aytar, A. G. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 516-541.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18, 61-87.
- Kartal, H. ve Güner , F. (2016). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9,14-30.
- Kızıltepe, G. İ. (2021). Erken okur yazarlıkta kodla ilişkili beceriler 1:fonolojik farkındalık becerileri ve desteklenmesi. F. Erbay (Ed.), *Erken okur yazarlık becerileri ve desteklenmesi* içinde (1.baskı,s. 135-152). Ankara: Eğiten Kitap.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranılışçılıktan yapılandırmacılığa; eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27,174-180.
- Koçyiğit , S. (2021). Okuryazarlık,erken okur yazarlık ve okula hazır oluş. F. Erbay (Ed.), *Erken okur yazarlık becerileri ve desteklenmesi* içinde (1.baskı, s. 1-3). Ankara: Eğiten Kitap.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü*. Ankara.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>. 11.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Neuman, S., & Dickinson, D. (2018). Çeviri editörlerinin önsözü. G. Akoğlu ve C. Ergül (Ed.), *Erken okur yazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (1.basım,s. XIX). Ankara: Nobel.
- Özsirkinti, D., Akay, C. ve Bolat, E. Y. (2014, Nisan). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana İli örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,15, 313-331.
- Polat , S. (2019, Haziran). *Anaokulu öğretmenlerinin fen ve doğa etkinlikleri hakkındaki görüşleri ve sınıf içi uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Saydam, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ertem Matbaacılık, Ankara.
- Sezgin Yalçıntaş, E., Ulus, L. ve Aksoy, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuma yazmayla ilgili inançlarının incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* , 5, 495-515.
- Sezgin, E. Y., Ulus, L. ve Aksoy, A. B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1128-1146.

- Soysal, Y., Radmard, S. ve Kutluca, A. Y. (2018). Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin uygulamalı olarak uyarılma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8, 1-17.
- Soysal, Y. ve Tanık, H. (2017). Akademisyenlerin öğretimsel bariyerlere yönelik atıflarının pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri bağlamında incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7, 333-352.
- Şahin , L. (2019, Haziran). Okul öncesi eğitim döneminde erken okur yazarlık becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 49-52.
- Taşkesenligil, Y., Şenocak, E. ve Sözbilir, M. (2008). Probleme dayalı öğrenme teorik temelleri. *Milli Eğitim*, 50-64.
- Tuğluk, İ. H., Kök M, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ. ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *KKEFD* (17).
- Turan, F. ve Topcu, Z. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü okul ve ev ortamı açısından etkileri. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5, 11-33.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3, 118-134.
- Uzun, İ. B. (2021). *Farklı bilişsel tempoya sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ünüvar, Ü. A. (2011, Ekim). *Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2018). Gelişen okur yazarlık okuma öncesi dönemden okuma dönemine kadar gelişim. S. Neuman, & D. Dickinson (Ed.) (C. Ergül ve G. Akoğlu, Çev.), *Erken okur yazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (1.baskı,s. 11-24). Nobel.
- Yapıcı, M. ve Ulu, F. (2010). İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3, 43-55.
- Yazıcıoğlu, T. (2021). Harf Bilgisi. T. Kargın, D. Altun ve İ. Güldenoğlu (Ed.) *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okur yazarlık* içinde, (1.basım, s. 97-113). Pegem akademi.
- Yılmaz, Ş. S. (2021). Erken okur yazarlıkta kodla ilişkili beceriler 2: harf bilgisi ve desteklenmesi. F. Erbay (Ed.) *Erken okur yazarlık becerileri ve desteklenmesi* içinde, (1.basım, s. 159-167). Ankara: Eğiten kitap

## EKLER

### EK-1: Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-34928520  
Konu : Anket Uygulama İzni

18/10/2021

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 30.09.2021 tarihli ve 110097 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hale AYPAK CABA, "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okur Yazarlık Becerileri Hakkında Görüşleri İle Öğretme ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili genelinde bulunan bağımsız anaokulu ve ana sınıflarında görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüze muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
18/10/2021  
Hakkı ÜNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

#### PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1-Anket Formları

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1  
Merkeze fendi/DENİZLİ  
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>  
E-Posta: [ab20@meb.gov.tr](mailto:ab20@meb.gov.tr)  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef  
Telefon No : 0 (258) 234 20 95  
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0cd2-24aa-3aa1-b3b9-56b9 kodu ile teyit edilebilir.

**EK-2: Etik Kurul İzin Belgesi**

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.12.2021-E.137650



T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-93803232-622.02-137650  
Konu : Hale AYPAK CABA

06.12.2021

## DAĞITIM YERLERİNE

78.190.188.163

İlgide kayıtlı başvurunuz 6/12/2021 tarih ve 23-10 toplantı/karar nolu etik kurul toplantısında görüşülmüş olup, alınan karar ekte sunulmuştur.

18.01.2022

Gereği için bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER  
Kurul Başkanı

Ek: Karar (1 sayfa )

Dağıtım:  
Gereği:  
Eğitim Bilimleri Enstitüsüne

Bilgi:  
Sayın Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSFN07Y22L Pin Kodu :32252

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/pau-ebys>

Adres:Pamukkale Üniversitesi Kimlikli Merkez Kampüsü

Telefon:0 (258) 0 Faks:0 (258) 0

e-Posta: [info@pamukkale.edu.tr](mailto:info@pamukkale.edu.tr) Elektronik Ağı: <http://www.pau.edu.tr/>Kep Adresi: [paurektorluk@hs01.kep.tr](mailto:paurektorluk@hs01.kep.tr)

Bilgi için: Ayşen TOSUN

Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Tel No: 2582961803

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.12.2021-E.137650

T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/22021/G023

Toplantı Tarihi : 1.12.2021  
Toplantı Sayısı : 23  
Toplantı Saati : 15:00

*78.190.188.163  
898  
18.01.2022*

**KARAR 10-** Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezsiz (İ.Ö) Yüksek Lisans Programı 202106038 numaralı öğrencisi Hale AYPAK CABA'nın "*Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okur Yazarlık Becerileri Hakkındaki Görüşleri ile Öğretme ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR  
1.12.2021

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER  
Başkan

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## ÖZGEÇMİŞ