

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ EĞİTİMİ VE ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

61-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN OKUMA YAZMA BECERİLERİ
ARAŞTIRMA TESTİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI (ANKARA ÖRNEKLEMİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Elçin YAZICI

Ankara
Haziran, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ EĞİTİMİ VE ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

61-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN OKUMA YAZMA BECERİLERİ
ARAŞTIRMA TESTİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI (ANKARA ÖRNEKLEMİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elçin YAZICI

Danışman: Doç. Dr. Adalet KANDIR

Ankara
Haziran, 2010

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Elçin YAZICI'nın "Ankara Örnekleminde Anaokuluna Devam Eden 61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma – Yazma Becerileri Araştırma Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı tezi 17/06/2010 tarihinde, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

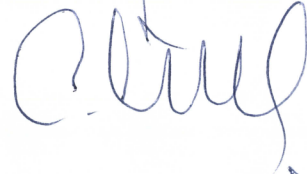
Adı Soyadı

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Cem Oktay GÜZELLER

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Adalet KANDIR

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fatma Tezel ŞAHİN

İmza



ÖN SÖZ

Okul öncesi dönemde, çocukların okuma yazma becerilerini değerlendiren “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” ile alandaki bu eksikliğin giderilmesi ve alana katkı sağlaması yönünden önemli olduğunu düşünmekteyim.

Araştırmamı yaparken, değerli görüşlerini, zamanını ve engin sabrını benden esirgemeyen araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında büyük katkısı olan, fikirleriyle bana yol göstermenin yanı sıra manevi desteği ve güveni ile her zaman yanımda olan danışmanım Sayın Doç. Dr. Adalet KANDIR’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın istatistiksel değerlendirmelerinde ve diğer aşamalarında bilgi birikimini ve desteğini benimle paylaşan, süreç boyunca geliştirici katkılarından yararlandığım ve bana olan güvenini hissettirerek motivasyonumu artıran değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Cem Oktay GÜZELLER’e en derin duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında bir an olsun beni yalnız bırakmayan, sevgilerini, sabırlarını ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, sevgilerinden her zaman güç aldığım değerli arkadaşlarım Nesrin ÜNAL, Tuğba YÜCEL, Sakine TAMA, Meliha PEHLİVAN, Zeynep ŞAHİNKARA, Havva YARAR, Tuğçe BOZ, Fatma Nur SARIOĞLU, Pınar KARAKURT, Belgin GÜRİSOY ve Sena ÇETİN’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Başaracağıma inanarak beni akademik çalışmalara yönlendiren ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Hayrunnisa BOLAY BELEN, Doç. Dr. Deniz BELEN, Yrd. Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN, Yrd. Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN, Bil. Uzm. Özgün UYANIK ve görev yaptığım Sinanlı İlköğretim Okulu Müdürü Sayın Mustafa KALELİ, Müdür Yardımcısı Ömer KILINÇ, İngilizce Öğretmeni Zülbiye ÜNSAL ve değerli öğretmen arkadaşlarıma en derin duygularıyla teşekkür ederim.

Akademik görüşlerini aldığım adını sayamadığım değerli hocalarıma, testi uygulama aşamasında yardımcı olan öğretmenler ve çocuklara; her zaman beni destekleyen ve maddi, manevi yardımlarını hiç esirgemeyen, sabırla bana hep destek olan babam Hasan Fehmi YAZICI, annem Emine YAZICI, abilerim Nazım YAZICI, Çetin YAZICI, Süleyman YAZICI, Halil YAZICI, Erdem YAZICI ve ablalarım Hacer YAVUZ, Cennet BAHAR ve Songül YAZICI’ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Elçin YAZICI

ÖZET

61-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN OKUMA YAZMA BECERİLERİ ARAŞTIRMA TESTİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

(ANKARA ÖRNEKLEMİ)

YAZICI, Elçin

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Adalet KANDIR

Mayıs-2010, 182 Sayfa

Bu araştırma, Ankara örnekleminde anaokuluna devam eden “61-72 aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak amacıyla yapılmıştır. Tarama niteliğinde olan araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezi Çankaya, Etimesgut, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerindeki M.E.B.’na bağlı resmi bağımsız anaokullarına devam eden 61-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise tabakalama yöntemi ile seçilmiş 467 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında; araştırmacı tarafından geliştirilen “61-72 aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”, “Genel Bilgi Formu” ve benzer ölçek geçerliliğini değerlendirmek için “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi” kullanılmıştır.

“61-72 aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”nin uygulanmasıyla elde edilen veriler kullanılarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Buna göre bireyleri ayırt etmede yetersiz olduğu görülen bazı maddeler çıkarılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları için testin alt testleri ve alt boyutlarına ait ortaya konulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı maddelerin çoğunun, tek boyutlu faktör yapısını genel olarak temsil ettiği bulunmuştur. Uygulama yapılan gruplarda “61-72 aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” puanlarının güvenirliği için Kuder Richardson (KR-20) değerleri Okuma Becerileri için .987, Alfabe Bilgisi için .946, Fonolojik Farkındalık için .979, Sözcük Bilgisi ve Telaffuz için .989, Yazma Becerileri için .829 olarak bulunmuştur. Uygulamalarda KR-20 değerlerinin yüksek çıkması, testin iç tutarlılığının mükemmel derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre, “61-72 aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma Yazma Becerileri

ABSTRACT

THE APPLICATION OF THE TEST OF RESEARCHING THE READING AND WRITING SKILLS ON THE CHILDREN AT THE AGE OF 61-72 MONTHS OLD (IN THE SAMPLING OF ANKARA)

YAZICI, Elçin

Master's Thesis, Department of Early Childhood Education
Advisor: Assoc. Prof. Dr. Adalet KANDIR
May -2010, 182 pages

The current research was carried out to the study of validity and reliability in “the Test of Research of Reading and Writing Skills for the Children at the age of 61-72 months old attending to a kindergarten in the sampling of Ankara. The population of the scanning research consisted of children at the age of 61 – 72 months old attending to a kindergarten in the school term of 2009 – 2010 in the central towns of Çankaya, Etimesgut, Keçiören and Yenimahalle of the city of Ankara. As for the sampling of the research, it was comprised of 467 children chosen in the method of stratification. “the Test of Research of Reading and Writing Skills for the Children at the age of 62-72 months old”, “General Information Form”, was used to gather the data of the research and “Kaufman Research Test of Early Academic and Language Skills” was used to evaluate some similar scale validity.

The tasks of reliability and validity were conducted using the data obtained through the application of the Research Test of Reading and Writing Skills for Children at the Age of 61-72 Months Old”. In this way, some items decided to be insufficient in discriminating the individuals were taken out. It was found that most of the items where one dimensional factor structure belonging to sub-tests and sub-dimensions verified for the confirmatory factor analysis results mostly represented the one dimensional factor structure. In the groups on which application was carried out, Kuder Richardson (KR-20) values of Reading Skills was found .987, it was .946 for Alphabet Knowledge, .979 for Phonological Awareness, .989 for Vocabulary and Pronunciation Knowledge and .829 for Writing Skills for the reliability of the scores of Research Test of Reading and Writing Skills. The fact that KR-20 values were found high showed that the inner coherence was high. Concerning these results, it was accepted that the Research Test of Reading and Writing Skills are valid and reliable for Turkish Children at the age of 61 – 72 months old.

Keywords: Reading and Writing Skill

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	:ii
ÖNSÖZ.....	:iii
ÖZET.....	:v
ABSTRACT.....	:vi
TABLolar LİSTESİ.....	:xiii
DİYAGRAMLAR LİSTESİ.....	:x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	:xi

1. Giriş.....	:1
1.1. Erken Dönemde Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi.....	:7
1.2. Okuma Yazma Yaklaşımları.....	:16
1.2.1. Geleneksel Yaklaşımlar.....	:16
1.2.2. Çağdaş Yaklaşımlar.....	:18
1.3. Okuma Yazmayı Etkileyen Faktörler	:22
1.3.1. Sosyo-Ekonomik Faktörler	:22
1.3.2. Kültür Etkisi.....	:24
1.3.3. Genel Kültür Bilgisi	:25
1.3.4. Ev Ortamı	:25
1.3.5. Aile Katılımının Etkileri	:26
1.3.6. Öğretmenin Rolü	:27
1.4. Okuma Becerileri	:31
1.4.1. Alfabe Bilgisi.....	:33
1.4.2. Fonolojik Süreç Becerileri	:46
1.4.3. Sözel Dil Becerileri ve Sözcük Gelişimi	:56
1.5. Yazma Becerileri	:68
1.5.1. Yazı Farkındalığı.....	:75
1.6. Amaç.....	:80
1.7. Önem	:81
1.8. Sayıtlar/ Varsayımlar	:83
1.9. Sınırlılıklar.....	:83
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	:84
3.YÖNTEM.....	:99

3.1. Araştırmanın Modeli	:99
3.2. Evren ve Örneklem.....	:99
3.3.Verilerin Toplanması	:103
3.3.1.Verİ Toplama Araçları	:103
3.3.2.Verİ Toplanma Yöntemi.....	:108
3.4.Verilerin Analizi	:111
4. BULGULAR ve YORUM.....	:114
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	:159
KAYNAKÇA	:165
EKLER.....	:175

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Örneklem Grubundaki Okulların ve Çocuk Sayılarının Dağılımı	102
Tablo 2.	Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	115
Tablo 3.	Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı	115
Tablo 4.	Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı	116
Tablo. 5	Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumlarına Göre Dağılımı	117
Tablo 6.	Anne ve Babaların Yaşlarına Göre Dağılımı	118
Tablo 7.	Anne ve Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	119
Tablo 8.	Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Uzman Görüşlerine İlişkin Mod, Medyan, Minimum ve Maximum Değerleri	123
Tablo 9.	Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Okuma Becerileri Alt Testine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları ve t Değerleri	129
Tablo 10.	Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Yazma Becerileri Alt Testine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları ve t Değerleri	133
Tablo 11.	Benzer Ölçek Geçerliliğine İlişkin Korelasyon Değerleri	136
Tablo 12.	Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Okuma Becerileri Alt Testine Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları	141
Tablo 13.	Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Okuma Becerileri Alt Testi'nin Alfabe Bilgisi Alt Boyutuna Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları	144

Tablo 14. Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Okuma Becerileri Alt Testi'nin Fonolojik Farkındalık Alt Boyutuna Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları ...	146
Tablo 15. Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Okuma Becerileri Alt Testi'nin Sözcük Bilgisi ve Telaffuz Alt Boyutuna Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları	148
Tablo 16. Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Yazma Becerileri Alt Testine Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları	149
Tablo 17. Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Alt Testler ve Alt Boyutlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	151
Tablo 18. Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Alt Testler ve Alt Boyutlar Arasındaki Test Tekrar Test Güvenirliği Korelasyonuna İlişkin Değerleri	154
Tablo 19. Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Alt Testler ve Alt Boyutlar Arasındaki Puanlayıcı Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Değerleri	157

DİYAGRAMLAR LİSTESİ

Diyagram 1. 61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerilerini Araştırma Testi Okuma Becerileri Alt Testine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri ve t Değerleri

Diyagram 2. 61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerilerini Araştırma Testi Yazma Becerileri Alt Testine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri ve t Değerleri

KISALTMALAR LİSTESİ

Puan : Puanlayıcı

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Okul öncesi dönem; çocuğun kişiliğinin oluşumunda önemli olan temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde son derece önemlidir. Çocuğun okul öncesi dönemdeki eğitimi tesadüflere bırakılmamalı, planlı ve sistemli bir şekilde ele alınmalı, çocuğun bu dönemdeki eğitiminde bilimsel yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Okul öncesi eğitim, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli görevleri üstlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların gelişimlerini desteklemek amacı ile onların araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, çeşitli fikirler öne sürerek tahminde bulunabilecekleri, neden sonuç ilişkisi kurabilecekleri fırsatlar oluşturulmalı ve eğitim programları bu doğrultuda hazırlanmalıdır (Lawhon ve Cobb, 2002: 115; Shedd, 2005: 33; Boyle, 2006: 18; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004).

Bu bağlamda okul öncesi eğitimin bir parçası olan ve pek çok etkinliği kapsayan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilköğretime başlamadan önce çocuklara okuma yazma becerilerinin gelişimini destekleme fırsatı sunmaktadır. Okul öncesi dönemde, alfabe bloklarıyla oynama, masal ve öykü dinleme, resimli kitaplarla ilgilenme, okuma taklitleri yapma (yalancı okuma), yetişkinlerle birlikte okuma denemelerinde bulunma (okumayı paylaşma) vb. etkinlikler yaşam boyu sürecek olan okuma-yazma öğrenmenin ve okuma yazma etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır (Çelenk, 2003: 79; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, okul öncesi dönemdeki çocukların, algılarını geliştirmelerini, dikkatlerini toplayabilmelerini, hatırlayabilmelerini, akıl yürütme, problem çözme, el-göz koordinasyonu ve kalem tutma becerilerini geliştirebilmelerini, eşleştirme, ilişki kurma, sıralama, grupta gibi bilişsel fonksiyonlarını kullanabilmelerini kolaylaştırmayı sağlayan resimli alıştırma içerdiği ifade edilmektedir (Yıldızbaş ve Parlakyıldız, 2004). Buna göre, okul öncesi dönem çocuğun okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden temel olan kritik bir dönemdir.

Birçok beceri ve yetenek gibi okuma yazma becerileri de, basit becerilerin daha karmaşık olanlardan önce edinildiği gelişim sürecinde ortaya çıkmaktadır. İlk adım

farkındalık ve keşiftir. Bu süreçte çocuk, öykü kitaplarını dinlemekten ve onları tartışmaktan hoşlanır ve basılı materyallerin bir mesaj taşıdığını anlamaya başlar, okuma yazma girişimlerinde bulunur, çevresindeki etiket ve işaretlerle ilgilenir, tekerlemelere katılır, harfleri tanımlar, ses ve harf eşleştirmeleri yapar, harflerle yazıyı ve yazıyı temsil eden işaretleri yakınlaştırmaya çalışır. Bu yönüyle de okul öncesi yılları bu tür deneyimler için en önemli zamandır (Albrect ve Miller, 2004: 293).

Uluslararası düzeyde okuma yazma öğretimi ile ilgili literatür incelendiğinde “ilk okuma-yazma” kavramına karşılık olarak “early reading and writing” kavramının, okul öncesi “okuma-yazma deneyimi” kavramı için de “emergent literacy” kavramının kullanıldığı görülmektedir. “Emergent Literacy” kavramı; okul öncesi dönemde, “okuma-yazma becerisinin, çocuğun, aile ve toplumsal çevresinde yer alan basılı okuma araç-gereçlerinin etkisiyle, kendi içinde yavaş yavaş aşamalı olarak gelişip olgunlaşması” anlamında kullanılmaktadır. Sulzby ve Teale (1986) bu kavramı ise; geleneksel okuma yazmayı geliştirmek, yaygınlaştırmak (davranış ve tutumlar önde olmak üzere) ve okuma yazma kavramlarını tanımlamak için kullanmıştır. (Akt. Abdulkarim, 2003: 30). Kısacası “Emergent Literacy” bakış açısı, çocuğa kendi okuryazarlığının mimarı olabilme niteliğini de kazandırmaktadır (Bingham, 2002: 8; Çelenk, 2003: 76).

“Emergent Literacy” yaklaşımı çocukların okuma ve yazmayı bebeklik döneminde öğrenmeye başladığı düşüncesini ileri sürmektedir. Erken çocukluk yıllarında gelişen okuma yazma kazanımı bebeklikte meydana gelen gelişimsel bir süreç olarak incelenmiştir. Çocuklar, uygun malzeme sunan ve onlara destek veren yetişkinlerle yazı hakkında bilgi oluştururlar ve aşama aşama okuryazar hale gelirler. Yetişkinler, çocuğu yazı yönünden zengin çevreye sokarak ve çocuğa keşif sırasında rehberlik ederek onların okuryazar hale gelmelerine yardım ederler (Henniger, 2005: 386; Eppe, 2006: 3).

Okuma yazma gelişiminin felsefesi, çocukların okumayı öğrenmeden önce belli becerilerde uzmanlaşması gerektiği anlayışına dayanmaktadır. Ancak okuma yazma gelişim dönemleri göz önünde bulundurulduğunda okuma öncesi davranışlar, okuma ve yazmanın önemli öğeleri olarak görülmüştür (Niessen, 2003: 10-11). Okuma yazmanın önemli bir parçası olarak görülen alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözel dil ve

sözcük gelişimi okul öncesi dönemdeki çocuklar için okuma yazma gelişiminin temelini oluşturmaktadır.

Alfabe bilgisi, harfler ve sesler arasındaki sistematik ilişkiyi inceleyen bir anlayıştır. Çocuklar, okuma yazma boyunca alfabetik bilgi edinirler. Ayrıca alfabetik bilgi içinde yer alan harf isimlerini bilme harf-ses ilişkisini anlamayı kolaylaştırmaktadır. Hecelemenin keşfedilmesiyle ortaya çıkan harf-ses ilişkisi arasında etkin olarak düşünmek, çocukları okuma yazma konusunda cesaretlendirmektedir (Sandall ve Schwartz, 2008: 179; Güleç, 2008: 16). Buna göre alfabe bilgisi, okuma becerisinin önemli bir parçasıdır. Alfabe bilgisinin, çocukların ileri yıllardaki okuma yazma becerisini etkilediği belirtilmektedir. Ancak çocukların okuma yazma becerisine sahip olabilmeleri için alfabe eğitimi tek başına yeterli olmamaktadır. Okuma yazma becerilerinin gelişiminde fonolojik (ses) farkındalığının kazandırılması da oldukça önemlidir.

Fonolojik farkındalık, dilin yapısına karşı olan duyarlılıktır. Ayrıca fonolojik farkındalık konuşma dilinde farklı özellikteki sesleri duyma, tanıma ve kullanabilme yeteneğidir. Fonolojik farkındalık, söylenen sözcükteki ses birimlerini duyabilme becerisini gerektirir. Araştırmacılar fonolojik farkındalık ile çocukların sesleri duyma yeteneği ve erken okur-yazarlık arasında ilişki kurmuşlardır. Çocukların fonolojik gelişimi; onların hecelemenin yani sözcüklerin, hecelerin ritimlerinin ve ses birimlerinin farkında olması şeklinde devam etmektedir (Albrecht ve Miller, 2004: 294; Güleç, 2008: 16-17; Yopp ve Yopp, 2009: 1).

Fonolojik farkındalık, dilin öğelerini araştırarak, bu öğeleri oluşturan sesbirimlerle, bu sesbirimlerin görevleriyle ve birbiri ile olan etkileşimleriyle ilgilenmektedir. Fonolojik bilgisi olan çocuklar, sözcüklerin içindeki sesleri ayırt edebilmekte ve bu sesleri ustaca kullanabilmektedirler. Sözcüklerin ritimli olduğu ve olmadığı zamanları; sözcüklerin aynı harfle başlayıp bittiği zamanları; “gel” sözcüğünün /g/ /e/ /l/ olmak üzere üç sestten oluştuğunu ve bu seslerin konuşma diline uyarlanabileceğini bilmektedirler. Fonolojik farkındalık sadece özel bir beceriyi temsil etmez aynı zamanda bireyin dildeki ayrı sesleri duymasına yardım etmek için bir arada işleyen pek çok beceriyi temsil eder (Abdulkarim, 2003: 30; Üstün, 2007: 15; Bay, 2008: 25). Bu becerilerin en önemlilerinden birinin fonolojik farkındalık olduğu

belirlenmektedir. Fonolojik farkındalık becerisi kazanmış olan çocuklar sözel dil becerilerinde de daha bilinçli olarak ilerlemektedirler.

Erken çocukluk döneminde, çocuğun gelişiminin tüm yönlerini destekleyebilecek sosyal ve fiziki çevrenin oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte çocuğa sağlanabilecek zengin dil deneyimleri, gelecekte onun yaşama bakış açısını etkileyecektir. Çocuklarda dil yapısı önemlidir. Çocuğun gelişimi sırasında gösterdiği en büyük başarılarından biri dili öğrenmesidir. Çocuklar dili, dolaylı ve doğrudan eğitim sürecinde çevrenin destek verdiği ölçüde öğrenirler. Dil gelişimi çocukların gelişimiyle aynı zamanda başlar ve sabit bir sırada devam eder (Kandır, 2005: 132; Boyle, 2006: 18; Baran ve Halıcı, 2006: 49).

Okuma ve yazma becerileri de dil ile birlikte gelişir. Bebeklik döneminde dil gelişimine ilişkin yapılan bütün etkinlikler, oyunlar ileriye dönük okuma yazma becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır. İlk yıllarda çocuklar yazılı sözcüklerle ilgili kendi bilgilerini yapılandırır. Bazı çocuklar kendilerine okunan öyküleri dinleyerek; bazıları resimlerdeki ipuçlarını keşfederek, bazıları harflerin oluşturduğu sesleri öğrenerek bazıları da sözcükleri oluşturan harf biçimlerini hatırlayarak ya da bunları ezberleyerek öğrenirler. (Albrecht ve Miller, 2004: 292; Üstün, 2007: 15; Cadigan, 2008: 11). Dil gelişiminin başlaması ile birlikte çocuğun çevresi ile olan iletişimi artmakta ve çocuk başkalarıyla ilişkilerinde daha başarılı olmaktadır.

Çocuklar dil yeteneklerini anne babalar, öğretmenler ve akranları gibi başka insanlarla etkileşimleri sonucunda edinmektedir. Çocuklar dil edinimi için içsel biyolojik eğilimlerine karşın, çevresel girdiler olmaksızın dillerini hiçbir dereceye kadar geliştiremezler. Erken dönemde çocukların edindikleri girdinin niteliği ve niceliği onların gelişimleri için önemli bir kaynaktır (Pullen ve Justice, 2003: 94; Shaw, 2007: 13).

Çocuklarla etkileşimde bulunan yetişkinler, sözel dil gelişimi için özellikle etkili olduğu bilinen çeşitli girdi stratejilerini kullanabilmektedir. Bu girdi stratejileri çocuklara çevre ve belirli linguistik yapılar ve fonksiyonları arasındaki bağı keşfetmelerinde yardımcı olmaktadır. Bu stratejilerin kullanımı çocuklara sözlü dil modellerini duymada ve bunun sonucu olarak giderek artan şekilde kendi dillerini

geliştirmede kolaylık sağlamaktadır (Pullen ve Justice, 2003: 94). Bu bağlamda sözel dil becerileri, okuma becerilerini doğrudan ve dolaylı olarak etkiler ve okuma gelişiminin bütün aşamalarında önemli görülmektedir. Çocuklardaki sözel dil becerilerinin artmasıyla birlikte okuma yazma alanlarında da başarılar elde edilmiştir. Okuma yazma alanındaki başarılarının etkisini belirlemede sözcük gelişimi de önemli bir etkidir.

Sözcük gelişimi, okuma kazanımı için önemlidir. Çocuklar ilk sözcüklerini öğrendiklerinde sözcüğün tam anlamını kavrayamamış olabilirler. Zaman içerisinde çocukların deneyimlerine bağlı olarak sözcüklerin anlamları zihnlerine yerleşir. Bunun sonucunda çocuk bu sözcükleri cümle içinde kullanmaya başlar. Çocuk dört yaşına geldiğinde, düşüncelerini dilbilgisi kurallarına uygun, iyi düzenlenmiş karmaşık cümlelerle ifade edebilir. Ayrıca çocuklardaki sözcük bilgisinin artması yalnızca yeni sözcüklerin öğrenilmesine değil geçmişte öğrenilen sözcüklerin yeni anlamlarının öğrenilmesine de bağlıdır (Kandır, 2003: 47-48; Hanson, 2007: 4).

Okul öncesi dönemde çocuğun kazandığı sözcük bilgisi onun okuma yazma becerilerini etkilemekle birlikte akademik becerilerini de etkilemektedir. Çocuğun sözcük bilgisinin, hem sözel hem de yazılı dil gelişimi üzerinde etkisi vardır. Buna bağlı olarak, sözcük bilgisi okuma yazma öğrenimi ile gelecekteki akademik başarı düzeyine temel oluşturmaktadır (Boyle, 2006: 18).

Sözcük gelişiminde öykü kitapları oldukça önemlidir. Araştırmacılar çocuklara kitap ve diğer basılı materyalleri okumayı, çocuklardaki okuma yazma becerilerini geliştirmek için en önemli yöntem olarak görmektedir. Amerikan Okuma Komisyonu (The Commission on Reading) “Okumada nihai başarı için gerekli olan bilgiyi oluşturmada tek ve en önemli etkinlik çocuklara sesli olarak kitap okumaktır” düşüncesini savunmaktadır. Bu süreç bebeklikte başlamalı ve hem evde, hem de okulda erken çocukluk döneminde devam etmelidir (Henniger, 2005: 389). Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki çocuklara küçük yaşlardan itibaren iyi ve nitelikli kitap okuma ve öykü anlatmanın onların deneyimlerini arttırdığı, sözcük bilgilerini geliştirdiği ve bu sayede de yazı farkındalığının ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Öykü kitapları okuma, çocukların yazı kavramının özelliklerini içselleştirmelerinde onlara yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak yetişkinler, öykü

kitapları okurken çocuklara soru sorarak, yazı hakkında yorum yaptırarak ve yazı etkinliklerini takip ettirerek, onları yazıya katılmaya teşvik edebilirler. Çalışmalar yetişkinlerin bu tür yazıyı kullanmalarının, okul öncesi çocuklarının yazı farkındalığını geliştirmelerinde güçlü bir strateji olabileceğini göstermiştir (Pullen ve Justice, 2003: 92).

Babasının kucağında kitaptaki bir resme bakan sekiz aylık bir bebek ilk okuma yazma anlayışını geliştirmektedir. Bir kağıt parçası üzerine karalamalar yapan on sekiz aylık bir bebek daha sonraki dönemde karşılaşacağı yazma için hazırlıklar yapmaktadır. Bunun gibi ilk deneyimler yoluyla çocuklar, yavaş yavaş kitabın başından başlama ve sırayla arkasına doğru ilerleme, satırları soldan sağa doğru okuma ve yazılan şeylerin bir anlamı olduğunun farkına varma gibi okuma yazma kavramlarını öğrenirler (Henniger, 2005: 385-386).

Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri; görsel, işitsel, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim alanlarındaki becerileri ile paralellik göstermektedir. Bu anlamda erken yaştan itibaren çocuklara bu süreç içinde kitap ve farklı okuma yazma materyallerinin sunulması oldukça önemlidir. Bu şekilde çocuğun problem çözme becerisi gelişecek, hayal dünyası genişleyecek, çocuk sayılar gibi harflerinde sembollerle ifade edildiğini fark edecek, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğrenecektir (Üstün, 2007: 15).

Erken dönemde çocuğun kazanacağı ilk deneyimler daha sonraki okul yaşamı boyunca öğreneceklerinin temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan okuma yazma becerileri özellikle ilköğretim döneminde ve çocuğun daha sonraki yaşantılarındaki başarılarını oldukça etkilemektedir. Bu doğrultuda çocukların konuşmayı doğal yollarla öğrenmesine benzer olarak, okuma yazma becerisinin de çocuğun gelişiminin doğal bir parçası olarak görülmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda, okuma yazma becerilerinin tanımlanması, özelliklerinin bilinmesi ve bu süreçte ortaya çıkan sorunların değerlendirilmesi de ayrıca önem taşımaktadır.

1.1. Erken Dönemde Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi

Çocuğun okul öncesi eğitim döneminde yaşadığı her deneyim, gelecekte başlayacağı programlı öğretim için temel hazırlık niteliğindedir. Çocuklar okul öncesi dönemde sesleri ayırt etmeyi, söylenenleri dinlemeyi ve yerine getirmeyi, soru sormayı ve yanıt vermeyi öğrenir. Düşüncesini ifade etmek, arkadaşları ve öğretmenleri ile konuşmak, onların yanıtlarını dinlemek, çocuğun sözcük dağarcığını zenginleştirir. Okuma yazma iletişimin; okuma, yazma, konuşma, dinleme ve görüşme gibi çeşitli öğelerini içine almakta ve okuma yazma gelişimi bu süreçleri etkilemektedir (Güleç, 2008: 18-19; Bay, 2008: 23).

Okuma, yazma, iletişim ve dinleme becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Dinleme eğitiminin, küçük yaşlardan itibaren başlaması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimde çocuğun dinleme yeteneği önemli bir yer tutmaktadır. Dinleme eğitiminde amaç, çocukların hedef dildeki sesleri tanımasını, bir bütünlük içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların sebep olduğu anlam değişikliklerini fark etmesini ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır. Çocuğun dinleme becerisini kazanmasında hem ailenin hem de okul öncesi eğitim kurumlarının önemi büyüktür. İşitsel algının gelişmesi, çocuğun dört yaşından önce dinleme becerilerini ne düzeyde geliştirdiğiyle bağlantılıdır. Dinleme ve yanıt verme etkileşimleri aracılığıyla bu becerileri zenginleştirmek için eğlenceli dinleme etkinlikleri günlük eğitim programına dahil edilmelidir (Strickland ve Riley-Ayers, 2006; Schatschneider, Westberg ve Shanahan, 2008; Yaşlı, 2008: 87). Dinleme becerisi konuşma kadar önemlidir. İyi dinleme iyi okumayı, iyi konuşma da iyi yazmayı etkilemektedir.

Okuma yazma gelişimi ilk olarak dilin yeterli hale gelmesiyle başlar. Çocuklar, okuma yazmayı öğrenmeden önce sözlü dili algılamayı ve ifade etmeyi öğrenirler. Çocuğun edindiği konuşma dili okumada kullandığı en önemli becerilerdendir. Çocuklarda konuşma, nesnelerin isimlendirilmesiyle gelişmektedir. İlk sözcüğü çocuklar, sekiz-on sekiz aylar arasında söylemektedir. İki yaşına geldiklerinde, iki sözcüklü cümlelere geçmektedirler. Üç yaşındaki bir çocuk, dilin temel yapısını öğrenmekte ve sekiz sözcüklü cümleler kurabilmektedir. Çocuklar beş yaşına geldiklerinde, artık gramer kurallarına uygun cümleler kullanmaktadırlar. Konuşma

becerisini kazanan çocukların yalnızca dilin kurallarını ve sözcüklerin doğru telâffuzunu öğrenmeleri yeterli olmamakta; sözel olmayan jest, mimik gibi bazı davranışları da bilmeleri gerekmektedir. Konuşma dilinin, gereksinim ve istekleri karşılamak başkalarıyla iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, hayal dünyaları oluşturabilme, bilgi araştırma ve edinilen bilgiyi sunma gibi işlevleri bulunmaktadır (Roskos, Christie ve Richgels, 2003; Nebrig, 2007: 17; Bay, 2008: 23; Yaşlı, 2008: 95).

Okul öncesi dönemde okumaya hazırlık sürecinde görsel algı becerisi de önemlidir. Görsel algı becerisi, nesneleri renk, şekil, boyut, hacim olarak ayırt edebilme becerisidir (Kerem, 2001). Okuma bir algılama sürecidir. Çocuğun okumaya gerçek anlamda hazır olabilmesi için, önemli bir alt yapı kurmuş olması gerekir. İlk olarak uygun uzaklıktaki yazıya odaklanmak, harfleri ve sözcükleri ayırt etmek, yazıyı soldan sağa doğru izlemek ve kaybetmemek için görsel gelişimin yeterli olması gerekmektedir. Görsel gelişim okuma üzerinde etkilidir. Okumanın üç ögesi bulunmaktadır. Bunlar; dili sembollere bağlı olarak sökme, dili sembollere bağlı olarak yorumlama, dil ile sembollere bağlı kalarak ilişki kurabilmedir. Bu nedenle okumaya başlayacak olan çocuğun, sembolleri görmeye alışmış olması gerekmektedir. Sembol okul öncesi dönemde resimdir. Resimleri okumayı öğrenen çocuk, seslerin resimleri olan sözcükleri daha kolay öğrenebilmektedir (Gunning, 2005; Gardiner, 2006; Bay, 2008: 18).

Doğumdan beş yaşına kadar çocukların dil, zihinsel, fiziksel ve sosyal-duygusal becerileri çok hızlı gelişmektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde ev ve okuldaki okuma yazma çevreleri büyük önem taşımaktadır. Çocuklarda okuma yazma gelişimi, onların okula başlamadan önce akranları, aile üyeleri, yetişkinler ve ev ortamındaki etkileşimlerinden de etkilenmektedir. Okuma yazma becerilerinin gelişimi, çocukların akademik başarıları üzerinde de etkili olduğundan, yeterli okuma yazma becerisine sahip olmadan okula başlayan çocuklar okul başarılarında zorluk çekmektedir. Araştırmacılar, okul öncesi dönemdeki çocukların sonraki sınıflardaki akademik performansları ile okuma yazma becerileri arasında güçlü ilişkiler bulmuşlardır (Abdulkarim, 2003: 30; Boyle, 2006: 18-19; Güleç, 2008: 18).

Okuma ve yazma birbirine bağımlı ve birbirini destekleyen süreçlerdir; okuma yazma yeteneği sözel dille birlikte ardı ardına gelişmektedir. Okuma yazma becerisi, tekdüze harf bilgisinin, geleneksel okuma yazma formlarının gelişimsel öncüsüdür. Okuma yazma becerisi, belli okuma yazma öncesi becerilerde ve gelişimsel süreçlerde ortaya çıkmaktadır. Bu bakış açısı okumanın kazanılması, okuma ve erken okuma öncesi arasında hiçbir fark olmaksızın yaşamda ve gelişimde erken ortaya çıkan bir dizi kritik noktayı içermektedir (Albrecht ve Miller, 2004: 292; Caplovitz, 2006: 3; Ellis, 2007).

Erken dönemde gelişen okuma yazma kavramına ilişkin bilgi ve beceriler çocuğun gelecekteki başarısını gösteren önemli ipuçlarıdır. Okumuş çevrelerde yetişen çocuklar, okuma yazma altında yatan kavramları anlayarak hatta bazıları okuma yazmayı bilerek okula gitmektedir. Okumayla ilgili yapılan çalışmalarda okula yetersiz okuma becerileriyle başlayan çocukların okul yıllarında da yetersiz kaldığı saptanmıştır. Araştırmacılar bunu “Matthew Etkisi” (zengin daha zengin olur, yoksul daha yoksul) olarak tanımlamıştır. Bu nedenle çocukların yaşamında bir farklılık yaratmak isteniyorsa, onlara erken dönemden itibaren uygun okuma yazma ile ilgili deneyimler sunulmalıdır (Pullen ve Justice, 2003: 88). Evde ve okulda zengin ve çeşitli sözel dil deneyimleri, kitaplardaki yazılar ve konuşulan sözcüklerdeki ses yapısına özel ilgi, çocuklar için en iyi okuma yazma çevresini oluşturur (Albrecht ve Miller, 2004: 293).

Araştırmacılara göre; erken dönemde okuma yazma becerileri birbiri ile ilişkili iki bilgi sistemine bağlıdır:

- Çocukların basılı yayınların anlamını kavramasını doğrudan destekleyen, basım dünyasının dışındaki kaynaklardır. Örnek olarak; sözcük, fonolojik süreç becerileri, kavramsal bilgi, öykü şemaları vb.
- Basılı yayın içerisinde basılanları sese veya sesleri yazıya çevirme becerisini destekleyen kaynaklardır. Örnek olarak; ses bilgisi, harf bilgisi, harf ve ses arasındaki bağlar, noktalama ve cümle grameri, sözcükleri doğru biçimde düzenleyebilecek bellek vb.

Çocukların okuma yazma gelişiminde bu sistemlerden birinin daha baskın olabileceği dönemler vardır. Okul öncesi yıllarda ses bilgisi ve yeterli sözcük dağarcığı oluşturmak ilk evreyi etkileyecek olan çözümleme için çocuğu hazırlamaktadır. İlk evrede güçlü gelişen çözümleme becerileri ve otomatiklik, okuryazarlığın son aşamasında çocuğun okunanı anlaması gibi ilk etkenlere yoğunlaşmasını mümkün kılmaktadır (Soderman, Gergory ve Mccarty, 2004: 1).

Mavrogenos (1986), çocukların dil ile ilgili örneklere benzer çoğu kavramı anlayabildiklerini saptamıştır:

- Çevrelerinde gördükleri yazılı sözcükleri (Mc Donald's gibi) başka mekanlardaki sözcüklerle (restaurant gibi) ilişkilendirerek anlamlandırabilmektedirler.
- Basılı bir yazının bir anlamı olduğunu ve bir düşüncüyü ilettiğini anlayabilmektedirler.
- Yazılı dilin bazı özelliklerini anlayabilmektedirler; belli bir yöne doğru yazılması, aralarında boşlukların olması, arka arkaya dizilmesi ve şekillendirilmesi gibi.
- Harflerin isimleri, görsel ve işitsel ayırımın yapılması, yazılan ve söylenen sözcüklerin birbirinin karşılığı olması konularında kısmen bilgi sahibidirler (Akt. Çelenk, 2003: 77).

Çocukların okuma yazma becerilerini sergileyebilmeleri için sözel dil, yazma ile ilgili kavramlar, çevresel yazma, alfabe bilgisi, fonolojik süreç becerileri, taklidi okuma ve taklidi yazma alanlarında gelişmeleri gerekmektedir (Strickland ve Riley-Ayers, 2006).

Okuma yazma; sözel dil becerileri öğrenimini içeren, sözcük ve sözcük dağarcığı hakkında bilgi, sözcük dizimi ve dilbilgisi kuralları hakkında bilgi, öykü anlatımı ve tekrar anlatım becerilerinden oluşmaktadır. Ayrıca okuma yazma; kodlamalı beceriler hakkında bilgiyi içeren (soldan-sağa, yukardan aşağıya), harf (grapheme) bilgisini, harf-ses ilişkisini (Bir harfin belli bir sesi sembolize etmesi), fonolojik farkındalığı (Örnek olarak, kalp “k” sesi ile başlar) kapsamaktadır. Okuma yazma

becerileri çocuğun dil çevresi, öykü kitapları ile deneyimler, diğer çeşitli baskılar ve çocuğun geleneksel okuma yazmayı kazanması için, elektronik kitle iletişim araçları gibi formal ve informal öğrenme olanakları ile etkileşim kurmasını sağlamaktadır (Caplovitz, 2006: 4).

Sözcük dağarcığı okuma başarısının belirleyicisidir. Küçük yaşlardan itibaren çocuklar, özellikle kitaplarla yakından ilgilenmekte ve kitapların resimlerine bakarak öykü anlatmaya isteklidirler. Çocukların kitaba karşı olumlu bir tutum geliştirmesi, okuma yazma becerilerinin gelişmeye başlamasını sağlayabilmede etkili olmaktadır. Çocukların kendilerine kitap okunduğunda, okudukları kitaplardaki resimler ve öyküler hakkında konuştuklarında ve öykü hakkındaki basılı materyal konusunda kendilerine soru sorulduğunda ve bunu yanıtladıklarında, sözcük dağarcıkları gelişir. Daha fazla sözcük bilen çocuklar, basılı eser dünyasına erişmede daha hazırlıklıdır (Albrecht ve Miller, 2004: 293; Kandır, Özbey ve İnal, 2010: 73).

Çocuklara sesli okuma yaparak çocuklarda anlamayı oluşturmak ve başarılı okuma yapmak için gerekli olan becerileri anlamak arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin günde yaklaşık 30 dakika sesli okuma yaptığı çocuklar, yaşamlarında yetişkinler tarafından sesli okuma yapılmayan çocuklara göre daha kolay okumaktadır. Kitap okunan çocuklar basılı sözcüklerin nasıl işe yaradığı ve yazılı sözcüğe nasıl erişildiği konusunda birçok kavram öğrenmektedir (Albrecht ve Miller, 2004: 293).

Çocuklar okumayı ve yazmayı öğrenmeden önce, sözel dili algılamayı ve ifade etmeyi öğrenmektedirler. Çocuğun edindiği konuşma dili, görsel-işitsel ayırt etme, düşünme, neden sonuç ilişkisi kurabilme, sıralama, genelleme yapabilme okumaya hazırlık evreleri olup okul öncesi dönemden başlayarak gelişmektedir. Okuma gelişimi, harf, sesbirim ve sözcük gibi dil ile ilgili unsurların kazanılmasını ve bunlar arasında neden sonuç ilişkisinin kurulmasını gerektirir. Çocuğun ilköğretime başlamadan önce sahip olduğu temel becerilerden sözel dil becerisi, ses farkındalığı, görsel ayırt etme ve yazı bilinci okuma becerileri üzerinde son derece etkilidir (Güven, 1991; Kerem, 2001; Girgin, 2003; Sevinç, 2003).

