

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN
ERKEN OKUMA YAZMAYLA İLGİLİ İNANÇLARININ
İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Dr. Elif Yalçıntaş SEZGİN¹
Dr. Öğr. Üyesi. Leyla ULUS²
Prof. Dr. Ayşe B. AKSOY³

ÖZET

Okul öncesi dönemde desteklenen erken okuma yazma becerileri, çocuğun ileriki okul hayatındaki okuma yazma ve diğer akademik becerilerde başarılı olmasını etkilemektedir. Okulöncesi dönem okuma yazma becerilerinin kazanımı için kritik yıllardır. Erken yıllarda bu becerilerin desteklenmesinde okul öncesi öğretmeninin erken okur yazarlıkla ilgili inançlarının önemli bir rolü bulunmaktadır. Erken dönemde öğretmen ve eğitim kurumu tarafından sağlanan okuma yazma becerilerine yönelik destekleyici bir yaklaşımın çocukların gelecekteki öğrenim hayatında sahip olacakları okur-yazarlık yeterlikleri üzerindeki olumlu etkileri, alan yazındaki birçok çalışma ile gösterilmiştir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin erken okuma yazma becerilerinin gelişimi ile ilgili inançlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile erken okuma yazma hakkında inançlarını belirlemek için Sandvik, Van Daal ve Ade`r (2014) tarafından geliştirilen “Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Okuma Yazmaya İlişkin İnanç Ölçeği” araştırmacılar tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır. Araştırmaya Bursa ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve kamu eğitim kurumunda görev yapan 255 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmeninin erken okur yazma ile ilgili inançları farklı değişkenlere (çalıştığı grubun yaşı, görev yapılan okul türü, okulun bağlı olduğu ilçe, eğitim alma durumu, kendilerini yeterli bulma durumu ve görev yapılan okulun bulunduğu yerin sosyo ekonomik durumu) göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm, görev yaptıkları okul türü, okulun bağlı olduğu ilçe, eğitim alma durumları, kendilerini yeterli bulma durumu, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerin sosyo ekonomik durumu öğretmenlerin erken okuma yazma becerilerine ilişkin inançlarını etkilediğini fakat çalıştıkları yaş grubunun öğretmenlerin inançlarını etkilemediği, dört, beş ve altı yaşta grubunda çalışan öğretmenler arasında fark olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken Okuma Yazma Becerisi, Okulöncesi Öğretmeni, Öğretmenlerin İnançları

¹ Uludağ Üniversitesi Çocuk Gelişimi Programı, elifyalcintas@uludag.edu.tr

² İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, leylaulus@istanbul.edu.tr

³ Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

AN INVESTIGATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS' BELIEFS ON EARLY LITERACY

ABSTRACT

Early literacy skills supported in pre-school period affect the success of the child in literacy and other academic skills in the future school life. Preschool period is critical for the acquisition of preschool literacy skills. In support of these skills in the early years, preschool teachers' beliefs about early literacy have an important role. Studies have shown that a supportive approach to the literacy skills provided by teachers and educational institutions has positive effects on literacy competencies that children will have in their future learning life. In order to determine the demographic characteristics of pre-school teachers, a personal information form prepared by the researchers and "preschool teachers' literacy survey" "Preschool Teachers' Early Literacy Beliefs and Practices Scale" developed by Sandvik, Van Daal and Ade`r (2014) were used. The validity and reliability studies of this scale was done by researchers. 255 pre-school teacher participated in the research at the private and public educational institution affiliated with the Ministry of National Education in Bursa Province. Teachers' beliefs about early literacy were examined according to different variables (age of the group, type of school served, type of school where the school was employed, status of education, self-sufficiency, and socio-economic status of the place where the school was located). As a result of the research, teachers graduation department, the type of school where they work, the district in which the school is affiliated, the state of being educated, the state of finding themselves adequately, the socio-economic status of the school where they work influences their beliefs about emergent literacy skills, however, the age group they worked did not affect the beliefs of teachers and there was no difference between the teachers work with the group of four, five and six years.

Keywords: Early Literacy, Preschool Teacher, Teachers' Beliefs

GİRİŞ:

Okulöncesi dönemde erken okuma yazma becerilerinin kazanımı ileriki yıllardaki akademik başarıyı etkilemektedir. Dinleme, konuşma ve fonolojik farkındalık ve harf bilgisi gibi temel okuma becerileri eksik olan çocuklar, birincil sınıfta okuma güçlüğüne sahip olabilirler (Mohler, Ah Yun, Carter ve Kasak, 2009). Okul öncesi programları çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimi hedeflemekle birlikte erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine odaklanmalıdır(Morgan ve Chodkiewicz, 2009). Erken çocukluk araştırmaları 3 ile 5 yaş aralığının çocukların uzun vadeli gelişiminde önemli bir zaman dilimi olduğunu öne sürmüşlerdir(Moore, Yin, Weaver, Lydell ve Logan, 2007). Bu nedenle, küçük çocuklarda erken okuryazarlık, sosyal ve duygusal gelişim ve beyin gelişimi alanlarında araştırmalar artmaktadır. Erken çocukluk sınıflarında erken okuma yazma becerilerini yönelik uygulamaları kullanan öğretmen sayısı da giderek artmaktadır(Elliott ve Olliff, 2008). Sınıf içerisinde okulöncesi öğretmenlerinin erken okuma yazmaya yönelik çalışma yapmaları bilgilerinden daha çok erken okuma yazma ile ilgili inançlarına bağlıdır. Çünkü, öğretmenler, sınıfta neyin öğretilmesi gerektiği ve çocukların bir sonraki eğitim basamağında başarılı olmaları için neyin önemli olduğu konusunda günlük kararlar alırlar.

Öğretmen inançları sınıfta yaptıkları her şeyi, öğretimden müfredat kararlarına kadar etkiler. Öğretmenler, neyi, ne zaman ve ne ölçüde öğretilene ilişkin çeşitli inançlara sahiptirler (Hawken Johnston, ve McDonnell, 2005). Bu tür farklı inançlar okul öncesi sınıflarında yer alan erken okuma yazma uygulamalarındaki tutarsızlığı açıklayabilir (Hawken Johnston ve McDonnell, 2005). Bracken ve Fischel (2006), okul öncesi öğretmenleri bazı erken okuma yazma becerilerine yönelik uygulamaları yapmadıklarını bunun nedeni olarak da öğretmenlerin söz konusu çalışmaları uygun olmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, bazı öğretmenler fonolojik farkındalık ve yazı yazmayı becerilerini destekleyici çalışmaları yaparken bazıları ise bu becerileri erken yaşlarda öğretmenin önemini bilmedikleri için bunları uygulamayabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin erken okuma yazma becerilerini destekleyici uygulamalarından haberdar olmaları gerekmektedir (Brown, Harris ve Harnett, 2012). Çocukların erken okuma yazma becerileri, günlük yaşamlarında yaşadıkları şeyden etkilenmektedir ve öğretmenler çocukların günlük rutinlerinin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır (Brown, vd. 2012). Öğretmenler her gün çocuklarla beraberdir ve onları ileriki okul yaşantısına hazırlama amaçlı çocukların ihtiyaç duydukları becerileri öğretmek için gerekli beceri ve bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin farklı inançları olsa da, her zaman sınıfta uygulamalarını etki etmeyebilmektedir (Brown, Harris ve Harnett, 2012). Brown, Harris ve Harnett (2012), yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin belirli becerilere öğretilmeleri gerektiğine inandıklarını, ancak bunları sınıfta öğretmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Erken okuma yazma eğitimi ile ilişkin öğretmen inançları öğretmenlerden öğretmene farklılık gösterebilir. Öğretmen inançları, çocukların ileriki yıllarda başarılı okur yazar olabilmeleri için kendilerine yardımcı olabilecek becerileri kazanmalarını sağlayabilir. Poole-Christian (2009) çalışmasında, öğretmen inançlarına ve sınıfta okuryazarlık eğitimi üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Öğretmenlerin erken okuma yazma hakkında bilgi sahibi olmalarının etkili bir öğretmen olmasını sağladığını özellikle öğretmenlerin eğitsel deneyimleri, erken okuma yazma eğitimi hakkındaki inançlarını etkilediğini bulmuştur. Öğretmenlerin erken okuma yazma ile ilgili bilgi sahip olmaları erken okuma yazmaya ilişkin inançlarını etkilediği söylenebilir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarına öğrenim gördükleri üniversitenin programlarında erken okuma yazma eğitimi ile ilgili derslerin yer alması bununla birlikte öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle erken okuma yazma becerilerini destekleyici uygulamalara yönelik bilgiler verilmesi sağlanarak öğretmenlerin söz konusu becerilere yönelik inançları olumlu yönde değişebilir. Bir öğretmen belirli bir alanda bir beceriyi nasıl destekleyeceğine dair kendini hazır hissetmese o beceriyi desteklemeyi istemeyebilmektedir.

Öğretmenlerin erken okuma yazma eğitimine ilişkin öz yeterlilikleri de inançlarını etkileyebilmektedir. Kagan (1992) yapmış olduğu çalışmada, Öğretmenlerin öz-yeterlik duygusunun, düşük başarı gösteren çocuklara karşı sabır göstermeyle, çocukların matematik ve okuma başarısını arttırmayla olumlu ilişkisi olduğunu ve sınıf uygulamaları ile öğretmenlerin inançları birbirleri ile tutarlı olduğu bulunmuştur.

Christina Lim (2010), Singapurlu öğretmenlerin inançları hakkında yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerle görüşmeler yaparak veri elde edilmiştir. Öğretmenlerin erken okuma yazmaya ilişkin inanç ve uygulamaya ilişkin farklılıkları olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerinin bir kısmı erken okuma yazma eğitiminin iletişim odaklı olması gerektiğini, bir kısmı ise çocukların harfler ve kelimeler arasındaki farklı bilmeleri gerektiğini, bazı öğretmenlerin ise erken okuma yazma becerilerin desteklenmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Lim (2010)'in araştırması, öğretmen inançlarındaki farklılıkların büyük ölçüde değişebileceğini göstermektedir. Araştırmada, çocuk odasında öğretmenlik yapan öğretmenlerin daha çok çocuk merkezli pedagojiye yöneldikleri, daha büyük çocuklara öğretmenlik yapan öğretmenlerin ise erken okuma yazma becerilerini destekleyici bakış açısını sahip oldukları belirtilmiştir. Bir grup öğretmenlerin çalışma sayfalarıyla bu becerilerin destekleneceğini, başka bir grup öğretmenlerin de çocukların eğitim sırasında oturmayacaklarını düşünmüşlerdir. Öğretmenlerin erken okuma yazma becerileri desteklemeye yönelik inançları ve uygulamaları değişim göstermektedir (Lim, 2010).

Okul öncesi programda okur yazarlık çalışmalarının yer verilmesinde, küçük çocukların okuma ve yazmayı nasıl öğreteceğini bilgisine sahip olan öğretmenlerin olması önemli bir faktör olarak görülmektedir (Mills ve Clyde, 1991). Ancak erken okur yazarlığı destekleyen çeşitli aktivitelerin yer alması okul öncesi öğretmenlerinin erken okur yazarlık gelişimine inanmalarına bağlıdır (Marrow, 1990). Öğretmenlerin eğitim düzeyleri, üniversite eğitimi sırasında ya da dışında erken okuma yazma becerilerine yönelik eğitim alma yeterlilikleri, ya da çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri, mesleki deneyimleri, çalıştıkları çocuk gruplarının yaşına bağlı erken okuma yazma becerilerine ilişkin inançlarını inceleyen çalışma sayısı özellikle Türkiye’de sınırlı olmakla birlikte (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Kerem ve Cömert, 2005) sadece sınıf içi uygulamalarını inceleyen çalışmalar yer almaktadır (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008; Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; Ergül, Karaman, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014). Alan yazında öğretmenlerin erken okuma yazma ilgili inançlarına yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Hindman ve Waisk (2008) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yazı yazmayı nasıl destekleyeceği konusunda bilgilerin yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Bilgi eksikliği ya da yetersizliğin ise öğretmenlerin inançlarını ve sınıf içi uygulamalarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde çocukların erken okuma yazma becerilerini destekleyici çalışmaların çocuğun daha sonraki eğitim kademelerinde akademik alan başarılarında önemli bir rolü olduğu ve bununla birlikte çocuklara okul öncesi dönemde erken okuma yazma becerilerini kazandırmada okul öncesi öğretmenlerin doğrudan etkisi olduğundan erken okuma yazmaya yönelik inançlarının belirlenmesinin çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuma yazmaya yönelik inançlarının çeşitli değişkenler açısından (çalıştığı grubun yaşı, görev yapılan okul türü, mezun oldukları bölüm, okulun bağlı olduğu ilçe, eğitim alma durumu, kendilerini yeterli bulma durumu ve görev yapılan okulun bulunduğu yerin sosyo ekonomik durumu) incelemeyi amaçlamaktadır.

1. YÖNTEM

1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2006; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ilinde Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım merkez ilçeleri ve İnegöl ilçesinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve kamu anaokulları ve gündüz bakımevlerinde, özel ve kamu ilkokullara bağlı anaokulu/anasınıflarında görev yapan 255 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

1.3. Veri Toplama Araçları:

Verilerin toplanmasında, Kişisel bilgi formu ile Sandvik, Van Daal ve Ade`r (2014) tarafından geliştirilen "Preschool Literarcy Survey-Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği'nin "İnanç" bölümü" kullanılmıştır. 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 Bursa ilinde geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır.