Çocuklar sözel dil becerisini, sözel dili konuşarak ve yetişkinleri dinleyerek edinmektedir. Beş yaşlarında çocuklar uzun ve karmaşık cümleler kullanmaya başlamakta, uzun sohbetlere katılmakta, geniş bir sözcük dağarcığı kullanabilmektedir. Çocuğun beş yaşındaki sözel dil becerisi, onun yedi yaşındaki okuma başarısının ön göstergesi olarak düşünülmelidir (Sevinç, 2003, Sperling ve Head, 2003).

Sözlü öyküler oluşturma da okuma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimde öğretmenler çocukların konuşmaya dahil olmaları için ortam oluşturmali ve çocuklar konuşmaya katıldıkları zaman onları ödüllendirmelidir. Okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların üzerinde konuşmaya ve tartışmaya ilgi duyacakları konular planlanmalıdır. Planlama yapılırken sohbetin çocukları dil etkinliklerine dahil etmenin en iyi yollarından biri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklarla sohbet ortamı oluşturulabilecek birçok konu bulunmaktadır. Sınırlı deneyimleri olan çocukların sohbete dahil olabilmeleri için yaşamlarına dönük konular seçmek ve aşamalı olarak yeni konuları sunmak önemlidir (Pierce, 2003).

Çocukların, başarılı bir şekilde okumayı öğrenebilmesi için, geliştirilmesi gereken iki temel beceriden söz edilebilmektedir. Bunlar okudukları dili anlama ve yazılı sözcükleri akıcı bir biçimde çözümleyebilme becerileridir. Okul öncesi dönem çocuklarında, cümle tekrarı ve renk isimlendirme gibi dil becerilerinin, alfabe bilgisi ve okuma hızı gibi sözcük okuma becerileri ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Yaden, Rowe ve MacGillivray, 1999).

Fonolojik farkındalık ise, okumada başarıya götüren sözel bir dil becerisi olarak düşünülmektedir. Konuşulan dildeki ayrı sesleri duyma, tanımlama ve bunlarla oynama yeteneğidir. Aynı zamanda ses, sözcük, cümlecik ve cümle yapıları gibi dilin oluşturulma biçimini anlama kapasitesidir (Albrecht ve Miller, 2004:293).

Fonolojik farkındalık konuşma dilinde ayrı sesleri duyma, tanıma ve kullanabilme yeteneğidir ve söylenen sözcükteki sesbirimlerini duyabilme becerisini gerektirmektedir (Sevinç, 2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklar okuma ile ilgili herhangi bir eğitim almadan önce, fonolojik farkındalık geliştirmektedirler. Çocuğun

konuşmanın ses parçalarından oluştuğunu kavraması, okuma olgunluğu için bir koşul olarak görülmektedir (Gunning, 2005; Gardiner, 2006).

Harf-ses benzeşmesi ve harfi tanıma, fonemik ve fonolojik farkındalığın geliştirilmesi üzerine eğitim alan çocuklar ve okul öncesi sözel dil becerilerinin gelişimi için fırsatlara sahip olan çocuklar, iyi okuyucular olmak ve erken okuma yazma becerilerinin öğrenimi için hazırlıklıdırlar (Halsey, 2008: 22).

Okul öncesi yıllar boyunca çocuklar yazılı sözcüklerle ilgili kendi bilgilerini oluşturmaktadır. Çocuklar için kitapların ve basılı materyallerin detaylı olarak incelenmesi ile birlikte tekrar tekrar ve değişik biçimlerde yapılan deneyimler yazılı sözcüğü anlamaya başlamalarında onlara yardımcı olmaktadır. Yetişkinlerin de çocukların okur-yazarlığının ortaya çıkmasında rolü önemlidir. Çocuklara sesli öyküler okumaktan sözel dilin yazılı materyalle ilişkilendirilmesine kadar, öğretmenin okur-yazarlığın ortaya çıkmasını desteklemedeki rolü dinamiktir (Albrecht ve Miller, 2004: 292).

Okul öncesi dönemde yazı bilincini geliştirmek için çocuklara çeşitli yazılar tanıtılmalı ve çocuğun yazının bilgi iletişimde kullanıldığını anlaması sağlanmalıdır. Erken yaşlardaki bu fonksiyonel ve çeşitli deneyimler, çocukların okumayı öğrenmede yazı dili ile ilgili becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Okul öncesi yaşlarda yazı diline yönelik geliştirilen duyarlılığın, daha sonraki okuma gelişimini kolaylaştırdığı bilinmektedir. Çocuklar yazı hakkında çeşitli kaynaklardan bilgi edinmekte ve bu bilgi edinme sürecinde yazının bir resim olmadığını aynı zamanda bir metnin görsel olarak nasıl planlandığını da anlamaktadırlar. Örnek olarak; çocuk metnin sayfanın üstünden başladığını, soldan sağa yazıldığını, sayfa çevrildiğinde diğer sayfaya geçildiğini anlamaktadır. Çocuklarda yazılı materyalin bir mesaj taşıdığı bilgisinin kazanılması, sözlü dil ile yazılı dil arasında köprü oluşmasını sağlamaktadır (Kerem, 2001; Sevinç, 2003; Gunning, 2005).

Gunning (2005) yazma gelişimini; çizme, karalama (yazının anlamı vardır), harf benzeri biçimler (erken görsel ipuçları), taklit (ortadan sonraki görsel ipuçlarına geçiş), fonetik öncesi heceleme (sonraki görsel ipuçları), taklidi heceleme (fonetik ipuçları), geleneksel heceleme (geçişli ve geleneksel) şeklinde sıralamıştır.

Çocukların herhangi bir öğrenme çevresinde faydalı okur-yazarlık repertuarı oluşturabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken üç faktör vardır:

- Birinci faktör; çocukların yaş ve cinsiyet farkları, bilişsel organizasyon, temel dil ve sosyokültürel farklılıklarıyla ilgili olanlardır.
- İkinci faktör; çocuğun okul öncesi ve ilk sınıf süresince sınıf içi ve dışında devam eden okur-yazarlık becerileriyle ilgili tüm tutumlarını kapsar. Bunlar öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarına bağlıdır. Bu uygulamaların en önemli olanları çocuğun sınıf deneyimi ve etkinliklerinin anlamlılığı, öğrenme ortamında kendisini nasıl hissettiği ile ilgilidir.
- Üçüncü faktör ise sonuçlardır. Burada esas olan çocuğun gelişiminin nasıl gözlemlendiği ve çocuğun gelişimsel gereksinimlerine yönelik olarak bu bilginin diğerleriyle nasıl paylaşıldığıdır. Çocuğun başarısında amaçlar ve sonuçların dikkatlice eşleşmesi önemli bir rol oynayacaktır (Soderman ve diğerleri, 2004: 2).

Robinson, Schneider ve Hutinger (2006), çocuklara okuma yazma öğretimi ile ilgili kazandırılması gereken kavramları doğal okuma yazma kavramları olarak aşağıdaki şekilde belirlemişlerdir:

- İletişim kurmak için resimleri ve sözcükleri kullanılır.
- Resimlerin anlamları vardır.
- Resimler öyküler anlatır
- Sözcüklerin anlamları vardır.
- Sözcükler öyküler anlatır.
- Sözcükler resimleri anlatır.
- Çocuklar resimleri ve sözcükleri kullanarak kendi öykülerini oluşturabilirler.
- Öykülerin bir düzeni vardır.
- Öykülerde karakterler, eylemler ve ortamlar vardır.
- Öyküler başlangıç, orta ve sonuç (giriş-gelişme-sonuç) bölümlerinden oluşur.
- Bir sayfadaki sözcükler soldan sağa doğru okunur.
- Okuma sayfanın en başından sonuna doğru yapılır
- Yazılan ve söylenen sözcüklerin arasında birebir uyum vardır.

- Söylenilen her sözcük alfabenin bir veya daha çok harfini kullanarak yazılmış olabilir.
- Yazılan sözcükler, tıpkı konuşulan sözcüklerin kısa duraklarla ayrılması gibi, boşluklarla ayrılırlar.

Çocukların okuma yazma öğrenmeleriyle ilgili çalışmalar, erken çocuklukta eğitim veren eğitimciler için bilgi sağlamıştır. Bu çalışmalar; çocuklar okuma yazma öğrenmeye resmi öğrenmelerine başlamadan çok önce başladıkları için, okul öncesi çocuklara okuma yazma öğreniminde kullanacakları yüksek sesli okunan öyküleri dinleme, şarkıları söyleme, kendi seçtikleri kitaplara bakma, çizim yapma-yazma, öykü canlandırma ve okuma yazma materyallerini keşfetme gibi olanaklar sunmaktadır. Ayrıca sözel dil, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi ve yazı bilgisi okuma yazma başarısıyla yakından ilgilidir. Sınırlı okuma yazma deneyimlerine sahip olan çocuklar okul öncesi eğitime eksik okuma yazma becerileriyle başlamaktadır. Bu nedenle erken okuma yazma deneyimlerinin niteliği ve niceliği okuma başarısını tahmin etmede son derece güvenilir kaynaklardır (Sandall ve Schwartz, 2008: 172).

Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin, okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir sınıf ortamı yaratmaları önemlidir. Öğretmenin öncelikle uygun bir çevre düzenlemesi yapması gerekir. Bunun içinde yazılı materyaller yönünden zengin ve iyi düzenlenmiş bir sınıf ortamı ve kaliteli bir eğitim programı hazırlaması ve öğretmenin çeşitli yöntem ve tekniklerle bu programı çocuklara aktarması gerekmektedir. Öğretmen sınıflardaki materyalleri, köşeleri etiketleyerek yazı farkındalığı oluşturabilir. Ayrıca öğretmenin, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak basitten karmaşığa doğru gidecek şekilde okuma yazma çalışmalarına yer vermesi önemlidir. Erken yaşlardan itibaren çocuklara okuma yazma becerilerinin kazandırılması, çeşitli etkinlikler yoluyla görsel ve işitsel algılarının, dil becerilerinin geliştirilmesi ve çocuklara becerilerini geliştirmeye yönelik uygun okuma yazma ortamlarının ve fırsatlarının sağlanması gerekmektedir (Kandır ve diğerleri, 2010: 72-73).

Okul öncesi dönemde öğretmenler, çocukların bilgi ve anlama düzeylerini gözlemleyerek çocukların eğitime başlama noktasına karar vermelidirler. Bu, çocukların öğrenmelerine fırsat sağlamak ve uygun ortamı oluşturmak için önemli ve gereklidir.

Öğretmenler rollerini, öğrenmeye rehberlik etme ve öğrenmeyi yönlendirme olarak genişletmelidirler. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak etkinlikleri kullanmalıdırlar (Bay, 2008: 16).

1.2. Okuma Yazma Yaklaşımları

Okuma yazma üzerine çalışan araştırmacılar, çocukların okuma yazma gelişimleri ve çocuklara okuma yazma öğretimi ile ilgili belirli yaklaşımları kabul etmektedirler. Bu yaklaşımları Crawford (1995);

- Geleneksel yaklaşımlar (Olgunlaşmacı, Gelişimsel Hazır Bulunuşluk, Birleştirmeci)
- Çağdaş yaklaşımlar (Gelişime Uygun Uygulamalar, Sosyal Uygulama Olarak Okuma Yazma, Doğal Okuma Yazma, Sosyal Etkileşimci, Eleştirel Okuma-Yazma) olarak sınıflandırmıştır (Beecher ve Makin, 2002: 67).

1.2.1. Geleneksel Yaklaşımlar

Geleneksel öğretiminin amaçları müfredat geliştiriciler tarafından belirlenir. Öğretimde kullanılacak program içeriği ve stratejiler önceden belirlenir ve belirlendiği şekilde uygulanır. Geleneksel yaklaşıma göre, çocukların yaşam deneyimleri henüz kısıtlı olduğundan, çocukların bilgiyi bulmak ve onun bilincinde olmak gibi bir sorumluluğu yoktur. Geleneksel yaklaşım; resmi olarak okuma yazma eğitiminin, çocukların bu işlevler için gereksinim duyduğu zihinsel ve fiziksel olgunluğu geliştirdiği altı yaş civarında başlaması gerektiği görüşünü benimsemektedir. Ayrıca, çocukların okuma kitaplarını, çalışma kitapçıklarını ve el yazısı çalışmalarını temel alarak çocuklara okuma ve yazmanın öğretilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Bu bağlamda geleneksel yaklaşımlarda çocuğun rolü oldukça sınırlıdır ve bu yaklaşım öğretmen merkezlidir (Henniger, 2005: 386; Güleç, 2008: 29).

1.2.1.1. Olgunlaşmacı Yaklaşım

Okuma yazma öğrenimi ile ilgili geleneksel bir yaklaşım olan olgunlaşmacı yaklaşım ise, çocukların profesyonel düşünürler olarak -özellikle gelişimleriyle ilişkili- “olgun/ergen” olduklarında, okuma yazma becerisini göstermelerine odaklanmıştır. Vygotsky’nin doğal gelişim teorisine göre de, okuryazarlık öğretimi çocuğun organik olarak büyümesini ve olgunlaşmasını kapsar. Olgunlaşmanın becerilerde bir ön şart olarak görüldüğünü düşünülmektedir. Olgunlaşmaya bağlı değişimin pek çok unsuru okuma yazma ile ilişkilidir. Örnek olarak, soyutlama ve bilginin ayrıştırılmasıyla ilgili becerinin artması, bilgiyi mantıksal bir şekilde organize etme becerisi, detaylara daha çok dikkat etme, temsili resim yapma becerisi, küçük motor beceriler ve el-göz koordinasyonunun gelişimidir. Çocuğun okumayı öğrenmeden önce olgunlaşmasının problemlere neden olduğu düşünülmektedir. 1930’larda yapılan çalışmalar, çocukların altı buçuk zihin yaşına geldiklerinde okumak için yeterli olgunluğa ulaştıklarını ortaya çıkarmıştır (Beecher ve Makin, 2002: 67-68; Kostelnik, Sodermen ve Whiren 2004: 320).

1.2.1.2. Gelişime Hazır Bulunuşluk Yaklaşımı

Gelişime hazır bulunuşluk yaklaşımı, çocukların “okuma öncesi programlar” yoluyla okulda öğrenmeye hazır olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukların ayrıştırılmış becerileri (örnek olarak, sol-sağ hareketleri, renkleri tanıma, şekiller ve modeller, gerçek okuma yazmanın öncesinde yazma çalışmalarının diğer türleri gibi.) uygulamaları ile okuma yazmayı öğrenmeye hazır oldukları varsayılmıştır. Genellikle çalışma sayfaları üzerinde gerçekleştirilen önceki deneyimler, sonraki gerçek okuma yazma için bir hazırlık niteliğindedir (Beecher ve Makin, 2002: 68).

1.2.1.3. Birleştirmeci Yaklaşım

Birleştirmeci yaklaşım ise, çocuğun okuma yazmanın unsurlarını içten dışa bir modelden öğrenmektense dıştan içe bir modelden öğrenmesine yoğunlaşmıştır. Örnek olarak; çocuk sözcüğü hecelere ayırır, seslerle harfleri eşleştirir ve bütünleştirir, sözcüğü yüksek sesle okur ve bu yollarla yazılı bir metni anlar. Çocuklar okumak ve anlamak için alfabetik kodları, sözcük anlamını içeren hiyerarşik becerileri ve kod

çözme becerilerini öğrenmeye gereksinim duyarlar. Çocuklara beceri hiyerarşilerini kazandırmada öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Birleştirmeci yaklaşım, okullarda yaygın bir şekilde kullanılmıştır ve çoğunlukla beş yaş altındaki çocuklara yönelik programlara dahil edilmiştir (Beecher ve Makin, 2002: 69).

1.2.2. Çağdaş Yaklaşımlar

Okuma yazma öğretimi ile ilgili yaklaşımlardan bir diğeri de çağdaş yaklaşımlardır. Çağdaş yaklaşımlarda çocukların yaşamında önemli bir yere sahip olan okuma yazma çalışmalarının toplum ve çevrenin etkisiyle nasıl yapılandırıldığı vurgulanmaktadır.

1.2.2.1. Gelişime Hazır (Özgü) Uygulamalar Yaklaşımı

Çağdaş yaklaşımlardan gelişime hazır (özgü) uygulamalar yaklaşımı, yalnızca bir kişinin öğrettiği kuralları ve müdahaleleri hatırlamak yerine, çocuğun öğrendiklerini yapılandırması yönüyle daha önceki bakış açılarından önemli ölçüde farklılık göstermiştir. Her ne kadar çevre önemli olarak görülse de çevre/ortam özelliğinin (örnek olarak, ev ortamının) okuma yazma açısından çocuğun gelişimine etkisi tam olarak açıklanmamıştır. Bu yaklaşımda eğitimcilerin gözleyen ve kolaylaştıran rolünde olduğu, oyun yoluyla çocukların öğrenmelerini aktif bir şekilde yapılandırdıkları vurgulanmaktadır (Beecher ve Makin, 2002: 69-70).

1.2.2.2. Sosyal Uygulama Olarak Okuma Yazma Yaklaşımı

Erken okuma yazma ile ilgili olan sosyal uygulama olarak okuma yazma yaklaşımı, tamamlayıcı bakış açılarından üretilmiştir. Sosyo-kültürel bakış açılarında okuma yazma sosyal bir yapılanma olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, çocukların okuma yazma öğrenmelerinin aileleri ve toplumlarındaki sosyal uygulamalar ile gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Sosyal uygulama olarak okuma yazmanın, insanlar tarafından sosyal ve fiziksel ortamlarda etkileşim ve anlamlandırma aracı ve sosyal bir teknoloji olarak kullanıldığı savunulmaktadır (Beecher ve Makin, 2002: 70).

1.2.2.3. Sosyal Etkileşimci Yaklaşımı

Sosyal etkileşimci yaklaşım, sosyal ortamlardaki etkileşimin odak noktasını oluşturmaktadır. Vygotsky (1978) ve Bruner'in (1983, 1984) teorileri olan sosyal etkileşimci yaklaşım, ayrıntılı olarak incelemek için açıklamalar sunmaktadır. Vygotsky çocuklar ve onları destekleyen yetişkinler ya da onlarla yetenekli akranları arasındaki sosyal etkileşimi, öğrenme sürecinin önemli bir parçası olarak görmektedir. Çocuk ile diğerleri arasındaki etkileşimler yakınsal gelişim alanlarının artmasıyla diğerlerinden öğrenme fırsatlarını gerekli kılmaktadır. Çocukların dil ve okuma yazma ile ilgili öğrenmelerini yapılandırdıkları çevrenin düzenlenmesi sosyal etkileşim açısından önemli olduğu için, koşullar bu yaklaşımda kritik bir rol oynamaktadır (Albrecht ve Miller, 2004: 297; Beecher ve Makin, 2002: 71).

1.2.2.4. Eleştirel Okuma Yazma Yaklaşımı

Eleştirel okuma yazma yaklaşımı, toplumdaki farklı bireylerin ve grupların sosyal, politik ve ekonomik güçlerinin dil ve okuma yazma ile ilişkisini incelemektedir. Teknoloji ve popüler kültür çocukların yaşamlarında ve çoklu okuma yazmalarında güçlü birer rol oynadığı için çocuklar yazıları anlayabilme ve analiz edebilmeye, sosyal olarak yapılandırılmış yazıları anlamaya, belirli görselleri ve söylemleri eleştirel bir şekilde tartışmaya ve analiz etmeye gereksinim duymaktadırlar. Avustralya'da, pek çok eğitim ortamında baskın kültürlerle ilgili dil ve okuma yazma uygulamalarına değer verilmektedir (Beecher ve Makin, 2002: 71).

1.2.2.5. Doğal Okuma-Yazma Yaklaşımı (Emergent Literacy)

Doğal okuma yazma yaklaşımı Clay (1966), Wells (1985), Holdaway (1991) ve Hall'un (1997) geliştirdiği bir yaklaşımdır. Okuma yazma kazanımı bebekte meydana gelen gelişimsel bir süreç olarak incelenmiştir ve bu süreç erken çocukluk yıllarında gelişmektedir. Bu yaklaşım "emergent literacy" olarak kabul edilmiştir. Okuryazar bir ailede büyüyen ve okuryazar bir toplumda yaşayan çocukların çoğu, aile ve toplumla birlikte günlük yaşamın bir parçası olarak okuma yazmaya kendiliğinden dahil olmaktadır. Sözel dili geliştirdikleri gibi aynı yollarla okuma yazmayı da öğrenmektedirler (Beecher ve Makin, 2002: 71; Eppe, 2006: 3).

Doğal okuma yazma yaklaşımı (Emergent Literacy)'na göre, okuma öncesi süreç ile okuma arasında açık bir sınır yoktur ve okul öncesi dönemde gelişen davranışlarla ilişkili okuma yazma, okuma yazma kazanımının mantıklı ve önemli yönleri olarak düşünülmektedir. Özellikle sözel dil, yazma bilgisi ve fonolojik süreçler, bir sözcükteki sesleri çıkarma, kaynaştırma ve ritimli olan seslerin ortaya çıkması gibi ilkokula başlayan çocukların okuma yeteneklerindeki farklılıkların kaynağıdır (Eppe, 2006: 3).

Gelişimsel bütünlükteki genel yapılar çocuğun aile, toplum ve kültürel gruplara ait bir birey olarak görülmesinin üzerine kurulmuştur. Bu görüş çocukların formal ortamlarda eğitimcilerin okuma yazmayı aktarmaları yerine, evlerinde veya çevrelerindeki belirli insanlarla gerçekleştirilen sosyal uygulamalara daha çok dikkat çekmiştir. Okul öncesi dönemde, çocuklar henüz geleneksel formdaki okuma yazmaya hazır olmadıkları için doğal okuma yazmaya odaklanmaya gereksinim duyarlar. Doğal okuma yazma yaklaşımı, geleneksel okuma yazma becerilerinden önce gelmelidir ve geleneksel okuma yazma becerileri ile ilişkili olmalıdır (Beecher ve Makin, 2002: 72).

Ayrıca Eppe (2006)' e göre ise, bireylerin okumayı nasıl öğrendiğine dair iki farklı görüş vardır. Bunlardan biri yukarıda açıklanan doğal okuma yazma yaklaşımı (emergent literacy), diğeri ise geleneksel okul olgunluğu (resmi okur-yazarlık öğretimi) yaklaşımıdır.

Resmi Okur-yazarlık Öğretimi: Resmi okur-yazarlık öğretimi (okul olgunluğu yaklaşımı), çocuklar okulda formal eğitim almaya başladığında okuma yazma kazanımını incelemektedir. Bu görüşe göre, altı yaşına kadar yerel okullarda okuma yazma öğretilmez ve onlar formal eğitim için hazır olarak düşünülmektedir (Eppe, 2006: 3).

Çocuklar ilk sınıflarda okuma yazmayı anlamaya başlamalarına rağmen sınıf öğretmenleri de aynı zamanda resmi okur-yazarlık eğitimini uygulamaktadırlar. Okur-yazarlık uzmanları ses eğitimi (ses ve yazılı olan karşılıklarıyla ilişkili olan ses kombinasyonları arasındaki ilişkileri öğretme) ve bütüncül dil öğrenimi (çocuklara anlamlı okuma yazma etkinliklerinden okuma ve yazmayı anlamalarını sağlamada yardımcı olma) kavramlarının temel prensiplerini tartışmaktadır. Önceki eğitimciler

daha çok bütüncül dil öğrenimine önem verirken, günümüz araştırmacılarının çoğu başarılı olmak için okuma öğretiminin hem ses öğretimini hem de bütüncül dil yaklaşımını kapsaması gerektiğini iddia etmektedirler (Henniger, 2005: 386). Resmi okur-yazarlık öğretimi de resmi okuma öğretimi ve yazma öğretimi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır:

Resmi Okuma Öğretimi

Resmi okuma öğretimi, eğitimcilerin hem ses hem de bütün dil öğrenimini kapsayan bir okuma öğretimini desteklemektedir. Çocukların yeteneklerinde ve deneyimlerinde büyük farklılıklar olduğu için bütünlemeci yaklaşım, bütün çocuklar için en etkili yaklaşımdır. Okuma müfredatına hem ses hem de dil öğreniminin önemli öğeler olarak ilave edilmesinden çok, bunların okuma öğretiminde bulunması görüşü savunulmaktadır. Okuma müfredatı bazı öğeleri içermektedir. Bunlar;

- ***Günlük okuma deneyimleri:*** Çocuklara kitap okunmalı ve çocukların bağımsız okuma etkinlikleri ile uğraşmaları sağlanmalıdır.
- ***Sistematik kod öğretimi:*** Ses öğretimi anlamlı okuma deneyimlerinin bir parçası olarak buraya dahil edilmelidir.
- ***Günlük yazma deneyimleri:*** Okuma, okuma yazma deneyiminin bir parçası olduğu için çocuklar öğretmen destekli yazma deneyimleri ile ilgilendikçe bu alanla ilgili yeni fikirler edinirler.
- ***Küçük grup çalışması:*** Küçük gruplarda hem öğretim hem de etkileşim yoluyla çocuklara daha iyi okuyucular olma fırsatı verilmelidir.
- ***Teşvik edici müfredat:*** Çocuklara heyecan verici ve teşvik edici genel bir müfredat sunulduğunda, onlar dünya ile ilgili bilgilerini ve sözcük dağarcıklarını geliştirirler.
- ***Bireyselleştirilmiş öğretim:*** Okumada ilerlemiş veya ek olarak okul yardımına gereksinim duyan çocuklar için öğretmenler motivasyon ve gelişimin daha güçlü olması için okuma öğretimini bireyselleştirmeye çalışmalıdır.

Yazma Öğretimi

Çocuklar deneyimlerden birşeyler öğrenirken onlara yazmayı öğretmek ve daha sonra da onlara kendi konularını seçme olanağı vermek daha iyi olmaktadır. Araştırmacılar, çocuklara iyi yazı yazma davranışlarını da öğretmeyi teşvik etmektedir. İyi yazanlar ne yazacağını düşünürler (yazma öncesi); taslak yaptıkları şeyi tekrar tekrar okurlar; daha sonra da yaptıkları taslaklara ilaveler, çıkarmalar ve yeniden düzenlemeler yaparlar; yazım hatası, dilbilgisi ve noktalama problemlerini gözden geçirirler. Bu süreç genellikle yazma çalışmalarını öğretme biçimi gibi düşünülmektedir. Bu yaklaşımda;

- Çocukların kendi yazıları için kendi konularını seçmeleri gerekir.
- Yazma, hayali dinleyiciler için değil, gerçek kişiler için (akran, ebeveyn ve diğerleri) yapılmalıdır.
- Başlangıçta yazma, yazıyı yazan kişinin diğerlerine anlatmak istediği konu üzerine odaklanmalıdır.
- Çocuklar nitelikli bir yazı üretebilmek için çok fazla taslak yapma fırsatına sahip olmalıdır.
- Öğretmen çocuklara mümkün olduğunca farklı konularla ilgilenme fırsatı tanımalıdır (öykü anlatma, ikna etme, bilgi verme vb.) (Henniger, 2005: 394).

1.3. Okuma Yazmayı Etkileyen Faktörler

Çocuklarda okuma yazma becerileri diğer gelişim alanlarındaki beceriler gibi çevrelerindeki okuma yazmaya ait uyaranlar yolu ile kazanılmaktadır (Üstün, 2007: 11). Çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmeleri için uygun ortamların yaratılmasına gereksinim vardır.

Okuma yazmaya temel olacak becerilerin öğretilmesini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar;

1.3.1. Sosyo-Ekonomik Faktörler

Okul öncesi dönem, çocukların okuma yazma öğrenmeye çok istekli oldukları bir dönemdir. Ancak çocukların çoğu okula başladığı zaman çok sayıda sosyo-ekonomik faktör başarı veya başarısızlık için zemin hazırlamaya başlamaktadır. Düşük gelirli

çocukların okur-yazarlık gelişimini düşük kaliteli sağlık hizmetleri, yetersiz beslenme, diğer sağlık problemleri gibi faktörler etkilemektedir. Çocuğun bakımı da ailenin gelirinden etkilenmektedir. Sözcük dağarcığı ve okuma olanaklarında, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları ile sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları arasında farklılıklar görülür ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları okula başladığında okuma güçlüğü riskine sahip olmaktadır. Düşük gelirli ailelerin çocuklarında otizm, astım gibi sağlık problemlerinin olması daha muhtemeldir (Kostelnik ve diğerleri, 2004: 320; Shedd, 2005: 23).

Okuma yazma öğrenmeye başlamadan önce, zengin okuma yazma araçlarıyla dolu bir ortamda büyümek ve iyi bir hazırlık dönemi geçirmek çok önemlidir. Evde yazılı materyallerin olmaması, kütüphaneler gibi kurumlara ulaşamaması, dezavantajlı okullardaki akademik olumsuzluklar, sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler üzerinde çok büyük etkiye sahiptir. Okuma yazma ile ilgili materyallerin evde olmaması çocuğun birçok okuma yazma etkinliğinden mahrum kalmasına neden olmaktadır. Çocuklara kitap alınmalı, çocuklar kütüphaneye götürülmeli, gazete ve dergilere abone olunarak okuma yönünden zengin bir çevre oluşturulmaya çalışılmalıdır. Ebeveyn eğitimlerindeki farklılıklardan dolayı uygun iş olanağına sahip olmayabilirler, bu da çocukların okuma yazma gelişiminde sosyo-ekonomik bir etkiye sahiptir. Bazı araştırmalar, düşük gelir ile düşük okuma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları planlanırken, ailelerin sosyo-kültürel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Günlük bakım çerçevesinde okuma yazma kaynaklarının eksikliği, eğitici kişilerin olmaması, düşük gelirli ailelerin çocuklarında bahsedilen okuma yoksunluğunun etkilerini artırmaktadır (Shedd, 2005: 24; Bay, 2008: 14).

Farklı ekonomik gruplardan gelen çocukların sözcük dağarcığındaki farklılıkların incelendiği bir araştırma, okuma yazma gelişiminde yoksulluğun etkilerini büyük ölçüde göstermektedir. Araştırmacılar formal eğitimden önce okumayı öğrenen çocukların kitaba olan ilgilerinin çok fazla olduğunu ve bu dönemde kitaplar ile ilgili deneyimlerinin çocukların daha sonraki okul dönemlerindeki başarılı okuma yazma gelişimleri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Kitap okumaya ayrılan zaman, gelire göre büyük oranda farklılaşmaktadır. Yüksek gelire sahip ailelerin çocukları ilk 5 yılda 1000-1600 saatini okumaya ayırırken, düşük gelire sahip ailelerin çocukları 25 saatlik gibi az

bir zaman ayırmaktadır. Okul öncesi yıllarındaki bu farklılıkların daha sonraki okuma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Üstün, 2007: 16; Shedd, 2005: 23).

Sosyo-ekonomik düzey, düşük ailelerde sadece maddi olanakların kısıtlı olmasına değil aynı zamanda anne-baba ruh sağlığının bozulmasına ve strese yneden olarak çocukların eğitiminin olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır. Maddi olanakların kısıtlılığı ve ev içerisinde bireylerin kendilerine ait alanların bulunmaması çocukların okul başarısının olumsuz etkilenmesine yol açan faktörler arasındadır. Anne-babanın çocuklarının gereksinimlerini karşılayabilecek olanaklardan yoksun olmaları gerilim ve çatışmaya yol açabilir ve çatışmalar aile içerisinde ilişkilerin bozulmasına neden olur. Bunun çocuklar açısından sonucu, gerginlik ve strese yatkınlık olarak kendisini göstermektedir. Çocuklar büyüdükçe ev içerisindeki sorunların özellikle de yetersiz kaynakların daha fazla farkında olmaya başlarlar (Ahioglu, 2006: 28-29).

Farklı sosyal ve kültürel değerlere sahip çocukların, öykü kitabı okumaya ulaşma durumları farklılaşabilmektedir Okul öncesi eğitim alma olanağı olmayan çocuklar için bu dönemde, anne ve babalar evde çocuklarına zengin uyaranların olduğu ortamları hazırlayarak onların olumlu deneyimler kazanmaları için fırsatlar sunmalıdırlar (Bay, 2008: 14).

1.3.2. Kültür Etkisi

Kültür etkisi, kültürel ve etnik yapı açısından, okuma yazma gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma yazma becerilerinin gelişiminde risk taşıyan çocuklar düşük gelire sahip çocuklardır. Kültürel farklılıklar, öğrenme yaklaşımları ile ilgilidir ve dikkate alınmalıdır. Çünkü farklı etnikler eğitime farklı amaçlarla yaklaşmaktadır. Bu kültürel farklılıklar ailelerin okuma yazmayı nasıl anladıklarını göstermektedir. Yaşadığı toplumun dilini konuşamayan ebeveynler okuma yazma becerisini geliştirecek etkinliklere daha az önem vererek, bu gelişimi okuma yeteneği olarak görmektedir. Hem okuma engelleri gibi öğrenme yaklaşımındaki kültürel farklılıklar hem de zorluklar, çocuklarda okuma yazma becerisini etkileyebilmektedir. Kültürel ve etnik yapı sosyo-ekonomik statü ile yakından ilişkilidir (Shedd, 2005: 26).

1.3.3. Genel Kültür Bilgisi

Çocukların çevrelerinde olup biten birçok şeyden haberdar olmaları onların ileride meraklarını, öğrenme güdülerini harekete geçirecek, dolayısıyla çocuklar yeni birçok şeyi öğrenmeye ilgi duyacaktır (Howe ve Harret, 2005).

Çocuklar genel kültür bilgisini, yaşantılarından, yetişkinlerle iletişimlerinden, araştırmalarından ve oyunlarından kazanmaktadırlar. Ancak sosyo-ekonomik olarak az gelişmiş bölgelerdeki anaokullarında bulunan veya okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanamayan çocuklar, bu ortamlardan yeteri kadar faydalanma olanağından mahrumdurlar. Araştırmalara göre, genel bilgi yoksunluğu ilköğretim sürecinde okumayı zorlaştırmaktadır. Çocukların genel kültürlerini desteklemek için; soru sormaları özendirilmeli, onların düşüncelerine değer verildiği gösterilerek sorularına tatmin edici yanıtlar verilmeli, çeşitli konular hakkında düşünmeleri sağlanmalı ve açık hava araştırmaları ve alan gezileri yapılmalıdır (Halle, Calkins, Pitzer ve Martinez-Beck, 2004; Sevinç, 2003; Güleç, 2008: 14).

1.3.4. Ev Ortamı

Kendine güven duyan çocuklar yeteneklerini en üst düzeyde kullanmaktadırlar. Çocuklar, çabaları desteklendiğinde daha başarılı olmakta ve başardıkça öğrenen bir birey olarak olumlu duygular geliştirmektedirler. Ancak desteklenmeyen çocuklar başarısız olduklarına inanabilmektedirler. Ailesinden ve çevresinden yeterli destek ve ilgiyi göremeyen çocuklar isteksizlik, ilgisizlik gibi duygusal sorunları yaşayabilmektedir. Bu durum, çocuğun öğrenmede başarısızlık yaşamasına neden olabilmektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına karşı çocuğun ilgisinin sağlanabilmesi için ailelerin çocuğa gerekli sevgi ve ilgiyi göstermesi gerekmektedir (Bay, 2008: 15).

Toplumsal çevre koşullarının da çocuğun gelişiminde önemli rolü olduğunu vurgulayan ve özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğun içinde yaşadığı aile ve yakın çevrenin sağladığı olanakların çocuğun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimindeki rolüne değinen görüşler giderek ön plana çıkmıştır. Yeterli bilişsel gelişme çocuğun deneyimleyeceği uygun yaşantıların fazlalığına bağlıdır (Kılıç, 2008: 45).

Okuma yazmada ev ortamı, sosyo-kültürel bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram; okuma yazma gelişimini çocuklarla konuşma, gereksinimleri tamamlamak için bilgisayar kullanma, günlük yaşamda okuma yazma materyalleri yönünden zengin (dergi, gazete) doğal bir çevre olarak desteklenmektedir. Evde yapılan etkinlikler çocuk okula başladığında alt yapı sağlamaktadır. Ev ortamında yetişkinler tarafından çok çeşitli ve zengin deneyimler kazandırılan çocuk, yaşamı boyunca okumayı eğlenceli bir deneyim olarak adlandıracaktır. Bazı araştırmalar, çocuğun okuma yazma gelişiminde evdeki okuma ortamının olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Evde yeterli okuma ortamı bulamayan çocuklar okula başladıklarında okuma zorluğuyla karşılaşma açısından diğer çocuklara göre daha yüksek risk altındadırlar (Shedd, 2005: 29).

Yapılan bir araştırmada okuma becerisi, gelişimi ve çevre arasındaki ilişkiyi ortaya konulmuştur. Buna göre evdeki etkinliklerin bilişsel gelişime katkı sağladığı bulunmuştur. 313 aile üzerinde yapılan araştırmada okuma yazma gelişim programına katılan annelerin (HOME) prosedüre uygun olarak evde çocuklarına daha eğitsel bir ortam hazırladıkları belirtilmiştir (Shedd, 2005: 30). Bu anlamda ev ortamı, öğrenme yeteneğinin gelişiminde, dolayısıyla okumaya hazırlıklı olma yönünden son derece önemlidir.

1.3.5. Aile Katılımının Etkileri

Ev ortamında okuma yazma becerileri çocukların gelişiminde yaşamsal bir öneme sahip olmasına rağmen en önemli faktör aile katılımıdır. Aile katılımı ve okuma yazma becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Okuma yazma becerisinde aile katılımı çocuğun gelecekteki okul başarısını tahmin etmede en önemli faktördür. 143 aile ile yapılan bir araştırmada, çocuğun dil ve okuma yazma becerisi ve aile katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ailenin eğitici bir model olarak kullanılmasının çocukta büyük ölçüde dil ve okuma yazma sonuçları ile ilgili olduğu bulunmuştur. Bazı araştırmacılar sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının okuma yazma becerilerini geliştirmeleri için çabanın evde başlaması gerektiğini ve evdeki etkinlikler üzerindeki olan aile etkisinin çocukların okuma becerilerini etkilediğini belirtmişlerdir. Evdeki etkinlikler, evin özellikleri, ebeveyn uygulamaları, çocuğun hem entelektüel hem de okuma becerileri olan bilişsel

becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Shedd, 2005: 32-33; Strickland ve Riley-Alley, 2006).

Evde, arabada, sokakta vb. yerlerde aile ile etkileşimde olan çocuk, okuma yazmanın farklı yönlerini öğrenmekte, özel bir amaç sergileyen ve doğal ortamında bulunan bilbordlar, öyküler, listeler gibi çok çeşitli okuma yazma türleri ile karşılaşma fırsatı bulmaktadır. Anneler özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde genellikle birinci kaynak olarak görülmektedir. Çocuklardaki başarı sürecinin ve bilişsel gelişimin anlaşılması aile eğitimi ve daha önceki okuma yazma gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Anne babasını okurken gören çocuk, bunu bir eğlence olarak görecektir ve kendi etkinlikleriyle bağdaştırarak benzer davranışlarda bulunacaktır (Shedd, 2005: 33-35).

1.3.6. Öğretmenin Rolü

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına etki eden faktörler göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygun bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için bu çalışmalar içerisinde hangi etkinliklere yer verilmesi gerektiğinin öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir (Bay, 2008: 15).

Ayrıca öğretmenin rolü; çocukları gözlemek, onlara bu ortamı ve ortamda yer alan materyalleri tanıtarak çocukları bu materyalleri kullanmaya teşvik etmek ve katılım gösteren her çocuğun ilerlemesini, gelişmesini sağlamaktır. Öğretmen; çocukların gelişimsel gereksinimlerini ve ilgi alanlarını mutlaka göz önünde bulundurmalıdır; sonrasında da kendisine tahsis edilen materyalleri çocukların gelişim özelliklerine göre tasarlayıp hazırlamalıdır. Ayrıca öğretmen tarafından yapılan materyaller, bu ortama dahil edilebilir. Öğretmen çocukları bu materyallerin hepsini çocukların bağımsız olarak kullanmaları konusunda teşvik edebilmelidir. Çocukların materyalleri kullanmalarının ardından da alınan dönütlerle çocukların gelişimlerindeki ilerlemeler kaydedilmelidir (Hayes, Fellow ve Casey, 2008).