1.4. Okulöncesi Okuma yazma İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlilik geçerlik çalışmaları için aşağıdaki adımlar izlenmiştir;

- Ölçeğin orijinal formunda yer alan maddeler İngilizce-Türkçe çevirisi iki dil uzmanı tarafından yapıldıktan sonra başka dil uzmanı tarafından tersten çevirisi yapılmış, her iki çeviri birebir karşılaştırılmış, Türkçe 'ye çevrilen ölçek Türk dil uzmanları tarafından incelendikten sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

- Ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek için 11 alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Uzmanlar, ölçekte yer alan maddelerin, Türk kültürü için uygunluğu, ölçülmek istenilen özellikleri ölçmedeki yeterliliğini, maddelerin anlaşılabilirliğini, hedef kitleye uygunluğunu, maddenin ölçeği temsil edip etmediği açılarından değerlendirmiştir. Uzmanların hepsinden ölçeğe yönelik değerlendirmeler alınmış ve 8 Madde içerikleri diğer maddelerle aynı olduğu uzmanların kararları doğrultusunda ölçekten çıkarılmıştır. Bu değişiklik doğrultusunda orijinal ölçek toplam 77 madde içerirken Türkçe formu 70 maddeden oluşmaktadır.

- Ölçeğin düzenlemesi yapıldıktan sonra Dil geçerliliği için 20 öğretmene ön pilot çalışma yapılmış anlaşılmayan maddeler olup olmadığı tespit edilmiştir.

- Dil geçerliliği yapıldıktan sonra, ölçeğin son hali verilmiştir. Ölçeğin okul öncesi öğretmeninin "inanç" bölümünde, üç boyutuna ait 26 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), pek çok gözlenebilir değişkenin oluşturduğu faktörlerden (gizil değişkenlerden) oluşan faktöryel bir modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlar. İncelenecek model, ampirik bir çalışmanın verileri kullanılarak belirlenmiş ya da belirli bir kurama dayandırılarak kurgulanmış bir yapıyı tanımlayabilir (Sümer, 2000). DFA'da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları (Cole, 1987; Sümer, 2000); Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI). Ölçek modelinde gözlenen değerlerin $X^2/d < 3$; $0 < RMSEA < 0.05$; $0.97 \leq NNFI \leq 1$; $0.97 \leq CFI \leq 1$; $0.95 \leq GFI \leq 1$ ve $0.95 \leq NFI \leq 1$ aralıklarında olması mükemmel uyumu; $4 < X^2/d < 5$; $0,05 < RMSEA < 0,08$; $0,95 \leq NNFI \leq 0,97$; $0,95 \leq CFI \leq 0,97$; $0,90 \leq GFI \leq 0,95$ ve $0,90 \leq NFI \leq 0,95$ ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Ayrıca, ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık anlamında güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır.

1.5. Geçerlik Çalışması

Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesinde birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

1.6. Okulöncesi Okuma yazma İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısı

Bu bölümde, ölçeğin üç boyutuna ait 26 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Uygulanan ilk DFA’da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre anlamlı olmayan değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Bu nedenle tüm maddeler ölçekteki yerini korumuştur.

Uyum indeksleri $\chi^2=1086.39$, $X^2/sd= 3.67$, $RMSEA=0.077$, $CFI=0.90$, $IFI=0.90$, $NNFI=0,90$ ve $NFI=0,90$ olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen yapısının toplanan verilerle yüksek düzeyde uyum sağladığına karar verilmiştir.

1.7. Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alfa hesaplanmıştır. Okulöncesi Eğitim Öğretmenin Rolü boyutuna ait alfa değeri .85; Okulöncesi Rolü boyutuna ait alfa değeri .75, Erken Okuma Yazma Becerilerinin Okuma-yazma Başarısına Etkisi boyutuna ait alfa değeri .83 belirlenmiştir. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1’e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre araştırma için kullanılan ölçme aracının güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir

1.8. Verilerin Analizi

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuma yazma becerilerine yönelik sınıf içi uygulamaları ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 21 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Elde edilen ölçek puanlarının karşılaştırmasında normallik testleri sonucuna göre, iki gruplu karşılaştırmalarında Student t testi ve/veya Mann-Whitney u testi kullanılmıştır. Üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup $p<0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir

2. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin erken okuma yazmaya yönelik sınıf içi uygulamalarının çeşitli demografik özellikler ve değişkenler açısından karşılaştırılarak ayrıntılı bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1: Çalışılan Kurum İle Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Çalıştığımız Kurum						Kruskal Wallis H Testi			
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	h	p	İkili karşılaştırma
Okulöncesi Eğitim Öğretmenin Rolü Boyutu	Bağımsız Anaokulu	66	3,36	3,28	0,56	5	1,06	117,59	3,529	0,317	-
	İlköğretime Bağlı Anaokulu ve Anasınıfı	100	3,42	3,67	0	5	1,17	126,87			
	Miili Eğitime Bağlı Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri	57	3,75	3,89	1,44	5	0,81	142,43			
	Özel Okullara Bağlı(Kolej ve Özel İlköğretim, Özel Lise) Anasınıfları ve Anaokulları	32	3,47	3,67	0,78	5	1,1	127,3			
	Toplam	255	3,49	3,67	0	5	1,07				
Okul Öncesinin Rolü Boyutu	Bağımsız Anaokulu	66	3,66	3,7	2,1	5	0,69	110,2	8,733	0,033	1-4
	İlköğretime Bağlı Anaokulu ve Anasınıfı	100	3,84	3,9	1	5	0,73	130,76			
	Miili Eğitime Bağlı Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri	57	3,81	3,8	1	4,8	0,7	127,86			
	Özel Okullara Bağlı(Kolej ve Özel İlköğretim, Özel Lise) Anasınıfları ve Anaokulları	32	4,03	4,2	1,4	5	0,85	156,34			
	Toplam	255	3,81	3,9	1	5	0,74				
Erken Okuma Yazma Becerilerinin Okuma-Yazma Başarısına Etkisi Boyutu	Bağımsız Anaokulu	66	3,62	3,71	0,86	5	0,98	113,52	5,518	0,138	-
	İlköğretime Bağlı Anaokulu ve Anasınıfı	100	3,82	4	0,71	5	0,94	130,32			
	Miili Eğitime Bağlı Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri	57	3,82	3,86	1	5	0,85	128,35			
	Özel Okullara Bağlı(Kolej ve Özel İlköğretim, Özel Lise) Anasınıfları ve Anaokulları	32	4,03	4,21	1,29	5	0,95	150,02			
	Toplam	255	3,79	3,86	0,71	5	0,94				
Toplam İnanç Puanı	Bağımsız Anaokulu	66	3,54	3,6	1,69	4,92	0,76	110,33	6,619	0,085	-
	İlköğretime Bağlı Anaokulu ve Anasınıfı	100	3,69	3,75	0,92	4,96	0,85	128,83			
	Miili Eğitime Bağlı Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri	57	3,79	3,92	1,15	4,85	0,65	136,49			
	Özel Okullara Bağlı(Kolej ve Özel İlköğretim, Özel Lise) Anasınıfları ve Anaokulları	32	3,84	4,21	1,35	4,88	0,87	146,72			
	Toplam	255	3,69	3,77	0,92	4,96	0,79				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun kadın olduğu (% 94), öğretmenlerin yarısından fazlasının fakülte ve üstü öğretim kademesinden (%69), çoğunluğunun örgün öğretimden (%82) ve okul öncesi eğitim bölümünden mezun olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 39'u ilköğretime bağlı anaokulu ve anasınıfında, %25'inin de bağımsız anaokullarında çalıştıkları, %39'u İnegöl, %25'i Osmangazi ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumunda ve %40'ı 6 yaş, %31'i 5 yaş grubunda çalıştıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişkenler açısından karşılaştırıldığında %59'unun üniversitede erken okuma yazma becerilerine yönelik eğitim aldıkları, %18'nin hiç almadığı, %69'nun erken okuma yazma becerileriyle ilgili kendilerini "yeterli" buldukları, %25'nin "kararsız" oldukları, %67'sinin de orta sosyo-ekonomik düzeyde olan bölgedeki okul öncesi eğitim kurumunda çalıştıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin, çalıştıkları kurum durumları arasında "okul öncesinin rolü boyutu" açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Özel okullara bağlı (kolej ve özel ilköğretim, özel lise) anasınıfı ve anaokullarında çalışan öğretmenlerin erken okuma yazma becerilerinde " okul öncesinin rolü boyutu " değerleri bağımsız anaokulunda çalışanların "okul öncesinin rolü boyutu " değerlerine göre anlamlı derecede yüksektir. Çalışılan kurum durumları arasında diğer ölçek puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$) (Tablo 1).

Tablo 2: Çalışılan Kurumun Bağlı Olduğu İlçe İle Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

	Çalıştığımız Okulun Bağlı Bulunduğu İlçe								Kruskal Wallis H Testi		
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	h	p	İkili karşılaştırma
Okulöncesi Eğitim Öğretmenin Rolü Boyutu	Osmangazi	66	3,5	3,72	0,78	5	1,05	128,99	15,618	0,001	4-3 4-2
	Yıldırım	52	3,78	4,06	1,22	5	0,98	150,34			
	Nilüfer	44	3,8	3,83	1,89	5	0,79	146,2			
	İnegöl	93	3,16	3,33	0	5	1,16	106,19			
	Toplam	255	3,49	3,67	0	5	1,07				
Okulöncesinin Rolü Boyutu	Osmangazi	66	3,77	3,9	1,4	5	0,75	123,62	2,175	0,537	-
	Yıldırım	52	3,85	3,9	2,3	5	0,76	130,54			
	Nilüfer	44	3,97	4	2,6	4,9	0,54	141,58			
	İnegöl	93	3,74	3,8	1	5	0,79	123,26			
	Toplam	255	3,81	3,9	1	5	0,74				
Erken Okuma Yazma Becerilerinin Okuma-Yazma Başarısına Etkisi Boyutu	Osmangazi	66	3,82	3,86	0,86	5	0,95	130,25	0,369	0,947	-
	Yıldırım	52	3,88	4,07	2,43	5	0,78	130,4			
	Nilüfer	44	3,85	3,86	1,43	5	0,83	129,56			
	İnegöl	93	3,7	3,86	0,71	5	1,05	124,32			
	Toplam	255	3,79	3,86	0,71	5	0,94				
Toplam İnanç Puanı	Osmangazi	66	3,69	3,79	1,35	4,92	0,77	126,31	5,547	0,136	-
	Yıldırım	52	3,83	3,92	2,31	4,96	0,77	140,39			
	Nilüfer	44	3,88	3,9	2,31	4,88	0,56	141,64			
	İnegöl	93	3,53	3,69	0,92	4,92	0,88	115,82			
	Toplam	255	3,69	3,77	0,92	4,96	0,79				

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun bağlı olduğu ilçe durumları arasında “okulöncesi eğitim öğretmenin rolü boyutu” açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Çalıştığı kurum İnegöl ilçesine bağlı olanların “okulöncesi eğitim öğretmenin rolü boyutu” Yıldırım ve Nilüfer ilçesinde olanların “okul öncesi eğitim öğretmenin rolü boyutu puanlarına” göre anlamlı derecede düşüktür (Tablo 2).

Tablo 3: Çalışılan Grup Yaşı İle Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Çalıştığınız Grup Yaşı							Kruskal Wallis H Testi		
		n	Mean	Median	Min	Max	Ss	Sıra Ort	h	p	İkili karşılaştırma
Okulöncesi Eğitim Öğretmenin Rolü Boyutu	4 Yaş	71	3,66	3,78	0,56	5	0,9	137,2	2,434	0,296	-
	5 Yaş	80	3,51	3,78	0,33	5	1,08	130,33			
	6 Yaş	104	3,35	3,56	0	5	1,15	119,93			
	Toplam	255	3,49	3,67	0	5	1,07				
Okulöncesinin Rolü Boyutu	4 Yaş	71	3,83	4	2,3	5	0,61	128,06	0,162	0,922	-
	5 Yaş	80	3,78	3,8	1,4	5	0,74	125,49			
	6 Yaş	104	3,82	3,85	1	5	0,81	129,89			
	Toplam	255	3,81	3,9	1	5	0,74				
Erken Okuma Yazma Becerilerinin Okuma-Yazma Başarısına Etkisi Boyutu	4 Yaş	71	3,69	3,86	0,86	5	0,99	120,57	1,721	0,423	-
	5 Yaş	80	3,91	4	1,14	5	0,88	136,11			
	6 Yaş	104	3,78	4	0,71	5	0,94	126,83			
	Toplam	255	3,79	3,86	0,71	5	0,94				
Toplam İnanç Puanı	4 Yaş	71	3,73	3,77	1,69	4,92	0,67	127,77	0,533	0,766	-
	5 Yaş	80	3,72	3,87	1,19	4,88	0,81	132,61			
	6 Yaş	104	3,64	3,73	0,92	4,96	0,86	124,61			
	Toplam	255	3,69	3,77	0,92	4,96	0,79				

Yaş grupları arasında ölçek puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$) (Tablo 3).

Aşağıda Tablo 4’te Öğretmenlerin Erken okuma ve yazma becerileri ile ilgili eğitim alma durumları arasında “okulöncesi eğitim öğretmenin rolü boyutu” açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Hiç eğitim almayanların “okul öncesi eğitim öğretmenin rolü boyutu” puanları, üniversitede okurken eğitim alanların ve üniversitede okurken üniversite dışında eğitim alanların okul öncesi eğitim öğretmenin rolü boyut puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin erken okuma ve yazma becerileri ile ilgili eğitim alma durumları arasında “okul öncesinin rolü boyutu “ açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Hiç eğitim almayanların “ okul öncesinin rolü boyutu puanları”, üniversitede okurken eğitim alanların, üniversite eğitimi dışında alanların ve üniversitede okurken üniversite dışında eğitim alanların “ okul öncesinin rolü boyutu” puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Tablo 4: Okul Öncesi Okuma Yazma Becerileri İle İlgili Eğitim Alma Durumları İle Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Okul Öncesinde Okuma Yazma Becerileri İle İlgili Eğitim Aldınız Mı?						Kruskal Wallis H Testi			
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	h	p	İkili karşılaştırma
Okulöncesi Eğitim Öğretmenin Rolü Boyutu	Üniversitede Okurken Aldım	151	3,57	3,78	0,56	5	1	133,5	12,098	0,007	4-1 4-3
	Üniversite Eğitimi Dışında Aldım	23	3,67	3,89	1	5	1,02	140,48			
	Üniversitede Okurken ve Üniversitede Eğitimi Dışında Aldım	33	3,66	4,11	0,33	5	1,09	141,7			
	Hiç Almadım	48	3	2,94	0	5	1,17	95,29			
	Toplam	255	3,49	3,67	0	5	1,07				
Okulöncesinin Rolü Boyutu	Üniversitede Okurken Aldım	151	3,82	3,9	1	5	0,73	129,67	16,092	0,001	4-1 4-2 4-3
	Üniversite Eğitimi Dışında Aldım	23	4,01	4,1	2,5	5	0,65	149,11			
	Üniversitede Okurken ve Üniversitede Eğitimi Dışında Aldım	33	4,06	4,1	2,2	5	0,78	154,33			
	Hiç Almadım	48	3,53	3,5	2	5	0,68	94,53			
	Toplam	255	3,81	3,9	1	5	0,74				
Erken Okuma Yazma Becerilerinin Okuma-yazma Başarısına Etkisi Boyutu	Üniversitede Okurken Aldım	151	3,8	4	0,86	5	0,9	127,93	11,226	0,011	4-3
	Üniversite Eğitimi Dışında Aldım	23	3,91	4	1,29	5	0,99	140,02			
	Üniversitede Okurken ve Üniversitede Eğitimi Dışında Aldım	33	4,11	4,29	1,29	5	0,88	156,61			
	Hiç Almadım	48	3,49	3,43	0,71	5	1,01	102,79			
	Toplam	255	3,79	3,86	0,71	5	0,94				
Toplam İnanç puanı	Üniversitede Okurken Aldım	151	3,73	3,85	0,92	4,92	0,76	131,52	15,753	0,001	4-1 4-2 4-3
	Üniversite Eğitimi Dışında Aldım	23	3,87	3,88	1,96	4,73	0,74	143,54			
	Üniversitede Okurken ve Üniversitede Eğitimi Dışında Aldım	33	3,94	4,08	1,31	4,96	0,81	152,09			
	Hiç Almadım	48	3,34	3,37	1,19	4,73	0,8	92,92			
	Toplam	255	3,69	3,77	0,92	4,96	0,79				

Öğretmenlerin erken okuma ve yazma becerileri ile ilgili eğitim alma durumları arasında” erken okuma yazma becerilerinin okuma-yazma başarısına etkisi boyutu” açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır($p<0,05$). Hiç eğitim almayanların “erken okuma yazma becerilerinin okuma-yazma başarısına etkisi boyutu” puanları, üniversitede okurken üniversite dışında eğitim alanların puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin “erken okuma ve yazma becerileri ile ilgili toplam inanç puanı “açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır($p<0,05$). Hiç eğitim almayanların toplam “inanç puanları”, üniversitede okurken eğitim alanların, üniversite eğitimi dışında alanların ve üniversitede okurken üniversite dışında eğitim alanların toplam” inanç puanlarına “göre anlamlı derecede düşüktür

Tablo 5: Erken Okuma Yazma Becerileri İle İlgili Kendini Yeterli Bulma Durumları İle Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Erken okuma yazma becerileri ile ilgili kendinizi yeterli buluyor musunuz?						Kruskal Wallis H Testi			
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	h	P	ikili karşılaştırma
Okulöncesi Eğitim Öğretmenin Rolü Boyutu		17									
	Evet	8	3,58	3,78	0	5	1,09	135,83			
	Kararsızım										
	m	66	3,3	3,44	0,78	5	1	111,68	6,929	0,031	2-1
	Hayır	11	3,13	3,33	1,89	4,44	0,98	99,18			
	Toplam	25									
		5	3,49	3,67	0	5	1,07				
Okulöncesinin Rolü Boyutu		17									
	Evet	8	3,86	3,9	1	5	0,77	134,01			
	Kararsızım										
	m	66	3,68	3,8	1,4	4,7	0,67	113,61	3,94	0,139	-
	Hayır	11	3,75	4,1	2,8	4,4	0,51	117,18			
	Toplam	25									
		5	3,81	3,9	1	5	0,74				
Erken Okuma Yazma Becerilerinin Okuma-Yazma Başarısına Etkisi Boyutu		17									
	Evet	8	3,86	4	0,71	5	0,95	134,44			
	Kararsızım										
	m	66	3,65	3,71	0,86	5	0,93	113,92	4,56	0,102	-
	Hayır	11	3,7	3,57	2,71	5	0,62	108,32			
	Toplam	25									
		5	3,79	3,86	0,71	5	0,94				
Toplam İnanç Puanı		17									
	Evet	8	3,76	3,88	0,92	4,96	0,82	135,98			
	Kararsızım										
	m	66	3,54	3,65	1,35	4,81	0,72	110,6	7,003	0,03	2-1
	Hayır	11	3,52	3,73	2,62	4,42	0,58	103,23			
	Toplam	25									
		5	3,69	3,77	0,92	4,96	0,79				

Erken okuma yazma becerileri ile ilgili öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma durumları arasında “ okulöncesi eğitim öğretmenin rolü boyutu “ açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Kararsızım yanıtını verenler kararlı olanlara göre anlamlı derecede yüksektir.