Etkili okuma yazma öğretimi için öğretmenlerin de göz önünde bulundurmaları gereken ilkeler vardır. Etkili okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için;

- Çocukları okumaya motive edecek zaman
- Küçük grup çalışması
- Öğretim zamanı ve desteği artırılması
- Başarı için yüksek beklentiler
- Proje-temelli uygulamalar
- Mesleki gelişimin sürdürülmesi
- Programlar ve sınıflar arasında işbirliği
- Aile katılımı
- Öğretime temel oluşturması için çocuk gelişim takibi
- Okuma-yazma etkinliğini programın önemli bir parçası olarak görme
- Okumayı öğrenmeleri için çocuklara gerekli olan becerileri tanımlamak
- En uygun programın (içerik, yoğunluk, sıra) geliştirilmesi veya seçilmesi
- Kitap okuma gereklidir (Strickland ve Riley-Alley, 2006).

Bir okul öncesi öğretmeni olarak yapabilecek en etkili yöntemlerden birisi de ebeveynleri evde çocuklarına sesli bir biçimde kitap okuma sürecine başarılı bir şekilde dahil edebilmenin yollarını bulmaktır. Sesli okuma doğal okuma-yazma sürecinin gelişiminde temel bir unsur olarak görülmektedir. Bu süreçte özellikle karşılıklı okuma yöntemi etkilidir. Çocukla birebir karşılıklı okuma, çocuğun sözcük dağarcığını ve yazma farkındalığını geliştirmekte ve çocuğun öykülere daha fazla ve karmaşık yanıtlar vermesini kolaylaştırmaktadır. Bir öykünün farklı yönlerini keşfetme ve öyküde geçen sözcükleri tekrar etme, alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığını zenginleştirmektedir. Araştırmalar, okumadaki başarı için gerekli olan tek ve en önemli etkinliğin karşılıklı okuma yöntemi olduğunu göstermektedir. Bu, basit gibi görünse de gerçekte dikkatli bir planlama ve sürekli bir çaba gerektirmektedir. Ebeveynler ve aileler yoğun bir yaşama sahiptir ve genelde bu çabanın okumada bir başarı nedeni olduğunu gözden kaçırmaları (Henniger, 2005: 390; Strickland ve Riley-Alley, 2006).

Ebeveynler ve çocukların karşılıklı okuma yöntemi olasılıklarını arttırmak için yapılabilecekler şu şekilde sıralanabilir;

- ***Okumak için bir mantık geliştirme:*** Ebeveynler çok meşgul kişiler oldukları için çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmeleri için son derece motive olmaları gerekmektedir. Bu durumu destekleyen araştırma ve yazılar toplanmalı ve bunlar özetlenerek bir bülten biçiminde onlara gönderilmelidir.
- ***İyi çocuk edebiyatı örneklerini önerme:*** Bütün yaşlarda ve farklı okuma yeteneklerine sahip çocuklar için uygun olan binlerce kitap bulunmaktadır. Ebeveynlerin kendi çocukları için hangi kitabın uygun olacağı ve bunları nereden temin edebilecekleri konusunda rehberliğe gereksinimleri vardır. Evlere düzenli aralıklarla listeler gönderilmelidir. Böylece ebeveynler sürekli olarak kaliteli edebi eserlerden haberdar olacaklardır.
- ***Okuma çantaları hazırlama:*** Her biri iyi çocuk kitaplarıyla donatılmış ve ebeveynlere neyi nasıl yapacaklarını anlatan bir açıklama ile okuma işini diğer etkinliklere dönüştürme olasılığını da anlatan açıklamaların bulunduğu bir ya da daha fazla çanta hazırlanmalıdır. Her günün sonunda bir günlük kullanım için bir çocukla bu çanta eve gönderilmelidir. Her çocuğun mutlaka düzenli olarak bunu eve götürdüğünden emin olunmalıdır.
- ***Ebeveyn toplantıları düzenleme:*** Çocuklara kitap okumanın önemini anlatan ve nitelikli çocuk edebiyatından örneklerin bulunacağı ve nereden temin edilebileceği gibi fırsatların bulunduğu bir akşam toplantısı düzenleyerek ebeveynleri bir araya getirmek yararlı olabilir. Bu konuyu diğer ebeveynlerle tartışmak isteksiz olan ebeveynleri bu önemli sorumluluğa katılmaya teşvik edebilir.

Okul öncesi eğitimde ilk okuma yazmaya yönelik yapılacak olan hazırlık çalışmalarının, çocuğun eğitim yaşamında çok önemli olduğu görülmektedir. Çocuklara bu yeterliliği kazandıracak olan okul öncesi öğretmeni olduğundan, öğretmen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını sadece kağıt üzerinde yapılan çalışmalarla sınırlandırmamalı, müzik, sanat, oyun ve matematik gibi farklı etkinlik alanları ile bütünleştirerek veya çalışma sayfalarındaki materyalleri üç boyutlu hale getirip

çocukların bu malzemelere şekil verebilmelerini sağlayarak da gerçekleştirebilmelidir. Çocukların sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi kavramalarında önemli adımlar olan fonolojik farkındalığı geliştirici etkinlikler düzenleyebilir. Bu etkinlikleri düzenlerken harf eğitime dikkat etmelidir. Okul öncesi öğretmenleri “doğru” harf şeklini vurgulama isteğine karşı koymalıdır. Eğer bir çocuk yazıyla ilgili bir yardım talep ederse, öğretmen desteklemelidir, fakat çoğu zaman okul öncesi çocuklarının gereksinim duyduğu şey günlük yaşama ait etkinlikler ve gelişen yazma becerilerini kullanmaları için yetişkin desteğidir (Sandall ve Schwartz, 2008: 178; Kandır ve diğerleri, 2010: 75; Bay, 2008: 16).

Bu bağlamda öğretmenler; okur-yazarlıkla ilgili zengin bir anaokulu çevresi oluşturmali, doğal okuma gelişiminin mümkün olduğuna inanmalı, çevredeki harf ve sözcüklere çocukların ilgisini çekmeli, programlarında harf, sözcük ve sesleri vurgulayan okur-yazarlıkla ilgili oyun ve etkinlikler kullanmalı, okur-yazarlık etkinliklerini zevkli birer deneyime dönüştürmeli, okuma yazma etkinliklerinde doğal, yaratıcı, özendirici ve teşvik edici olmalı fakat kesinlikle baskıcı olmamalıdır. Her çocuğun kendi gelişim hızına sahip olduğunu unutmamalıdır (Ada, 2004: 186). Okul öncesi çocuklarla çalışan öğretmenler; alfabe bilgisi, fonolojik bilgi ve yazı kavramı gibi okur-yazarlık öncesi becerilerin birbirleriyle ilişkisi hakkında bilgi sahibi olmalı, etkinliklerini bu doğrultuda hazırlayabilmelidir (Kostelnik ve diğerleri, 2004: 320).

Ayrıca öğretmenler;

- Konuşan sözcük-işlemcileri kullanabilirler (sesli-sözcüğü heceleleyen)
- Resimli klavyeler kullanabilirler
- Çocuklarla birlikte onların isimleri, çalışma veya ilgilendiği konularla ilgili alfabe veya harf kitabı yapabilirler
- ABC kitapları (Alfabe) tasarlayabilirler (tanıdık nesneler ile)
- Harf kartları oluşturabilirler
- Hayvan taklitleri, dramatizasyon çalışmaları yapabilirler.
- Resimli (yazısız) kitaplara bakma ve bunlarla ilgili konuşma etkinlikleri düzenleyebilir.
- Çok resimli kitaplar kullanabilirler.
- Ses kaydı ile okuma etkinliği yapabilirler.
- Bilgisayar programları kullanabilirler.

- Canlı kitap kullanabilirler.
- Tanıdık bir kitabı okuma (hafızadan) etkinliği yapabilirler (Hayes ve diğerleri, 2008; Gunning, 2005; Clark ve Kragler, 2005: 290).

1.4. Okuma Becerileri

Okuma, görsel motor semboller serisini sözlü veya sözsüz olarak ses dizilerine çevirme sürecidir. Okuma, yazıdan anlam çıkarma, yazılı alfabe bilgisi kullanma ve kavrama yeteneği kazanmak için dilbilgisi ve sözcük gibi sözel dil becerileri olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda okuma, ön bilgiler kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma öğretiminin temel amacı, çocuğa yazı ve çizim dilini, iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktadır. Okuma becerileri, okul öncesinden başlayarak gelişmektedir (Caplovitz, 2005: 3; Unutkan, 2006: 62; Bay, 2008: 9; Kılıç, 2008: 58; Pilten, 2009: 32).

Albrecht ve Miller'e (2004) göre, okuryazarlığın gelişim sürecindeki ilk basamak, farkındalık ve araştırmacılıktır. Bu aşamada çocuklar öykü kitaplarını dinlemek ve tartışmaktan hoşlanmakta ve basılı materyallerin bir mesaj taşıdığını anlamaya başlamaktadırlar. Bu dönemde okuma yazma girişimlerinde bulunarak, çevresindeki sembolleri tanımaya çalışırlar, ritimli oyunlara katılırlar ve okul öncesi dönem, bu deneyimlerin gerçekleşmesi için temel dönemdir (Akt. Bay, 2008: 9).

Çocukların okumaya nasıl başladığını anlamak için, okumanın nasıl gerçekleştiğini açıklamak önemlidir. Ülkemizde ilk okuma yazma öğretimi altı aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar;

- Sesi hissetme ve tanıma
- Sesi okuma
- Sesi yazma
- Seslerden heceler, sözcükler ve cümleler oluşturma
- Metin oluşturma
- Okur-yazarlığa ulaşmadır.

Okuma yazma öğretiminin ilk aşaması olan sesi hissetme ve tanıma aşamalarında amaç tanıtılacak sesin çocuklar tarafından fark edilmesini sağlamaktır. Okuma üzerinde, çalışan araştırmacılar ise, okuma süreçlerini dört aşamanın karışımı olarak ortaya koymaktadır. Bunlar;

Görsel aşama, gözle görünen metin beyne ulaştığında ortaya çıkar.

Algı aşaması, göz metinden bilgiyi aldıktan hemen sonra gerçekleşir. Bu nedenle bireyler bilgi ve deneyimlerindeki farklılıklarından dolayı aynı metni farklı algılayabilirler.

Söz dizimsel aşamada, bir dilde özel dilbilgisi kurallarına uygun olarak bilginin algılanmasından bahsedilir. Bilgi söz dizimsel aşamanın gramer yapısından kaynaklanmaktadır.

Anlamsal aşamada ise, okuyucu özel sözcükten basit anlam çıkardığında ortaya çıkar. Anlamsal aşama, söz dizimsel aşama olmadan gerçekleşmemektedir. Çünkü bütün bir metin bir sözcüğün parçasının gerçek anlamını anlamak için ipucu sağlar (Herbold, 2008: 27; Pilten, 2009: 32).

Okuma yeteneği, bir çocuğun akademik başarısı için çok önemlidir. Okuma becerilerinde okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarının da başarılı olduğu ileri sürülmektedir (Niessen, 2003: 14; Shaw, 2007: 4).

Okumayı öğrenmeyi açıklayan grafik bilginin iki kaynağı üzerinde durulmaktadır. Bunlar;

- Yazılı sözlük (sözcük dağarcığı)
- Konuşmaya yazım sisteminin nasıl bağlandığının anlaşılmasıdır.

Sözcük dağarcığı olarak da adlandırılan yazılı sözlük, yazılı formlarına göre hafızasında sözcük ve morphem içeren bireyleri tanımlamaktadır. Tanımlanamayan sözcükler, sesler üzerinde tasarlanan harfler üzerinde etki bırakmıştır. Bu süreçler şifre çözümlmek olarak bilinmektedir. Okuma sayesinde, çocuklar incelenen sözcüklerde yazım örneklerini ve morfolojik işaretleri göstermektedir. Çocuklar, alıştırma ve deneyimle sözcükleri çözmeyi daha etkili ve hızlı bir şekilde öğrenmektedir. Çocukların okumayı öğrenmeleri sırasında, çocuklar bazı sözcükleri öğrenmek için birçok strateji

ve yöntem kullanırken, bazılarını ise otomatik olarak tanımaktadır. (Niessen, 2003: 15; Shaw, 2007: 4).

Okumaya hazırlık, çocuğun okumaya başlamak için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip olması anlamını taşımaktadır. Okumayı öğrenme, duyular arası yolların iyi bir şekilde işleyişini, motivasyonel olgunluğu, benlik kontrolünü ve kas kontrolünü gerektirmektedir. Çocuklar, okumayı değişik yaş ve aşamalarda öğrenirler. Okuma sürecinin bu aşamalılığı, okuma ile ilgili becerilerden çeşitlenerek çocuklar için gruplandırılmıştır. Okuma birbirleriyle iç içe geçmiş birçok beceri ve yöntemden meydana gelen karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, her biri okumada eşit öneme sahip olan ve göz ardı edilmemesi gereken becerilerden oluşmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun sahip olduğu temel becerilerden alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük ve sözel dil becerisi, görsel ve işitsel ayırma becerileri okuma becerileri üzerinde etkilidir. Okuma üzerinde etkili olan aşamalardan üç sistem şu şekilde tanımlanmıştır. Bunlar;

- *Semantic* (anlam ile ilgili olup, sözcüğün anlamından bilgi türetilmesi),
- *Syntactic* (metin yapısından bilgi türetilmesi)
- *Graphophonic* (görsel bilgi) şeklindedir. Bu sistemlerin gelişmesi bebeklik döneminde dilin gelişmesiyle başlamaktadır. Ancak okuma becerisinin aşamalı ilerlediği bir gerçektir (Unutkan, 2006: 62; Shaw, 2007: 5; Herbold, 2008: 27; Kılıç, 2008: 58; Piltan, 2009: 32).

Çevreleri doğdukları günden itibaren yazı dili ile ilgili uyaranlarla donatılmış olan çocuklar; okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılarak, çevrelerindeki basılı malzemenin özelliklerine dikkat ederek ve yetişkinlerin yazı dilini nasıl kullandıklarını gözlemleyerek, okula başlamadan önce okuma kavramları oluşturmaktadırlar (Oktay ve Aktan Kerem, 2000: 2). Bu nedenle, okuma becerilerinin tanımlanması, özelliklerinin bilinmesi büyük önem taşımaktadır.

1.4.1. Alfabe Bilgisi

Çocuklar okuma yazmayı öğrenmeden önce basılı yayınları anlamak için farklı stratejiler kullanmaktadır. Çocuklara okuma yazmayı öğretmede hangi stratejinin en iyi

olduğuna dair henüz tam bir görüş birliği olmasa da hiçbir öğretim tekniğinin tüm çocuklar için tam olarak etkili olmayacağı konusunda bir görüş birliği vardır. Burada önemli olan nokta; tüm çocukların okuma yazma becerilerini diğer öğrenme süreçlerinde başarılı bir biçimde kullanabilmeleri için iyi strateji, teknik ve yaklaşımlardan faydalanılması gerektiğidir (Albrecht ve Miller, 2004: 292). Okuma yazma becerileri için gerekli olan öğrenme süreçleri okul öncesi dönemdeki çocuklar için oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönem, çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimini doğrudan etkileyen süreçleri içermektedir. Okumaya hazırlık için gerekli süreçlerden fonolojik farkındalık, sözcük ve sözel dil becerileri ve alfabe bilgisi en önemli becerilerdir. Bunlardan alfabe bilgisi, alfabenin yazılı harflerini ve çocuğun bu harfleri tanımlama yeteneğini içermektedir. Alfabe bilgisi, harfler ve sesler arasındaki sistematik ilişkiyi ortaya koymaktadır. Harflerin eğitimini içeren alfabe bilgisindeki yöntemler diğer harflerle gruplandırıldığında özel harfleri tanımlayabilmeyi, başka biriyle konuşulduğunda harflerin neyi anlatabildiğini ve harflerin neyi söyleyebildiğini öğretebilmektedir. Alfabe bilgisi, çocuklar için özel dil bozukluğunu ve çocuğun dil gelişiminin normal bir şekilde ilerleyip ilerlemediğini saptamak açısından da önemlidir (Davis, 2004: 15-16; Güleç, 2008: 15).

Alfabedeki harflerin isimlerini bilme ve harfleri ayırt etme erken okumada başarının bir göstergesidir. Ancak alfabe bilgisi zengin okuma yazma deneyimleriyle birlikte öğrenilmelidir. Yani çocuklar alfabeyi ayrı olarak öğrenmek yerine çevrelerindeki yazılar ve okuma yazma ile ilgili deneyimlerinden öğrenmelidir (Sandall ve Schwartz, 2008: 173).

Okul öncesi yıllarda, harfleri öğrenme başlangıçta alfabeyi ezberden okuma ile başlamakta ve sonra kendi ismindeki her bir harfi tanımlamayla devam etmektedir. Okumak için çocuklarda alfabenin kazanımı, konuşmadaki sesleri temsil eden harf sembolleri ile daha da gelişmektedir. Harf isimlerini öğrendikten sonra harf-ses bilgisi de gelişmektedir. Hecelemenin keşfedilmesi ile ortaya çıkan harf-ses ilişkisi arasında etkin olarak düşünmek, çocukları okuma yazma konusunda cesaretlendirmektedir. Harflerin farklı şekillerini ortaya çıkaran materyallerle ilgilenen (puzzles, bloklar, alfabenin duvara asılması, alfabe kitapları, harf kartları vb.) ve harfleri adlandırabilen

çocuklar, okula başladıklarında okumada daha başarılı olmaktadır. Yapılan çalışmalar, okuma yazma üzerinde alfabe bilgisinin etkisinin önemli olduğunu ve bir çocuğun okuma yazmada önemli bir yeri olan alfabeyi nasıl öğrendiğini göstermektedir. Çocuklar kolay olan harflerin isimlerini öğrenmektedir. Bu da çocukların grapheme-fonem benzeşmesini (hangi harfin hangi sese karşılık geldiği) ya da harf seslerinin öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Alfabedeki harfleri tanımlayarak okula başlayan çocuklar, okula başladıkları birkaç ay içerisinde daha iyi okumaktadırlar. Ancak çocukların harf seslerini öğrenmeleri, anaokuluna başladıklarında büyük ölçüde çeşitlenmekte ve birinci sınıfta otomatik bir süreç gibi harf isimlerini öğrenmektedirler (Davis, 2004: 15-16; Shaw, 2007: 7-8; Güleç, 2008: 15). Bu anlamda, okul öncesi dönemde kitaplar, çocuklarda okuma becerilerinin gelişimi için önemlidir.

Çocuğun kitaba karşı ilgi göstermesi, kitapla ilgilenmesi, kendisine okunan kitaba dokunmak istemesi, kitapta ilk defa gördüğü şeylere ilgi göstermesi ve onlar hakkında soru sorması, okumaya hazır olduğunu göstermektedir. Ayrıca kendisine okunan kitabı okuyormuş gibi yapması, hatta kitabı anlatması ve öykü hakkında sorulan sorulara yanıt vermesi de çocuğun okumaya hazır olduğunu gösteren belirtilerdendir. Öyküye katılım becerisi de gelecekteki okuma başarılarını artırmaktadır. Sözcük dağarcıkları gelişmekte, çocuklar farklı öykü yapılarını anlayabilmektedir ve gerçek yaşamla öykü arasında bağlantı kurmaya dayalı üst düzey düşünme deneyimleri kazanmaktadırlar. Ayrıca birlikte okuma yaklaşımı (öykü okuma), okul öncesi çocuklarda alfabe bilgisini kolaylaştırmakta ve çocuklara sesler ve harfler arasında bağlantı kurmayı öğretmektedir. (Davis, 2004: 15-16; Bay, 2008: 9; Pilten, 2009: 25).

Ezell, Justice ve Parsons (2000), dört aile üzerinde yaptığı pilot bir araştırmayla birlikte çocuklara öykü kitabının okunmasıyla, okul öncesi çocuklarının yazma bilgisi ve onlarda meydana gelen anlamlı ve etkileyici alfabe bilgisinin etkilerini açıklamışlardır. Ailelere çocuklarının eğitiminde okumak için kitaplar verilmiştir. Alfabe bilgisinde ilerlemeler olurken bunun yanında yazı farkındalığına etkisine ilişkin sonuçlar da elde edilmiştir (Akt. Shaw, 2007: 7-8). Yazılı dilde harfler ve sesler arasındaki ilişki, çocukların sesler ve bunları ifade eden harfler arasında somut ve net bir ayırım yapmalarını mümkün kılmaktadır (Kostelnik ve diğerleri, 2004: 318).

Çocukların anasınıfına başlarken sahip olduğu alfabe bilgisinin okuma başarısı için en iyi ipuçlarından biri olduğu bilinmektedir. Metni çözümlemek için alfabetik yazı sisteminin kullanılması, çocuğun harfleri seslere çevirmesini gerektirmektedir. Alfabe harflerini fark edip ayırt edemeyen çocuklar, bu harflerin temsil ettiği sesleri öğrenmede zorluk çekmektedir. Başlangıçta çocuklar alfabeyi karmaşık bulabilmektedir; çünkü b, d, p, q aynı görsel yapının farklı pozisyonlardaki değişimleridir. Ayrıca v, n, m d gibi benzer kombinasyonlar da mevcuttur (Kostelnik ve diğerleri, 2004: 319; Wilhjelm, 2004: 14).

Okul öncesi dönemde pek çok oyun ve şarkı çocukları harflerle tanıştılabilmektedir. Alfabe kitaplarını okuma, çocuk şarkıları ve şiirler ile çocukların dikkati hem alfabeyle hem de fonemlere (ses birimleri) çekilebilmektedir. Örnek olarak; öğretmenler alfabe şarkısı ile alfabe harflerini çocukların sesleri kullanmasını gerektiren tahmin oyunlarını, bilmeceleri vb. etkinlikleri kullanabilmektedir (Kostelnik ve diğerleri, 2004: 319; Sandall ve Schwartz, 2008: 179).

Öğretmenler okuma yazma etkinliklerinde, çocuklar için;

- Harfleri yüksek sesle tekrar edip harflerin seslerine dikkat çekmelidir.
- Çocukların parmaklarıyla havada, kumda vb. harfin şeklini çizmelerine fırsat vermelidir.
- Çocuklar oyun hamurlarıyla oynarken harflerin şekilleri ile ilgili kalıplar vermelidir.
- Çocukların harflerin seslerini tanıyabilmeleri için sesli etkinlikler planlamalıdır (sss, ll vb.).
- Mıknatıslı ya da magnetikli bir tablo üzerinde hareket eden harfler çocukların harfleri tanımaları için oldukça yararlı olmaktadır. Bu tür harfler onların istenildiği gibi kullanılmasına olanak vermektedir. Diğer yandan harf kartları ile de aynı oyunlar oynanabilmektedir. İlk hedef çocuğa harfleri birbirinden ayırmayı öğretmek olmalıdır; çünkü harfleri şekil olarak birbirinden ayırt etmek her zaman için harfleri tek tek tanımlamaktan daha kolaydır (Howe ve Harret, 2005).

Kamhi (2001) ise, alfabe bilgisi öğretimi süresince karışık duyuşal yaklaşımları desteklemektedir. Bunlar çocukların harfleri çizmesini, harflere dokunmasını, bir grup harf içerisinden onları tanımlamasını, harf isimlerini duymasını ve harf isimlerini yüksek sesle söylemesini içermektedir. Kamhi bu yaklaşımını harfleri yakalama, harfleri yazma, oyun hamurundan harfler yapma gibi eğlenceli etkinlikler olarak uygulamaktadır ve alfabe isimlerini kendi kendine (otomatik olarak) öğrenene kadar etkinlikleri tekrarlamak için çocukların cesaretlendirilmesini savunmaktadır (Akt. Wilhjelm, 2004: 14-15).

Çocuklarda alfabe bilgisinin gelişmesinde başta çocukların nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları görmeleri sağlanmalıdır. Daha sonra çocuklar harflerin şekilleri ve sesleri üzerinde çalışabilirler. Çocuklar alfabedeki harfleri öğrenmeden önce kendi isimlerindeki harfleri tanıyabilmektedir. Çocukların kendi isimleriyle kurdukları güçlü anlam yüzünden kendi ismindeki harflere daha fazla yönelmiş olmaları mümkündür. Çocuğun adını yazmak, diğer harfleri tanımadan önce sözcüğün ilk harfini tanıdığından yazarken adın ilk harfini büyük yazarak vurgulamak, harfleri görsel yönden destekleyen resimleri incelemek alfabe bilgisini destekler nitelikte çalışmalardır (Fogo, 2008: 7-8; Pilten ve Temur, 2009: 21-22).

Erken okuma becerilerinin gelişimi ve alfabe bilgisi arasında güçlü bir ilişki olduğu ve sadece harf adlandırma eğitimi verilmesi ile okuma yazma gelişiminin artırılmayacağı düşünülmektedir. Fonolojik farkındalık becerileri ve harf adlandırma arasında bir ilişki bulunmaktadır. Fonolojik farkındalığın da harflerin tanımlanmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Gerekli olan her iki beceri de çocukların okuma yazma eğitimden yararlanmasını sağlamaktadır (Wilhjelm, 2004: 14-15).

Okul öncesi çocukların, harfleri adlandırma becerisi onların daha sonraki okuma becerileri ile ilişkilidir. Çocukların harfleri bilmesi harf ses uygunluğunu öğrenmelerinde yardımcı olabilmektedir. Çünkü çoğu harf ismi içinde kendi sesini de vermektedir. Çocuklar akrofonik yazılmış (Sesleri, adları aynı sesle başlayan bir nesnenin resmiyle ifade etmek) harflerin seslerini ayırt ederken h veya y gibi akrofonik yazılmamış olan harfleri ayırt etmekte zorlanmaktadır. Bir harfin ismini bilmek harf ses uygunluğu öğreniminde rol oynamaktadır. Öğrenilmiş harflere görsel olarak aşina olma

boyutu daha sonra öğrenilen harf ses uygunluğundaki kolaylığı da etkileyecektir. Bu bağlamda harf gibi görsel olarak benzer birçok nesneyi ayırt edebilme ve tanıyabilme yeteneği okul öncesi çocuklar için büyük bir iştir ve bazıları bu işi diğerlerinden daha iyi becermektedir (Castle, Coltheart, Wilson, Valpied ve Wedgwood, 2009: 69-70).

1.4.1.1. Erken Dönemde Harf-Ses İlişkisi

Harflerin isimlerini öğrenmenin harflerin seslerini öğrenmeden daha kolay olduğu düşünülmektedir. Bu kanı okul öncesi çocukların harfleri isimleriyle söylemede, o harfin sesini söylemeye göre daha başarılı oldukları buluşundan elde edilmiştir. Bu sonuç Brezilya, Kanada ve İsrail gibi değişik eğitim sistemine, yazı sistemine ve alfabeyle sahip olan ülkelerde ortaya çıkmıştır. Bu görüş, bilişsel ve sosyal açıklamaya sahiptir.

Bilişsel açıklamaya göre, çocukların çizgisel bir şekli hecesel bir isimle eşleştirmesi, (örnek olarak; /s/ harfini /se/ olarak söylemek) ayırt etmesi ve söylemesi daha zor olan tek sese göre (örnek olarak; / s/ sesini /s/ olarak söylemek) daha kolaydır. Çocukların karşılaştıkları sözcüklerin nadiren tek ünsüzden oluşması bu zorluğu destekleyebilmektedir. Çocuklar gerekli duyarlılığı kazanmak için onlara yardım edecek gerekli deneyime sahip değildir. Sonuç olarak çocuklar, harfleri isimleriyle öğrenmeyi harfleri ses olarak öğrenmeye göre daha doğal bulmaktadır.

Sosyal açıklamaya göre ise; çocuklarla harflerle ilgili yapılan konuşmalarda harfler seslerinden çok isimleriyle söylenmektedir. Bu durumun birkaç nedeni olabilir. İlk olarak, yetişkinler günlük konuşmalarında harfleri isimleriyle söylerler ve çocuklarla konuşmalarında da böyle yapmaktadırlar. İkincisi, harflerle isimleri arasında birebir eşleşme varken; harflerle sesler arasında birebir eşleşme her zaman olmayabilir. Yani bir alfabe aynı sese karşılık gelen eş sesli harfler içerebilir. (örnek olarak; /k/ İngilizcede C ve K sesine karşılık gelir, /t/ İbranicede Tet ya da Taf olarak gösterilebilir). Aynı şekilde birçok harf birden fazla sese karşılık gelebilmektedir (örnek olarak; İngilizcede C /k/ ya da / s/ sesine, İbranicede Kaf harfi /k/ ya da / x/ sesine karşılık gelebilmektedir. Ancak bunun tam tersi olarak her harfin sadece bir ismi vardır. Sonuç olarak, harfin ismi harfin ne olduğunun belirleyicisiyken, ses için bunu tam olarak söylemek mümkün değildir. Bu nedenle, yetişkinler çocuklara yazılı harfleri ya da sözcükleri tanımlarında

yardımcı olurken, harflerin isimlerini söylemeyi, harflerin sesini söylemeye tercih etmektedir. Yetişkinler harflerin isimlerini daha önce fakat sesleri daha sonra kullanırlar Çocuklar ise, heceleri ve sözcükleri söyleyecek yeterliliğe ulaşıncaya tanınmaktadır. Ancak İngiltere’de yapılan çalışmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların harflerin seslerini söylemede harflerin isimlerini söylemeden daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu görüş İngiltere’nin okul öncesi dönemde harflerin isimlerinden harfleri ses olarak öğreten öğretim programıyla açıklanabilir. Buna göre öğretim programının, çocukların harfleri isimleri ya da ses olarak söylemedeki performanslarını güçlü şekilde etkileyebileceği söylenebilmektedir. Okul öncesi eğitimde uygulanan mevcut okuma yazma eğitiminde öğretim programı çok etkili olabilmektedir. Çünkü öğretim programının altında yatan pedagojik bulgular, ebeveynlerin harfleri ve sözcükleri öğretmedeki iletişimlerini ve tutumlarını etkileyebilmektedir. Alfabetik yazılarda, bir sözcüğün söylenişi altında yatan kod, grapheme-fonem benzeşmesine (hangi harfin hangi sese karşılık geldiği) dayanmaktadır ve her bir harf (bazen birden fazla harf) bir foneme (sese) karşılık gelmektedir. Sonuç olarak, harflerin seslerini bilmek çocuklara sözcükleri okumada yardımcı olmaktadır. Okumada harflerin seslerinden çok, öncelikle harflerin isimlerinin öğretilmesinin okumayı öğretmede faydalı olmadığı savunulmaktadır. Ancak harflerin seslerini bilmenin yanı sıra harflerin isimlerini de bilmek okumada ve yazmada güçlü bir tahmin ettirici unsur olarak ortaya çıkmıştır.

Harf isimlerini bilme, fonolojik farkındalığın gelişmesine katkıda bulunabilmektedir. Çünkü yazılı sözcüklerdeki harfler, çocukları konuşulan sözcüklerdeki seslerin bir parçası olduğu düşüncesine itebilmektedir. Böylelikle harflerin ismini bilmek de sesi bulmaya yardımcı olabilir. Bu bağlamda birbirleriyle çelişmekten çıkıp birbirlerinin tamamlayıcıları gibidirler. Fonolojik farkındalığın okuma yazma öğrenmeyle sıkı bir ilişkisi vardır. Uzmanlar da bu ilişkinin karşılıklı olduğunu dile getirmişlerdir. Harf bilgisi ve fonolojik farkındalık okuma ve yazmanın gelişmesinde etkileşim içinde olmalıdır. Eğer fonolojik farkındalık, harf eğitiminin bir parçası olarak kullanılırsa, fonolojik farkındalığı geliştiren eğitim programları okumayı öğrenmeyi geliştirmede daha verimli olabilir.

Harf isimlerini bilme, çocukların konuşma ve yazı dilinin arasındaki boşluğu tamamlamalarına yardımcı olabilir. Bazı sözcüklerde bir ya da daha fazla harfin ismi duyulabilmektedir (örnek olarak; bere). Bu tür sözcüklerle karşılaşan çocukların dikkati,

harflerin ses değeriine çekilebilmektedir. Bu, alfabetik ilkeyi öğrenmede ilk adım olabilir. Bu ilkede harfler fonemlere karşılık gelmektedir. Bazı alfabeler ve yazı sistemleri bu tür sözcükler bakımından zengindir. Brezilya Portekizcesinde, sözcüklerin telaffuzunda harflerin isimleri İngilizcede olduğundan daha fazla duyulmaktadır. Buna karşılık İbranicede böyle sözcüklere çok sık rastlanılmamaktadır.

Harf isimlerini bilme, harf seslerini öğrenmeye katkıda bulunabilir. Yapılan araştırmalara göre çocuklar, isimlerini bildikleri harflerin seslerini öğrenmede bilmedikleri harflerin seslerini öğrenmeye göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Çünkü bir harfin ismi harfin karşılık geldiği seslerden birini içermektedir. Türkçe’de, sesli harflerin dışındaki (*a, e, ı, i, o, ö, u, ü*) harfler iki sestem oluşmaktadır ve bu seslerden biri harfin sesine karşılık gelen seslerden birini içermektedir (Örnek olarak; /de/, /le/, /pe/ vb.). İngilizcede de çoğu harf ismi iki sestem oluşur (Örnek olarak; bazen birinci ses B için /bi/ ya da sonuncu ses L için /e/l/ olabilir). Ancak birkaç İngilizce harf bu örneğin dışında kalabilir yani harfin okunuşu ile ses arasında benzerlik yoktur (Örnek olarak; /G/ ve /H/ gibi).

Araştırmacıların elde ettiği verilere göre, çocukların harflerin seslerini söylemedeki başarıları farklılık göstermiştir. Harf isminin birinci sesi harfin sesine karşılık gelen harfin sesini, son sesi harfin sesine karşılık gelen harf seslerinden daha başarılı söylemişlerdir. (Örnek olarak; Türkçe’de /be/ harf isminin birinci sesi harfin sesine karşılık gelirken İngilizcede /L=e/l/ harf isminin son sesi harfin sesine karşılık gelmektedir). En başarısız oldukları harf sesleri ise harfin ismiyle harf arasında bağ bulunmayan yani hiçbir sesi eşleşmeyen harf sesleridir. Benzer olarak harf sesleri eğitim programında, çocukların sesleri öğrenmedeki başarısı, sesi içeren harfin başta, sonda olmasına ya da olmamasına göre değişmektedir. Çocuklar ses başta olunca daha başarılı iken sonda olunca daha başarısız olmaktadır. Buna göre, İsrailli İbranice konuşan çocuklar altı harfi altı harf ismiyle birleştirmek ve daha sonra bu harfleri fonemik seslerle birleştirmek için eğitilmişlerdir. Çocuklar eğer sesler harf isimlerinde geçiyorsa o seslerle harfleri birleştirmede daha başarılı olmuşlardır.

“Harf isimlerini bilme, sesleri öğrenmeyi kolaylaştırır” hipotezi, bunun tam tersine “sesleri bilmek harflerin isimlerini öğrenmeyi kolaylaştırır” hipotezine pek olanak vermemektedir. Ancak harf isimleriyle sesleri arasındaki benzerlik, sesleri harf

isimleriyle birleştirmek için öğrenen çocuklara yardımcı olabilmektedir. Anaokulunda başlayıp birinci sınıfa kadar süren uzun süreli bir çalışmada harf isimlerini bilmede önce öğrenilmiş harf isimlerini bilmenin faydası olduğu, önceki sesleri bilmenin pek faydası olmadığı ortaya çıkmıştır. Harflerin isimlerini bilme çocuklara sesi öğrenmede yardımcı olurken, sesleri bilmenin harf isimlerini öğrenmede hiçbir etkisinin olmadığı düşünülmektedir (Levin, Carmon ve Asif-Rave, 2006: 141-143).

1.4.1.2. Sözcükleri Tanımada Harf İsimleri ve Sesleri

Harflerin isimlerini bilmeyen okul öncesi çocuklar kendi isimleri, sınıf arkadaşlarının isimleri ya da reklamsal yazılar gibi belli bazı sözcükleri tanımada başarılı olabilmektedirler. Bu çocukların sözcükleri okumaları, görsel ipuçlarına, harflerdeki görsel öğelere (örnek olarak; “kuş” kelimesinde “ş” nin kuyruğu ipucudur) ya da sözcüğün yer aldığı kaynağa dayanmaktadır (Örnek olarak; Mc Donald’s sözcüğünün okunmasında ipucu sarı renkli kemer (arch) dir.). Bu tür bir okuma benzer sözcüklerin okumasını zorlaştırmaktadır. Çocuklar harf bilgileri önemli bir sayıya ulaştığında ve sözcükleri isimleri ya da sesleriyle tanıdıklarında, sözcükleri fonetik olarak tanımayı öğrenirler. Araştırmacılar çocuklara biri görsel ipuçlarını, diğeri fonetik ipuçlarını içeren iki basit sözcük öğretmek, görsel ipuçları ile fonetik ipuçları arasındaki farkı incelemişlerdir. Fonetik ipuçlarını içeren seride sözcükler, içlerinde seslere karşılık gelen harflerle okunmaktadır. Örnek olarak; “teneke” sözcüğü “TNK” olarak öğretilmektedir. Görsel ipuçlarını içeren seride harflerin seçimi rastgele yapılmaktadır. Örnek olarak “teneke” sözcüğü için okunuşuyla ilişkisi olmayan “SBC” kullanılır. Ancak okunuş görsel olarak yani harflerin büyüklüğü ya da izindeki pozisyonlarına göre ayırt edilmektedir. Okuma öncesinde olup çok fazla harf ismi bilen fakat daha az harf sesi bilen çocuklar görsel ipuçları içeren seriyi fonetik ipuçları içeren seriye göre daha kolay öğrenmişlerdir. Okumaya yeni başlayan, harflerin isimlerini ve seslerini önceden öğrenmiş olan çocuklar fonetik seriyi daha çabuk öğrenmişlerdir. Sonuç olarak, çocuğun hangisinde daha başarılı olduğu çocuğun harf bilgisine, dilin bileşenlerine ve zorluğuna bağlıdır (Levin ve diğerleri, 2006: 143-144).

1.4.1.3. Alfabe Bilgisi ve Basamakları

Alfabe bilgisi ve hecelemenin nasıl geliştiğine ilişkin birkaç teori bulunmaktadır. Araştırmacılar hecelemenin bazı aşamalarda geliştiğini ileri sürmektedir. Okuma yazma gelişimine yardım eden bu basamaklar önemlidir. Normal gelişim gösteren çocuklarda genel sürecin anlaşılması için temel bir yapı sağlamaktadır (Niessen, 2003: 16).

1.4.1.3.1. Alfabe Öncesi Aşama (Logografik Düzey):

Alfabe öncesi aşamada çocuklar, alfabe sisteminin konuşmayla ilişkili olduğunun çok fazla farkında değildir. Çocuklar sözcükleri ya da çevresindeki yazılı ifadeleri okumak için görsel ipuçlarına güvenmeye başlamaktadır. Alfabe öncesi gelişim düzeyinde, çocukların yazıları tipik olarak karalamalardan oluşmaktadır. Eğer harfler yazılırsa, çocukların bu harflerin o seslerin karşılığı olduğunu bilmeleriyle ilgili değildir (Niessen, 2003: 16).

Ayrıca bu aşamada çocuklar, kendi çevrelerindeki sözcükleri tanımaya başlamaktadır. Çocuklar tanımlı sözcükleri görsel şekiller ya da işaretler üzerine kurar ve sözcükleri çözümlemek için harf-ses bilgisinin ilişkilerini kullanmazlar. Çocuklar işaretleri okuduğunda, belirgin görsel işaretler değiştirilmezse, harflerdeki değişiklikler fark edilmez. Alfabe öncesi aşamada çocuklar harfler hakkında çok az şey bildikleri için, bir sözcüğün dikkat çeken özellikleri ile o sözcüğün anlamı arasında bağlantılar kurmaya çalışmaktadır. Bu aşamada çocuklar tarafından seçilen görsel ipuçları heceleme, biçim veya rengin bir parçası olabilmektedir. Çocuklar çevrelerinde sık karşılaştıkları sözcükleri (Cola, Burger King, süt vb.) resimler, logolar gibi çevresel ipuçlarını ve yazının şekil, uzunluk gibi alfabetik olmayan ayırıcı özelliklerinden yararlanarak tanıyabilirler. Örnek olarak; McDonald logosunun biçimini gösteren büyük sarı renkli M harfi görsel bir ipucu olabilir (Kim, 2004: 24; Baydık, 2006: 30; Shaw, 2007: 4).