Erken okuma yazma becerileri ile ilgili öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma durumları arasında toplam” inanç puanı “açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır($p<0,05$). Kararsızım yanıtını verenler kararlı olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

Tablo 6: Öğretmenlik Yapılan Bölgenin Sosyo-ekonomik Düzeyi İle Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Okulun bulunduğu bölgenin/ilçe/mahallenin Sosyo-ekonomik durumu						Kruskal Wallis H Testi			
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	h	p	İkili karşılaştırma
Okulöncesi Eğitim Öğretmeninin Rolü Boyutu	Düşük	37	2,96	3,22	0	4,78	1,22	94,76	11,927	0,003	1-2 1-3
	Orta	17	3,51	3,67	0,33	5	1,03	129,02			
	Yüksek	47	3,81	4,11	1,44	5	0,95	150,46			
	Toplam	25	3,49	3,67	0	5	1,07	5			
Okulöncesinin Rolü Boyutu	Düşük	37	3,45	3,4	1	4,6	0,83	94,76	8,816	0,012	1-2 1-3
	Orta	17	3,87	3,9	1	5	0,72	133,54			
	Yüksek	47	3,9	3,8	2,2	5	0,63	134,01			
	Toplam	25	3,81	3,9	1	5	0,74	5			
Erken Okuma Yazma Becerilerinin Okumayazma Başarısına Etkisi Boyutu	Düşük	37	3,57	3,43	0,71	5	1,03	108,99	3,732	0,155	
	Orta	17	3,82	3,86	0,86	5	0,89	128,82			
	Yüksek	47	3,88	4,29	1,43	5	1	139,97			
	Toplam	25	3,79	3,86	0,71	5	0,94	5			
Toplam İnanç puanı	Düşük	37	3,31	3,35	1,15	4,65	0,9	94,99	9,963	0,007	1-2 1-3
	Orta	17	3,73	3,85	0,92	4,96	0,76	130,63			
	Yüksek	47	3,86	4,08	1,77	4,88	0,72	144,41			
	Toplam	25	3,69	3,77	0,92	4,96	0,79	5			

Öğretmenlerin, öğretmenlik yaptıkları bölgenin sosyo- ekonomik durumları arasında “okul öncesi eğitim öğretmenin rolü boyutu” açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır($p<0,05$). Sosyo- ekonomik yapısı düşük olan bölgelerin ölçek puanları, Orta ve Yüksek olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin, öğretmenlik yaptıkları bölgenin sosyo- ekonomik durumları arasında “okul öncesinin rolü boyutu” açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır($p<0,05$). Sosyo- ekonomik yapısı düşük olan bölgelerin ölçek puanları, Orta ve Yüksek olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin, öğretmenlik yaptıkları bölgenin sosyo- ekonomik durumları arasında toplam “inanç puanı “açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır($p<0,05$). Sosyo- ekonomik yapısı düşük olan bölgelerin toplam “inanç ölçek puanları”, Orta ve Yüksek olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik inançları çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular, ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Öğretmenlerin, çalıştıkları kurum durumları incelendiğinde “özel okullara bağlı (kolej ve özel ilköğretim, özel lise) anasınıfı ve anaokullarında çalışan öğretmenlerin erken okuma yazma becerilerinde “ okul öncesinin etkisi inançları” bağımsız anaokulunda çalışanların inançlarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Denizel Güven ve Cevher(2005) tarafından yapılan okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi incelendiği çalışmada, özel anaokullarında ve resmi ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin ortalamasının resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy(2012) çalışmalarında, anasınıfı ve özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin yeterliliklerini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün erken okuma yazma becerilerini uygulama düzeylerine etki ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına inançları etki etmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun bağlı olduğu ilçe durumları arasında inançları ve sınıf içi uygulamaları kıyaslandığında, anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. İnegöl ilçesinde çalışan öğretmenlerin “okulöncesi öğretmenin erken okuma yazmaya etkisi inancı Yıldırım ve Nilüfer ilçesinde çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. İnegöl ilçesi Yıldırım ve Nilüfer ilçesi ile kıyaslandığında, Bursa'nın dışında kalan ve öğretmenlerin zorunlu hizmet yeri olarak yer alan ilçelerden biridir. Nilüfer ve Yıldırım il merkezini meydana getiren ilçelerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları bölge, ilçe, mahalle iş verimliliğini ve iş doyumunu etkilemektedir. İlçeler okulun imkanlarını, öğretmenlerin mesleki gelişim imkanlarını sağlamada etkilidirler. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun ekonomik imkânları, çalışma koşulları, iş yükü, mesleki gelişim imkânları, iş arkadaşlarıyla iş birliği içinde olma ve onlardan destek görme ve yönetim kalitesi öğretmenlerin iş doyumunu etkilemektedir(Ouyang ve Paprock, 2006). Şen(2011), yapmış olduğu çalışmada şehir merkezinde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin gecekondulu ve mahalle okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. İş doyumunu öğretmenin görev yaptığı bölge, ilçe, mahalle tarafından etkilenebileceği gibi, iş doyumunu öğretmenin inançlarıyla birlikte sınıf içi performansını da etkileyebilir. Bu durum, mevcut araştırmanın sonucunda görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf içi e inançlarını etkileyebileceği söylenebilir

Yaş grubu bakımından incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubuna göre inançları farklılaşmadığı görüşmüştür. 4, 5 ve 6 yaş grubu öğretmenler arasında inanç bakımından bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum yaşa bakılmaksızın, her yaş grubunda çalışan öğretmenler arasında erken okuma yazma becerileri ile ilgili inanç farklılıklarının olmadığını göstermektedir. Çocuğun formal eğitime başladığında ve devam ettiği süreçte okuma ve yazmada problem yaşamaması için, öğretmenler bu çalışmalara son aylarda yoğunlaşmamalıdır. Çünkü erken okuma yazma kazanımı doğumla başlar ve en kritik yıllar sıfır - beş yaş arasındadır. Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilköğretimde okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır (MEB, 2012). Dolayısıyla, sadece 6 yaş değil her yaş grubu için erken okuma yazma becerileri sınıf içerisinde desteklenmesi gerekmektedir. Çalışmaya katılan küçük yaş grubunda çalışan öğretmenlerin söz konusu becerileri sınıf içerisinde desteklemesi istenilen bir durumdur. Yapılan araştırmanın sonuçları, alan yazındaki sonuçlarla örtüşmektedir (Guimãraes ve Youngman, 1995; Hawken, Johnston ve McDonnell, 2005). Literatüre bakıldığında da Burgess, Lundgren, Lloyd ve Pianta (2001) yapmış oldukları okulöncesi öğretmenlerin okuma yazma becerilerine ilişkin inanç ve uygulamaları ile ilgili çalışmada, okulöncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma yazma çalışmalarını günlük planlarında yer verdikleri, öğretim amacı olarak okuma yazma kazanımını destekledikleri ve erken okuma yazma desteklemek için bir çok yaklaşım kullandıkları bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmaya katılan dört yaş grubu öğretmenlerinin okuma yazma becerilerinin gelişimi için alfabe bilgisinin önemi hakkında inançlarında büyük ölçüde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin erken okuma yazmaya yönelik inançları, küçük çocukların yazıyla ilişki deneyimlere teşvik etmektedir (Ure ve Raban, 2001). Sun Lee ve Ginsburg, 2007 çalışmalarında da 4 yaş grubu öğretmenleri sınıflarında bilgisayarı kullanarak hem okuma yazma hem de matematik becerilerini destekledikleri bulunmuştur.

Aldıkları eğitim bakımından incelendiğinde, hiç eğitim almamış olan öğretmenlerin, erken okuma yazma becerilerinde, *Öğretmenin rolü, Okulöncesinin rolü* ile ilgili inanç düzeyleri eğitim alanlara göre düşük çıktığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde *erken okur yazarlık becerilerinin ileriki okuma yazma becerilerine etkisi* ile ilgili inanç düzeyleri de eğitim alanlara göre düşük olduğu bulunmuştur. Özetle, hiç eğitim almayan öğretmenlerin erken okuma yazma becerilerini kazanmada “okulöncesi öğretmenin ve okul öncesi kurumunun etkisi ve erken okur yazarlık becerilerinin ileriki okuma yazma becerilerine etkisi” ilişkili toplam inanç düzeyleri eğitim alan öğretmenlerden düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu; öğretmenlerin aldıkları eğitim sınıf içi erken okuma yazma ilişkili inançlarını etki ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin üniversite okurken ya da üniversite dışında aldıkları eğitim erken okuma yazma becerilerini nasıl destekleyeceği konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır.

Öğretmenlerin erken okuma yazma eğitimi ile ilgili bilgisi inançlarını etkilemektedir. Çünkü, bilgi ve inançlar ayrılmaz bir biçimde iç içe geçmiştir ve inançlar bilginin yorumlandığı bir filtredir(Pajares, 1992). Bununla birlikte, aldıkları eğitim inançlarını, inançları da sınıf içi erken okuma yazma etkinliklerine ayırdıkları zamanı etkilemektedir. Örneğin, Burgess, Lundgren, Lloyd ve Pianta (2001), çalışmalarında, okulöncesi öğretmenleri sınıflarında yazma aktiviteleri çok az zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin, okulöncesi çocukları için yazmanın önemsiz olduğu inancıyla ilişkili olabilmektedir. Mevcut araştırmanın sonuçları, alan yazındaki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Özetle, öğretmenlerin okuma yazma ile ilgili içerik bilgisi sadece öğretmenin sınıf içi uygulamalarını ve inançlarını değiştirmeye neden olmamakta, ayrıca çocuğun okuma becerilerinin gelişimini sağlamaktadır(Cunningham Zibulsky ve Callahan, 2009).

Öğretmenlerin, erken okuma yazma becerileri konusunda kendilerini yeterli bulma açısından incelendiğinde, okulöncesi eğitim öğretmenin erken okuma yazma becerileri üzerinde etkisi açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “Kararsızım” yanıtını verenler “kararlı” olanlara göre anlamlı derecede daha yüksek inanca sahip olmaları ile birlikte toplam inançlarına bakıldığında “Kararsızım” yanıtını verenler” kararlı” olanlara göre anlamlı derecede düşük inanca sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bilgi yeterliliği inançlarını etkilediği görülmektedir.Sonuçlar alan yazındaki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Okulöncesi öğretmenleri sınıf içi uygulamalarındaki eksikliğin nedeni olarak, erken okuma yazma konusunda inançlarının eksik olması ya da daha az önem vermesi bununla birlikte nasıl uygulama yapacaklarını bilmemesidir(Bryant, Clifford ve Peisner, 1991). Hindman ve Waisk (2008) yapmış oldukları çalışmada, okulöncesi öğretmenleri yazı yazmayı nasıl destekleyeceği konusunda bilgilerin yetersiz olduklarını belirtmişler ve bilgi eksikliği ya da yetersizliği öğretmenlerin inançlarını ve sınıf içi uygulamalarını etkilediği bulunmuştur. Lynch (2009), yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara okuma ve yazma öğretimine nasıl ve ne zaman başlanmalı ile ilgili inançlarında belirsizlik olduğu ve değişim gösterdiği, ailenin çocukların okuma yazma gelişimine dahil olmalarına yönelik uygulamaları konusunda da eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu tarz belirsizlikler ve eksiklikler öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmeleri neden olabilmektedir. Bunun sonucun da erken okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik tüm çalışmaları sınıf içerisinde yer vermemelerine neden olmaktadır. Justice vd.(2008) yapmış oldukları çalışmada, özellikle, öğretmenlerin öz yeterliliği, son zamanlarda okulöncesi sınıf ortamında okuma yazma uygulamalarının olumlu ve tek belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Guo, Piasta, Justice ve Kaderaveki(2010), yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlikleri anlamlı bir şekilde çocukların yazı farkındalığı ve sözcük bilgisi kazanımlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyin sınıf içi uygulamalarına ve inançlarına etkisine bakıldığında, “erken okuma yazma becerilerin daha sonraki oluma yazma becerilerine etkisi” hariç diğer tüm inanç ve uygulamalarda anlamlı farklara rastlanmıştır. Çocukların sosyo ekonomik düzeylerine bakılmaksızın araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi, erken okuma yazma becerilerinin daha sonraki okuma yazma becerilerine etkisi olduğunu inanmaktadırlar. Fakat, erken okuma yazma becerilerine “Öğretmenin rolü” ve “okulöncesinin rolü” ile ilgili öğretmenlerin inançları, sosyo ekonomik düzeye göre değişiklik göstermektedir. Düşük sosyo ekonomik düzeye sahip bölge okulunda çalışan öğretmenlerin erken okuma yazma becerileri üzerinde “öğretmenin rolü ve okulöncesinin rolüne” ilişkin inançları orta ve yüksek SED bölge okullarında çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; düşük SED bölgesinde çalışan öğretmenlerin, öğretmen olarak kendilerinin ve eğitim kurumu olarak okulöncesi eğitim kurumlarının erken okuma yazma becerilerin kazandırma etkisi üzerine inançlarının zayıf olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, okulun bulunduğu bölge/ilçe/mahallenin ve çocukların sosyo ekonomik düzeyleri öğretmen inançlarını ve sınıf içi uygulamalarını nasıl etki ettiğini dair araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir Sun, Lee ve Ginsburg (2007) yapmış oldukları çalışmada, orta düzey sosyo ekonomik düzeye sahip çocukları öğretmenlerin, okuma –yazma ve matematik eğitimlerini destekledikleri, düşük sosyo ekonomik düzeye sahip çocukları da öğretmenlerin okuma yazma çalışmalarını daha çok okulöncesi hazırlık grubu için destekledikleri bulunmuştur. SED’e göre uygulamaların değişiklik göstermesinin nedeni olarak, SED düşük bölgelerde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, küçük çocuklara dil ve okuma yazma becerisini etkili bir şekilde nasıl öğretebileceklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmayabileceği düşünülmektedir (Cunningham ve Davidson, 2005). Benzer şekilde, Çakmak ve Yılmaz (2009) çalışmalarında, üst SED bölgesinde çalışan öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Düşük SED bölgesinde çalışan öğretmenlerin bilgilerinin düşük olması öğretmenlerin inançlarını etkileyebildiği söylenebilir. Diğer neden olarak öğretmenlerin çocukların aileleri tarafından erken okuma yazma becerilerinin desteklenmediği ön düşüncesinden kaynaklanabilir. Sosyo ekonomik durum çocukların akademik başarısını, erken okuma yazma becerilerini etkilediğini, bunun da nedeni olarak aile ilgisi ve desteğinin düşük sosyo ekonomik düzeye sahip çocuklarda az olmasıdır. Öğretmenler, aileler tarafından çocukların tarafından desteklenmediği ön düşünceleri olduğundan ve tek başına öğretmen desteğinin etkili olmayacağını inandıkları için söz konusu becerilere yönelik inançları düşük olabilir. Genel olarak, öğretmenler özellikle okul öncesi ve anaokulunun en erken sınıflarında gerçekten inandıkları şeyi uygulama yaparlar (Vartuli, 1999). Örneğin, Lee ve Ginsburg (2007) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin inançlarının çocukların sosyoekonomik durumlarına göre inançlarının farklılaştığını bulmuştur.