Bu dönemdeki çocuklara sözcükler, ipuçları olmadan öğretildiğinde, çocuklar bu sözcükleri çok çabuk unutmaktadır. Harflerin sırasının logografik/görsel stratejinin kullanımında önemli olmadığını ve sözcük, harflerin sırası bozularak gösterildiğinde bile, çocuğun sözcüğü doğru tanıdığı düşünülmektedir. Bu stratejiyi kullanan çocuklar

yeni karşılaştıkları sözcükleri okuma girişiminde bulunmazlar ya da sözcüğü ona görsel olarak benzeyen ya da benzemeyen farklı bir sözcük olarak okumaktadır. Ancak iyi bir okuyucu olmak için çocukların yazılı sözcük ile onun anlamı arasında sistematik bir bağlantı oluşturabilmesi gerekir. Sözcük okumada logografik/görsel stratejinin kullanımı gelişimsel olarak genellikle okul öncesi dönemindeki çocuklarda gözlenmektedir (Kim, 2004: 24; Baydık, 2006: 30). Ancak çocukların alfabe öncesi aşamayı iyi bir şekilde tamamladıktan sonra kısmi alfabe aşamasından yararlanmaları gerekmektedir.

1.4.1.3.2. Kısmi Alfabe Aşaması (Yarı Fonetik Düzey):

Kısmi alfabe aşamasında çocuklar harflerin isimlerini ve seslerini öğrenirler; ancak harflerin isimlerinde mevcut olmayan sesli ve sessiz harfler hakkında bilgi sahibi değildirler. Çocuklar kısmi alfabetik aşamaya, harflerin isimlerini ya da ses birimlerini öğrendiklerinde ve bunları sözcükleri okumak için kullanmaya başladıklarında girmektedir (Niessen, 2003: 1; Baydık, 2006: 30).

Kısmi alfabe aşamasında, ilk ve son harfler, çocuk için en belirleyici öğeler olmaktadır. Özellikle kolayca fark edilebilen ilk ve son harfler gibi kısmi alfabetik ipuçlarının kullanımıyla sözcüklerin tahmin yürütülerek tanınabildiği belirtilmektedir. Çocuklar fonetik ipucu okuması olarak adlandırılan türde harfleri ayırt etmek için görsel imgelerle birleştirilmiş sözcüklerin bulunduğu ilk ve son ses bilgilerini kullanmaktadır. Örnek olarak; “sakal” sözcüğündeki ilk ve son sesler “S” ve “L” dir. Bununla birlikte ilk ve son harfleri aynı olan farklı sözcükler ise karıştırılabilmektedir. Bu dönemde bulunan çocuklar, anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfın başlarındaki çocuklardır (Niessen, 2003: 17; Baydık, 2006: 30; Shaw, 2007: 4).

Mason (1980) tarafından da belirtildiği gibi kısmi alfabe aşamasında çocuklar sözcükleri telaffuz ederken zorluk çekmektedir. Çünkü çocuklar henüz alfabe bilgisine yeteri kadar sahip değildir. Whitehurst ve Lonigan (1998), çocukların harfler ve fonemler arasındaki ilişkiyi anlayacak noktaya ulaştıklarında, ya en gelişmiş okur-yazarlık becerileri ya da en az gelişmiş geleneksel okur-yazarlık becerileriyle hareket ettiklerini bildirmiştir (Akt. Niessen, 2003: 17).

Kısmi alfabe aşamasında çocuklar, hecelemede görülen harfler ile okumayı öğrendikleri sözcüklerin telaffuzunda tespit edilen sesler arasındaki görsel–fonetik bağlantıları oluşturabilmek için kendi harf bilgilerini kullanmaya başlamaktadır. Bağlantıların rastlantısal olduğu birinci aşama ikinci aşama ile karşılaştırıldığında ikinci aşamada olanlar sistematiktir. Alfabe öncesi aşamada öncelikli bağlantının telaffuz ve anlam arasında olduğu kısmi alfabe aşamasında ise öncelikli bağlantının heceleme ve telaffuz arasında olduğudur. Çocuklar kısmi alfabe aşamasında daha güvenilir ve sistematik bilgi kullanmaktadır. Ancak bu aşamada henüz tam alfabeyi kullanamazlar. Bu nedenle bu aşama, kısmi alfabe aşaması olarak bilinir. Bu aşamadaki çocuklar hafızalarındaki sözcüğe erişmek ve harf–ses bağlantısını elde etmek için tam olmayan bir karşılık kullanmaktadır. İlk ve son harf seslerini kullanıp orta fonemdekileri göz ardı edebilmektedirler. Örnek olarak; “kitap” sözcüğünü /k/ ve /p/ harfleriyle tanıyabilmektedir. Ancak çocukların iyi bir şekilde okumaları için tam alfabe aşamasından yararlanabilmeleri gerekmektedir (Kim, 2004: 24).

1.4.1.3.3. Tam Alfabe Aşaması:

Tam alfabe aşamasında çocuklar, daha deneyimli ve daha etkin telaffuz eder hale gelmektedir. Bu aşamada çocuklar parçaları fonemlere dönüştürebilmektedir. Aynı zamanda sesli harfler dahil harf-ses arasındaki farkı tam olarak anlayabilmektedirler. Çocuklar okuma ve yazma ile ilgili deneyim kazandıkça, aynı zamanda hafızalarına görsel ortografik (yazı sistemleri arasındaki geçişi sağlamak üzerine yazı sistemlerini inceleyen bilim dalıdır) imgeler yüklemeye başlarlar (Niessen, 2003: 17).

Okuma işlemi, hecelemedeki sözcük sırası ile sözcüğün telaffuzundaki fonem oluşturma arasında hafızada bağlantılar oluşturulduğunda görülür. Hecceleme sırasında bazı harfleri kullanabilecek olan kısmi alfabe aşamasındaki çocukların tersine, tam alfabe aşamasındaki çocuklar sözcüğün fonem yapısıyla bağlantılı olan tüm harflerden çıkarılacak bağlantılar kurabilmektedir. Örnek olarak, dört fonemli bir sözcük olan “sıra” sözcüğünde, tam alfabe aşamasında olan bir okuyucu bu dört harften bağlantılar kurabilecek ve doğru telaffuza karar vermek için fonemlere karşılıklar bulabilecektir. Bu yeteneği kazanan çocuklar yeterli okuyucular olmaktadır (Kim, 2004: 25).

Çocuklar daha doğru okumak, sözcüklerdeki harfleri karıştırmak ve çözmek için kendi harf-ses ilişkisi bilgilerini kullandıkları bu aşamada her harfi şifrelemekten ziyade hedeflenen harfi okuma yeteneği geliştirmektedir (Shaw, 2007: 4).

1.4.1.3.4. Birleştirilmiş Alfabe Bilgisi Aşaması (Telaffuz) :

Telaffuz aşamasında, çocuklar hafızalarında sözcük ve hece saklamayı sürdürmektedir. Çocuklar aynı zamanda sözcük birikimlerini kullanarak okuma ve yazmaya başlamaktadır. Çocuklar sesleri karışımlar ve heceler gibi daha büyük grafem (bir sesi ifade etmede kullanılan yazılı sembol ya da harf) birimlerine dönüştürmeye başladıkça, daha etkili okur ve sözcüğü daha iyi telaffuz eder hale gelmektedir (Niessen, 2003: 18).

Telaffuz aşamasına ek olarak bazı araştırmacılar da benzer gelişimsel telaffuz teorileri geliştirmişlerdir. Read'in (1971) çalışmasına dayanarak, Beers ve Henderson (1977) gelişimsel bir sözcük bilgisi önermişlerdir. Bu teori çocukların içinden geçtiği üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar;

Birinci aşama; bu çalışma için en uygun olan sıra birinci aşamadır. Çocuklar harfleri öğrenmeye başladıklarında ve harflerin seslerin karşılığı olduğunun farkına vardıklarında ilk aşamadırlar. Çocuklar sessiz ve sesli harflerin doğrudan karşılıklarının olduğunun farkına varırlar. Ancak sessiz harflerin içerdikleri gibi birebir karşılıklarının bulunmadığı harfler ve sesler arasındaki ilişkiyi henüz anlayamamaktadır. Read (1971) sözcük bilgisi aşamasını “harf ismi” aşaması olarak görmüştür.

İkinci aşama; çocuklar kısa ünlüleri ve karışımları keşfetmeye ve onlarla ilgili bilgi edinmeye başladıklarında ikinci aşamadırlar.

Üçüncü aşama; Çocuklar sözcükleri telaffuz etmenin anlam birimleriyle ilişkili olduğunu anlamaya ve göstermeye başladıklarında ise üçüncü aşamadırlar (Akt. Niessen, 2003: 18).

Bu dönemde, çocuklar ‘-yor’, ‘-sal’ ve ‘bil-’ biçimindeki ilk ve son ekler gibi yaygın heceleme şekillerini analiz edebilmektedir. Bu da şekilleri büyük parçalar olarak

tanıyabiliyor anlamına gelmektedir. Eğer çocuklar bu tür sözcük kombinasyonlarıyla çok sık karşılaşılırsa, güçlü kavramlar oluşturacak ve ortografi (yazı sistemleri arasındaki geçişi sağlamak üzerine yazı sistemlerini inceleyen bilim dalıdır) sürecinin hızı artacaktır. Bu nedenle yeni sözcüklerle kurulan bağlantılar daha etkin olmakta ve daha hızlı oluşmaktadır. Sonuç olarak, bu son aşamadaki okuyucular kendi sözcük tanıma yeteneklerini büyük oranda geliştirebilmektedirler (Kim, 2004: 25-26).

Bu bağlamda alfabe bilgisi ve basamakları okuma becerileri için önemlidir. Fakat çocukların okur-yazarlık becerisine sahip olabilmeleri için tek başına alfabe eğitimi yeterli olmamaktadır. Çocuklar için okuma yazma becerilerinde alfabe bilgisi, önemli bağlantılar kuran fonolojik farkındalık eğitimi ile doğrudan birleştirilmelidir.

1.4.2. Fonolojik Süreç Becerileri

Konuşma dilindeki süreçte, seslerin kullanımını tanımlayan fonolojik süreçler çok yaygındır. Fonolojik süreç yeteneklerinin daha sonraki okuma akıcılığı ve sözcüğü çözmeye ilişkili olduğu düşünülmektedir. Fonolojik süreç, duyarlılık isteyen etkinlikler ya da sözcüklerdeki seslerin tanımı olarak ele alınmaktadır. Ayrıca konuşulan bir dilde seslere karşı duyarlılık gelişimini kapsamaktadır. Çocuklarda okuma yazma kazanımı için üç önemli faktör üzerinde durulmaktadır (Eppe, 2006: 10; Carter, 2007: 4; Cadigan, 2008: 16):

- Fonolojik farkındalık/ duyarlılık
- Fonolojik hafıza
- Fonolojik kullanım

1.4.2.1. Fonolojik Farkındalık/Duyarlılık

Fonolojik farkındalık, konuşma dilindeki sesleri fark etme ve kullanma yeteneğidir ve okuma başarısını tahmin etmede güvenilir bir kaynaktır. Alfabe bilgisinde olduğu gibi fonolojik bilgi de en iyi okuma yazma deneyimleriyle öğrenilir (Sandall ve Schwartz, 2008: 173).

Okuma yazma becerileri için fonolojik bilgi önemli bir malzemedir; ancak tek malzeme değildir. Fonolojik bilgi; sadece özel beceriyi temsil etmez. Bireyin dildeki ayrı sesleri duymasına yardım etmek için bir arada işleyen pek çok beceriyi temsil etmektedir. Fonolojik bilgi okuryazarlık gelişiminde okuma başarısına zemin hazırlayan sözlü bir dil becerisi olarak kabul edilebilir. Konuşma dilinde; duyma, tanıma ve ayrı sesleri kullanma becerisidir. Dilin yapılanmasını anlama yeteneği olarak kabul edilmektedir. (Albrecht ve Miller, 2004: 293-294).

Fonolojik farkındalık, ses yapımı ve dil düzeninin, yazı dilinin özelliklerinin farkındalığıdır ve sözcüklerdeki seslerin tanınmasını sağlayan ritim, hece ve fonemi vurgulayan şarkılar, parmak oyunları, sözcük-ses oyunları gibi etkinliklerle okul öncesi dönemden itibaren geliştirilmelidir (Kandır ve diğerleri, 2010: 73).

Okul öncesi dönem fonolojik farkındalık gelişimi için önemli bir kaynaktır. Okul öncesi dönemdeki çocukların fonolojik farkındalık testlerindeki performansları erken okuma başarısının en güçlü göstergelerinden biridir. Fonolojik farkındalık gelişimi yüzeysellikten daha derin düzeylere doğru ilerleyen bir geçiş dönemini içermektedir. Çocuklar farkındalığın alt düzeylerinden daha üst düzeylerine doğru yavaş yavaş ilerlemektedir. Buna uygun olarak, okul öncesi dönemde çocukların fonolojik farkındalık performanslarını incelemek için yüzeysel testler kullanılmaktadır. Bu testlerle çocukların daha büyük fonolojik yapılara (örnek olarak; sözcükler, heceler) karşı duyarlılıkları incelenmektedir (Pullen ve Justice, 2003: 88-89).

Fonolojik farkındalık, bireyin konuşma dilini daha küçük bölümlere ayırabilmesi ve düzenleyebilmesi için kullanabileceği çeşitli yöntemlerin farkında olmasıdır. Konuşma dili çok farklı yöntemlerle bölümlere ayrılabilir, cümlelerin sözcüklere, sözcüklerin hecelere ayrılması (örnek olarak; “şeker” sözcüğünün /şe/ ve /ker/ şeklinde bölünmesi); hecelerin ön ses (onset) ve ritimlere (uyak) ayrılması; tek tek ses birimlere (phonemes) ayrılması (örnek olarak; “fare” sözcüğünün /f/a/r/e/ şeklinde bölünmesi). Okuma ve heceleme öncesi yapılan fonolojik farkındalığı geliştirmeye yönelik çalışmaların okuma yazma öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur (Piltin, 2009: 34-35).

Araştırmacılar fonolojik farkındalık ile çocukların sesleri duyma yeteneği ve erken okur-yazarlık arasında ilişki kurmuşlardır. Çocukların fonolojik gelişimi

hecelemenin, sözcüklerin, hecelerin ritminin ve ses biriminin farkında olması şeklinde net bir örüntü takip etmektedir. Bunlar çocuğun fonolojik gelişimi için çok önemli bağlantılar olup, sonraki başarısında sözlü dil ile okuma yazma becerileri arasında önemli bağlantılar kurmasına yardımcı olmaktadır (Güleç, 2008: 17). Çocukların yazılı dil ve sözel dil arasındaki bağlantıları yakalamaları için uygun fırsatlara gereksinimi bulunmaktadır.

Sözcükleri tanımlama yeteneği olan fonolojik farkındalık, seslerin oluşturulması ve bu seslerde oynama yapabilme yeteneğidir. Araştırmalar, bir çocuğun fonolojik farkındalık aşamalarının yüksek oranda okuma başarıları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle çocukların düzenli okumaları için, konuşma seslerinin bulunduğu yazılı sözcükleri bilmeye gereksinimi vardır. Çocuklar sözcüklerde bulunan özel kısımları çözebilmektedirler (Abdulkarim, 2003: 27).

Fonolojik farkındalıkta ritimli olan sözcükleri tanımlama, bir sözcük için sesler ya da heceleri kaynaştırma, yeni bir sözcük için konuşulan sözcüklerden sesler ya da heceleri çıkarma gibi sözel dilde seslerde oynama yapma ve ortaya çıkarma yeteneği üzerinde durulmaktadır (Eppe, 2006: 10). Eğer çocuklar konuşulan sözcüklerdeki özgün sesleri algılayamazlarsa, dil ve yazı arasındaki benzeşmeyi tanımlamada zorlanacaklardır. Tek dil konuşan çocuklarda fonolojik farkındalık, seslerin birimlerini (sözcükler, heceler) somutlaştırmakta ve daha küçük soyut birimleri geliştirmektedir (Carter, 2007: 4).

Çocukların okuma öğrenimine başladıkları ilk iki yılda, okumada ne derece başarılı olacaklarının en iyi göstergesi ilk okuma öğretimine başladıkları dönemde sahip oldukları fonolojik farkındalık düzeyleridir. Çocukların okumayı öğrenmeden önce edindiği fonolojik bilginin sonraki okuma ve heceleme başarılarında güçlü bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda araştırmacılar, çocukların okumayı öğrenmeden önce harflere karşılık gelen seslerin, konuşma dilinde karşılaştıkları seslerle aynı olduğunu anlamaları gerektiğini söylemektedir. İlkokul öncesi hiçbir fonolojik bilgisi olmayan çocuklar okula dezavantajlı olarak başlamaktadır. Bu çocukların diğerlerini yakalamak ve takip etmek için daha fazla zaman harcamaları gerekebilir. Çocukları birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar takip eden araştırmacılar, birinci sınıfta fonolojik

bilgi açısından en zayıf çocukların dördüncü sınıfta da öyle kaldıklarını kanıtlamıştır (Albrecht ve Miller, 2004: 294; Pilten, 2009: 36).

Fonolojik farkındalık, bir bireyin sözlü dilin yapılarına karşı dolaylı ya da açık duyarlılığını ifade etmektedir. Dil büyükten (kelimeler, heceler), küçüğe (morfem, ses birimi) değişik fonolojik yapılardan oluşmaktadır. Çocuklar yavaş yavaş konuşulan dilin fonolojik yapılarını anlamaya başlamakta ve bu, büyük yapıdan küçük yapıya doğru olmaktadır. Fonolojik farkındalıkta en üst düzey sözlü dili ses birimi (fonem) düzeyinde analiz edebilmektir. Bu farkındalığın eksikliği bireyin doğru ve akıcı sözcük okuma becerisini edinme yeteneğine engel olabilmektedir (Pullen ve Justice, 2003: 88).

Fonolojik farkındalık dilin ses yapısına karşı olan duyarlılıktır. Kişinin anlamdan geçici olarak uzaklaşırken ilgisini konuşulan dildeki seslere yöneltebilme yeteneğini gerektirir. Çocuğa “tırtıl” sözcüğünün, “tren” sözcüğünden uzun olup olmadığı sorulduğunda çocuğun “tırtıl” sözcüğünün daha uzun olduğunu söylemesi onun sözcükleri anlamlarından ayırabildiğini göstermektedir. “Tren” sözcüğünün uzun olduğunu söyleyen bir çocuk ise iki sözcüğü ayırt etmemektedir; bir tren belirgin olarak tırtıldan çok daha uzundur (Yopp ve Yopp, 2009:1).

Fonolojik farkındalık çocukları sesletim ve çözümleme aşamasına hazırlayan bir aşamadır. Bunlardan sesletim konuşma dilinde yer alan her bir ses ile yazı dilini meydana getiren harfler arasındaki ilişkinin tanımlanması becerisidir. Çözümleme ise, sözcüklerden ve cümlelerden anlam çıkarmada görsel, yapısal (syntactic) veya anlamsal (semantic) ipuçlarını kullanabilmedir.

Görsel ipuçları, sözcüklerin, her bir harfin, harf kombinasyonlarının veya gruplarının ve bunların ilişkili olduğu seslerin görüntüleri ile ilgilidir.

Yapısal ipuçları, cümlelerin yapıları ve cümle içerisinde sözcüklerin sıralanması ile ilgilidir.

Anlamsal ipuçları ise, konuşmanın bir bölümü olarak çözümleme aşamasının başlangıcında görsel ipuçlarını daha fazla kullanmalarını açıklar.

Çocuklar okuma, yazma ve seslerden heceler, sözcükler ve cümleler oluşturma aşamalarında kendilerine sunulan yazılı sembollere karşılık gelen sesleri çözümlerler. Sesletim ve çözümlleme çocukların ses-sembol ilişkisini kurduğu ve okumayı sessel olarak çözümllediği bir aşamadır. Harflerin doğru sesletilmesi ses birimlerinin doğru çözümlenmesine bağlıdır. Çocuklar sözcükler içindeki her bir sesin bir harf tarafından temsil edildiğini ve bu seslerin çözümlleme sürecinde analiz ve sentez edilebileceğini anlamaktadırlar. Bunun içinde çocuklarda öncelikle fonolojik farkındalığın gelişmesi gerekmektedir (Pullen ve Justice, 2003: 88; Pilten ve Temur, 2009: 44).

Fonoloji eğitiminin, küçük yaşlardan itibaren başlaması gerekmektedir. Fonolojik bilgi geliştirme çocuğun dört yaşından önce dinleme becerilerini ne kadar iyi geliştirdiğine bağlıdır. Dinleme ve yanıt verme etkileşimleri aracılığıyla bu becerileri zenginleştirmek için eğlenceli dinleme etkinlikleri programa dahil edilmelidir (Soderman ve diğerleri, 2004: 36).

Bu yönde yapılabilecek etkinlikler şu şekilde sıralanabilir;

- Çocukların etkinliklerdeki değişikliklere dikkatlerini çekmek için verilecek sözlü veya müzikli uyarıcılar,
- Çocukların 1, 2, 3 aşamalı sözlü komutları takip edip edemediklerini belirleyecek etkinlikler,
- Çocukların sesleri taklit etme fırsatı yakaladığı oyunlar,
- Ses öyküleri,
- Çocukların aynı anda duyduğu, konuştuğu ve gördüğü etkinlikler, (okur-yazarlık gelişiminin her aşamasında çocukların sözlü ve konuşma dilinde bazı bağlantıları görmesine yardım etmektedir. Örnek olarak; araştırmacılar içinde tekerlemeler olan büyük kitapları seçer ve okuduğu sözcükleri parmağıyla gösterir ve tekerlemedeki kafiyei bulduklarında çocukların el çırpmalarını ister. Bu şekilde çocukların fonetik bilgilerini artırır).
- Çocukları hecelemeye teşvik eden etkinlikler,
- Ses tanıma oyunlarından bilinen seslerin kaydedilip sınıfta kullanıldığı etkinlikler,
- Kafiye oyunlarının bulunduğu etkinlikler, (çocuğun sesleri daha iyi dinlemesine olanak sağlamaktadır. Örnek olarak; belli bir sözcük söyleyerek çocuktan ona

benzer sözcükleri söylemesi istenebilir. Eğer çocuklar kafiye oyununda biraz zorlanırlarsa; bildikleri tekerleme ya da şiirleri kullanarak yardım edilebilir. Tekerlemenin başını söyleyip sonunu getirmesi istenebilir. Bu arada çocuğun düzeltmekten hoşlanacağı kasıtlı hatalar yaparak ilgisi canlı tutulabilir) (Howe ve Harret, 2005).

Fonolojik farkındalığın aşamalarını birçok araştırmacı ritim, cümlelerdeki sözcükleri sayma, sözcüklerdeki heceleri sayma, sözcüklerdeki sesleri sayma, heceleri kaynaştırma ve ayırma, sesleri kaynaştırma ve ayırma ve seslerin yer değiştirmesi olarak tanımlamaktadır (Abdulkarim, 2003: 28).

Araştırmalar okumanın kazanımı için fonolojik farkındalığın önemli olduğunu göstermiştir. Çocukların farklı sesleri algılamaları, onlar hakkında düşünceleri fonolojik farkındalık olarak adlandırılmaktadır.

Adams'a (1990) göre, seslerin farkındalığı en az beş basamakta gösterilmektedir:

- Ritimli şarkıları anlama
- Aynı sesin tekrarında ve ritminde sözcüklerin seslerini karşılaştırma
- Sözcükleri kaynaştırma ve hecelere ayırma ya da bölme.
- Sesleri ayırma
- Sesleri ekleme, çıkarma ya da seslerle oynama ve seslerden bir sözcüğün üretilmesidir (Akt. Ziolkowski, 2004: 6).

Gelişimin çok erken dönemlerinde, fonolojik farkındalık çocukların kafiyeli (rhyme) şiirleri anlama, üretmedeki ve sözcükleri ilk, orta ve son seslerine göre sınıflandırmadaki becerilerinden anlaşılabilir. Çocukları ses tekrarları içeren metinlerle ve zengin sözel ortamlarla karşı karşıya getirecek sesler arasındaki bağlantılara ilişkin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Ses benzeşmesini içeren tekerlemeler söyleme, sözcük başında ve sonunda aynı sesle biten sesleri eşleme ve farklı sesle biten sesleri ayırt etme, bir cümledeki sözcük sayısını ve sözcükteki hece sayısını bulma vb. etkinlikler ile fonolojik farkındalığı geliştirici çalışmaların gerçekleştirilmesi önemlidir (Pullen ve Justice, 2003: 89; Pilten, 2009: 36).

Fonolojik farkındalık gelişiminin bütün parçaları, sözcüklerde sesleri tanımlamada ve daha sonra ortaya çıkarmada emeklemeden ilkokula kadar çocukların becerilerini göstermektedir. Bu doğrultuda fonolojik farkındalık eğitimi, okul öncesi dönemde başlayıp üçüncü sınıfa kadar devam eden bir süreci kapsamaktadır. Fonolojik farkındalık, sadece başlangıçta değil okumanın her aşamasında önemli bir etkiye sahiptir. Fonolojik bilgisi güçlü olan çocuklar yeni sözcükleri seslendirmede daha başarılıdırlar (Soderman ve diğerleri, 2004: 36-37; Cadigan, 2008: 17).

1.4.2.1.1. Ritim (rhyme) ve Aynı Sesin Tekrarı (alliteration) Farkındalığı

Ritim (rhyme) ve aynı sesin tekrarı (alliteration) farkındalığı, okul öncesi dönemdeki çocuklarda fonolojik farkındalık gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Fonolojik farkındalık adı verilen becerilerin içinde iki tanesi çok önemlidir. Bunlar; Dildeki sesleri genel olarak bilmek ve sesleri tanımdır. Çocukların dildeki sesleri bilmelerine yardımcı olmak için dil ile ilgili etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir. En iyi etkinliklerden biri çocukların ritimli=kafiyeli (rhyme) sözcüklerdeki sesleri bulmasını sağlayan oyunlardır. Ritim bulma çocuğun fonolojik farkındalığını ölçmede kullanılan bir araçtır. Okul öncesi dönemde ritim=kafiye (rhyme) becerilerinin sonraki okuma başarısı için iyi birer ipucu olduğu belirtilmektedir. Ritim becerilerinin çocukların heceleme kategorilerini öğrenmesine yardımcı olduğu saptanmıştır. Bazı araştırmacılar, çocuk tekerlemelerinin daha somut fonetik bilgi ve okuma becerileriyle ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma yazmaya hazırlık açısından bakıldığında tekerleme etkinlikleri, rastgele şarkılar söyleme ve her birinde ritimli sözcükleri vurgulama gibi basit etkinlikler yapılabilir. (basit tekerleme etkinlikleri okuma, öyküde geçen ritimli sözcükleri dinleme vb.) (Soderman ve diğerleri, 2004: 34-36).

Hem ritim hem aynı sesin tekrarı (alliteration) farkındalığı fonolojik farkındalığın alt düzeyini yansıtmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar dilin fonolojik yapılarına karşı alt düzeyde bir duyarlılık edinirler ve bunu giderek derinleştirirler. Bu bağlamda ritim ve alliteration farkındalığı fonolojik farkındalığın daha derin düzeyleri için önemlidir. Hem ritim hem aynı sesin tekrarı (alliteration) çocukların sözel dilin fonolojik yapıları üzerinde odaklanma yeteneklerini göstermektedir. Bu da dilin ses yapısının anlamdan farklı olduğunu anlatmaktadır. Ritim ortak hece paylaşan iki sözcüğü içerirken, “at” ve “sat” ya da “hasat”

sözcüklerinde olduğu gibi, ancak aynı sesin tekrarı (alliteration) başta sonda ya da ortada bir ses ortaklıktır. (sakız ve süt sözcüklerinde ilk ses “s” ortaklıktır, ya da cam ve yem sözcüklerinde “m” sesi ortaklıktır) (Pullen ve Justice, 2003: 90).

Başlangıçta çocuklara ritim örneklerinin ve bunları ayırt edebilmesinin gösterilmesi daha sonra çocukların ritimler üretmesine rehberlik edilmesi oldukça önemlidir. Ritim bulma çocuğun fonolojik bilgisini ölçmede kullanılan bir araçtır. Başlangıç etkinliği olarak çocukların ritimleri bulmasını istemek uygun değildir. Çocukların kulakları eğitildikçe ritimleri kolayca seçecek duruma geleceklerdir. Bu yönden tekerlemeler çocuklara dil ve okuryazarlığın eğlenceli olabileceğini göstermede oldukça güçlü bir yoldur (Soderman ve diğerleri, 2004: 36; Bay, 2008: 24).

Okul öncesi dönemdeki çocuklardaki fonolojik farkındalık ile ilgili çalışmalar, sözcük çözmenin daha sonraki okuma becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, dört yaş yedi aylık çocuklarda ritim ve aynı sesin tekrarındaki ilerlemenin, çocuklar altı yaş yedi aylık olduğunda çok büyük oranda arttığını ileri sürmektedir. Çocukların, seslerin sözcükteki (başta ve sondaki) pozisyonunu bilmesi onların daha sonraki okuma becerilerine katkı sağlayacaktır (Ziolkowski, 2004: 7).

Bütün hecelerin bir ritim (rhyme) birimi vardır. Ritimler bir sesli harf ve peşinden gelen herhangi bir sestem oluşmaktadır. Örnek olarak; kabak ve tabak sözcüklerinin ritimleri=kafiyeleri sırasıyla “*bak*” ve “*bak*” dır. İki heceli dolap sözcüğünün ilk hecesinin kafiyesi “*do*”, ikinci heceninki ise “*lap*” tır. Kafiyeler eğer arkasından sessiz bir harf gelmiyorsa yalnızca sesli bir harften oluşabilir (Yopp ve Yopp, 2009: 2-3).

Ritim ve aynı sesin tekrarı (alliteration) özellikle sözel dili zayıf olan ya da sınırlı sözel dil deneyimi olan çocuklar için zor bir kavram olabilmektedir. Tekrarlanan eğitim etkinlikleri bu becerilerin gelişmesini desteklemek için gereklidir. Çocukların eğitimleri ritim tanıma, ayırt etme gibi daha kolay etkinliklerden başlamalı, ritim üretme gibi daha zor etkinliklere doğru ilerlemelidir. Aynı durum aynı sesin tekrarı (alliteration) için de gereklidir (Pullen ve Justice, 2003: 91).

1.4.2.1.2. Birleştirme ve Ayırıştırma (Blending and Segmenting) Farkındalığı

Ritim ekinlikleri fonolojik farkındalığın gelişmesinde önemli olsa da tek başlarına çocuğu okumaya öğrenmeye hazırlamada yeterli olmayabilir. Erken dönemde çocuklarla yapılan çalışmalar, birleştirme ve ayırıştırma etkinliklerinin zayıf fonolojik farkındalığa sahip çocukların becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Bazı araştırmacılar ayırıştırma ve birleştirme etkinliklerini ana sınıfında zayıf fonolojik farkındalığa sahip çocuklar için araştırmışlardır. Çocuklar üç gruptan birine alınmıştır. A) Birleştirme testleri B) Birleştirme ve ayırıştırma testleri C) Dil deneyimi (fonolojik farkındalık yok) Birleştirme ve ayırıştırma grubunda yer alan çocuklar fonolojik farkındalık testlerinde ve analog (benzer, paralel) okuma testlerinde diğer iki gruba göre daha başarılı olmuşlardır. Birleştirme ve ayırıştırma grubunda yer alan çocukların analog okuma testinde göstermiş olduğu başarı fonolojik becerilerin okuma ve yazmaya benzemesinden kaynaklanmaktadır. Çocuklar yazılı sözcüklerin anlamlarını öğrenmede, ayırıştırma becerilerini öğrendikçe birleştirme becerilerinden yararlanırlar. Okul öncesi düzeyinde verilen eğitim daha kolay birleştirme etkinlikleriyle başlamalıdır. (Örnek olarak; heceleri birleştirme etkinlikleri gibi). Bundan dolayı ayırıştırma testleri, sözcüklerdeki ya da cümlelerdeki heceleri saymaya odaklanabilir. Birleştirme ve ayırıştırma becerileri sözcük ve hece düzeyinde başlamalıdır. Ancak, daha büyük ve daha yetenekli okul öncesi çocuklar için çocuklara yardım eden etkinlikler fonem düzeyinde başlamaktadır (Pullen ve Justice, 2003: 91-92).

Fonolojik bilgi gelişiminde doğrudan öğretme tüm çocuklar için gereklidir. Çok az çocuk bunu kendi başına öğrenmektedir. Fonolojik farkındalık ile, harfler ve ses bilgisi konusunda eğitilen okul öncesi çocuklarının daha yüksek ses ayırma becerisine sahip oldukları ve yeni sözcükleri daha sık kullanabildikleri belirtilmiştir (Soderman ve diğerleri, 2004: 36-37).

1.4.2.1.3. Fonem farkındalığı

Konuşmada bir farklılık oluşturan konuşmanın en küçük birimi fonemlerdir. Bunlar konuşma dilinin bireysel sesleridir. Örnek olarak; bir Brezilya dilinde 10 fonem olurken bir yerli Afrika dilinde 140'a kadar çıkabilmekte, İngilizcede 44 adet ve Türkçe'de ise 29 adet fonem vardır. Konuşmanın bu en küçük birimleri hakkında

düşünmek ve onlar üzerinde oynamak en karmaşık fonolojik beceridir ve bunlara *fonem farkındalığı* ya da *fonemik farkındalık* denilmektedir (Yopp ve Yopp, 2009: 3).

Fonolojik farkındalık gelişim boyunca farklı yöntemleri üzerinde tutan bir yetenek olarak incelenmiştir. Ayrıca fonolojik farkındalık ritmi keşfetme gibi daha basit becerileri ve fonemik farkındalık becerilerini içermektedir. Fonemik farkındalık, fonolojik duyarlılığın bir ögesi gibi konuşmadaki sembolleri ortaya çıkarma ya da sesleri ifade etme yeteneğine değinmektedir. Fonemik farkındalık, orta çocukluk boyunca birçok çocukta tam olarak gelişmeyen bir bilişsel beceridir (Cadigan, 2008: 17).

Okuma ve ritim becerileri üzerine yapılan bazı çalışmalarda, fonem farkındalığının okuma ve fonem farkındalığı arasındaki ilişkilerin önemli bir göstergesi olduğunu bulunmuştur (okuma becerileri öncesi, zeka, sözlü beceriler, yaş vb.). Fonolojik farkındalık, çocuklardaki önceki fonemik farkındalığı, en iyi şekilde kavramsallaştırır (Shaw, 2007: 10).

1.4.2.1.4. Hece farkındalığı

Heceleri ayırt edebilme yeteneği (yani *dost* sözcüğünün bir hece olması, *kardeş* sözcüğünün iki hece olması ve *arkadaş* sözcüğünün üç hece olması gibi) fonolojik farkındalığın gelişimsel sürecinin başlarında gerçekleşmektedir. Çocuklar dört yaşındayken, heceler birleştirildiğinde ortaya çıkan sözcüğü tanımlayabildikleri sözcük oyunlarını oynamaktadırlar. Örnek olarak; caddeden aşağı doğru arabayla giden birisi şöyle diyebilir; “Ben bir dük – kan görüyorum” çocuk da hemen “Sen dükkan görüyorsun! ya da “Ben bir lam – ba görüyorum”, dediğinizde çocuk “Sen lamba görüyorsun” diyebilir. Heceleri sözcük oluşturmak için karıştırmak onlar için oldukça kolaydır ve oyunu hemen kavrayabilirler.

Çocuklar hece elde etmek için sözcükleri bölme işleminde daha zorlanmaktadır. Onların bu becerilerinin gelişmesi zaman ister. Dört yaşından itibaren çocuklar heceleri bölebilmekte ve çok heceli sözcüklerle de oynayabilmektedir. Örnek olarak; *Dal – maç – ya – lı; mo – tor – sik – let; he – li – kop – ter*”. Bu tür oyunlara parçalı sözcük oyunu denilmektedir (Yopp ve Yopp, 2009: 2).

1.4.2.2. Fonolojik Hafıza

Bu süreçte çocuk ses temelli bilgi için kısa süreli hafızaya gönderme yapmaktadır. Seslerin doğru sembolünü devam ettirmek için tanımlanan bir sözcüğü sesleriyle birleştirmektedir. Fonolojik hafıza bir bireye bir sözcüğün harfleriyle ilişkili algılama ve çözümleme için daha çok bilişsel kaynak sağlamaktadır.

1.4.2.3. Fonolojik Kullanım

Fonolojik kullanım, uzun süreli hafızadan fonolojik bilginin yeniden alınmasına değinmektedir ve fonolojik bilginin kolay bir şekilde çözümlenmesine etki etmektedir (Eppe, 2006: 10-11; Carter, 2007: 4-5).

Erken okuma becerilerindeki fonolojik farkındalık, fonolojik süreçlerden biridir. Fonolojik farkındalık, sözcüklerden seslere, konuşmadaki ses sisteminin çeşitli basamaklarını ortaya çıkarma yeteneğini ve farkındalığını ifade etmektedir (Hanson, 2007: 3). Bu bağlamda fonolojik farkındalık okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır.

1.4.3. Sözel Dil Becerileri ve Sözcük Gelişimi

Okuma becerilerine alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık gibi sözel dil becerileri ve sözcük gelişimi de etki etmektedir. Sözel dil becerileri ve sözcük gelişimi birbirini tamamlayan iki beceri olarak ortaya çıkmaktadır.

1.4.3.1. Sözel Dil Becerileri

Sözel dil ve okuma yazmanın diğer alanları (yani fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı) arasındaki ilişki, çocuklarda etkili bir sözel dil oluşmasını sağlamaktadır. Çocukların sözel ve yazılı dil arasındaki bağlantıları yakalamaları için uygun fırsatlara gereksinimleri vardır. Söylenen şeyin yazılabileceği ve bunun yanı sıra yazılı bilginin sözel olarak da ifade edilebileceğini anlamak erken çocukluk yıllarında atılan önemli adımlardır (Henniger, 2005: 388; Pullen ve Justice, 2003: 94).

Erken çocukluk döneminde, çocuğun gelişiminin tüm yönlerini destekleyebilecek sosyal ve fiziki çevrenin oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte çocuğa sağlanabilecek zengin dil deneyimleri, gelecekte onun yaşama bakış açısını etkileyecektir. Çocuğun gelişimi sırasında gösterdiği en büyük başarılarından biri dili öğrenmesidir (Kandır, 2005: 132). Bu bağlamda çocuklarda dil yapısı önemlidir ve çocuğun günlük yaşamla bağlantı kurmasını sağlamaktadır.

Çocuklar sözel dili, konuşarak ve yetişkinleri dinleyerek edinmektedir. Çocuklar beş yaşlarında uzun ve karmaşık tümceleri kullanmaya başlamakta, uzun sohbetlere katılmakta, geniş sözcük dağarcığı kullanabilmekte ve bunları anlayabilmektedir. Çocuğun beş yaşındaki sözel dil becerisi, onun yedi yaşındaki okuma başarısının bir göstergesi olarak düşünülebilir (Güleç, 2008: 11).

Erken çocukluk yıllarında çocuklar üç çeşit dil becerisine sahiptir. Bunlardan;

Birincisi; çocukların söyleyebileceği dil üretimi anlamına gelen, konuşulan sözcükler, dilin grameri ve anlam bilgisi boyutundaki ifade edici dil becerileridir. İfade edici dili geliştirmek için, çocuğun diğer çocuklarla iletişime girebileceği, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, deneyimleri ve izlenimleri paylaşabileceği uygun ortamlar hazırlanmalıdır.

İkincisi; çocukların ifade etmede kullanıp kullanmamaları önemli olmaksızın anlayabildikleri sözcüklerle ilgili olan algılayıcı dil becerileridir.

Üçüncüsü; pragmatik dil becerisidir. Çocukların neyi, nasıl ve ne zaman söyleyeceklerini bilerek dili, sosyal ortamlara uygun olarak kullanmasıdır.

Çocuklar üç yaşına yaklaştıklarında genellikle algılayıcı dil becerilerini edinmiş ve dili fonksiyonel olarak kullanmak için ifade edici becerileri geliştirmiş olmaktadır. Okul öncesi yıllarda sosyal gereksinimleri karşılamada dil kullanımlarını mükemmelleştirerek, dilin pragmatikleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Çocuklar; tanışma, bilgi verme, soru sorma gibi farklı amaçlar için dili kullanmayı öğrenmektedir. Ne zaman konuşulur, ne zaman dinlenir veya sözlü olmayan ipuçları nasıl yorumlanır gibi dil kuralları da bu dönemde pratik edilip öğrenilmektedir. Edinilmesi en zor olan

pragmatik beceri, yeni ortam ve içindeki insanlara uygun olarak dilin nasıl değiştirileceğini öğrenmektir.