Araştırmada, öğretmenlerin düşük SES’li çocukların, evlerinde gelişmelerini destekleyici ortamın yetersizliğinden dolayı çocukların erken okuma yazma ve matematik ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğuna inandıkları bulunmuştur. Erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik öğretmenlerin inançları algılanan sosyoekonomik durumuna göre değişmiştir (Lee ve Ginsberg, 2007).

Öneriler

Araştırmada, öğretmenlerin eğitim alma durumları, kendilerini yeterli bulma düzeyleri, görev yaptıkları okulun türü, ilçe ve sosyo ekonomik durumlarına göre erken okuma yazma ile ilgili inançlarına yönelik veri sadece öğretmenlerin kendi yanıtlarına dayanan ölçme aracı kullanarak elde edilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda ölçek ile birlikte gözlem, görüşme gibi farklı teknikler kullanılabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin eğitim alma durumları ve kendilerinin yeterli bulma düzeyleri erken okuma yazmaya ilişkin inançlarını etkilediği bulunmuştur. Bu sonuca göre, okulöncesi öğretmeni yetiştiren her üniversitenin programlarında erken okuma yazma gelişimi ve destekleyici uygulamalara yönelik derslerin yer alması önerilebilir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitim kapsamında erken okuma yazma becerilerini desteklemeye yönelik eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

Bryant, D. M., Clifford, R. M., & Peisner, E. S. (1991). Best practices for beginners: Developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal*, 28(4), 783-803.

Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W., & Pianta, R. C. (2001). Preschool Teachers’ Self-Reported Beliefs and Practices about Literacy Instruction. CIERA Report.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, E., Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Brown, G. T., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978.

Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2006). Assessment of preschool classroom practices: Application of Q-sort methodology. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 417-430.

Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510.

Cunningham, A. E., & Davidson, M. (2005, June). Current models of professional development for reading education: Teacher study groups. Invited paper presented at the Pacific Resources for Education and Learning (PREL), Honolulu, HI

Ceylan, R., Biçakçı, M. Y., Aral, N., & Gürsoy, F. (2012). Okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *trakya University Journal of Social Science*, 14(1).

Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.

Elliott, E. M., & Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556.

Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4).

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4).

Guo, Y., Piasta, S., Justice, L., & Kaderavek, J. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094-1103.

Guimãraes, A. S., & Youngman, M. (1995). Portuguese preschool teachers' beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading*, 18(1), 39-52.

Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479-492.

Hawken, L. S., Johnston, S. S., & McDonnell, A. P. (2005). Emerging literacy views and practices: Results from a national survey of Head Start preschool teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(4), 232-242

Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 51-68.

Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*, 27(1), 65-90.

Lee, J. S., & Ginsburg, H. P. (2007). Preschool teachers' beliefs about appropriate early literacy and mathematics education for low-and middle-socioeconomic status children. *Early Education and Development*, 18(1), 111-143.

Lim, C. (2010). Understanding Singaporean preschool teachers' beliefs about literacy development: Four different perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 215-224.

Lynch, J. (2009). Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. *Early Years*, 29(2), 191-203.

MEB. (2012). Okul öncesi eğitim programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara

Morrow, L. M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 537-554.

Mills, H. & Clyde, J.A. (1991) Children's Success as Readers and Writers: It's the teachers' beliefs that make a difference, *Young Children*, 46(2), pp. 54-59.

Moore, J., Yin, L., Weaver, T., Lydell, P., & Logan, S. (2007). Preschool caregiver perceptions of the effect of gender on literacy skills. *Reading Improvement*, 44(3), 132-149.

Morgan, L., & Chodkiewicz, A. K. (2009). Early literacy in informal settings: Supporting home literacy practices. *International Journal of Lea*

Mohler, G. M., Yun, K. A., Carter, A., & Kasak, D. (2009). The effect of curriculum, coaching, and professional development on prekindergarten children's literacy achievement. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(1), 49-68.rning.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational r Lee, J. S., & Ginsburg, H. P. (2007). What is appropriate mathematics education for four-year-olds? Pre-kindergarten teachers' beliefs. Journal of early childhood research*, 5(1), 2-31.esearch, 62(3), 307-332.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk psikoloji yazıları*, 3(6), 49-74.

Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Sandvik, J. M., van Daal, V. H., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(1), 28-52.

Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.

Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., & Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1).

Ouyang, M., & Paprock, K. (2006). Teacher Job Satisfaction and Retention: A Comparison Study between the US and China. *Online submission*.

Poole-Christian, K. N. (2009). *Linking teacher beliefs to classroom practices that support literacy skills* (Doctoral dissertation, Capella University).

Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early childhood research quarterly, 14*(4), 489-514.