Bu yönde yapılabilecek etkinlikler şu şekilde sıralanabilir;

- Sınıf ortamında öğretmen zengin bir dil kullanmalıdır.
- Günde belli bir zamanı sesli bir şekilde kitap okumaya ayırmalıdır. Yetişkinler tarafından kitap okunmayan çocuklar okumaya daha zor geçmektedir. Çocuklara kitap okunduğunda çocuklar yazılanların ne işe yaradığını ve yazılı sözcüklere nasıl ulaşılabilceği hakkında pek çok kavramı öğrenmektedir. Çocuklar çeşitli kitapları dinledikçe, okunan kitaplardaki resimler ve öyküler hakkında konuştukça, öykü ile ilgili soru sorup yanıtlama fırsatları yakaladıkça; sözcük dağarcıkları genişler, böylece okumaya daha hazır hale gelirler.
- Evde, okulda edinilen zengin ve çeşitli sözel dil deneyimleri ile kitap ve başka formlarla olan etkileşimlerle, konuşulan sözcüklerdeki ses yapısına dikkat etmek gerekmektedir (Albrecht ve Miller, 2004: 293).
- Çocukların yaşadığı problem durumlarında, çözüme yönelik konuşmalar olmalıdır.
- Çocukların olaylara farklı yaklaşımlar geliştirmesi, seçenekler üretmesi, bunların bağlayıcı sonuçları üzerinde düşünmesi ve bunları kendini uygun bir dille ifade etmesi sağlanmalıdır (Güleç, 2008: 12).

Okuma becerilerinin kazandırılmasında kitap okuma ve dil etkinlikleri, çocuklara okuma becerilerinin gelişimi için önemli fırsatlar sunmaktadır. Çocuklara kitap okuma; onlara okur-yazarlık açısından olumlu model olma, kitabı ve okumayı sevmeye bilinci kazandırma, kitabı doğru tutma, kitabın sayfalarını doğru çevirebilme kitabı korumaya özen gösterme ve kavram gelişimi gibi birçok farklı becerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Kandır ve diğerleri, 2010: 73).

Araştırmacılar, yetişkinlerin öykü okuma zamanı boyunca bazı yöntemleri kullanmalarının okul öncesi çocuklarda sözel dil gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir. Bu yöntemlerin kullanımının çocuklarda syntactic (sözdizimsel) gelişimi ve çocukların söylediği sözlerin uzunluğunu etkilemesinin yanı sıra sözcük bilgisini de etkilediği ortaya çıkmıştır.

Buna göre;

- **Tekrarlar:** Yetişkin çocuğun söylediğini aynen tekrar etmektedir.
- **Genişletmeler:** Yetişkin çocuğun söylediğini tekrar eder ancak tekrarına linguistik bilgiler eklemektedir.
- **Açık- Uçlu Sorular:** Yetişkin çocuğa evet/hayır yanıtından daha ayrıntılı yanıt gerektiren sorular sormaktadır (Örnek olarak; nasıl ve neden soruları vb.)
- **Övgü:** Yetişkin, çocuğun kitap okuma etkinliğini göz önünde tutarak çocuğa pozitif geri bildirim vermektedir (Pullen ve Justice, 2003: 95).

Sözel dil becerileri, erken okuma için basit bir formdur ve okuma yazma için çok önemlidir. Sözel dil, çocukların erken okuma yeteneklerini oluşturmaktadır. Sözel dil yeterliliği gelecekteki okuma başarısıyla özellikle okuduğunu anlamayla ilişkilendirilmiştir. Çalışmalar okul öncesi dönemdeki çocukların sözcükler (anlamsal) ve gramer'deki (söz dizimi) performanslarının gelecekteki okuma becerisinde önemli olduğunu göstermiştir. Buna göre, sözcük dağarcığı geniş olan ve sözel dili daha iyi anlaşılan çocuklar yüksek dereceler elde etmişlerdir (Pullen ve Justice, 2003: 90; Eppe, 2006: 8; Carter, 2007: 3). Bu bağlamda, okul öncesi dönemde sözel dil yetersizliğinin gelecekteki okuma yetersizliğinin erken bir belirtisi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Poe, Burchinal ve Roberts (2004) çalışmalarında, okul öncesi dönemde ölçülen ifadeci ve yeni fikirlere açık dil becerilerinin kombinasyonu ile ikinci sınıftaki okuma becerileri arasında ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar okuma becerisini farklı denemelere dayandırmaktadır. Okul öncesi dönem çocukları tipik öğrenme becerilerini çözmeye çalışırken, ikinci sınıftaki çocuklar genellikle kavramak ve öğrenmek için okumaya çalışmaktadır (Akt. Shaw, 2007: 13-14).

Çocuklar bilgi vermek ve düşüncelerini ifade ederek iletişim kurmak için dili nasıl kullanacaklarını öğrenmektedir. Sosyo- ekonomik düzeyi düşük olan çocuklar sözel dil becerilerinde, yetersizliklerden dolayı risk altındadırlar. Çocukların zayıf dil becerisine sahip olması sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin sözcük dağarcıklarının daha az gelişmiş olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Okuma zorluklarının çoğu sözel dil becerilerindeki eksikliklere dayandırılmıştır. Bir çocuk küçük yaşlardan itibaren geniş bir dil çevresinde yetiştiğinde, zayıf bir dil çevresinde yetişen bir

çocuktan çok daha geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmaktadır. Soyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocukları, orta düzeydeki ailelerin çocuklarından daha az sözcük dağarcığına sahip olmakta, okuma problemlerinin ve okuma yazma bilmeme oranlarının ise çok yüksek olduğu görülmektedir (Boyle, 2006: 18; Eppe, 2006: 8-9; Carter, 2007: 4). Bu nedenle sözel dil becerilerinin gelişiminde çevre ve bunun yanı sıra sosyo-ekonomik düzey önemli bir yer tutmaktadır.

Sözel dil, fonolojik farkındalıkla ilişkilendirilmiş ve okuma yazma becerilerinin anahtarı olarak görülmüştür. Okul öncesi çocuklardaki okuma yazma becerilerini gösteren çalışmalar, fonolojik duyarlılık becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Yani sözel dil, doğrudan ve dolaylı olarak fonolojik farkındalığı etkilemektedir (Eppe, 2006: 9).

Okuma becerilerinde, fonolojik farkındalığın gelişmesinden sonra, harf bilgisi ve sözel dil becerileri, okuduğunu anlamının tahmincisidir. Sözel dil becerilerinin, okuduğunu anlamak için okumanın erken aşamalarından olan ve çocuklardaki gelişme olarak ortaya çıkan okumadaki süreçlerden daha önemli olduğu düşünülmektedir (Shaw, 2007: 13).

Scarborough (2001), özellikle ikinci sınıftan sonra, sözcük tanımlamasını bozan belli başlı fonolojik eksiklikler olmasına rağmen okuma bozukluklarının nedenin, kavrama ile ilgili sözel dil becerileri ve okuma performansındaki eksiklikler olduğunu vurgulamaktadır. Scarborough'e göre belli başlı beceriler okumayı yapısalılaştırmıştır. Bunlar;

- Fonolojik farkındalığı içeren sözcük tanımlama becerileri
- Çözümleme becerileri
- Dili anlama becerileridir (Akt. Shaw, 2007: 13-14).

Sözel dilin iki önemli alanı semantic (anlambilim) ve syntax (sözdizimi) dir. Çalışmalar, çocukluk döneminin kritik dönemlerinde anlamsal ve dizinsel (semantic-syntactic) yeterliliğin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okul öncesi dönem, gelişimi devam eden çocuklara ileri sözlü dil becerilerini geliştirmeleri için öz ve çok kritik olanaklar sunmaktadır. Okul öncesi yılların sonunda, çocukların sözlü dil gelişimindeki hızları yabancı bir dil öğrenen pek çok yetişkinde de olduğu gibi yavaşlamaktadır. Erken okuma yazma becerileri sözlü dil temeli üzerine inşa edilir.

Özellikle iki yöntem okul öncesindeki çocukların sözlü dil performanslarını geliştirmelerinde yararlı olabilir. Bunlardan biri amaçlı dürtü (focused stimulation) diğeri ise etkileşimli öykü okumadır. Bunlar;

Amaçlı Dürtü (Focused Stimulation): Çocuklar dil yeteneklerini anne babalar, öğretmenler ve akranları gibi başka insanlarla etkileşimleri sonucunda edinmektedir. Dil ediniminde içsel biyolojik eğilimlerin yanında, çevresel etkilerde önemlidir. Ayrıca erken dönemde çocukların edindiklerinin niteliği ve niceliği onların sözcük dağarcıklarının çeşitliliği ve syntactic gelişimleri yönünden önemli bir kaynaktır. Çocuklarla etkileşimde bulunan yetişkinler sözel dil gelişimi için özellikle etkili olduğu bilinen çeşitli girdi stratejilerini kullanabilmektedir. Bu girdi stratejileri çocuklara çevre, belirli linguistik (dile ait, dil bilimsel) yapılar ve fonksiyonları arasındaki bağı keşfetmelerinde yardımcı olmaktadır. Bu stratejilerin kullanımı çocuklara sözlü dil modellerini duymada ve giderek artan şekilde kendi dillerini geliştirmede olanak sağlamaktadır. Özel stratejiler, sınıf rutinleri ve dramatik oyunlar gibi pek çok günlük etkinlikle bütünleştirilebilir. Bütünleştirme sırasında kullanılan özel stratejiler şu şekilde sıralanabilir;

Kendi kendine konuşma (self-talk) ve paralel konuşma (parallel talk)

Kendi kendine konuşma ve paralel konuşma, iki yetişkin girdi stratejisidir. Anahtar linguistik (dile ait, dil bilimsel) yapılar ve işaretler için örnek oluşturan bu modeller çocukların günlük rutinleriyle birleştirilebilir. Kendi kendine konuşma, bir yetişkinin kendi etkinlik ve düşüncelerini devamlı şekilde anlatmasıdır (örnek olarak; bebeği yıkıyorum vb.). Paralel konuşmada ise, yetişkin çocuğun etkinliklerini anlatır (Sen....) Kendi kendine konuşma ve paralel konuşma özel dil yapılarını (örnek olarak zıt sıfatları büyük-küçük), syntactic yapıları (örnek olarak; sorular, zamirler, yardımcı fiiller gibi) ve konuşma etkinlikleri (sorular, yorumlar, ricalar) gibi özel dil kavramlarını öğretmede kullanılabilmektedir.

Tekrarlar (Repetitions)

Tekrar stratejisi, çocukların söylediğinin yetişkinler tarafından tam olarak tekrar edilmesidir. (örnek olarak; Çocuk: elma yiyor, Yetişkin: elma yiyor). Bu etkinlik hem

çocukların dilin kullanımına daha fazla maruz kalmalarına hem de çocukların kendi dilleri ile çevrelerindeki dil arasındaki bağı fark etmelerine yardımcı olmaktadır.

Genişlemeler (Expansions)

Genişleme stratejisi, çocuğun söylediklerinin yetişkinler tarafından az gelişmiş şekliyle tekrar edilmesidir (örnek olarak; Çocuk: anne top, Yetişkin: anne top ver). Yetişkin genişletmesinde çocuğun söylediği söze bir tane semantic (anlamsal, anlamla ilgili) ya da syntactic (sorular, zamirler, yardımcı fiiller) öge ekler. Bu genişletme, çocuğa kendi düzeyinin sadece biraz üstünde bir dil modeli sağlar, bu yüzden de bu strateji çocuklar için mükemmeldir. Bu yöntem daha da geliştirilerek daha ileri dil öğelerinin kullanımında kullanılabilir (Örnek olarak; Çocuk: yürüyor Yetişkin: Kim yürüyor? Çocuk: abla Yetişkin: abla yürüyor). Bu bağlamda, çocuklar dili, dile maruz kalarak öğrenirler. Nitelik ya da nicelik yönünden zayıf dile maruz kalma ancak çocuklar çok az dile ya da çok az farklılığı olan dile maruz kaldıklarında oluşabilmektedir. Bu doğrultuda çocukların dili edinmeleri için dil üretmelerine gereksinimleri yoktur. Çocukların yüksek niteliğe sahip linguistik (dile ait, dil bilimsel) modellere maruz kalmaları etkilidir.

Etkileşimli Okuma: Öykü okuma, çocukların yazı farkındalığı geliştirmesinin yanı sıra, çocukların sözel dil becerilerinin özellikle sözcük bazında gelişmesinde önemli etkiye sahiptir. Yetişkin-çocuk öykü okuma etkinlikleri son zamanlarda birçok çalışmada çocukların sözel dil becerilerini geliştirmek için kullanılmıştır. Yetişkinlerin çocuklarla okuması sözel dil gelişimini desteklemek için etkileşimli kitap okumaya, özel etkileşimli stratejiler katabilmektedir. Çocuk doğrudan okuma etkinliklerine katıldığında dil gelişiminin hızının arttığı görülmektedir. Bu stratejiler;

- Çocuklara, sözel dil yapılarını ve fonksiyonlarını içeren kaliteli girdiler sağlamak,
- Çocukların okuma etkinliklerine aktif katılımını sağlamak,
- Çocukların sözel dili kullanmalarını daha ileri düzeylere taşımak olarak sıralanabilir (Pullen ve Justice, 2003: 94-95).

Bu doğrultuda sözel dil becerileri, okuma becerilerini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen okuma gelişiminin bütün aşamalarında önemlidir. Sözel dilin, gereksinim ve

istekleri karşılamak, başkalarıyla iletişim kurmak, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, hayal dünyaları oluşturabilmek, bilgi araştırma ve edinilen bilgiyi sunmak gibi işlevleri bulunmaktadır (Shaw, 2007: 13; Bay, 2008: 23). Buna bağlı olarak, çocuğun, sözel dil becerileri sözcük gelişimi üzerinde etkilidir. Okul öncesi dönemde çocuğun kazandığı sözcük bilgisi de onun okuma yazma becerilerini etkilemektedir.

1.4.3.2. Sözcük Gelişimi

Okumayı öğrenme çocukların yaşamında önemli bir adımdır. Okuma becerilerine alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık gibi sözcük gelişimi de etki etmektedir. Sözcük gelişimi anlam bilgisini artırmak için özel bir sistemdir. Yeni sözcüklerin anlamı sözel olarak açıklanabilmektedir. Çocuklar ne kadar fazla deneyim yaşarsa o kadar sözcük ve onun anlamına sahip olmakta ve buna bağlı olarak sözcük dağarcıkları artmaktadır. Sözcük dağarcığı kavramı, anlayabildiğimiz, dinleme yoluyla tanıyabildiğimiz, aktif olarak konuşma dilinde kullanabildiğimiz, okuyup yazabildiğimiz sözcüklerin bütünüdür ifade etmektedir (Ziolkowski, 2004: 12, Pilten, 2009: 47).

Bebekler yaklaşık olarak 10 aylık olduklarında iletişim amacıyla ilk sözcüklerini kullanır. 12 aydan sonra çocuk ilk defa bazı sözcükleri bilinçli olarak kullanır. Bir buçuk-iki yaş arası çocuklar iki sözcüğü arka arkaya söyleyerek cümlecikler kurmaya çalışır. İki yaşından sonra ise iki sözcüğü birleştirerek basit cümleler kurmaya başlarlar. İki buçuk yaş civarında sözcük dağarcıkları ortalama 300 civarındadır ve gramer yapısı da hızla gelişmektedir. Üç-dört yaşlarında sözcük dağarcığı 1000 civarındadır. Dört-beş yaşında sözcük dağarcığı artmaya devam eder. Dört-beş yaşındaki çocuklar uzun ve daha detaylı cümleler kurarlar. Beş-altı yaşlarında üretilen sözcük sayısı 2000 kadardır (Kılıç, 2008: 8-9).

Çocuğun dili kullanabilmesi için sözcük dağarcığına sahip olması gerekmektedir. Çocuk sözcük dağarcığını, yeni sözcükler öğrenerek ve bildiği sözcüklerin yeni anlamlarını öğrenerek genişletmektedir. Sözcük dağarcığı özellikle okul öncesi dönemde üzerinde durulması gereken bir konudur. Çocukların sahip oldukları sözcük dağarcıkları incelenmiş ve yaklaşık olarak her yıl 2000-3000 arasında

sözcük kazandıklarını bir başka ifade ile her gün altı-sekiz yeni sözcüğü sözcük dağarcıklarına kattıkları belirlenmiştir. Sözcük dağarcığını geliştirmenin temelini, sözcüğü anlama oluşturmaktadır. Çeşitli sözcüklerin anlamlarını öğrenme süreklilik gerektiren ve yavaş yavaş gelişen bir süreçtir. Sözcükler çocuklar tarafından anlamlı bulunduğu ölçüde öğrenilebilmektedir. Çocukların ilk sözcüklerinin yakın çevresiyle ilgili olduğu hatırlandığında, bu sözcüklerin çocuklar tarafından anlamlı bulunduğu için öğrenildiği sonucuna varılabilmektedir. Sözcük dağarcığını geliştirme, çocuğun konuşmasında kolaylık ve akıcılık sağlamaktadır (İpek, 2006: 5; Pilten, 2009: 48-49).

Çocuklarla açık, net ve doğru bir telaffuzla konuşma, sözcük dağarcığını genişletme de çocukların erken okuma becerilerini geliştirmektedir. Telâffuz seslerin ve sözcüklerin söyleniş biçimidir. Ancak doğal iletişim sürecinde seslerin tek tek özelliklerini öğrenmekten çok diğer seslerle bir arada nasıl söylenildiğini bilmek önem kazanmaktadır. Bu nedenle sözcüklerin, deyimlerin ve hatta daha uzun birimlerin söylenişlerini öğrenmek, sesleri teker teker öğrenmekten çok daha önemlidir. Ayrıca anlamı tamamen değiştiren ses üstü öğeler (vurgu, tonlama vb.) doğru şekilde modellenemezler ise iletişimi bozan öğeler hâline dönüşüp çocuklarda kalıcı hâle gelebilirler (Kandır ve diğerleri, 2010: 73; Yaşlı, 2008: 101).

Çocuklar ses çıkarırken ve sözcükleri söylerken bazı söyleyiş bozukluklarının sonradan farkına varmaktadır. Bu sebeple çocuktan hemen her sözcüğü doğru söylemesi beklenmemelidir. Bu olumsuzluğu gidermek için çocuğa öncelikle kendi ana dilinin telâffuzunu öğretmek gerekir. Çocuklardaki dil gelişimi, özellikle Türkçenin eğitim ve öğretimi açısından özenle üzerinde durulması gereken temel dil devresidir. Bu devrede okul öncesi dönemdeki çocukların dil kurallarına uygun olarak konuşabilmeleri, öğrendikleri sözcükleri yerli yerinde kullanabilmeleri ve öğrendiklerini doğru telâffuz edebilmeleri sağlanmalıdır (Çiçek, 2002: 123).

Çocukların erken yaşlarda yazılı metni anlama ve keşfetmesi sözcükleri anlaması için önemlidir. Özellikle dört-beş yaşlarında fonolojik süreç ve sözcük gelişiminin anlaşılmasına gereksinim vardır. Formal olarak okumayı öğretmeden önce çocukların sözcük becerilerinin açıklanması ve vurgulanması gerekmektedir (Hanson, 2007: 5).

Çocuklar ilkokul yıllarında her yıl binlerce sözcük öğrenmektedir. Bunların büyük bir bölümünün doğrudan öğretimle öğrenilebilmesi mümkün değildir. Çocuklar yeni sözcükleri bağımsız ve tesadüfen öğrenmektedir. Okuma miktarının sözcük dağarcığındaki değişikliklerle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak sözcük dağarcığının gelişmesi için gerekli olan şey daha fazla sözcük öğretimi değil, daha fazla okumaktır (Johnson, 2007: 25).

Okuma gelişimi, sözcük okuma becerilerinin gelişimiyle bağlantılıdır. Çocukların % 35'i okula başladığında okul başarıları için yeterli sözcük dağarcığına sahip değildirler. Risk altındaki çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirmek için sözcük öğrenimini destekleyen süreçler gereklidir. Derinlemesine sözcük bilgisine sahip olan çocukların ise akıcı, doğru ve anlamlı bir şekilde okumaları doğaldır. Sözcük gelişimi erken dil kazanımı ile de ilişkilendirilmiştir. Okuma kazanımında keşfetmede ve akademik başarılarının etkisini belirlemede sözcük kazanımının önemli olduğu bir gerçektir (Baydık, 2006: 30; Hanson, 2007: 5; Johnson, 2007: 25).

Araştırmacıların çoğu sözcük bilgisinin farklı aşamalarının olduğunu düşünmektedir ve Dale (1965)'te bunu dört aşama olarak tanımlamıştır:

- 1. aşama** “sözcüğü görmeden önce”,
- 2.aşama** “sözcüğü işitip anlamının ne olduğunu bilmemesi”,
- 3.aşama** “sözcüğü görünce fark etmesi ve bir şeyler yapması”,
- 4. aşama** “sözcüğü çok iyi bilmesi” dir. Bu aşamalar, sözcük gelişiminin uygulama ve anlamada bir süreç boyunca devam ettiğini göstermektedir.

Stahl (1986), ise sözcük bilgisini üç aşamada tanımlamıştır:

- 1. Birleşme bilgisi;** bir sözcüğün açıklaması yeni bir sözcükle ifade edilir.
- 2.Kavrama bilgisi;** çocuk yeteneğiyle bilginin tanımlanmasında zıt anlamlı sözcükler kullanılır ve sözcükler kategorilere göre sınıflandırılır (Örnek olarak, kedi bir hayvandır).
- 3.Oluşturma bilgisi ise,** çocuğun kendi kendine sözcüklerdeki bir tanımlı üretme yeteneğidir (Akt. Ziolkowski, 2004: 12).

Okul öncesi dönemindeki çocuklar sözcük ve kavram bilgilerini arttırmak için sürekli olarak fırsatlara gereksinim duymaktadır. Dramatik oyunlar ve boş zamanlar için planlanmış oyunlar yüksek sesle okuma, planlı etkinlikler boyunca kavram ilişkili etkinlikler ve rutinler hepsi çocukların sözcük ve kavram bilgisini artırabilmektedir (Sandall ve Schwartz, 2008: 172).

Küçük yaşlardan itibaren çocuklar, özellikle kitaplarla yakından ilgilenmekte ve resimlerine bakarak öykü anlatmaya istek duymaktadırlar. Çocukların kitaba karşı olumlu bir tutum geliştirmesi okuma becerilerinden sözcük becerilerinin gelişmeye başlamasında etkilidir (Kandır ve diğerleri, 2010: 73). Okuma becerilerinin kazandırılmasında çocuklara özellikle yüksek sesli kitap okuma önemlidir.

NAEYC/IRA çocuklara yüksek sesli kitap okumanın erken okuma yazma bilgisini desteklemede kritik bir öneme sahip olduğunu savunmaktadır. Ancak çocuklara yalnızca yüksek sesle okuma, okuma yazma bilgisinin gelişimi için stratejik okuma kadar olanak sunmaktadır.

Erken okuma yazma bilgisini destekleyen öykü okuma stratejileri aşağıdaki noktaları içermedir. Bunlar;

- *Her gün iki ya da üç yüksek sesle okuma zamanı planlanmalıdır.* Çünkü çocukların ilgileri uzun süreli değildir. Bu nedenle öğretmenler okuma yazma zamanını iyi değerlendirmelidirler.
- *Kitaplar niteliklerini ve içeriklerini göz önünde bulundurarak dikkatli şekilde seçilmelidir.* Değişik amaçlara yönelik birçok çocuk kitabı mevcuttur. Sözcük bilgisi gelişimi için öykü kitapları uygundur. Alfabe kitapları, çocukların harfleri ve sesleri öğrenmelerine yardım eder. Kavram kitapları, sayma ya da sayı kitapları matematik ve kavram bilgisini geliştirmek için yararlıdır. Bilgi kitapları, çocukların çevrelerindeki dünya hakkındaki genel bilgilerini ve meraklarını geliştirmelerine yardımcı olur. Sözcük ve şiir kitapları, çocukların dikkatini fonolojik farkındalık üzerine çeker. Amaca tamamen uygun kitapları seçme ve yüksek sesli okuma için kullanılan kitap türünü çeşitlendirme, çocukların okuma-yazma olanaklarını en üst düzeye taşır.

- *Okuma zamanları ilgi çekici hale getirilmelidir.* Kitap, yüz ifadesi ve ses tonu değiştirilerek okunmalıdır. Değişik sesler ve mimikler kullanılmalıdır. Çocukları öykünün devamında ne olduğu hakkında tahminler yapmaları için cesaretlendirmeli ve okudukça tahminlerini kontrol etmeleri sağlanmalıdır. Bazen sözcükler parmakla takip edilmelidir. Böylece çocuklar okumanın soldan sağa ve baştan aşağı doğru olduğunu anlamaya başlarlar. Bazen resimlerdeki nesneler gösterilmeli, çocuklardan ismi söylenen nesneyi göstermeleri istenmeli ya da gösterilen nesnenin ismini söylemeleri istenmelidir.
- *Çocuklar öykü hakkında hem dolaysız hem dolaylı konuşmalara katılmalıdır.* Dolaysız konuşma, öyküde ne olduğu hakkındaki konuşmadır. Dolaylı konuşma ise, öyküdeki sözcüklerin anlamını tartışmayı ve öyküyü kişisel deneyimlerle birleştirmeyi içerir.
- *Dilin seslerine dikkat çeken kitaplar okunmalıdır.* Fonolojik farkındalığı geliştirmenin en doğal yolu okuma ve çocuklara dilin seslerini deneyimleme olanağı sağlayan tekrar okumadır. Bu kitaplar aliteration ve fonolojik farkındalığı destekleyen diğer fonemik olguların kullanımını sağlar. Okul öncesi öğretmenleri sesli okuma bölümünde kullanılan dil üzerinde yorum yaparak çocukların dikkatini kolayca çekebilirler. Örnek olarak; "eğlenceli, bakın nasıl ilerliyor bebek, baston, bardak hepsi /b/ sesiyle başlıyor fark ettiniz mi?" Burada amaç çocukların dikkatini basitçe dilin seslerine çekmektir. Çocuğa dinleme deneyimi kazandırmak ve öykü okuma etkinliğine katmak değildir.
- *İçinde tekrarlar bulunan, metinde tahmin edilebilir kalıplar olan kitaplar okunmalıdır.* Çocuk kitabındaki metinlerde çocuğun bir sonraki cümleyi tahmin etmesini sağlayan tekrar cümleleri vardır. Örnek olarak; çocuklar "Üç Küçük Kedici" kitabındaki kedilerin ne söyleyeceğini çabucak öğrenirler. Bu tür kitaplar çocukların öykü okuma etkinliğine kolayca katılmalarını sağlar.
- *Çocukların yeni bir kitabı dinlemeye hazır olduklarından emin olunmalıdır.* Bir kitabı ilk defa sesli okurken çocukların karşılaşacağı yeni sözcüklere dikkat çekilmeli ve başlıktan ya da öykünün kapağından öykünün ne hakkında olacağını veya öyküde neler olabileceğini tahmin etmelerine izin verilmelidir.

Okuduktan sonra çocuklarla öykü, karakterler ve olay hakkında konuşulmalı, onların soruları ve yorumlarını alınmalıdır.

- *Çocuklara öykü zamanının önemli olduğu hissettirilmelidir.* Çocuklara bu mesajı vermenin bir yolu da öykü zamanını günün tahmin edilen bir bölümü yapmaktır. Diğer bir yöntem ise yeni okunan öyküleri sınıf kütüphanesinde sergilemektir. Çünkü çocuklar sınıf kütüphanesinden en yeni okudukları kitapları seçme eğilimindedirler (Sandall ve Schwartz, 2008: 177-178).

Çocukların dil edinimi alanında çalışan bazı araştırmacılar da çocuklarda sözel dil gelişimini özellikle sözcük bilgisini destekleyen öykü okumaya ek stratejiler belirlemişlerdir:

- ***Etkin Katılım:*** Etkin katılım çocukların isimleri sorulduğunda ve isimlerindeki öğeleri işaret ettiğinde ortaya çıkmaktadır. Bu sözel dil gelişimi için basit bir öyküde geçen sözcükleri duymaktan daha etkilidir.
- ***Tekrarlanan Okumalar:*** Tekrarlanan okumalar, çocukların sözcük becerilerini pozitif şekilde etkilemektedir. Çünkü çocuklar tekrarlı şekilde duydukları sözcükleri edinmeye daha yatkındırlar.
- ***Öykü Destekleyicileri:*** Çocuklara öyküyle eşleştirebilecekleri destekleyicilerle etkileşim olanağı verilmesi (örnek olarak; bir müzisyeni içeren öykü için müzik aletleri) çocukların öyküyle eşleştirerek yeni sözcükler öğrenme olasılığını yükseltecektir (Pullen ve Justice, 2003: 95).

1.5. Yazma Becerileri

Çocuğun çevresi doğumdan itibaren sözlü dille ilgili uyarıcıların yanı sıra, yazılı dille ilgili uyarıcılarla da çevrelenmiştir. Yazılı dil, noktalama işaretleri, cümle, sözcük, harf, satır gibi yazı diline ilişkin kavramların kullanımını gerektirmektedir. Çocuklar günlük yaşamda sık sık yazılı materyaller ile karşılaşmakta, bu şekilde okul öncesi

dönemde, yazı dilinin özelliklerine ilişkin kavramlar oluşturmaktadırlar. Çocuk, okul öncesi eğitim kurumlarında tüm bilgileri yaşayarak, deneyerek somut bir biçimde öğrenmektedir. Çocuk burada yazmayı değil ama yazmak için gerekli olan tüm bilgi ve becerileri kazanabilmektedir. Parmakları kullanabilme ve el-göz koordinasyonunun gelişmesi sonucu ortaya çıkan ve günlük yaşamda kullanımı çok önemli olan yazma becerilerinin kazandırılması tüm eğitimcilerin ortak hedefi olmalıdır (Bay, 2008: 6).

Yazma; sözlü veya sözsüz konuşma seslerini, karşılıklı olan görsel motor sembollere çevirme süreci, harfleri tanıma ve ayırma yeteneği, yazılı iletişim için kullanılan sembol sistemi ve beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. (Carter, 2007: 5; Sandall ve Schwartz, 2008: 173; Unutkan, 2006: 63; Bay, 2008: 10; Kılıç, 2008: 39).

Yazma becerileri soyut sembolleri (obje ve fikirleri sembolize eden sözcükler) kavrayan çocuğun parçalar üzerinde çok yönlü düşünmesini gerektirir ve sözcükler, harfler ve seslerle gösterilmektedir. Araştırmacıların çoğu, çocukların heceleme sinin tam olarak gelişmesinden önce bu heceleri yazma etkinliklerinde kullanmalarına gereksinimi olduğunu, yazılarının belirgin olduğunu fakat okunaklı olmadığını vurgulamaktadır (Abdulkarim, 2003: 28).

Okul öncesi çocuklara yazmayı öğretme tartışılan bir konudur. Vygotsky (1978) “okul öncesi yıllarda yazmanın öğretilmesinin doğal olduğunu” ifade etmektedir. Üç yaşlarında çocukların %80’i işaret ve anlamın belirlenen kombinasyonunu öğrenmektedirler. Bu etkinliği bütün altı yaş çocukları göstermektedir. Ancak bunun Vygotsky, “yazma çocuklar için yaşamlarına uygun olmalıdır ve vurguya dikkat edilmelidir. Özel bir amaçla göstermek veya alıştırma yapmak yazmayı sıkıcı hale getirmektedir. Yazı çocukların yaşamları için kullanışlı ve gerekli bir şeyler olmalıdır” diye ifade etmektedir. Ayrıca Vygotsky “yazma doğal olarak öğretilmelidir” diyerek yazmanın önemini belirtmiştir (Akt. Chen, 2006: 27). Bu bağlamda okuma becerileri gibi yazma becerileri de okul öncesi dönemde temelleri atılması gereken bir beceridir.

Yazma çocukların küçük yaşlardan beri tanışık olduğu metin oluşturma ve anlam ifade etme sürecidir. Bu süreç okumadan bağımsız düşünülemez. Okuma yazmayı destekleyen; yazmada okumayı destekleyen bir beceridir. Her iki beceri de

grup ve toplum içinde belli bir program dahilinde öğrenilmektedir. Yazmanın gelişim sürecinde okul öncesi dönem hazırlık dönemi olarak ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukta yazma becerilerinin gelişimi karalama ile başlamaktadır. Çocuk karalamasını bir yetişkine gösterip “Bu ne anlatıyor?” diye sorduğunda yazının iletişim anlamında kullanıldığının farkına vardığını gösterir. Çocukların okuma yazma bilgileri arttıkça karalamaları da daha sözcüğe benzer hale gelir ve daha sonra gerçek harfler ortaya çıkmaktadır. Yazma için sağlanan olanaklar okuma yazma gelişimini desteklemektedir (Sandall ve Schwartz, 2008: 174; Temur, 2009: 86).

Schickedanz ve Casbergue (2004) ise çocukların yazma becerilerinin gelişimini iki yaş civarında başlayan rastgele işaretler olarak tarif etmişlerdir. Bu işaretler daha belirgin hale geldikçe, iyi okuma-yazma deneyimine sahip olan çocuklar, yazı ile çizim arasındaki farkı keşfetmeye başlamaktadır. Onlara göre, kayda değer okuma becerisi çocuğun yazının bir anlam taşıdığını anlamasıyla “bu bir şeyler diyor” dediği zaman ortaya çıkmaktadır (Akt. Sandall ve Schwartz, 2008: 178). Bu, yazma becerisinin doğal edinimindeki ilk basamaklardan biridir.

Yazma ilk olarak bireyin kendini anlamasıdır. Sonrada başkalarıyla iletişim kurmasıdır. Ayrıca yazma hatırlamayı, planlamayı, metin üretimini ve düzenlemeyi gerektiren oldukça karmaşık bir beceridir (Temur, 2009: 86). Justice ve Pullen (2003)’e göre, yazı dili bilincinin üst noktası sembolik metin üretimi yoluyla iletişim olarak da tanımlanan yazma işinin kendisidir. Yang ve Noel (2006), yazmanın aşamalarını çocukların basit düz hatlar gibi karalamalarından başlayarak okul yıllarındaki geleneksel yazımlarına kadar tanımlamaktadır. Copple ve Neuman (2000)’e göre dört-beş yaşları civarında çocuklar yazımlarını karalama, mektup şekli, rastgele harf dizisi, el yazısı taklit etme gibi şekillerde oluşturarak okuma yazma denemeleri yaparlar. Kuru boya, pastel boya, tahta kalem ve yazı kalem gibi değişik materyallerle birçok çizme ve yazma fırsatı sunmak, çocukları yazdıkları şey hakkında konuşmaları için cesaretlendirmek, yazılı materyale ulaşımı sağlamak ve geleneksel yazıma model olmak, çocukların aniden ortaya çıkan yazma becerilerini destekleme yollarının tümüdür (Akt. Nebrig, 2007: 22-23).

Çocuklar konuşmanın istek ve gereksinimleri ifade etmenin bir yolu olduğunu öğrendikleri gibi, “sözcükleri” kağıt üzerine dökmenin de mesajı okuyucuya iletmek

olduğunu anlamaya başlamaktadır. Yazma, çocukların yazma çabalarını, kalemi eline alıp ve kağıt üzerine bir şey karalamalarıyla başlamaktadır. Yazının bu ilk biçimleri, onların düşünce ve fikirlerini karalama, harf, sözcük ve cümle yazma biçimine dönüştürerek aşama kaydetmektedir. Çocuklar harfleri yazmadan önce karalama yazımı geliştirmekte ve bundan dolayı yazdıkları şey yazılı bir metin, düz çizgi, küçük, dikey, yatay ve dairesel kalem darbeleriyle bağlantılı çok yönlü çizgilere benzemektedir. Yazmanın bu aşaması kültürden kültüre değişiklik göstermektedir. Çocuklar karalamaya başladıklarında, çevresindekilerden yazdıkları şeyleri okumalarını isterler ya da kendileri ne yazdıklarını başkalarına okurlar. Çocuklar harfleri yazarlarken bile karalamaları yoluyla yazı yazmanın kendi düşünce ve fikirlerini başkalarına iletmenin bir yolu olduğu göstermektedir. Çocukların yazdıkları yazılı harflere benzeyen ancak harf olarak bilinmeyen dairesel ve doğrusal çizgilerin birbirine bağlanmasıyla oluşmaktadır. Çocuklar bu aşamada harf gibi tanımlanabilecek rastlantısal, harfe benzeyen biçimlerin birbirine eklenmesiyle yazmakta ve gittikçe daha tanınabilen harf yazmaya doğru ilerlemektedirler (Fogo, 2008: 8-9).

Morrow'a (2005) göre, okul öncesi dönemdeki çocuklarda yazma becerisindeki gelişim şu şekildedir: İki yaşındaki çocuklarda merkezi veya dairesel karalamalar ve bunların tekrarlanması görülmektedir. Bu yaştaki çocuklar kalemi tutmak için elinin tümünü kullanırlar ve tüm kollarını hareket ettirirler. Sayfayı tamamen doldurmakta ve işaretlerden etkilenmektedirler. Üç yaşındaki çocuklar kâğıdın her yerine büyük harfler yazabilirler. Bu yaştaki çocuklar karalamayı ve resim çizmeyi severler. Dört yaşındaki çocuklar özellikle kendi isimlerinde geçen birkaç sözcüğü hatırlamaktadırlar. İsimlerini veya isimlerinin baş harflerini yazabilirler. Bu yaştaki çocuklar karalamayı ve resim çizmeyi severler. Daireleri ve kareleri çizebilirler. Beş yaşındaki çocuklar ise, isimlerini büyük boyutta düzensizce büyüyen harflerle yazabilirler. Bu yaştaki çocuklar genellikle harfleri ve numaraları değiştirirler veya sağdan sola yazabilirler. Sayıları düzensiz ve orta boyda yazabilirler. Bazı büyük ve küçük harfleri yazabilirler. Yazı kalemlerini daha iyi kullanabilirler. Karalamayı ve çizmeyi severler. Resimler daha karmaşık ve tamamlanmıştır. Kareleri ve daireleri birleştirebilirler. Bir modeli kopyalamayı severler. Telaffuz hakkında soru sorabilirler (Akt. Bay, 2008: 11).

Yazma, kağıt üzerinde birkaç sözcük ya da cümlelerin mekanik olarak yazımıdır şeklinde düşünülmemelidir. Yazma, içerisinde bilişsel süreçlerin yer aldığı bir problem

özme davranışı olarak görülmelidir. Çünkü bir yazma davranışının çocuğun bilişsel, psiko-motor, duyuşsal ve dile dayalı becerilerini kullanması gerekmektedir.

Çocukların yazar duruma gelebilmeleri için;

- Parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması,
- Sinir-kas ve el-göz uyumunun yeterince sağlanabilmesi,
- Yazma için gerekli olan kalem, defter vb. araç ve gereçleri doğru kullanabilme,
- Satır, çizgi, yazı, sağ, sol, yukarı, aşağı, dik, yatık, eğri, iç, dış, alt, üst vb. kavramları bilme,
- Yazmanın yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilme; özellikle alfabedeki harflerin şekillerini oluşturan çizgileri doğru yönde ve düzgün çizebilme,
- İstekli olma gibi özelliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Okul öncesi yıllardan itibaren çocukların bu becerilerinin geliştirilmesi gelecekte yazmanın öğrenilmesinde de etkili olacaktır. Bu özellikleri henüz kazanamamış çocuklara yazmayı öğretmeye girişmek bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bunlar;

- Çocuğun çabuk yorulması,
- Kalemi doğru tutamaması,
- Yazının kötü ve yanlış olması,
- Yazmadan bıkmaması ve nefret etmesi vb. (Kostelnik ve diğerleri, 2004: 319; Temur, 2009: 87; Kandır ve diğerleri, 2010: 74).

Çocuklarda yazmanın farklı şekillerinin analizini yapan Sulzby (1986) ise yazıyı altı kategoride açıklamıştır. Geleneksel yazma aşamalarına ulaşmadan önce yazmayı çocukların erken girişimleri olarak tanımlamıştır. Bunlar;

Çizme: Çocuklar, sözcükleri temsil eden nesneleri çizmektedir. Bu eğilim, iletişimin formları olarak çizme ve yazmanın birleşiminden ortaya çıkmaktadır.

Karalama: Çocuklar karalamayı yazma niyetiyle yapmaktadır. Bu soldan sağa ya da sağdan sola yönünde belirgindir. Çocuklar çizmeye yeni başladıklarında sağdan sola geniş hareketler yaparlar. Mesajlarını iletme için yazdıkları ve karaladıkları göstergeci

Harfe Benzer Şekiller Yapma: Çocuk alfabe harflerine benzeyen kalıplar ve şekilleri gösterir. Bazı çocuklar harf isimlerini adlandırabilir.

Yeni Şekilde Harfler Üretme: Çocuk, tekdüze harflerin doğru formunu anlayabilmektedir. Çocuklar harfleri yazmak için kullanır, ama harfin sesi ile yazmak istediği harf arasındaki ilişkiyi düşünmeden yazarlar. Çocuk bir sözcük içinde harflerin sırasını değiştirebilir, aynı sözcüğü iki değişik şekilde yazabilir ya da birkaç harf yazarak bir sözcük ya da cümleyi yazabilmektedir.

Rastgele Heceleme: Çocuklar bir sözcüğün doğru olarak hecelenmesinden emin olmadıklarında yazmanın bu şekline başvurur. Burada çocuklar görmemezlikten gelinen sesleri ve bir heceyi göstermek için bir harfi kullanabilmektedir.

Tekdüze Yazma: Çocuk, bazı sözcüklerde bir harf eksikliği ya da fazlalığıyla bir yazma ürününü ortaya çıkartabilmektedir. Bu da çocuğun yazma becerilerini ve bilgisini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.

Tekdüze Heceleme: Çocuğun yazması uygun bir gramer ve hecelemeyle bir yetişkin yazması ya da kitap yazmasına benzemektedir (Akt. Abdulkarim, 2003: 28).

Çocuklar erken yıllarda iletişim kurmak istemektedirler. Çocukların iletişim teknikleri göz kontağı kurmaktır ve bebek gibi konuşmalarla, sesleri yazmakla gelişmektedir. Ancak gelişimin bu süreçleri uzun dönemlidir ve bu süreçlerde çocuğun rehberliğe gereksinimleri vardır. Çocuklara evde ve okulda zengin bir uyarıcı çevre sunmak, model olmak ve çocukları doğru yönlendirmek önemlidir. Evde ve okul ortamında çocuğun yazma becerilerini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik çalışmalar onların daha sonraki akademik başarılarında etkili olacaktır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar yazıyla ilgili deneyim kazandıkça, yazının birçok yapısını ve fonksiyonunu

fark etmeye ve anlamaya başlamaktadır (Chen, 2006: 26; Sandall ve Schwartz, 2008: 173; Bay, 2008: 11).

Çocuklar zamanla bilgi alıp vermek için yazmayı kullanan yetişkinleri gözlemleyerek sözlü ve yazılı dille iletişime geçmektedir.

Pullen and Justice (2003)'e göre yazma bilinci üç durumu içermektedir. Bunlar;

- Alfabe bilgisi,
- Çevresel yazmanın keşfedilmesi
- Yazma kavramıdır.

Alfabe bilgisi, harf bilgisi ya da harf tanıma becerisini içerir ve gelecekteki okuma başarısının en büyük göstergelerinden biridir. Goldenberg (2001)' göre alfabe bilgisi, bir harf ses ilişkisi olduğunu ve sözcüklerdeki her bir sesin harfler tarafından sembolize edildiğini anlama yetisini simgelemektedir. Whitehurst ve Lonigan (2001)'e göre ise harf bilgisi öğrenimi, alfabedeki harfleri ayırt etmeyi ve tanımlamayı ifade etmektedir ve ses alıştırımlarıyla birlikte verildiğinde daha etkili olmaktadır (Akt. Boyle, 2006: 22). En iyi harf bilgisi basamakları, ses birimlerinde oynama yapabilen ve tanımlayabilen çocuklarla ilişkilendirilmiştir. Bu yeti gelecekteki ilk okuma becerileri için çok kritik olan çok daha ileri sessel becerilerin geliştirilmesini kolaylaştırabilmektedir. Çocukların doğru ve çabuk bir şekilde harfleri adlandırma becerisi, onların daha sonraki okuma becerisine katkı sağlayan bir beceri olan geri getirme ve öğrenme becerisinin yanı sıra onların yazılı dile aşinalığını yansıtabilir (Eppe, 2006: 11-12).

Harfler hakkında bilgi, yazmanın fonksiyonları ve düzenleri yazma bilgisi olarak bilinmektedir. Yazma bilgisi, yazmanın fonksiyonlarına, düzenine ve harflere dayanmaktadır. Yazmanın düzeni, yazının soldan sağa, yukardan aşağıya anlaşılmasını ve sayfa üzerinde yazı ve resimler arasında ayırım yapmasından bahsetmektedir. Tüm yazma bilgisi, çocuklardaki formal okuma eğitimi öncesi ve sonrası, fonolojik duyarlılığın gelişimini etkilemektedir (Carter, 2007: 5; Eppe, 2006: 11-12).

Yazma ve fonolojik farkındalık ilerideki kod çözme becerisi için gereklidir. Bu çocukların oyun yoluyla kitaplarla ilişkisinin başladığı ya da ebeveynlerin onlara kitap okuduğu dönem gibi çok erken bir yaşta başlayabilmektedir. Çocuklara yeterli sıklıkta ve çeşitlilikte okuma yazma olanakları sağlanırsa, çocuklar kitapların soldan sağa ve yukardan aşağı doğru okunması ve sözcüklerin ve cümlelerin arasında boşlukların olması gibi yazı ile ilgili özel kavramları keşfetmeye başlamaktadır (Sandall ve Schwartz, 2008: 173; Boyle, 2006: 21).

Çocukların duvarlara çizdikleri gelişigüzel çizgiler, onların yaşamları boyunca kullanacakları yazma becerisinin temelidir. Ancak bu temel her çocuk için aynı şekilde atılamayacaktır. Bu doğrultuda okul öncesi dönem çocukların çoğunluğunun “ yazı yazıyorum” dediği ama yazıya benzemeyen karalamalar çizdiği bir süreçtir. Yazıyormuş gibi yapmak, yetişkinleri taklit etmek yazı yazmanın temelini oluşturmaktadır (Güleç, 2008: 18; Temur, 2009: 86).

1.5.1. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı “yazının işlevlerinin farkına varma, yazıyı oluşturan birimleri yani metin, cümle, sözcük, harfi tanıma, bunların işlevlerini öğrenme, yazının yönü gibi noktaları ifade etmektedir (Pilten ve Temur, 2009: 20).

Çocukların yazı dilinin yapıları ve fonksiyonları hakkındaki bilgileri, onların gelecekteki okuma becerilerini etkilemektedir. Yazı farkındalığının dikkat çeken üç yönü vardır. Bunlar;

- Yazı kavramları (print concepts),
- Çevresel yazı tanıma (environmental print recognition)
- Alfabe bilgisidir.

Yazı farkındalığı fonolojik farkındalık gibi okumaya hazır olmanın diğer göstergeleriyle yakından ilişkilidir. Bir çocuğun yazı dilinin yapısının, fonksiyonlarının ve yapısının, fonksiyonlarının ve kullanımının farkında olması, ona okuma ve yazma becerilerini inşa edecek temeli sağlamaktadır. Çocuklar yaşamlarının çok erken dönemlerinde yetişkinlerle okuma yazma tabanlı etkileşim ile yazı hakkında kavramları

yapılandırmaya başlamaktadır. Bebekler henüz sekiz aylıkken kitap tutmaya, sayfaları çevirmeye ve gerçekten de okur gibi bir tavırla mırıldanmaya başlamaktadır. Ancak bu temel, otonomik olarak gelişmez. Çocukların yaşlarına, bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel durumlarına uygun yazı odaklı etkileşimlerle yetişkinlerin de aktif katılımını gerektirmektedir. Çocukların yazının anlam taşıdığını anlar hale gelmesi, okul öncesi dönemdeki yıllarda gerçekleşmekte ve git gide yazı yapıları daha iyi anlaşılır hale gelmektedir. Kendilerine kitap okunan çocuklar, bu deneyimlerle daha geniş bir görüşe “kitap bilgisine” doğru ilerlemektedir (Pullen ve Justice, 2003: 89; Henniger, 2005: 387; Sandall ve Schwartz, 2008: 174).

Kendisine okunan birçok öyküyü dinleyen çocuklar, kitap dili ya da dilin yazınsal şeklinin konuşulan dilden daha farklı olduğunun farkına varmaktadır. Yetişkinlerin öykü kitabı okuma deneyimlerinin çocukların önemli yazı kavramları hakkındaki bilgilerini arttırdığı görülmüştür. İyi gelişmiş bir yazı farkındalığına sahip olan çocuk okuma edinimi için gerekli bazı noktaları bilmektedir. Bunlar:

- Yazılı öyküyü anlama
- Sayfadaki metni soldan sağa okuma
- Sayfa boyunca sayfanın başından altına doğru ilerleme
- Bir sayfadaki metin okunduğunda, öykünün bir sonraki sayfada devam edeceğini düşünme
- Harf grupları arasındaki beyaz boşlukların konuşulan öykünün aralıklarını temsil ettiğini anlamadır.

Yazı kavramları hakkında bilginin yanı sıra çocukların çevresel yazılarla etkileşimi yazı farkındalığı becerisinin önemli diğer bir parçasıdır. Bir sembolün gerçek bir nesneye karşılık geldiği bilgisi, alfabetik prensibin ses-sembol ilişkisini anlamada gereklidir. Örnek olarak; erken dönemde çocuklar McDonald’s sözcüğünün altındaki sarı renkli kemeri sözcüğün bir göstergesi olarak algılamaları vb. Bunun alfabetik prensip için kritik olan yazı-konuşma kavramını anlamada önemli bir adım olduğuna inanılmaktadır. Sonuç olarak çevresel yazı, okuma becerisinde önemli bir adımdır (Pullen ve Justice, 2003: 89-90).

Alfabe bilgisi ise harfler ve sesler arasındaki sistematik bir ilişkiden söz eden bir anlayıştır. Çocuklar okuma yazma boyunca alfabetik sistem bilgisi elde etmektedir. Alfabe bilgisinde harf bilgisi önemli bir yere sahip olup okuma yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Hecelemenin keşfedilmesi ile ortaya çıkan harf bilgisini de etkin olarak düşünmek çocukları okuma yazma konusunda cesaretlendirmektedir. Alfabe bilgisi gelecek okuma becerisini en iyi tahmin eden unsur olarak ele alınmıştır. (Pullen ve Justice, 2003: 90; Güleç, 2008: 15).

Çocukların yazı farkındalığını geliştiren yöntemlerinden en önemlileri, yetişkin-çocuk katımlı öykü okuma ve yazı yönünden zenginleştirilmiş oyunlardır. Çocuklar gün içerisinde çok değişik şekillerde ekinliklerden yararlanmaktadır. Bunlar;

Yetişkin-Çocuk Katımlı Öykü Okuma: Yazı kavramına ilişkin, çevresel yazı farkındalığı ve alfabe bilgisinin geliştirilmesi çocukların çarpıcı yazı ve özelliğe sahip kitaplarla okuma etkinliğine katılımlarının artırılmasıyla sağlanmaktadır. Bu kitaplar büyük yazı, kısaltılmış metin ve öykünün konusuna uygun görsel metinler içermektedir. Çocuklar bu özellikteki kitapları okurken öyküye daha çok görsel olarak eşlik etme eğilimdedirler (Pullen ve Justice, 2003: 92).

Araştırmacılar, çocuklara kitap ve diğer basılı materyalleri okumayı çocuklardaki okuma yazma becerileni geliştirmek için en önemli yöntem olarak görmektedir. Okuma Komisyonu “Okumada nihai başarı için gerekli olan bilgiyi oluşturmada tek ve en önemli etkinlik çocuklara sesli olarak kitap okumaktır” düşüncesini savunmaktadır. Bu süreç bebeklikte başlamalı hem evde hem de okulda erken çocukluk dönemi süresince devam etmelidir (Henniger, 2005: 389).

Yazının özellikle çarpıcı hale getirildiği (örnek olarak; altı çizilerek) elektronik öykü kitapları okuma, çocukların yazı kavramının özelliklerini içselleştirmelerinde yardımcı olmaktadır. Yetişkinler öykü kitapları okurken çocuklara soru sorarak, yazı hakkında yorum yaptırarak ve yazıyı takip ettirerek onları yazıya katılmaya teşvik edebilirler. Çalışmalar yetişkinlerin bu tür yazıyı kullanmalarının, okul öncesi çocuklarının yazı farkındalığını geliştirmelerinde güçlü bir strateji olabileceğini göstermiştir. Örnek olarak; yapılan bir çalışmada yazıya başvurma stratejilerini (yazı hakkında konuşma, yazıyı takip etme gibi) sekiz haftalık okuma programı boyunca üç-

beş yaşındaki çocuklarda kullanmışlardır. Çocuklar çevresel yazı tanımayı (öykü kitaplarında geçen sözcükler için) alfabe bilgisini ve yazı kavramını da içeren çeşitli yazı farkındalığı ölçümlerinde önemli kazanımlar elde etmişlerdir. Ebeveynlerin yazıya başvurma stratejilerini evdeki okuma etkinliklerinde kullandıklarında da çocukların yazı farkındalığında artan bir gelişme gözlemlenmiştir. Ancak yetişkinler çocuklarla okurken sözlü ya da sözsüz yazıya başvurma tekniklerini kullanma eğiliminde değildirler. Bu yüzden öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu stratejileri kullanarak öykü okumada eğitime gereksinimleri olabilmektedir (Pullen ve Justice, 2003: 92).

Kupetz ve Gren (1997) çocuklara kitap okuma için kriterler belirlemişlerdir. Bunlar;

- Çocuklar kitap okumaya istekli ise onlara sesli olarak okuyun
- Onların yaşına uygun bir kitap seçin
- Sizin için de ilginç olan kitap seçin
- Günün belli saatlerinde özel okuma saatleri belirleyin
- Okuma süresince çocukların size yardımcı olmalarına izin verin
- İlgi çekmesi ve öyküyü anlatmada yardımcı olması için sesinizi kullanın

Çocukların diğerleriyle okumak için gidebilecekleri rahat bir okuma köşesi hazırlamak, erken çocukluk dönemi sınıfının gerekli olan öğelerinden biridir. Birçok okuma fırsatının yanı sıra bu alan kitapları merak edenlerin katılımı için motive edecek biçimde olmalıdır. Çocuklara üzerinde uzanabilecekleri minderler, rahat sandalyeler ve iyi aydınlatma sağlanmalıdır. Sınıfın bu köşesini oluştururken özen gösterilmelidir (Akt. Henniger, 2005: 389).

Yazı Yönünden Zenginleştirilmiş Oyunlar: Okul öncesi dönemdeki çocuklar sık sık dramatik oyunları da içeren oyun temelli etkileşimlerde bulunmaktadır. Birçok farklı oyun türü okuma yazmayı anlamayı etkin bir şekilde tetikleyebilir. Örnek olarak; bir drama oyunu erken okuma ve yazma deneyimlerine götürebilir (*Ahmet, Ayşe ve Pınar kendi anaokulu sınıfının yemek salonunda oynamaktadır. Ayşe bir aşçı, Ahmet bir garson ve Pınar da bir müşteridir. Pınar menüyü okuyormuş gibi yapar ve onu Ayşe'ye verir. Ahmet'te yazıyormuş gibi yapar ve onu götürür aşçıya verir. Bu çocuklar drama oyunuyla ilgilenirken okuma yazma kavramlarına başlayacak birçok etkinlikte de ilgilenmiş olurlar*). Okul öncesi dönem sınıfındaki her merkez çocukların oyunlarında

kullanabilecekleri okumayla ilgili materyallerle donatılmalıdır. Çalışmaların çoğu, çocukların oyununa yerleştirilen yazı içeren materyallerinin çocukların yazı farkındalığını desteklediğini göstermiştir. Bu materyaller araç isimlerini (örnek olarak; kalem, kağıt, kitap) içerdikleri gibi bina isimleri gibi (örnek olarak; bakkal, postane) fonksiyonel işaretleri de içerebilirler. Ayrıca kağıtlar, kalemler, ebeveynler, öğretmenler, çocuklar tarafından oluşturulmuş levhalar, dergiler, gazeteler ve eski bir klavye burada bulunacaklara verilebilecek örnekler arasındadır. Eğer böyle bir ortam sağlanırsa çocuklar doğal olarak bu yazılarla etkileşim içinde olacaklardır (Pullen ve Justice, 2003: 92; Henniger, 2005: 389).

Çocukların yazı farkındalığını oyun yoluyla geliştirmek için kullanılabilecek ek bir strateji de yetişkin aracılığını kullanmaktır. Yapılan çalışmalar yetişkinlerin çocukları oyunlarına yazılı materyalleri katmaya teşvik etmede önemli bir rol oynayabileceğini göstermiştir. Bu yöntem çocukların oyunlarına basitçe bu materyalleri sokmaktan daha güçlü bir etkiye sahiptir. Yetişkinler çocukları bu materyalleri nasıl kullanacakları hakkında oyun boyunca yönlendirebilirler (Örnek olarak; markete gitmeden önce bir alışveriş listesi yapma). Yetişkinlerin yardımıyla oluşturulan bu olanaklar, çocukların yazı dilinin yapısını ve fonksiyonunu anlamalarında ek bir destek sağlamaktadır (Pullen ve Justice, 2003: 93).

Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda okuma yazma becerisini desteklemek için, erken dönem okumanın temelini oluşturan yazı kavramlarıyla ilgili çalışmalara yer verilmelidir. Düşüncelerin ve deneyimlerin yazıyla nasıl temsil edilebileceğini anlatmak amacıyla, bunları yazarak model olunmalıdır. Çevreleri yazı dili ile ilgili uyarılarla donatılmış olan çocuklar, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılarak ve yetişkinlerin yazı dilini nasıl kullandıklarını gözlemleyerek, okula başlamadan okuma yazma için gerekli olan kavramları oluşturmaktadırlar (Bay, 2008: 11; Güleç, 2008: 2).

1.6. Amaç

Okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma becerilerinden olan sözcük ve sözel dil, telaffuz kazanımı, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazma, çocuğun psiko-sosyal gelişimi ve ilköğretime hazırlığı açısından son derece önemlidir. Okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma beceri düzeylerinin tespit edilmesi, eksik okuma yazma becerilerinin belirlenmesi, uygulanan eğitim programlarının başarısının ölçülmesi, okuma yazma becerilerinin gelişimini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve konu ile ilgili yapılacak araştırmalara geçerli ve güvenilir bir ölçüt sağlanması açısından; bu araştırma çocukların okuma yazma becerilerini değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi'nin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Alt Amaçlar

Ankara Örnekleminde Anaokuluna Devam Eden “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”;

1. Geçerli midir?
2. Güvenilir midir?

1.7. Önem

Yaşamın en önemli dönemi olarak görülen ilk altı yıllık süreç, temel gelişimsel özelliklerin oluştuğu okul öncesi dönemdir. Okul öncesi dönem çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli bir rol oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, insan yaşamının önemli bir dönemidir. Okul öncesi dönemin özellikle çocukların okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi yönünden de kritik yılları içerdiği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur.

Çocukların okuma yazmaya ait becerilerinin gelişimi bebeklik dönemlerine kadar uzanır. Çocuklar okula başlamadan önce konuşma ve okuma yazma ile ilgili birçok deneyim kazanmaktadır. Çocuklar için her şey bir merak unsurudur. Okuma yazma ile ilgili ilk deneyimler, bu merak ve keşfetme isteklerinin sonucunda kazanılmaya başlar. Fakat diğer gelişim alanlarında olduğu gibi okuma yazma becerilerinin gelişiminde de çocuğun ilgi ve gereksinimleri, zeka düzeyi, sağlık durumu, duygusal yapısı, sosyal çevresi, eğitim ortamı, anne-baba öğrenim düzeyi gibi birçok faktör etkili olmaktadır.

Çocuklar okuma yazma deneyimlerinin çok büyük bir kısmını okula başlamadan önce kazanmaktadır. Okuma yazma süreci doğumla birlikte başlamakta ve çocuk bu beceriyi kazanıncaya kadar devam etmektedir. Bu yüzden bir-iki yaşındaki çocuğu da okuma yazma sürecinin bir parçası olarak görmek ve ele almak gerekir. Okuma yazma becerilerinin kazanımı ailede, toplumsal çevrede, yuvada, anaokulunda ve çocuk ilköğretime başladığında da sürekli gelişme göstermektedir.

Ev ve okul ortamında zengin uyarıcı ortamın hazırlanması çocuklarda okuma bilincini geliştirmektedir. Zengin uyarıcı ortam sayesinde çocukların konuşma dili ile yazı dili arasında ilişki kurmaları sağlanır ve bu da okuma yazma becerilerinin gelişimine yardımcı olur. Ayrıca çocukların okul öncesi dönemde edindiği okuma yazma deneyimleri, okumaya başlangıçta karşılaştıkları materyalleri tanıma, anlama ve yorumlama becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bu yüzden çocuklara okuma

yazma öğretiminde erken çocukluk yıllarının çok önemli olduğunu ve okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan etkinlikler oldukça önemlidir.

Okuma yazmanın gelişim dönemleri incelendiğinde, okuma yazma gelişimi aile yaşamının bir parçası olarak devam etmektedir. Günlük okuma yazma deneyimlerinde, okuma, yazma ve şarkı söyleme gibi etkinlikler önemli bir rol oynamaktadır. Okuma, yazma becerileri birlikte gelişmektedir. Ayrıca okuma becerileri (alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi ve telaffuz) ve yazma becerileri olarak çocuğun gelecekteki başarısı için önemli bir yere sahiptir. Okuma yazma gelişimi; okuma, yazma, konuşma, inceleme ve dinleme gibi yaşam boyu devam eden süreçlerdir.

Okuma yazma gelişiminin bütün parçaları sözcüklerdeki seslerin tanımlanmasında ve daha sonra bu seslerin ortaya çıkarılmasında emekleme döneminden ilkokula kadar çocukların becerilerini geniş ölçüde etkilemektedir. Bu becerilerin açıklanması çocuklarda devam eden yetenekleri belirlemede kritik bir basamaktır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi dönemde okuma ve yazma becerilerinin gelişimi geride kalmış çocukların, ileride bu eksikliği telafi etmeleri çok daha güç olmaktadır. Bu da çocukların gelecekteki öğrenim yaşantılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Yapılan araştırmalar, okuma yazma becerilerinin gelişiminde erken yaşlarda çocuğa sağlanan zengin uyarıcı çevrenin ve çocuğun bu çevreyle etkileşiminden elde ettiği deneyimlerin, gelecekteki yaşamlarında etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okuma yazma beceri düzeylerinin okul öncesi dönemde tespit edilmesi, onları bu yönde destekleyecek eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve nitelikli okul öncesi eğitim programlarının oluşturulması gerekir. Eğitim sürecinde çocukların okuma yazma becerilerinin değerlendirilmesi; çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklanan, sorunların ortaya konmasına ve yetersiz oldukları, alanların belirlenerek, gerekli değerlendirmelerin ve programlarda buna yönelik düzenlemeler yapılması yönünden son derece önemlidir.

Ayrıca konu ile literatür incelendiğinde Türkiye’de okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik bir ölçeğin olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, bu araştırma anaokuluna devam eden 61-72 Aylık Çocuklar

İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasının okul öncesi eğitim alanındaki bir eksikliği gidermesi ve alana katkı sağlaması yönünden önemlidir.

1.8. Sayıtlılar/ Varsayımlar

Araştırma yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir;

- Araştırmada kullanılacak “ Anaokuluna Devam Eden 61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerilerini Araştırma Testi”ne verdikleri yanıtların objektif olarak yansıdığı varsayılmıştır.

1.9. Sınırlılıklar

Bu araştırma, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin geçerlik- güvenirlik çalışması 2009- 2010 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde yapılmıştır.

Araştırma;

- Ankara ili Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Yenimahalle merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 61-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.
- Normal gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılacak olan “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin ölçtüğü puanlar ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Oktay ve Aktan Kerem (2000), araştırmalarında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi dönemde çocuklardaki okuma gelişimini yani okumaya hazırlıkları konusundaki görüşlerini incelemiş ve bu gelişimi desteklemek için neler yaptıklarına ilişkin durum saptaması yapmışlardır. Beş-altı yaş arasındaki 77 çocuğa beş farklı test uygulanmıştır. Okumaya Hazırlık Programı'nın etkililiğinin sınanmasında, Fonolojik Duyarlılık Testleri, Okuma Kavramları Ölçeği, Peabody Resim Kelime Testi, Okumaya Hazırlıklı Olma Testi ve Ritm Tekrarı Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönemde bulunan beş-altı yaş arasındaki çocuklara uygulanan “Okumaya Hazırlık Programı”nın, çocukların okuma gelişimlerini desteklediği tespit edilmiştir.

Sayeski ve diğerleri (2001), araştırmalarında çocukların okur-yazarlık davranışlarındaki gelişimi ile gelecekteki okuma yazma başarıları hakkında öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Üç-dört yaşında 2579 çocuk için 363 öğretmene “Okuma Yazma Yeterlilik Ölçeği” uygulamışlardır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocukların okuma yazma davranışları, ikinci bölümde ise okuma yazma ile ilgili etkinliklere çocukların ne kadar zaman ayırdıkları ve öğretmenlerin çocuğun birinci sınıfta okuma yazma öğrenmede sıkıntı yaşayıp yaşamayacağını tahmin etmeleri istenmiştir. Ölçek sonbaharda ve ilkbaharda uygulanmış ve iki uygulama arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu sürede ise çocuklara “Virginia Okul Öncesi Eğitim Programı” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklarda erken okuma yazma davranışlarının yeterince gelişmediği ancak aşına oldukları sözcükleri okuyabilme, öyküyü anlama ve sonunu tahmin etme ve yönergelere uyma gibi davranışlarda da gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Kawahata (2002), araştırmasında, Japonya’da bir okul öncesi kuruma devam eden, dört-beş yaşlarında iki dil bilen çocukların okuma davranışları ile kitap okurken anne-çocuk etkileşimi arasındaki ilişkiyi gösteren durum saptaması yapmıştır. Ayrıca okuma-yazma eğitiminde ebeveynlerin inançlarının önemli bir yer tuttuğunu açıklamaya çalışmaktadır. Aileleri ile birlikte kitap okuyan çocukların okuma

davranışlarını açıklamak için Emergent Literacy Behavior Check Sheet, ailelerin inançlarını değerlendirmek için Parent's Beliefs About Literacy Learning ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aileler kitap okuma sırasında inançlarını yansıtan stratejiler kullanmışlardır. İkinci bir dil bilenler her ne kadar zorlansa da anlamlı ve amaçlı bir şekilde zengin bir çevrede bulunmanın bir sonucu olarak okuma yazma stratejileri geliştirmiştir. Ayrıca aile katılımı bir çocuğun kişisel dünya görüşü ile ilişkilendirilmiştir

Connar (2002), araştırmasında çocukların okuma yazma gelişimi üzerinde çocuk, aile, öğretmen ve sınıf özelliklerinin etkilerini incelemiştir. Çalışmaya 105 çocuk, aileleri ve beş öğretmen katılmıştır. The Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS) ve Teacher and Caregiver Questionnaires kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilk olarak çocuk ve ailenin özellikleri daha sonra ise öğretmen ve sınıf özelliklerinin okuma yazma gelişimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocuklardaki dil yeteneklerinin okuma yazma ile nasıl ilişkilendirildiği açıklanmaya çalışılmış ve özellikle sınıflarda farklı kültürlere sahip olan çocukların dil sistemlerini nasıl etkilediğini ve erken okuma yazma ile dil gelişiminin anlamlı bir bütünlük sağladığı ortaya çıkmıştır.

Sonnenschein ve Munsterman (2002), araştırmalarında beş yaşındaki çocukların ev ortamında okuma etkileşimlerinin okuma motivasyonlarına etkisini ve ilk yıllardaki okur-yazarlık gelişimini incelemişlerdir. Araştırmada gelir düzeyi düşük 30 aile ile çalışılmış, ailelerden her gün çocuklarına kitap okumaları istenmiş, ebeveynlerin bu sırada çocuklarla kurdukları etkileşim, eve yerleştirilen bir kamera ile kaydedilmiş ve sonra kayıtlar incelenmiştir. Aynı çocukların, anasınıfının ikinci döneminde, fonolojik farkındalıkları, yayınlara olan yönelimleri ve öyküyü kavrayış şekilleri incelenmiş, ilkökul birinci sınıf başlangıç döneminde ise, çocukların okumaya olan ilgileri ve motivasyonları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, okuma etkileşiminin, öykü kitaplarının içeriği doğrultusunda olduğu ve okuma yeteneğini etkileyen en önemli olgunun ise okuma sıklığı olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı (2002), araştırmasında okul öncesi eğitimi alan ve almayan altı yaş çocuklarının okul olgunluğu düzeyleri arasında farklılık bulunup bulunmadığını incelemiştir. Verilerin elde edilmesinde Kişisel Bilgi Formu ve Metropolitan Olgunluk

Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların okul olgunluğu düzeylerini okul öncesi eğitimi etkilediği görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu puanlarının almayanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anne-baba öğrenim düzeyine göre çocukların okul olgunluğu puanları arasında önemli bir farklılık görülmüştür.

Huls (2002), araştırmasında anasınıfına devam eden dört çocuk ile serbest zaman boyunca okuma yazma becerilerine ve sözel dil becerilerine yönelik nitel bir araştırma yapmıştır. Her çocuk kendi başlattığı etkinlikte bir saat gözlenmiştir. Dört ay süren bu çalışmada etkinliklerin içeriğine ve okuma yazma becerileri ile ilişkisine bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların sözel dil deneyimlerinin yazı ile ilgili deneyimlerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Çocukların kendi isimlerini yazabildikleri ve oyunda okuma yazmayı kullandıkları görülmüştür. Gözlem sonucunda okul öncesi alanında görev yapan öğretmenlerin okuma yazma ile ilgili becerilerde hizmet içi eğitime gereksinimi olduğu bulunmuştur (Akt. Bay, 2008).

Sperling ve Head (2002), araştırmalarında, çocukların okuma becerileri ve bu becerileri ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada, 50 – 72 aylık, 19 çocuk, 52- 64 aylık 13 çocuk ve 64-83 aylık 9 çocuktan oluşan üç grupta çalışılmıştır. Okuma tutumlarını ölçmeyi amaçlayan “Okuma Tutumları Ölçeği (PRAS)”, aynı ve farklı sesleri belirlemeye yarayan “Mountain Ses Farkındalığı Ölçeği (MS-PAS)”, verilen sözcüğe göre kafiye üretimini gerektiren, “Fonolojik Farkındalık Testi”, alfabeyi tanıma da ise “Görünür Kelime Listesinden” alınan sözcükler kullanılarak, araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, alfabe ve sözcük tanıma ve ses farkındalığı becerilerinde ölçüm yapıldığı süreç içinde gelişme görülmüştür. Anaokulu döneminde, yazılı sözcüğü tanıma büyük artış görülmüştür. Çocukların okuma tutumlarında anaokulunun sonlarına doğru az bir düşüş gözlenmiştir.

Niessen (2003), araştırmasında okuma yazma becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir (keşfedilmiş heceleme, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve sözcük farkındalığı). Araştırmaya dört-beş yaş arası 251 çocuk katılmıştır. Hecceleme ve fonolojik farkındalığı keşfetmek için Phonological Awareness Literacy Screening skalası kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dört yaşındaki çocukların heceleme yeteneklerinde önemli bir değişiklik için fonolojik, yazı veya sözcük farkındalığının

bilinmesi gerektiğini, beş yaş çocukların hecelemelelerinin okuma başarılarını beraberinde getirdiği ortaya çıkmıştır. Heccelemede en iyi belirleyici faktörün sözcük farkındalığı olduğu, fonolojik farkındalığın ise az önemli olduğu fakat sözcük ve yazı ile birleştiğinde önemli olmadığı bulunmuştur.

Pierce (2003), araştırmasında günlük yazma etkinliklerinin okuma gelişimine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada, beş öğretmen ve 78 çocuk ile çalışılmıştır. Bu çocukların 51'i deney grubunda, 27'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Çocuklar 20 hafta boyunca gözlenmiş ve deney grubundaki çocuklarla her gün yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada Gözlem Çalışması ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların %82.35'inin okumada başarılı iken kontrol grubundaki çocukların %48. 15'inin okumada başarılı olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Bu anlamda, çocuklar yazma çalışmaları ile desteklendiklerinde birinci sınıfa başladıklarında okumayı öğrenmiş olacakları ifade edilmektedir.

Sharif ve diğerleri (2003), araştırmalarında ailelere verilen okuma yazma seminerlerinin çocukların sözcük dağarcıklarına olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 49 aile katılmıştır. Ailelerin 28'i yüksek okul eğitimi almış; 21'i ise almamıştır. Ailelere verilen seminerlerin konularını ise; çocuğa uygun kitabın seçilmesi, çocuğa kitap okumanın önemi ve yöntemleri, çocuk gelişimidir. Seminerlerden sonra çocukların sözcük dağarcıkları "resimli kelime testi" (PPVT-R) ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, ailelere verilen bu seminerlerin başta yüksek okul eğitimi almış ailelerin çocukları olmak üzere tüm çocukların sözcük dağarcıklarını arttırdığı saptanmıştır.

Stephenson (2004), araştırmasında çocukların okuma ve akademik yetenekleri, başarı stratejileri, ailelerin inançları ve çocuklarından beklentileri ile ev ortamındaki okuma yazma etkinliklerinin nasıl olduğunu incelemiştir. Araştırmaya 77 çocuk katılmıştır. Çocukların okuma öncesi becerilerini ölçmek için fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve adlandırma; aileler için, evde okuma yazma ve ailelerin inanç ve beklentileri ile ilgili; öğretmenler için çocuklardaki başarı stratejilerini ölçmek için bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, fonolojik farkındalık çocukların aile inançlarının bir göstergesi olmuştur. Aynı zamanda aileler çocuklarının okuma yazma öğrenmesini isterken, sadece harf bilgisi üzerinde durmuştur.

Paulson (2004), araştırmasında dört-beş yaş çocuklarında fonolojik farkındalığın basamaklarını tanımlanmaya çalışmıştır. Araştırmaya dört-beş yaşlarında olan 80 çocuk katılmıştır. Çocuklara resim adlandırması, ritim ve aynı sesin tekrarını içeren Individual Growth and Development Indicator; sesin başta, ortada ve sonda yazılması, hece ve ses uyumu için Phonological Awareness Test; sesin akıcılığı, harfi adlandırmak, tekrar anlatım ve okumayı içeren Dinamic Indicators of Basic Early Literacy Skills skalaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, fonolojik farkındalık becerilerinin çocuğun anasınıfına başlaması ile okuma başarılarında artışlar olmuştur. Küçük çocuklarda ses farkındalığı; ritim, aynı sesin tekrarı, ses uyumu ve parçalara ayırmada dilin yaşlara göre değiştiğini göstermektedir. Beş yaşındaki çocuklar ile dört yaşındaki çocuklar arasında ses farkındalığı becerileri üzerinde önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır (Özellikle ritim ve aynı sesin tekrarında).

Parlakıyıldız ve Yıldızbaş (2004), araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmalarına yönelik bilgilerini ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada nitel ve nicel teknikler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Bolu il merkezindeki okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Anket tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine ulaşması açısından bilgi, beceri eksikliklerini tamamlama ve geliştirme, yeni teknoloji kullanma ve geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirme yönünden beklenen verimliliği gösteremedikleri tespit edilmiştir.

Fay (2004), araştırmasında altı yaştan yedi yaşa doğru çocuklarda heceleme yeteneklerinin okuma yazma üzerinde etkisini incelemiştir. Ayrıca hecelemeye etki eden faktörleri de göstermeye çalışmıştır. Bunlar okuma yetenekleri, fonetik farkındalık becerileri, ailenin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik statü, yaş, öğretmen ve sınıftır. Araştırmaya altı-yedi yaş arası 80 çocuk katılmıştır. Phonological Awareness Literacy Screening for Preschool skalası uygulanmıştır. Bu skalada sözcükleri tanıma, okuma pasajı, alfabeyi tanıma, harf sesleri, heceleme envanteri ve ses uyumlarına bakılmıştır. Araştırma sonucunda, hecelemede aile eğitim düzeyinin ve sosyo-ekonomik düzeyinin etkisinin olmadığı, fakat okuma yeteneği ile sosyo-ekonomik statü ilişkilendirilmiştir.

Rasberry (2004), araştırmasında üç-dört yaşındaki çocuklara ve öğretmenlere verilen eğitim sayesinde okuma yazma becerilerinde meydana gelen artışı incelemiştir. Araştırmaya 39 çocuk ve öğretmen katılmıştır. The Concepts About Print Test skalası kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem öğretmenlerde, hem de çocukların okuma yazma becerilerinde artışlar gözlemlenmiştir. Eğitim filmleri kullanılmıştır. Bu sayede çocuklardaki beceriler artarken öğretmenlerde farklı teknik ve stratejiler öğrenmişlerdir.

Putman (2005), araştırmasında, harf isimlerini vurgulayan, harf dizisi veya harf seslerini öğretmede odaklanılan bir anaokulu programının etkilerini açıklamaya çalışmıştır. Araştırmaya 24 çocuk katılmıştır. 12 çocuğa harf isimleri öğretilmiş, 12 çocuğa ise harf isimleri öğretilmemiştir. Bradley ve Bryant tarafından geliştirilen dört-beş yaş çocukları için ritim ve ses tekrarı ile ilgili bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, harf isimleri desteklenmezken, harf seslerinin öğretiminin harf isimlerini öğretmekten daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Boudreau (2005), araştırmasında, dil bozukluğu olan okul öncesi çocukların okuma yazma becerilerinde aile anketinin kullanılmasını değerlendirmiştir. Araştırmada 31 sorudan oluşan Parent Questionnaire ve Preschool Language Scale Üç kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dil bozuklukları olan çocuklar için aile raporları ile erken okuma yazma becerileri arasında sıkı bir ilişki bulunmuştur. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar arasında televizyon izleme sürelerinde, çocuğuna kitap okumaya başladığı yaş gibi durumlarda farklılıklar bulunmuştur.

Shedd (2005), araştırmasında çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimini artırmak için tasarlanan bir programda aile katılımının farklı basamaklarının etkisini incelemiştir. Araştırmaya 103 aile katılmıştır. The Parent Reading Survey uygulanmıştır. Aile davranışları ile çocuğun okuma yazma gelişimi arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Yapılan aile eğitim programına katılan ailelerin davranışlarında değişiklikler meydana gelmiştir.

Nancollis ve diğerleri (2005), araştırmalarında okuma yazma kazanımı üzerinde ritim ve hece farkındalığına odaklanan fonolojik farkındalığın etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, Birleşik Kingdom'da sosyo-ekonomik çevrelerden mahrum bırakılan iki grup çocuk karşılaştırılmıştır. Gruplardan biri fonolojik farkındalıkla ilgili bir programa

alınmıştır. 99 çocuk ise fonolojik farkındalık ile ilgili dokuz haftalık bir programa katılmıştır. Bu çocukların birinci yılın ilk yarısında dil ve fonolojik farkındalıkları, ikinci yarısında okuma yazma ve fonolojik farkındalıkları değerlendirilmiştir.114 çocukta kontrol grubu olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda, fonolojik farkındalık eğitimi alan çocuk grubu ritim farkındalığı ve hecelemede almayan çocuklardan daha başarılıyken, kontrol grubundaki çocuklar ise ses birimlerine ayırma testinde, alan çocuklardan daha iyi başarı göstermişlerdir.

Boyle (2006), araştırmasında okuma yazma becerileri ve çocukların fonolojik farkındalığı üzerinde aile-çocuk arasındaki iletişimin okuma yazma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya üç-beş yaş arası 37 çocuk ve aileleri katılmıştır. Phonological Awareness Literacy Screening for Preschool skalası uygulanmıştır. Okuma zorluğu olan çocukların ailelerine günlük fonolojik farkındalık ve harf bilgisi etkinlikleriyle eğitim verilmiştir. Bu skala, harfleri adlandırma, harflerdeki sesler, ritim ve yazı farkındalığı, okumada annenin davranışları ve tutumlarını içermektedir. Araştırma sonucunda, yaş etkisi önemliyken, (özellikle yazma farkındalığında) üç ve beş yaşındaki deney ve kontrol gruplarındaki çocuklar arasında önemli bir değişiklik gözlenmezken, dört yaşındakiler arasında daha fazla değişiklikler görülmüştür. Ayrıca sosyo-ekonomik farklılıkların dil ve okuma yazma gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

O'Brien (2006), araştırmasında okul öncesi çocuklara fonolojik farkındalık becerilerini öğretmek için ailelerin başarılı olup olmadığını ve fonolojik farkındalıkta aileye eğitim verilmesinin etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya iki-altı yaş arası çocuklar ve aileleri katılmıştır. Burada eğitim alan anneler ile almayan anneler karşılaştırılırken diğer taraftan özel bir sesi tanımada yoğun eğitim alan çocuklar ile almayan çocuklar karşılaştırılmıştır. Ölçümler; Peabody Picture Vocabulary Test, Expressive One Word Vocabulary Test, The Wechler Intelligence Scale For Children ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim alan anneler fonolojik farkındalıkta daha iyi iken, eğitim alan çocuklar ritim, ses tekrarı, uyum ve bir sesin çıkarılmasında diğer çocuklara göre daha başarılı olmuşlardır.

Connar ve Craig (2006), araştırmalarında okuma yazma ve dil becerilerinde Afrikalı Amerikan İngilizler ile Afrikalı Amerikan okul öncesi çocuklar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Afrikalı Amerikan okul öncesi çocukların sözcük becerileri

sonbaharda, dil ve okuma yazma becerileri ilkbaharda değerlendirilmiştir. Araştırmada 63 Afrikalı Amerikan çocuk, aile ve öğretmenlerine Head Start ve Okul Olgunluğu Programı uygulanmıştır. Çocukları değerlendirmek için, Peabody Picture Vocabulary Test; Cümle taklidi için, The Sentence Imitation Subtest of The Test of Language Development; sözcük dağarcıkları için, The Woodcock-Johnson Test Of Achievement Picture Vocabulary; harf-sözcük tanımlamada, The Woodcock-Johnson Test Of Achievement Letter and Word Identification Test'leri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Afrikalı Amerikan İngiliz çocuklar Afrikalı Amerikan okul öncecilerden cümleleri taklit etmede, harf-sözcük tanımlamada ve fonolojik farkındalık becerilerinde daha iyi başarı göstermişlerdir.

Gardiner (2006), araştırmasında dört yaşında Head Start programında okul öncesi eğitimi alan çocuklara yönelik bir eğitim programı oluşturmuş ve 34'ü deney grubu ve 10'u da kontrol grubu olmak üzere 44 çocukla çalışmıştır. 34 çocuktan oluşan deney grubundan, 17 çocuğa alıştırma temelli eğitim, diğer 17 çocuğa da doğal strateji yoluyla eğitim verilmiştir. Geliştirilen programlar dört hafta ve haftada 20 dakika olmak üzere uygulanmıştır. Programın uygulamasının sonucunda çocuklara Fonolojik Farkındalık Testi ve Erken Okuma Becerileri Testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, alıştırma temelli eğitim verilen 17 çocukta fonolojik farkındalık becerilerinde (*uyak ayırt etme, uyak üretme, cümle bölme, hece bölme, ilk sesi ayırma*) ve okur-yazarlık becerilerinde (*alfabe bilgisi, yazı kavramı, anlama*) kontrol grubuna göre artış olduğu; doğal strateji yoluyla eğitim verilen 17 çocukta ise kontrol grubundaki çocuklara göre yazı bilincinde önemli ölçüde farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalığın arttığı ve yazma becerilerinin geliştiği bulunmuştur.

Hsin (2007), araştırmasında okuma yetersizliği olan risk altındaki okul öncesi çocukların ilk okuma becerileri üzerinde fonolojik farkındalık eğitiminin etkilerini incelemiştir. Okuma yetersizliği olan risk altındaki okul öncesi üç çocuk çalışmada yer almaktadır. Çocuklar haftada beş gün 50 dakika eğitim almışlardır. Veri toplama aracı olarak Dynamic Indicators of Basic Literacy Skills (DIBELS) skalası kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, risk altındaki okuma yetersizliği olan okul öncesi çocuklarının sözcük okuma becerileri ve sesleri ayırma ve ses uyumunda fonolojik farkındalık eğitiminin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Carter (2007), okuma yazma becerilerinin gelişiminde ev ortamının önemi ile ilgili araştırmasında okul öncesi yıllarda çocukların okuma yazma becerilerini ölçmede anne motivasyonunun etkilerini belirleme ve anne motivasyonunu bir fonksiyonu olarak aile-çocuk okuma tutumlarını incelemiştir. Head Start programına 225 çocuk ve annesi katılmıştır. Fonolojik farkındalık ve bilinçli yazma için Test of Preschool Early Literacy, anneler için, Home Literacy Environment Questionnaire skalaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, daha yüksek okuma becerileri için çocuklarını okuma öğretmeye motive eden anneler daha zengin bir çevre sağlamıştır. Bu da çocuğun daha sonraki akademik performansını etkilemiştir.

Hanson (2007), araştırmasında okumayı anlamak için sözcük ve fonolojik süreçlerin önemli olduğunu göstermeye çalışmıştır. Araştırmaya dört-beş yaş arası 115 okul öncesi çocuk katılmıştır. Anlamli ses birimleri, fonolojik çeşitlilik, konuşmanın algılanması ve ev ortamında okuma yazma değerlendirmeleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, fonolojik çeşitlilik, konuşmanın algılanması ve evde okuma yazma okul öncesi çocuklarda sözcük becerilerinin gelişimi (uzun süreli hafızadaki fonolojik işaretleri destekleyen teori) ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca nonword (sözcüksüz) tekrarın fonolojik süreçlerde önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Shaw (2007), araştırmasında çocukların okuma gelişimleri için, ailesel destek olarak eve okuma yazma etkinliklerinin verilmesini incelemiştir. Okul öncesinden ikinci sınıfa çocukların okuma gelişimlerini destekleyen etkinliklerin sırasını göstermek için çocukların aileleri katılmıştır. Ailelerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya 150 aile ve çocukları katılmıştır. Çocukların okuma becerilerini ölçmek için Woodcock Reading Mastery Test, bilişsel yetenekleri için Wechsler Intelligence Scales for Children, dil yetenekleri için, The Peabody Picture Vocabulary Test; evdeki okuma yazma etkinliklerinin ölçümü için aile görüşmeleri ve likert tipi aile anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklar anasınıfına başladığında evdeki okuma etkinliklerinde önemli artışlar olduğu ve çocukların özelliklerinin okuma yazma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Caspe (2007), araştırmasında düşük gelire sahip Latin çocukların okuma yazma gelişimleri sırasında aile katılımının, kitap okumanın ve okuma yazma alıştırmaları yapmanın önemini incelemiştir. Araştırmaya 80 aile ve dört-beş yaşındaki çocukları

katılmıştır. Ailelere Family Literacy Questionnaire, Family Involvement Questionnaire, Home Visit Assesment; çocuklar için Children's Literacy Assesment skalaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ailelere evde verilen alıştırmalarla çocuklarda okuma yazma etkinliklerinde başarı sağlanmıştır.

Blanchard (2007), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma alıştırmalarında kullandıkları metotlar ve materyalleri incelemiştir. Araştırmaya 200 okul öncesi öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin karakterleri, deneyimleri, sınıfın coğrafi konumu ve okuma öncesi etkinliklere ne kadar zaman harcadıklarına bakılmıştır. Bankson Language Test 2, Structured Photograph Expressive Language Test ve The Preschool Literacy Practices Questionnaire skalaları kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından yapay okumayı kapsayan oyunlar, kitaplar, çevredeki objeleri etiketleme/işaretleme ve dramatik oyunlarda materyaller kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin karakterleri ile okuma yazma alıştırmalarının türü arasında ilişki bulunmadığı ve öğretmenlerin fonolojik farkındalık ve yazılı dil farkındalığında bir eğitim almalarıyla okuma yazma becerilerinin daha iyi olacağı ortaya çıkmıştır.

Yangın (2007), araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki çocukların yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıklarını incelemiştir. Araştırmanın verileri, 2003-2004 öğretim yılında, Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki 64 çocuğa araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin bireysel olarak uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki çocukların yazmayı öğrenmeye hazır oldukları belirlenmiştir.

Nebring (2007), araştırmasında çocukları okuma yazmaya cesaretlendirmek için evde yapılan etkinliklerin öğretmen ve aileler tarafından nasıl algılandığını incelemiştir. Öğretmenler ve aileler için likert tipi bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aile ve öğretmenler arasında önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ailelerin eğitici oyunlar oynama, televizyon izleme gibi etkinliklerde öğretmenlerden daha fazla zaman harcadıkları belirlenmiştir.

Mann ve Foy (2007), araştırmalarında konuşma ve erken okuma yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya dört-altı yaş arası 102 çocuk

katılmıştır. Sessiz harfleri ifade ederken tipik ve gecikmiş çocukların olup olmadığını anlamak için fonolojik farkındalıklarına bakılmıştır. Bunun için de Goldman-Fristoe Test of Articulation'un öntesti ve The Sound-in-Word uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, genel olarak sekiz sessiz harfte yapılan harf hatalarının yetersiz fonolojik farkındalıkla ilgili olduğu bulunmuştur. Sessiz harf yanlışları yapmayan çocukların fonolojik farkındalıkta ilerlemiş olduğu bulunmuştur.

Fogo (2008), okul öncesi dönemde yazma ile ilgili araştırmasında, birinci sınıf çocuklarının akademik başarılarında ve okul öncesinde harf-sözcük bilgisinin erken yazma ile ilişkili olduğunu incelemiştir. Araştırmaya anasınıfında bulunan 103 çocuk katılmıştır(62 aylık ve 73 aylık) Çocukların harf bilgisini ölçmek için National Head Start Reporting System, Harf kelime için Woodcock- Johnson II, İsim yazma için ise Welsch'de uyarlanmış 9 puanlık bir skala kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler açık ve tam metotlarla çocukların yazma gelişimini destekleyen erken okuma yazma becerilerine katılmışlardır. ayrıca okul öncesi çocukların yazma gelişimlerini ve okul öncesi öğretmenlerinin yazma gelişimlerini desteklemek için eğitime ihtiyacı olduğunu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi çocukların yazdıkları harflerden bazılarının okunabilirlik düzeyi düşük, anasınıfında bulunan çocukların ise normal olduğu tespit edilmiştir.

Cadigan (2008), araştırmasında okul öncesi çocuklarda fonolojik farkındalığın içsel değerlendirilmesi ve gelişimini incelemiştir. (hece benzerliği ve ses uyumu). Araştırmaya 36-62 aylık 50 çocuk katılmıştır. Çocuklar beş şekilde değerlendirilmiştir: The Test of Preschool Early Literacy (yazı bilgisi, sözcükleri tanımlama ve fonoloji farkındalığını içermektedir), Alliteration ve Rhyming Individual Growth and Development Indicator (resimler gösterilerek yapılıyor), Syllable Sameness ve Sound Blending skalaları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, erken okuma becerilerinin fonolojik farkındalıkla benzer olduğu ve dört yaşındaki çocukların üç yaşındaki çocuklardan daha yüksek başarılar elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Dört yaşındaki çocuklar ritimde daha istikrarlı davranmışlardır. Hece benzerliği ve aynı sesin tekrarında farklılık olmadığı görülmüştür.

Strout (2008), araştırmasında öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi ve becerileri ile çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Katılan öğretmenlere iki anket uygulanmıştır. The Phonemic Awareness Knowledge Survey (PAKS) ve Awareness Skills Survey (PASS) dır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bilgi ve beceri konusunda eksik oldukları ortaya çıkmıştır. Gelişmiş lisans mezunu olan öğretmenler, fakülte mezunu öğretmenlerden PAKS ve PASS’ da daha yüksek değerlendirilmiş. Temel sertifikaya sahip olan öğretmenlerden, Erken Çocukluk sertifikasına sahip öğretmenler PAKS ve PASS’da daha yüksek sonuçlar ortaya çıkardığı tespit edilmiştir.

Elliot ve Olliff (2008), araştırmalarında, çocuklar için okuma yazma etkinliklerini gelişimsel olarak ayırmaya çalışmışlardır. Araştırmaya üç-altı yaş çocuklar katılmıştır. Çocuklardaki okuma yazma ve harfleri tanıma becerileri için Erken Okuma ve Öğrenme Modelleri programı uygulanmıştır. Bu program fonolojik farkındalığı, harf-ses bilgisi ve yazmanın gelişim konseptlerini içermektedir. Alphabet Letter Recognition Inventory (ALRI) skalası kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklardaki alfabe bilgisi ile erken okuma yazma becerilerinde artışlar olmuştur. Çocukların alfabeyi tanınması ile daha sonraki okuma başarıları arasında güçlü bir ilişki bulunmuş ve çocuklar ilköğretime geçtiklerinde büyük başarılar elde etmişlerdir.

Saracho (2008), tarafından yapılan çalışmada babalar için bir okuma yazma programı hazırlanmıştır. Bu programda aile ortamında beş yaş çocukların okuma yazma öğreniminin gelişmesi ve babalara destek için okuma yazmanın etkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya 25 baba ve çocukları katılmıştır. Baba ve çocuk ikilisi evde gözlemlenmiştir. Gözlemler üç konu üzerindedir: Birincisi, çocuklara yazma dilini açıklamak; ikincisi, bilginin inşa edilmesi; üçüncüsü ise aile yaşamında veya toplulukta okuma yazmanın yerleşmesi şeklindedir. Bu programda babalar, okuma yazma stratejileri ve etkinliklerini öğrendiklerinde çocuklarının okuma yazma gelişimlerinde de artışlar olduğu tespit edilmiştir.

Bay (2008), araştırmasında, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının tespit edilmesi, genel amaç olarak belirlenmiştir. Ayrıca okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının öğretmenlerin yaş, mezun olduğu okul ve mesleki kıdem durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen

Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarında öğretmenin yaşının, mesleki kıdeminin ve mezun olduğu okul türünün anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cunningham (2008), araştırmasında okul öncesi çocukların okuma yazmaya karşı tutumları ve nitelikli okuma yazma ortamlarını incelemiştir. Araştırmaya şehirde bulunan beş-altı yaş arası 201 çocuk katılmıştır. Okuma yazma ile ilgili bir anket verilmiştir. Anket sonuçlarında, çocukların okuma yazma gelişim oranlarının yanı sıra okuma yazma ortamlarının nitelikleri ile karşılaştırılmıştır. Teacher Rating of Oral Language ve Literacy (öğretmenleri tarafından çocuklar değerlendirildi) ve The Early Language and Literacy Classroom Observation, The Student Attitudes Toward Reading and Writing Survey (okuma yazma ortamlarını değerlendirmek için) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuma yazma ortamları ile okuma yazmaya karşı tutumlar arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Çocukların tutumları gelişmiş okuma yazma ortamlarının niteliğine karşın daha olumlu olmuştur. Ayrıca çocukların okuma yazmaya karşı tutumları ile okuma yazma gelişimi arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur. Cinsiyet ve ırk gibi değişkenler çocukların tutumları ile ilgili değildir. Ancak ekonomik olarak risk altındaki çocuklar, daha avantajlı ailelerin çocuklarından okuma yazmaya karşı daha olumsuz tutumlara sahiptirler. Yazmaya karşı tutumlar okumaya karşı olan tutumlardan daha olumsuz ortaya çıkmıştır.

Güleç (2008), araştırmasında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran/bulundurmeyen uygulamalar hakkındaki görüşleri ve uygulamaları yapılandırıcı ve geleneksel boyutlarıyla incelemiştir. Örneklemi M.E.B’e bağlı Denizli ili merkezde bulunan ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan 181 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan “Okuma Yazmaya Hazırlık Görüş Ölçeği” ve “Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulama” ölçeklerinin geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okuma yazma çalışmalarında gelişim ilkeleri ile bağdaşan görüşlere yüksek oranda katıldıklarını bildirmelerine rağmen, bu düşüncelerinin uygulamalara aynı düzeyde yansımadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kıdemi fazla olan öğretmenlerin, kıdemi az olanlara göre gelişimsel uygunluğa daha fazla önem

verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Temelde, öğretmenlerin “etkin öğrenci katılımı” ve “etkin eğitim” bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

Barbosa ve diğerleri (2009), araştırmalarında okuma yetersizliği olan yedi-sekiz yaş Brezilyalı çocukların dil, fonolojik farkındalık ve çalışan fonolojik hafıza becerilerindeki değişimleri incelemiştir. Araştırmaya 53 Brezilyalı çocuk katılmıştır. Normal okuma yazma bilenler ve okuma yetersizliği olanlar olarak iki gruba ayrılmışlardır. Sözcük okuma testi ve sözcük yazma testi kullanılmıştır. Bu testler bilişsel becerileri ve fonksiyonları kapsamaktadır. Araştırma sonucunda, okuma yetersizliği olan grup normal okuma yazma gösterenlerden fonolojik hafıza, fonolojik farkındalık ve dil yönlerinde daha zayıf oldukları tespit edilmiştir. Bu yüzden okuma yetersizliği olan çocuklar dil ve fonolojik süreçlerdeki eksiklikleri ortaya koymuştur. Bu eksiklikler okuma yazma sürecinde etkili olan zayıf dil becerileri ve fonolojik farkındalığın bir sonucu olarak görülmüştür. Erken tanının gelecekteki okuma yazma sorunlarının önlenmesinde yararlı olabileceğine inanılmaktadır.

Cabell ve diğerleri (2009), araştırmalarında dil yetersizliği olan okul öncesi çocukların isim yazma yeteneklerinin tanımlanmasını, isim yazma yetenekleri ile birleşen okuma yazma becerilerinin tanımlanmasını ve normal gelişim gösteren çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların isim yazma yeteneklerinin karşılaştırılmasını incelemiştir. Dil bozukluğu olan dört-beş yaş arası 59 okul öncesi çocuğa okuma yazma ve dil değerlendirmeleri için bir metin verilmiştir. Çocukların isimlerini yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, dil bozukluğu olan okul öncesi çocukların isim yazmadaki yetenekleri, alfabe bilgisi ve yazma becerileri ile birleştirilmiştir. Sadece alfabe bilgisinin isim yazma yeteneklerine katkı sağladığını ve kendine özgü dil yetenekleri olan çocukların, dil bozukluğu olan çocuklardan isim yazmada daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Uyanık (2010) araştırmasında, Ankara örnekleminde anaokuluna devam eden 61-72 aylık Türk çocuklarına Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin uyarlanması ve uygulanması incelemiştir. Tarama niteliğinde olan araştırmanın evrenini resmi anaokullarına devam eden 61-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise tabakalama yöntemiyle seçilmiş 423 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında; “Genel Bilgi Formu”, “Kaufman

Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi” ve benzer ölçek geçerliliğini değerlendirmek için “Erken Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nin uygulanmasıyla elde edilen veriler kullanılarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Buna göre bireyleri ayırt etmede yetersiz olduğu görülen bazı maddeler çıkarılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları için testin alt testleri, ölçekleri ve Erken Akademik ve Dil becerileri bileşiğine ait ortaya konulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı maddelerin çoğunun, tek boyutlu faktör yapısını genel olarak temsil ettiği bulunmuştur. Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nin 61-72 aylık Türk çocukları için geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma, anaokuluna devam eden çocukların okuma yazma becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın evreni, uygulandığı örneklem grubu, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Anaokuluna devam eden çocukların okuma yazma becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla yapılan bu araştırma genel tarama modelindedir.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar; 2007: 79).

Araştırmada, evrenden tabakalama örnekleme yöntemi ile seçilen örneklem grubu üzerinde 61-71 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden ve normal gelişim gösteren 61 – 72 ay arasındaki çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmada evreni temsil edecek örnekleme belirlemek için, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalama, kümenin gruplara (alt kümeler) ayrılarak, örneklerin bu gruplar içerisinde basit ihtimali örnekleme ile seçilmesi demektir. Tabakalar aynı veya farklı sayıda birim içerirler. Tabakalamada iki amaç vardır. Populasyona ait tahminlerin doğruluğunu artırmak ve populasyondaki farklı bölümlerin yeterince temsil edilmesini sağlamaktır. Tabakalar kendi içlerinde ne kadar homojen olursa tahminin doğruluk derecesi o kadar yükselecektir. Tabakalama sayesinde her tabakada örneklerin belirli şansla temsil edilmesi sağlandığı gibi, bütün kümenin baştan sona kadar sırayla numaralanması zorluğu da ortadan kalkmaktadır (Arıkan, 2007: 153-154).

Araştırmada tabakalı örneklem seçiminde kullanılan temel ölçüt 61-72 aylık çocuk sayısıdır. Bu amaçla öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü okul öncesi eğitim verilerine bağlı olarak Ankara ili merkez ilçelerine bağlı 61-72 aylık çocuklarının devam ettiği bağımsız anaokullarının listesi ve çocuk sayıları elde edilmiştir. Daha sonra, bu okulların ilçelere dağılımları incelenmiş, her ilçedeki okul sayısı ve öğrenci kapasitesi göz önüne alınmıştır. Her merkez ilçe, bir alt evren olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın örnekleminin oluşturulmasında, listede bulunan okullar arasından Milli Eğitim Müdürlüğünün belirlemiş olduğu alt, orta ve üst olarak farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyde aileleri ve çocukları temsil eden okullar arasından, tabakalama örnekleme yöntemine göre, araştırmanın uygulanacağı okullar seçilmiş ve istatistiksel hesaplamalara bağlı olarak araştırmaya dahil edilecek çocuk sayılarına ulaşılmıştır.

Örnekleme dahil olma kriterleri şunlardır:

- Araştırma verilerinin toplandığı tarihler arasında Ankara il merkezinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı bağımsız anaokullarına kayıtlı olarak devam ediyor olmasıdır.
- Araştırma verilerinin toplandığı tarihler arasında kronolojik yaşlarının 61 - 72 aylar arasında olmasıdır.

Tabakalı örnekleme yöntemine göre örnekleme alınan çocuk sayılarının istatistiksel hesaplamaları aşağıdadır.

Tabakalı örnekleme formülü:

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1 + \left(\frac{1}{N}\right) t^2(PQ)/d^2}$$

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

d: Tolerans düzeyi (.05 ya da .01)

t: Güven aralığı (0.05 kabul edilmiştir) : 1,96

PQ: 0,25

n = 362 kişi olarak bulunmuştur.

Elde edilecek veri setinden çok değişkenli (multivariate) ve tek değişkenli (univariate) ayırık değerler (outliers) temizleneceği için sayı yaklaşık olarak %10 artırılmıştır.

$$n = (362 \cdot 10) + 362 = 467 \text{ örneklem büyüklüğüdür.}$$

Ankara il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokullarına devam eden, normal gelişim gösteren 61-72 aylık çocuklar arasından tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak, uygun istatistiksel sayıda seçilen 467 kız ve erkek çocuk bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Örneklem büyüklüğü için belirlenen rakamın Ankara merkez ilçeleri içerisinde yer alan farklı alt tabakaların oranında dağıtılarak belirlenen okullardan alınması gereken örneklem sayısının belirlenmesi için gerekli olan formül aşağıdadır.

$$nh = \frac{Nh}{N} n$$

nh: Örneklem tabaka genişliği

Nh: Evren tabaka genişliği

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü (Cochran, 1962 akt: Balcı, 2004: 95).

Yapılan istatistiksel hesaplamalarda, Ankara merkez ilçelerine bağlı, alt tabaklara göre belirlenen okul ve çocuk sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Grubundaki Okulların ve Çocuk Sayılarının Dağılımı

İlçeler	Okullar	5-6 Yaş Çocuk Sayısı	Örnekleme Alınan Çocuk Sayısı
Keçiören	Sevgi Anaokulu	169	116
Etimesgut	Sardunya Anaokulu	73	58
Çankaya	Atatürk Anaokulu	61	46
Çankaya	Cumhuriyet Anaokulu	67	58
Yenimahalle	Tomurcuk Anaokulu	73	41
Yenimahalle	Hatice Sağlamer Anaokulu	75	68
Yenimahalle	Dr. Ufuk Ege Anaokulu	150	80
TOPLAM		670	467

Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi bağımsız yedi anaokulundan toplam 467 çocuk katılmıştır. Belirlenen örneklem üzerinde “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında Genel Bilgi Formu, 61-72 Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi ve Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills) kullanılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkındaki bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu ve geçerlik-güvenirlik çalışmasını yapmak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen üzerinde “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” kullanılmıştır. Bunun yanı sıra benzer ölçek geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Alan S. Kaufman ve Nadeen L. Kaufman tarafından geliştirilen, Uyanık (2010) tarafından 61-72 Aylık Türk çocuklarına uyarlanan “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi” (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu araştırma kapsamına alınan çocukların aileleri ve kendileri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Genel Bilgi Formu, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süreci, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, meslekleri, yaşları gibi bilgilerin ortaya konulmasına yönelik soruları içermektedir (Ek, 1). Genel bilgi formları her çocuk için araştırmacı tarafından okullardaki çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı olarak doldurulmuştur.

3.3.1.2. 61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” araştırmacı tarafından 2009 yılında geliştirilmiştir. “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma

Yazma Becerileri Araştırma Testi” erken okuma yazma becerilerinin değerlendirilmesini sağlamaktadır.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin geçerlik ve güvenirlik çalışması için örneklem seçimi gösteren 61-72 aylık çocuklar arasından tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak, uygun istatistiksel sayıda seçilen 467 kız ve erkek çocuk, bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın örnekleminin oluşturulmasında, listede bulunan okullar arasından (Sevgi Anaokulu, Tomurcuk Anaokulu, Dr. Ufuk Ege Anaokulu, Hatice Sağlamer Anaokulu, Atatürk Anaokulu, Sardunya Anaokulu, Cumhuriyet Anaokulu) Milli Eğitim Müdürlüğünün belirlemiş olduğu alt, orta ve üst olarak farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyde aileleri ve çocukları temsil eden okullar arasından, tabakalama örnekleme yöntemine göre veri toplama araçlarının uygulanacağı okullar seçilmiştir.

Türkiye’ de ilk kez geliştirilen ve kullanılan “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin içerik organizasyonu aşağıda belirtilmiştir. “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” alt testleri ve alt boyutları ile ilgili özet tanımlamaları şu şekildedir.

Alt Testler

Okuma Becerileri Alt Testi

- Alfabe Bilgisi
- Fonolojik Farkındalık
- Sözcük Bilgisi ve Telaffuz

Yazma Becerileri Alt Testi

Okuma Becerileri Alt Testi: Bu alt testte çocuk, işaret ederek veya isimlendirerek, harflerin sembollerini, nesnelerin, resimlerini veya hareketlerini tanımlamaktadır ya da nesne veya hareketlerin özelliklerinin sözel tanımlarını temel alarak nesneleri işaret etmekte veya isimlendirmektedir. 3 alt boyutta ve 70 maddeden oluşmaktadır.

Alfabe Bilgisi: Bu alt boyut çocuğun, harfleri ya da sözcükleri işaret etme, harflerle ilgili sözcükler söyleme, harfleri doğru şekilde yerleştirme becerilerini test etmektedir. Bu alt boyut 30 maddeden oluşmaktadır.

Fonolojik Farkındalık: Bu alt boyut çocuğun, ritim, sözcüklerdeki heceleri sayma ve tekrar etme, sözcüklerdeki sesleri sayma, sözcük ve hecelerin ilk ve sonunu gösterme, heceleri kaynaştırma ve ayırma, sesleri kaynaştırma ve ayırma, seslerin yer değiştirmesini tanımlamaktadır. Bu alt boyut 21 maddeden oluşmaktadır.

Sözcük Bilgisi ve Telaffuz: Bu alt boyut nesnelerin, resimlerini veya hareketlerini tanımlamaktadır ya da nesne veya hareketlerin özelliklerinin sözel tanımlarını temel alarak, nesneleri işaret etmekte veya isimlendirmektedir. Bununla birlikte sık kullanılan nesne ve hareketlerin isimlerini telaffuz etme becerileri test edilmektedir. Bu alt boyut 19 maddeden oluşmaktadır.

Yazma Becerileri Alt Testi: Bu alt testte çocuk, yazma için gerekli olan ön hazırlıklara sahip olma, yazı ile çizim arasındaki farkı keşfetme, noktaları birleştirme, farklı zeminde yazma, gösterilen harfi, sözcüğü ve cümleyi yazma ve kendi ismini yazma işlemlerini tanımlanmaktadır. Bu alt test 13 maddeden oluşmaktadır. “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” toplam 83 maddeden oluşmaktadır.

Testi Oluşturan Materyaller

Test Kitapçığı: “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” toplam 83 maddeden oluşmaktadır. Test kitapçığındaki maddeler oldukça geniş bir madde havuzu içerisinden ayırt edicilik ve zorluk dereceleri gözden geçirilerek, ayırt edicilik dereceleri en yüksek derecede ve zorluk derecesi uygun olan maddeler seçilerek araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulduktan sonra, alt testlere ayrılmıştır. Alt testlerde kendi arasında alt boyutlara ayrılmıştır. Örneklemdaki yaş grubu göz önüne alınarak ve yüksek derecede güvenilirlik elde etmek için gerekli madde değişiklikleri yapılarak teste son şekli verilmiştir. Bu şekilde hazırlanan test kitapçığının Okuma Becerileri alt testinde; 70 madde (Alfabe Bilgisi 30 madde, Fonolojik Farkındalık 21 madde ve Sözcük Bilgisi ve Telaffuz 19 madde); Yazma Becerileri alt

testinde ise 13 madde bulunmaktadır. Test uygulayıcısı, kitapçıktaki her sayfayı çevirdiğinde, her bir madde için mevcut olan uyarıcıyı çocuğa gösterir, test uygulayıcısının gördüğü kitapçığın diğer tarafında ise çocuğa yöneltilen maddeyle ilgili yönergeler, doğru yanıtlar, doğru olmayan yanıt örnekleri ve daha fazla soru sorarak doğru yanıtla ulaşmaya yardım eden yönergeler yer almaktadır. Test kitapçığının dışında ek materyallerde bulunmaktadır. Okuma Becerileri Alt Testi içerisinde harf kartları ve isim kartları, Yazma Becerileri Alt Testi’nde ise bir adet öykü kitabı ve çalışma kağıdı şeklinde bir sayfalık ek materyal kullanılmıştır.

Bireysel Test Kayıt Formu: Bireysel test kayıt formu, test uygulayıcılarının “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”nde her bir maddeye verdikleri yanıtların kayıtlarını tutmaya ve çocuğun testin sonunda puanını hesaplamalarına yarayan dokümandır. Çocuğun her bir maddeye verdiği cevapların yazılması ve çocuğun her bir alt test ve ölçekler için ham puanlarının hesaplanması sağlanmaktadır.

Testin Uygulanması

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”nin sessiz ve rahat bir ortamda uygulanması önerilmektedir. Test uygulanırken çocukla olumlu bir iletişim kurmak önemlidir. Test uygulanırken test kitapçığındaki her madde ile ilgili resim çocuklara gösterilerek, resme ait yönerge yüksek sesle okunmuş ve çocuklardan yanıt vermeleri beklenmiştir. Her doğru yanıt için test kayıt formuna bir (1) puan, her yanlış yanıt için sıfır (0) puan işlenmiştir. Okuma Becerileri alt testinde çocuk, ardı ardına beş yanlış yanıt verirse o alt test yarıda kesilmekte ve diğer alt test uygulanmaya başlanmıştır. Yönergelerde, çocuğun sıkça kullandığı nesne ve hareketlerin isimlerini telaffuz etmesi istenmiştir. Çocuk sözcüğü doğru telaffuz ederse (1) bir puan verilmektedir. Çocuk sözcüğü yanlış telaffuz ederse uygulayıcı sözcüğü doğru olarak telaffuz etmiş ve çocuktan tekrar telaffuz etmesini istemiştir. Bunun sonucunda, çocuk doğru telaffuz ederse (1) bir puan, yanlış telaffuz ederse (0) puan verilmiştir. Testin tümünün uygulanması her çocuk için 15-20 dakika arasında sürmüştür. Her alt test için ham puan, doğru cevaplanmış olan madde sayısıdır.

3.3.1.3. Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills)

Araştırmada benzer ölçek geçerliliğini değerlendirmek amacıyla verilerin toplanmasında Uyanık (2010) tarafından Türkiye’ de geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills) kullanılmıştır.

Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills) Alan S. Kaufman ve Nadeen L. Kaufman tarafından Amerika Rehberlik Servisinde “Amerikan Guidance Service” 1993 yılında geliştirilmiştir. Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills) 36-83 ay arasındaki çocukların, erken dil, bilişsel yeterlik ve erken akademik becerilerinin değerlendirilmesini sağlamaktadır (Kaufman ve Kaufman 1993:1).

Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nin (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills) Türkiye’deki, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Uyanık (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından Amerika’dan getirtilerek Türk Çocuklarına uyarlanmıştır. Buna göre, Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nin yapısı aşağıda verildiği gibi şekillenmiştir.

Alt Ölçekler

- Sözcük Bilgisi (33 madde)
- Sayılar – Harfler & Sözcükler (37 madde)
- Telaffuz Araştırması (20 madde)alt testleridir.

Dil Beceri Ölçekleri

- İfade Edici Dil Becerileri Ölçeği (35 madde)
- Alıcı Dil Becerileri Ölçeği (35 madde)

Erken Akademik Beceriler

- Sayı Becerileri Ölçeği (17 madde)
- Harf & Sözcük Becerileri Ölçeği (20 madde)

Erken Akademik & Dil Becerileri Bileşiği (70 madde)

Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'ne ilişkin KR-20 güvenirlik katsayısının .961 olduğu, Sözcük Bilgisi alt testine ilişkin KR-20 güvenirlik katsayısının olduğu, Sayılar, Harfler & Sözcükler alt testine ilişkin KR-20 güvenirlik katsayısının olduğu, Telaffuz Araştırması alt testine ilişkin, KR-20 güvenirlik katsayısının .755 olduğu, İfade Edici Dil Becerisi ölçeğine ilişkin, KR-20 güvenirlik katsayısının .987 olduğu, Alıcı Dil Becerisi ölçeğine ilişkin, KR-20 güvenirlik katsayısının .827 olduğu, Sayı Becerisi ölçeğine ilişkin, KR-20 güvenirlik katsayısının .996 olduğu, Harf & Sözcük Becerisi ölçeğine ilişkin, KR-20 güvenirlik katsayısının .979 olduğu ve Erken Akademik & Dil Becerileri bileşiğine ilişkin, KR-20 güvenirlik katsayısının .981 ile madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Buna göre Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin Türkiye'de 61-72 aylık çocukların Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin değerlendirilmesinde kullanılabileceği, ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik sonuçlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmada, Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills) Türkiye'de geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını yapan Uyanık'tan (2010) kullanım izni alınarak, temin edilmiştir.

3.3.2. Veri Toplanma Yöntemi

Birinci aşama; “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin, Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez,

Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Yenimahalle ilçelerinde yer alan bağımsız anaokullarına devam eden 61-72 aylık çocuklara uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek,2).

İkinci aşama; “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin geçerlik-güvenirliğinin yapılmasının amaçlandığı araştırmada, 2009–2010 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında Ankara merkez ilçelerinde örnekleme alınan resmi bağımsız anaokullarının araştırmaya katılmaya gönüllü olan yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülerek, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve test çocuklara uygulanmaya başlanmıştır. Genel Bilgi Form’ları araştırmacı tarafından okullardaki çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı kalarak doldurulmuştur.

Üçüncü aşama; 61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirleyebilmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Hatice Sağlamer Anaokulunda 61-72 aylık 69 çocukla 05.01.2010 – 12.01.2010 tarihleri arasında ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Test, araştırmacının bizzat kendisi tarafından çocuklara uygulanmıştır.

Uygulama sessiz bir ortamda, sadece test için gerekli materyallerin bulunduğu, bir masa ve sandalyenin yer aldığı, boş sınıflarda ya da görüşme odalarında yapılmıştır. Araştırmacı uygulama sırasında teste başlamadan önce çocukla karşılıklı oturarak çocuğa “Birlikte bu kitabın sayfalarındaki resimlere bakacağız, ben sana bu resimlerle ilgili sorular soracağım, sen de bana yanıt vereceksin ve ben senin verdiği yanıtları unutmamak için bu forma işaretleyeceğim. Eğer yanıt bilmiyorsan bana “bilmiyorum” diyeceksin” diyerek testi açıkladıktan sonra uygulama yapılmıştır. Uygulama sırasında çocuğa soruyu yanıtlaması için gerekli olan sürenin verilmesine dikkat edilmiştir. Testin uygulanmasına Okuma Becerileri alt testinden başlanarak, Yazma Becerileri alt testiyle devam edilmiştir. Çocuğun verdiği her doğru yanıt için bireysel test kayıt formuna maddenin karşısına 1 puan, her yanlış yanıtı içinse 0 puan yazılmıştır. Çocuk, Okuma Becerileri alt testlerinde ardı ardına beş yanlış yanıt verirse o alt test yarıda bırakılmıştır ve diğer alt test uygulanmaya başlanmıştır. Çocuğun yönergeyi yeterince iyi duymadığı düşünüldüğü durumlarda ise madde araştırmacı tarafından bir kez daha okunmuştur. Yanlış verilen yanıttan sonra yönerge tekrarlanmamıştır. Ölçeğin sonunda her alt ölçek için ayrı ayrı doğru yanıtlar sayılarak toplam puanlar test kayıt formundaki uygun

yerlere yazılmıştır. Daha sonra her alt ölçeğin puanları ayrı ayrı toplanarak bileşik puanlar elde edilmiştir. Uygulama bir çocuk için ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Uygulama sırasında testi yanıtlamak istemeyen çocuklar uygulamaya alınmamıştır.

Dördüncü aşama; “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ilçelerdeki örnekleme alınan bağımsız anaokullarındaki 61-72 aylık 467 çocuğa 09.02.2010–23.03.2010 tarihleri arasında test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Test, araştırmacının kendisi ve arkadaşları tarafından testin uygulanma kurallarına bağlı kalınarak çocuklara uygulanmıştır.

Beşinci aşama; İstatistiksel olarak puanlayıcı güvenilirliğini ölçmek amacıyla, diğer puanlayıcılara araştırmacının çocuklara testi nasıl uyguladığı izletilmiştir. Araştırmacı tarafından diğer iki puanlayıcıya “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”nin uygulama kuralları ile ilgili eğitim verilmiş ve aldığı eğitimden sonra diğer iki puanlayıcının, beş çocuğa testi uygulama denemesi yapması sağlanarak, testi uygulama konusunda uzmanlaşmaları sağlanmıştır. İki puanlayıcının test uygulaması yaptığı 467 çocuk arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 61-72 aylık 40 çocuğa, 24.03.2010-26.03.2010 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygun ortamda ve testin uygulanma kurallarına bağlı kalarak “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” tekrar uygulanmıştır.

Altıncı aşama; İstatistiksel olarak test tekrar test güvenilirliğini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından araştırmaya katılan 467 çocuktan tesadüfi olarak seçilen 69 çocuğa, uygulamadan beş hafta sonra, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” tekrar uygulanmıştır. Test, araştırmacının bizzat kendisi tarafından testin uygulanma kurallarına bağlı kalınarak çocuklara uygulanmıştır.

Yedinci aşama; Benzer ölçek geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nin (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills), İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler doğrultusunda 2009–2010 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Ankara ilinde örnekleme alınan resmi bağımsız anaokullarında “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”nin uygulandığı 467 çocuk arasından tesadüfi

örnekleme yöntemiyle seçilen 61-72 aylık 80 çocuğa 02.04.2010- 07.04.2010 tarihleri arasında uygulanmıştır. Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills), bireysel olarak araştırmacının bizzat kendisi tarafından uygulanmıştır. Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi' (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills), çocukların normal okul dönemleri içinde öğrenmeleri için gerekli olacak akademik becerilerine ne kadar sahip olduklarını değerlendirmeye yarayan 100 maddelik bir ölçektir. Test uygulayıcısı, kitapçıktaki her sayfayı çevirdiğinde, her bir madde için mevcut olan uyarıcıyı çocuğa gösterir, test uygulayıcısının gördüğü kitapçığın diğer tarafında ise çocuğa yöneltilen maddeyle ilgili yönergeler, doğru yanıtlar, sözcük bilgisi alt testi için doğru olmayan yanıt örnekleri ve daha fazla soru sorarak doğru yanıtı ulaşılmaya yardım eden yönergeler yer almaktadır. Çocuğun verdiği her doğru yanıt için sorunun karşısına 1 puan her yanlış yanıtı içinse 0 puan yazılmıştır. Çocuğun soruyu yeterince iyi duymadığı düşünüldüğü durumlarda ise madde araştırmacı tarafından bir kez daha okunmuştur. Yanlış verilen yanıttan sonra madde tekrarlanmamıştır. Ölçeğin sonunda her alt ölçek için ayrı ayrı doğru yanıtlar sayılarak toplam puanla yanıt kâğıdının üst köşesine yazılmıştır. Daha sonra her alt ölçeğin puanları ayrı ayrı toplanarak bileşik puanlar elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen çocukların, Genel Bilgi Formu, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” ve Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nden aldıkları puanlar bireysel test kayıt formuna kaydedilmiştir. Bireysel test kayıt formlarındaki veriler, bilgisayar ortamına aktararak gerekli istatistiksel analizler yapılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada, çocuklara ve anne babalarına ait demografik bilgilere ilişkin dağılımlar SPSS 12 programında incelenerek, frekans ve yüzde değerleri olarak verilmiştir. “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” ve “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi” ile toplanan verilerin analizinde, araştırmanın amaçlarını test etmek amacıyla parametrik istatistikler kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi SPSS 12, Statistica 8.0 ve Lisrel 8.71 paket programlarında uygun istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir.

- Ön uygulama sonuçlarına göre “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin aynı zamanda elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla test maddelerine verilecek yanıtlar 1 / 0 niteliğinde olduğundan Kuder Richardson-20 (KR-20) güvenirliği ve test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişki, madde-toplam puan korelasyonu ile hesaplanmıştır.
- Uzman görüşü değerlendirme formlarının madde dağılımlarını belirlemek amacıyla SPSS 12 programında medyan, mod, minimum, maximum değerleri hesaplanmıştır.
- “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” yapı geçerliliğini incelemek amacıyla alt testlerin, her biri tek boyutlu bir yapı olarak kabul edilerek LISREL 8.71 programında Maximum Likelihood yöntemi ile doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, her bir maddenin kendi boyutuyla olan ilişkisinin miktarı, gücü ve bu ilişki sonucunda söz konusu maddede açıklanan ve açıklanmayan varyansın miktarını belirlemek için yapılmıştır. Buna göre belirlenen yapının yeterli bir şekilde tanımlanıp tanımlanmadığı uyum iyiliği istatistikleriyle belirlenmiştir. Uyum iyiliği istatistiği olarak Ki-kare, Goodness of Fit Index (GFI), Comparative Fit Index (CFI) ve Incremental Fit Index (IFI) istatistik teknikleri kullanılmıştır. Uyum iyiliği analizleri sonucunda, her bir maddenin söz konusu alt boyutu, güvenilir bir şekilde temsil edip etmediği t değerleri ile hesaplanmıştır.
- Benzer ölçek geçerliliğini değerlendirmek amacıyla çocukların, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nden aldıkları puanlarla, benzer becerileri ölçen Uyanık (2010) tarafından Türkiye’de geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon, SPSS 12 paket programında pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.
- Aynı zamanda elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma

Testi”nin tümü, alt testleri ve alt boyutları için test maddelerine verilen yanıtlar 1 / 0 niteliğinde olduğundan Statistica 8.0 paket programında Kuder Richardson-20 (KR-20) güvenirliği hesaplanmıştır.

- “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”nin tümü, alt testleri ve alt boyutlarındaki test maddelerinden alınan puanlar ile alt testlerin ve alt boyutların toplam puanı arasındaki ilişki, Statistica 8.0 paket programında, madde-toplam puan korelasyonu ile hesaplanmıştır.
- “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin alt testleri, alt boyutları ve testin toplamı arasındaki ilişkilere ait korelasyon değerleri, SPSS 12 paket programında hesaplanmıştır.
- Test tekrar test güvenirliğini değerlendirmek amacıyla, testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen iki puan seti arasındaki ilişki, SPSS 12 paket programında pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.
- Çok sayıda çocuğun belli bir beceriye ne derece sahip olduğuna ilişkin iki veya daha fazla bağımsız gözlemcinin verdiği puanların güvenirliğini incelemek amacıyla puanlayıcı güvenirliği (puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı) değerlendirmek için iki puan seti arasındaki ilişki SPSS, 12 paket programında pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

Araştırma, 61-72 aylık çocukların okuma ve yazma becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek sonuçlar tablolar ve diyagramlar halinde sunulmuş ve kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır.

- Örnekleme alınan çocukların ve anne babalarının demografik bilgilerine ilişkin dağılımları Tablo 2 - Tablo 7 arasında frekans ve yüzdelik dağılımlar halinde verilmiştir.
- Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi’nin geçerliğine ilişkin sonuçlar Tablo 8 - Tablo 11 ve Diyagram 1 - Diyagram 2 arasında verilmiştir.
- Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi’nin güvenirliğine ilişkin sonuçlar Tablo 12 - Tablo 19 arasında verilmiştir.

4.1. Örnekleme İlişkin Bilgiler

Tablo 2’de araştırmaya alınan çocukların, cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2
Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	225	48.2
Kız	242	51.8
Toplam	467	100.0

Tablo 2 incelendiğinde çocukların % 51.8’ inin kız, % 48.2’ sinin ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3’te araştırmaya alınan çocukların kardeş sayılarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3
Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Doğum Sırası	n	%
İlk çocuk	243	52.0
Ortanca veya ortancalardan biri	117	25.1
Son çocuk	107	22.9
Toplam	467	100.0

Tablo 3 incelendiğinde çocukların %52.0 ‘nin ilk çocuk, %25.1’ nin ortanca veya ortancalardan biri, %22.9’ unun ise son çocuk oldukları görülmektedir.

Tablo 4
Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	n	%
Tek Çocuk	204	43.7
İki Kardeş	216	46.3
Üç Kardeş	38	8.1
Dört kardeş ve üzeri	9	1.9
Toplam	467	100.0

Tablo 4'e göre, çocukların % 46.3'ünün tek çocuk, % 43.7'nin iki kardeş, % 8.1'nin üç kardeş, % 1.9'nun dört ve daha fazla kardeşe sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya alınan çocukların kardeş sayılarına göre dağılımına bakıldığında çoğunluğunun (% 90) tek çocuk ve iki kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te araştırmaya alınan çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5
Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme
Durumlarına Göre Dağılımı

Daha Önce Okul Öncesi Eğitim		
Kurumuna Gitme Durumu	n	%
0-6 ay	196	42.0
7-12 ay	136	29.1
12-18 ay	50	10.7
12-18 ay	49	10.5
2 yıldan fazla	36	7.7
Toplam	467	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların % 42.0' sinin 0-6 ay, % 29.1'inin 7-12 ay, % 10.7' sinin 12-18 ay, % 10.5' inin 12-18 ay ve %7.7' sinin iki yıldan fazla okul öncesi eğitim kurumuna gittikleri görülmektedir. Araştırmaya alınan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumlarının dağılımlarına bakıldığında yarıya yakınının (% 42.0) 0-6 aydır okul öncesi eğitim kurumuna gittikleri gözlenmektedir.

Tablo 6'da araştırmaya alınan çocukların annelerinin ve babalarının yaşlara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6
Anne ve Babaların Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	Anne		Baba	
	n	%	n	%
29 yaş ve altı	50	10.7	9	1.9
30-39 yaş arası	340	72.8	268	57.4
40-49 yaş arası	77	16.5	184	39.4
50 yaş ve üstü	-	-	6	1.3
Toplam	467	100.0	467	100.0

Tablo 6'ya göre, çocukların annelerinin % 72.8'nin 30-39 yaş arası, % 16.5'inin 40-49 yaş arası % 10.7'sinin 29 yaş ve altı olduğu, babalarının ise, % 57.4'ünün 30-39 yaş arası, % 39.4'ünün 40-49 yaş arası, % 1.9'unun 29 yaş ve altı, % 1.3'ünün 50 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, annelerin yaş dağılımının 30-39 yaş aralığında (% 72.8), babaların ise (% 57.4) yine 30-39 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmanın okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılmış olması nedeniyle bu yaş aralığındaki anne-babaların çoğunlukta olmasının doğal bir sonuç olabileceği söylenebilir.

Tablo 7'de araştırmaya alınan çocukların annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 7
Anne ve Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Okur-yazar değil	-	-	2	0.4
Oku -yazar	3	0.6	-	-
İlkokul-ortaokul mezunu	66	14.1	34	7.3
Lise mezunu	177	37.9	117	25.1
Üniversite	218	46.7	309	66.2
Lisansüstü mezunu	3	0.6	5	1.1
Toplam	467	100.0	467	100.0

Tablo 7’de çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde % 46.7’sinin üniversite mezunu, % 37.9’nun lise mezunu, % 14.1’nin ise ilkokul-ortaokul mezunu olduğu, babalarının ise; % 66.2’sinin üniversite mezunu, % 25.1’nin lise mezunu % 7.3’nün ilkokul-ortaokul mezunu olduğu bulunmuştur. Buna göre, çocukların anne babalarının, çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Kadınların öğrenim düzeylerinin giderek yükselmesi ve buna bağlı olarak çalışma olanaklarının artması okul öncesi eğitim kurumlarını gerekli kılan nedenler arasındadır (Oktay, 2002: 189).Üniversite veya yüksek okul mezunu olan annelerin çalışma yaşamının içinde daha fazla yer almaları ve anne babaların günümüzde giderek okul öncesi eğitimi konusunda bilinçlenmeleri nedeniyle çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermeyi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

4.2. 61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Geçerlik Sonuçlarına Ait Bulgular

Geçerlik, bir ölçme aracının neyi ölçtüğü ve bu işi ne kadar iyi yaptığı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda istenilen özelliği ölçme ve bu işi diğer özelliklerinin etkilerine kapalı kalarak yani onların etkilerini ölçümlere yansıtmadan yapma derecesidir. Bir başka deyişle testin, bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğünü belirten bir kavramdır. Bir ölçekle ilgili geçerlik çalışması ölçeğe dayanarak yapılacak çıkarımları destekleyen verilerin toplanma sürecidir ve yapılan çalışmaların bu süreçte ölçeğin kendisinin değil, ölçeğin özel kullanımlarına ait çıkarımların geçerliğini ortaya koyduğu daima gözönünde bulundurulmalıdır (Tavşancıl, 2006: 34; Büyüköztürk, 2009: 167).

Bir testin geçerlik derecesi, testin belirli amaçları yerine getirmekte ne kadar başarılı olduğunu göstermektedir. Buna yönelik geçerlik teknikleri;

1. Kapsam geçerliği,
2. Yapı geçerliği,
3. Ölçüt-bağımlı geçerlik sınıflandırması şeklindedir.

4.2.1. Kapsam Geçerliliği

Bir testin testle ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığı ile ilgilidir. Test maddelerinin ölçülmek istenen davranış yeterince yansıtıp yansıtmadığını açıklamaya çalışmaktadır. Kapsam geçerliğine sahip bir test, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örnekleme sahiptir. Kapsam geçerliğini belirlemede başvurulan yollardan biri de uzman kanısıdır. Uzmanlardan beklenen; test maddeleriyle ölçülmek istenen nitelikleri, uygun olup olmadıkları yönünden karşılaştırıp bir karara varmasıdır. (Büyüköztürk, 2009:168; Ellez, 2009: 183).

Bu doğrultuda, öncelikle araştırmada kullanılan ve “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”nin çalışmaları şu şekilde gerçekleşmiştir;

Birinci aşamada; Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasından önce, araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için konuyla ilgili İngilizce ve Türkçe alan yazını (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırma vb.) incelenerek, veri toplama aracının kavramsal yapısı ve ana çerçevesi belirlenmiştir. Geniş bir alan yazın taraması yapıldıktan sonra, araştırma konusu ile ilgili madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasının ardından belirlenen maddelerden uygulanabilecek bir ölçek formu geliştirilmiştir. Kullanılacak ölçek formunun mümkün olduğunca kısa, anlaşılır ve az sayıda maddeden oluşmasına, çocukların en kısa zamanda bu ölçeği tamamlamasına, ölçek öncesinde hazırlanan yönerge bölümünün çalışmanın amacını vermesine ve verilerin ne şekilde kullanılacağına dikkat edilmiştir. Birbirleriyle ilişkili olan maddeler gruplanarak alt testler ve bu alt testlere bağlı alt boyutlar oluşturulmuştur. Ölçek formu tamamlandıktan sonra ölçek maddelerini içeren test kitapçığı hazırlama aşamasına geçilmiştir. Her madde için maddeyi temsil edecek şekilde ve çocukların yaş ve gelişim özelliklerine dikkat edilerek uygun resimler araştırılmıştır. Ayrıca hazırlanan test kitapçığında kullanılan harfler ilköğretim birinci kademe müfredatına uygun olarak seçilmiştir. Test kitapçığına maddeler yerleştirildikten sonra çocukların ve uygulayıcının rahatlıkla kullanabileceği, görebileceği bir düzende test kitapçığı hazırlanmıştır.

İkinci aşamada; “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin *kapsam geçerliği* ve uygunluğu için, testin orijinal formu Gazi Üniversitesi (Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (1), Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilimdalı (1)), Afyon Kocatepe Üniversitesi (Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı (3)) Ankara Üniversitesi (Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (1)) ve Türkçe Öğretmeni (MEB (1)), Sınıf Öğretmeni (MEB (2)), Okul öncesi Öğretmeni (MEB (1)) olmak üzere alanlarında uzman on akademisyen ve öğretmen (Ek,3) görüşüne sunulmuştur.

Araştırmacı, ölçeğin bir kopyası ve araştırmacı tarafından hazırlanan her bir maddenin ayrı ayrı değerlendirileceği uzman görüşü değerlendirme formuyla birlikte Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Türkçe alanında çalışan on akademik uzman ve öğretmenle birebir görüşme yapmış ve testin kapsam geçerliliği için uzmanların değerlendirilmelerini almıştır.

Uzmanlardan, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nde yer alan maddeleri, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkarılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, geçerlilik-güvenilirlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için ölçekte yer alan maddelerin uygunluğu, ölçeğin maddelerini “Uygun”, “Uygun Değil”, “Değiştirilebilir” şeklinde üçlü Likert tipi değerlendirme ölçütlerine uygun olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Buna göre;

- Uygun / Kalsın: Eğer maddenin ölçmek istenen yapıyı ölçtüğünü düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.
- Uygun Değil / Çıkarılsın: Maddenin istenilen özelliği ölçmediği ve bu nedenle çıkarılması gerektiğini düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.
- Değiştirilebilir / Düzeltme Önerisi: Madde konu kapsamına uygun ancak bazı düzenlemeler gerekiyorsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Üçüncü Aşamada; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Türkçe alanındaki uzmanların görüş birliği ile uygun buldukları maddeler olduğu gibi alınmıştır. Uzmanların değişiklik yapılmasını önerdikleri maddeler araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca uzman görüşünde 69 madde olan ölçek, alt boyutlarda yer alan bazı maddelerin ayrı madde olarak yazılabileceği önerileri ile 83 madde olarak yeniden düzenlenmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

Tablo 8’de test maddelerinin uzman görüşlerine göre mod, medyan, minimum ve maximum değerleri verilmiştir.

Tablo 8
61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi
Uzman Görüşlerine İlişkin Mod, Medyan,
Minimum ve Maximum Değerleri

Alt Testler	Maddeler	N	Medyan	Mod	Min	Max
Okuma Becerileri Alfabe Bilgisi	M 1	10	3.00	3	3	3
	M 2	10	3.00	3	1	3
	M 3	10	3.00	3	3	3
	M 4	10	3.00	3	1	3
	M 5	10	3.00	3	3	3
	M 6	10	3.00	3	3	3
	M 7	10	3.00	3	3	3
	M 8	10	3.00	3	3	3
	M 9	10	3.00	3	3	3
	M 10	10	3.00	3	3	3
	M 11	10	3.00	3	3	3
	M 12	10	3.00	3	3	3
	M 13	10	3.00	3	3	3
	M 14	10	3.00	3	3	3
	M 15	10	3.00	3	3	3
	M 16	10	3.00	3	1	3
	M 17	10	3.00	3	1	3
	M 18	10	3.00	3	3	3
	M 19	10	3.00	3	3	3
	M 20	10	3.00	3	3	3
	M 21	10	3.00	3	2	3
	M 22	10	3.00	3	1	3
	M 23	10	3.00	3	3	3
	M 24	10	3.00	3	3	3
	M 25	10	3.00	3	1	3
	M 26	10	3.00	3	3	3
	M 27	10	3.00	3	3	3
	M 28	10	3.00	3	3	3
	M29	10	3.00	3	3	3
	M30	10	3.00	3	3	3
	M 31	10	3.00	3	1	3
	M 32	10	3.00	3	1	3
	M 33	10	3.00	3	3	3
	M 33	10	3.00	3	3	3
	M 34	10	3.00	3	3	3

	Maddeler	N	Medyan	Mod	Min	Max
Fonolojik Farkındalık	M 35	10	3.00	3	1	3
	M 36	10	3.00	3	1	3
	M 37	10	3.00	3	3	3
	M 38	10	3.00	3	3	3
	M 39	10	3.00	3	3	3
	M 40	10	3.00	3	2	3
	M 41	10	3.00	3	2	3
	M 42	10	3.00	3	1	3
	M 43	10	3.00	3	3	3
	M 44	10	3.00	3	3	3
	M 45	10	3.00	3	3	3
	M 46	10	3.00	3	1	3
	M47	10	3.00	3	1	3
	M 48	10	3.00	3	1	3
	M49	10	3.00	3	3	3
Sözcük Bilgisi ve Telaffuz	M 50	10	3.00	3	1	3
	M 51	10	3.00	3	3	3
	M 52	10	3.00	3	1	3
	M 53	10	3.00	3	1	3
	M 54	10	3.00	3	2	3
	M 55	10	3.00	3	2	3
	M 56	10	3.00	3	2	3
	M 57	10	3.00	3	2	3
	M 58	10	3.00	3	1	3
	M 59	10	3.00	3	1	3
	M 60	10	3.00	3	1	3
	M 61	10	3.00	3	1	3
	M62	10	3.00	3	3	3
	M63	10	3.00	3	3	3
	M64	10	3.00	3	3	3
Yazma Becerileri	M65	10	3.00	3	1	3
	M66	10	3.00	3	1	3
	M67	10	3.00	3	3	3
	M68	10	3.00	3	1	3
	M69	10	3.00	3	3	3

Tablo 9 incelendiğinde her bir maddenin uzmanlardan almış oldukları medyan değerlerinin tüm maddelerde 3 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçek maddelerine ilişkin uzmanlar arasında tutarlılık olduğu söylenebilir.

Dördüncü Aşama; “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin Uzman Görüşlerine İlişkin Mod, Medyan, Minimum ve Maximum Değerlerine göre değişiklikler istenilen becerileri tam olarak ölçtüğü anlaşılmıştır.

Beşinci Aşamada; Testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirleyebilmek (Büyüköztürk 2009:168) amacıyla, örneklem grubunda yer alan Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Hatice Sağlamer Anaokulundaki 61-72 ay arasındaki 69 çocuğa uzmanların görüş ve önerileriyle şekillenen “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin *ön uygulaması* gerçekleştirilmiştir.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” çocuklara, araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama eğitim ortamından bağımsız sessiz bir ortamda, çocuklara uygun masa ve sandalyelerde, test yönergesine bağlı kalınarak yapılmıştır. Daha sonra ön uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi için gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır.

Ön uygulama sonucunda, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”ne ilişkin madde analizi sonuçları incelenmiş, testin tümü için güvenirlik katsayısının ($KR-20 = 0.987$) ve madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Madde analizi sonucunda, testteki maddelerin tamamının madde toplam korelasyonu ve $KR-20$ değerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışması için belirlenen örneklem grubunda uygulanmaya hazır olduğu kanaatine varılmıştır.

Altıncı aşamada; Araştırmacının kendisi ve eğitim verdiği arkadaşları tarafından “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”nin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ilçelerindeki örnekleme alınan bağımsız anaokullarına devam eden 398 çocuğa test uygulanmıştır. Ön uygulama sonucunda testte bir değişiklik yapılmadığından ön uygulama grubundaki 69 çocuk, uygulama grubuna dahil edilmiştir. Böylelikle 467 çocuk ile test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

4.2.2. Yapı Geçerliliği

Testin ölçülmek istenen davranış bağlamında, soyut bir kavramı (faktörü) doğru ölçebilme derecesini göstermektedir. Bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi özelliklerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçülebilir ve gözlenebilir soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü yapı geçerliliği ile ilgilidir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi analizi tekniklerinden yararlanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009: 168).

Hipotez testi yaklaşımında ise benzer ölçekler arasında beklenen pozitif ya da negatif bir korelasyonun veya özelliği bilinen grupların test puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilebilir. Faktör analizi, yapı geçerliğine ilişkin “bu testten elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu?” sorusuna yanıt aramaktadır. Ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek amacıyla *açımlayıcı faktör analizi (AFA)* (exploratory factor analysis) ve faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ise *doğrulamalı faktör analizi (DFA)* (confirmatory factor analysis) uygulanmaktadır. AFA, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; DFA’da ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur. DFA, bir ölçme aracının gizil yapısını incelemek için ölçek geliştirme süreci boyunca kullanılmaktadır. DFA, faktör modelinin değerlendirilmesi ve tanımlanmasının gerçekleştirilebilmesi için güçlü bir deneysel veya kavramsal bir alt yapıya ihtiyaç duymaktadır. DFA, klasik faktör analizi çalışmalarından sonra uygulanan bir yöntemdir. Bu tür çalışmalarda araştırmacılar, AFA çalışmasıyla belirlemiş oldukları faktör yapılarını DFA’ne tabi tutmaktadırlar. Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamalarında son derece etkilidir. Araştırmacı, geliştirmeye çalıştığı bir ölçeğin ilk uygulamalar sonucunda elde ettiği sonuçlara bakarak temel olarak nerelerde sorun olduğunu ve ölçmeye çalıştığı değişken için hazırlamış olduğu araçta ne tür bir değişiklik yaparak problemin halledilebileceğini rahatlıkla kavrayabilmektedir (Şimşek, 2007: 4-5; Büyüköztürk, 2009: 119-123; Yılmaz ve Çelik, 2009: 53).

Araştırmada yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla testin alt testleri ve alt boyutları her biri tek boyutlu bir yapı olarak kabul edilerek doğrulamalı faktör analizi uygulanmıştır.

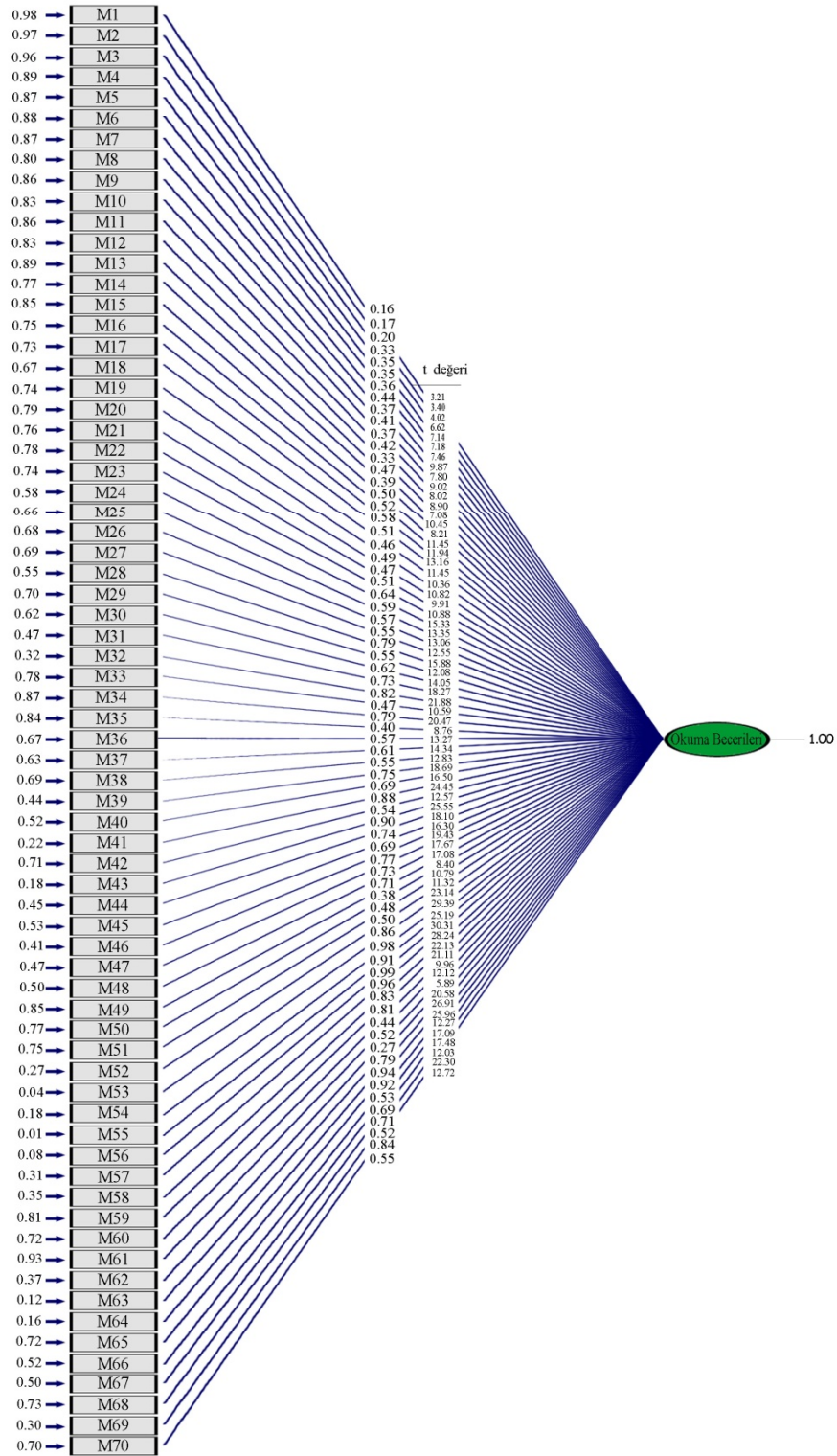
Analizler LISREL 8.71 programında Maximum Likelihood yöntemi ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi iki faktörlü bir ölçme modelini test etmek için kullanılmıştır. Okuma Becerileri (Alfabe Bilgisi, Fonolojik Farkındalık, Sözcük Bilgisi ve Telaffuz) ve Yazma Becerilerinden oluşan iki faktör yapısı için, aşağıdaki tablolarda doğrulayıcı faktör analizinin t-değerleri, açıklanan varyansın miktarı, standardize çözümleme değerleri ve son olarak da uyum iyiliği değerleri verilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinin en önemli avantajlarından biri, kuramsal olarak tanımlanan modelin veri ile uyumunun değerlendirilmesine yönelik çeşitli türde uyum indeksleri vermesidir. Alan yazın incelendiğinde, modelin değerlendirilmesinde hangi uyum indekslerinin kullanılması gerektiğine dair tam bir uzlaşma olmamasına rağmen, birden fazla uyum indeksinin bir arada kullanılması önerilmektedir. Önerilen indeksler Ki-Kare uyum testi (χ^2), ki-kare ve serbestlik derecesi oranının (χ^2/sd), Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), İyi Uyum İndeksi (GFI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi(CFI)'dir. Hesaplanan χ^2/sd oranının 5'ten küçük olması, GFI, CFI, AGFI, NFI ve NNFI değerlerinin .90'dan yüksek olması, RMR ve RMSEA değerlerinin ise .05'den düşük çıkması mükemmel model-veri uyumunu göstermektedir. Bununla birlikte, GFI'nın 0.85'den, AGFI'nin 0.80'den büyük çıkması, RMR ve RMSEA değerlerinin 0.10'dan düşük çıkması model-veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984: 411-423; Marsh, Balla ve McDonald, 1988: 391-410; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003: 23-74; Segars ve Grover,1993: 517-525; Uyanık, 2010).

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Okuma Becerileri alt testine ilişkin standardize edilmiş çözümleme değerleri ve t değerleri Diyagram 1’de verilmiştir.

Diyagram 1

61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi
Okuma Becerileri Alt Testine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri ve t
Değerleri



Chi-Square= 8066.65, df=2342, P-value=0.00000, RMSEA=0.072

Tablo 9’da “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Okuma Becerileri alt testine ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayıları ve t Değerleri verilmiştir.

Tablo 9
61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi
Okuma Becerileri Alt Testine İlişkin Standardize Edilmiş
Regresyon Katsayıları ve t Değerleri

MADDELER	STANDARDİZE	t DEĞERİ (P<.05)	AÇIKLANAN VARYANSIN MİKTARI (R ²)
	REGRESYON KATSAYISI (B)		
M 1	.16	3.21	.02
M 2	.17	3.40	.02
M 3	.20	4.02	.03
M 4	.33	6.62	.09
M 5	.35	7.14	.11
M 6	.35	7.18	.11
M 7	.36	7.46	.12
M 8	.44	9.87	.20
M 9	.37	7.80	.19
M 10	.41	9.02	.17
M 11	.37	8.02	.14
M 12	.42	8.90	.17
M 13	.33	7.08	.11
M 14	.47	10.45	.22
M 15	.39	8.21	.14
M 16	.50	11.45	.26
M 17	.52	11.94	.28
M 18	.58	13.16	.33
M 19	.51	11.45	.26
M 20	.46	10.36	.22
M 21	.49	10.82	.24
M 22	.47	9.91	.20
M 23	.51	10.88	.24
M 24	.64	15.33	.42
M 25	.59	13.35	.34

MADDELER	STANDARDİZE REGRESYON KATSAYISI (B)	t DEĞERİ (P<.05)	AÇIKLANAN VARYANSIN MİKTARI (R ²)
M 26	.57	13.06	.33
M 27	.55	12.55	.31
M 28	.79	15.88	.45
M 29	.55	12.08	.29
M 30	.62	14.05	.37
M 31	.71	18.27	.53
M 32	.82	21.88	.69
M33	.47	10.59	.22
M 34	.79	20.47	.63
M 35	.40	8.76	.16
M 36	.57	13.27	.32
M 37	.61	14.34	.37
M 38	.55	12.83	.31
M 39	.75	18.69	.55
M 40	.69	16.50	.46
M 41	.88	24.45	.79
M 42	.54	12.57	.30
M 43	.90	25.55	.83
M 44	.74	18.10	.53
M 45	.69	16.30	.45
M 46	.77	19.43	.58
M 47	.73	17.67	.51
M 48	.71	17.08	.48
M 49	.38	8.48	.15
M 50	.48	10.79	.23
M 51	.50	11.32	.25
M 52	.86	23.14	.73
M 53	.98	29.39	.96
M 54	.91	25.19	.81
M 55	.99	30.31	.99
M 56	.96	28.24	.92
M 57	.83	22.13	.69
M 58	.81	21.11	.65

MADDELER	STANDARDİZE		AÇIKLANAN VARYANSIN MİKTARI (R ²)
	REGRESYON KATSAYISI (B)	t DEĞERİ (P<.05)	
M 59	.44	9.96	.19
M 60	.52	12.12	.27
M 61	.27	5.89	.07
M62	.79	20.58	.63
M63	.94	26.91	.88
M 64	.92	25.96	.84
M 65	.53	12.27	.28
M 66	.69	17.09	.48
M 67	.71	17.48	.50
M 68	.52	12.03	.27
M 69	.84	22.30	.70
M 70	.55	12.72	.30

Diyagram 1 ve Tablo 9'a göre; Okuma Becerileri alt testini oluşturan 70 maddenin tek bir boyuttan oluştuğuna ilişkin ölçme modelini doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinde önce uyum iyiliği istatistiklerine bakılmıştır. Okuma alt testine ilişkin olarak yapılan analizler değerlendirildiğinde, söz konusu yapının genel olarak kabul değeri koşullarını karşıladığı görülmüştür (Ki-kare=8066; Sd = 2342; Ki-kare / Sd = 3.444; RMSEA = .072; GFI = .67; CFI = .97; IFI = .97).

Yapılan analiz sonucunda Okuma Becerileri alt testini oluşturan 5-4, 23-22, 40-39, 45-44, 48-47, 54-53, 64-63 ve 68-65 maddelerinin hata varyansları arasında bir ilişki kurulabileceğine dair modelin önerdiği modifikasyonun (MI) tek faktör yapılı modelde oldukça olumlu bir iyileşmeye yol açacağı anlaşılmıştır. Söz konusu tanımlamalar modele eklenerek model tekrar test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, uyum istatistiklerinde belirgin bir yükselmenin olduğunu göstermektedir (Ki-kare = 6848; Sd = 2333; Ki-kare / Sd = 2.935; RMSEA = .064; GFI = .70; CFI = .98; IFI = .98).

Tablo 9’da görüldüğü gibi tek faktör yapılı modeldeki her değerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için t değerlerine bakıldığında maddelerin kritik değer olan 1.96 nın üzerinde olduğu buna bağlı olarak standardize regresyon katsayılarının ise .17 ile .98 arasında değiştiği görülmektedir.

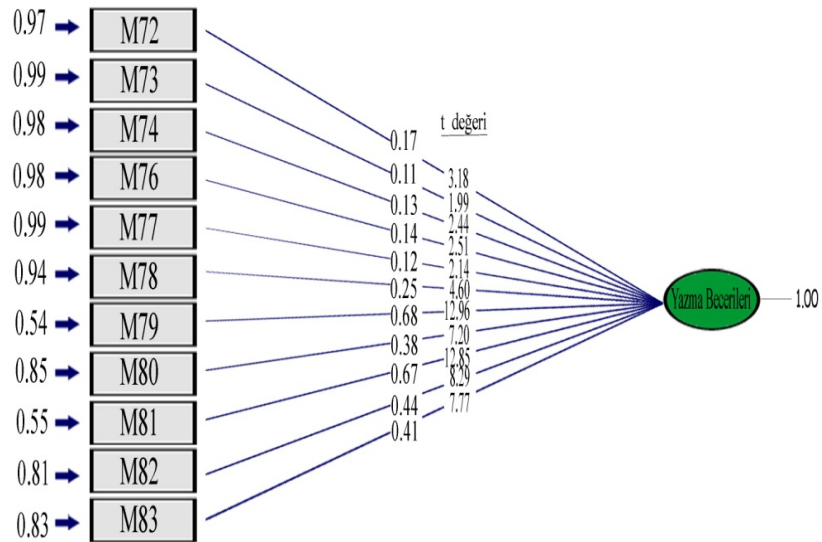
Buna göre, Okuma Becerileri alt testinin ortaya konulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığını ve Okuma Becerileri alt testinde bulunan maddelerin tamamının, tek boyutlu faktör yapısını güvenilir bir şekilde temsil ettiği söylenebilir.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Yazma Becerileri alt testine ilişkin standardize edilmiş çözümleme değerleri ve t değerleri Diyagram 2’de verilmiştir.

Diyagram 2

61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi

Yazma Becerileri Alt Testine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri ve t Değerleri



Chi-Square= 87.49, df=43, P-value=0.00007, RMSEA=0.047

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”, Yazma Becerileri alt testine ilişkin standardize edilmiş çözümleme değerleri ve t değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi
Yazma Becerileri Alt Testine İlişkin Standardize Edilmiş
Regresyon Katsayıları ve t Değerleri

MADDELER	STANDARDİZE REGRESYON KATSAYISI (B)	t DEĞERİ (P<.05)	AÇIKLANAN VARYANSIN MİKTARI (R ²)
M 72	.17	3.18	.03
M 73	.11	1.99	.01
M 74	.13	2.44	.01
M76	.14	2.51	.01
M 77	.12	2.14	.01
M 78	.25	4.60	.06
M 79	.68	12.96	.46
M 80	.38	7.20	.15
M 81	.67	12.85	.45
M 82	.44	8.29	.19
M 83	.41	7.77	.17

Diyagram 2 ve Tablo 10’ da Yazma Becerileri alt testini oluşturan 13 maddenin tek bir boyuttan oluştuğuna ilişkin ölçme modelini doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinde önce uyum iyiliği istatistiklerine bakılmıştır. Yazma Becerileri alt testi ile ilgili olarak bazı uyum istatistiklerinde kabul edilebilir değerler elde edilirken bazılarının da istenen değerlere ulaşılammıştır (Ki-kare = 8419; Sd =44; Ki-kare / Sd = 191.349; RMSEA = .044; GFI = .97; CFI = . 92; IFI = .92).

Yapılan analiz sonucunda Yazma Becerileri alt testini oluşturan 7-6, 11-9, 12-2, 4-3, 4-9 maddelerinin hata varyansları arasında bir ilişki kurulabileceğine dair modelin önerdiği modifikasyonun (MI) tek faktör yapılı modelde oldukça olumlu bir iyileşmeye yol açacağı anlaşılmıştır. Söz konusu tanımlamalar modele eklenerek model tekrar test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, uyum istatistiklerinde belirgin bir yükselmenin olduğunu göstermektedir (Ki-kare = 8749; Sd =43; Ki-kare / Sd = 203.465; RMSEA = .047; GFI = .97; CFI = .94; IFI = .94).

Diyagram 2 ve Tablo 10’da görüldüğü gibi tek faktör yapılı modeldeki her bir değerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına anlamak için t değerlerine bakıldığında, 71. ve 75. maddelerin değerlerinin kritik değer olan 1.96’nın altında olduğu, diğer maddelerin ise kritik değer olan 1.96 nın üzerinde olduğu, buna bağlı olarak standardize regresyon katsayılarının ise .11 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir.

Buna göre, Yazma Becerileri alt testine ilişkin ortaya konulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı ve Yazma Becerileri alt testinde bulunan maddelerin çoğunun, tek boyutlu faktör yapısını güvenilir bir şekilde temsil ettiği söylenebilir.

4.2.3. Benzer Ölçek Geçerliliği

Test puanlarının belirlenen bir veya birkaç dış ölçütle ilişkisini inceleyen geçerlik tekniğine, ölçüt-bağımlı (ölçüt-dayanıklılık) geçerlik denir. Bu geçerlik eş zaman geçerliği ve yordama geçerliği olmak üzere ikiye ayrılır. Eş zaman geçerliğinde, katılımcıların geliştirilmek istenen testten aldıkları puanlarla aynı kişilerin, aynı davranışı ölçen eski bir test ve ilişkili bir başka davranışı ölçen bir testten aldıkları puanlarla olan korelasyonuna bakılmaktadır. Burada önemli olan, ölçüte ait puanların, geçerliği incelenen testten elde edilen puanlarla aynı veya yakın zamanda sağlanmış olmasıdır. Eş zaman geçerliği, hali hazır geçerliği, benzer ölçekler geçerliği ve uyum geçerliği olarak da bilinmektedir. Yordama geçerliğinde ise test puanı ile gelecekte ölçülecek davranış arasındaki ilişki incelenir ve test sonuçlarının gelecekteki davranışı ne derece yordadığı araştırılmaktadır. Yordama geçerliğinde dış ölçüt gelecekte ölçülecek davranıştır (Büyüköztürk, 2009: 169).

Araştırmada, ölçüt bağımlı geçerliği için, Uyanık (2010) tarafından Türkiye’de geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi kullanım izni alınarak kullanılmıştır. Örneklemeye alınan çocukların geçerlik ve güvenirliği yapılmak istenen “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”den aldıkları puanlarla aynı çocukların, aynı davranışı eski bir test ve ilişkili bir başka davranışı ölçen bir testten aldıkları puanlarla olan korelasyonuna bakılmıştır.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 00 olması, ilişkinin olmadığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların kullanılabileceği belirtilmektedir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 1.000 - 0.700 arasında olması, yüksek; 0.700 – 0.300 arasında olması, orta; 0.300 – 0.000 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilmektedir (Büyüköztürk; 2009: 32).

Tablo 11’de “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” benzer ölçek geçerliğine ilişkin korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 11

Benzer Ölçek Geçerliğine İlişkin Korelasyon Değerleri

N:80		Alfabe Bilgisi	Fonolojik Farkındalık	Sözcük Bilgisi ve Telaffuz	Okuma Becerileri (Toplam)	Yazma Becerileri
Sözcük Bilgisi	r	.302**	.280*	.199	.274*	.153
	Sayılar-Harfler&Sözcükler	r	.454**	.368**	.328**	.404**
	Telaffuz Araştırmaları	r	-.104	-.168	-.192	-.160
	İfade Edici Dil Becerileri	r	.408**	.303**	.247*	.337**
	Alıcı Dil Becerileri	r	.451**	.412**	.347**	.424**
Harf & Sözcük Becerileri	Sayı Becerileri	r	.292**	.242*	.202	.259*
	Harf & Sözcük Becerileri	r	.468**	.367**	.332**	.410**
Erken Akademik & Dil Bileşimi	Erken Akademik & Dil Bileşimi	r	.460**	.387**	.324**	.411**
	Erken Akademik & Dil Bileşimi	r	.460**	.387**	.324**	.411**

*p<.05 **p<.01

Tablo 11 incelendiğinde “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Alfabe Bilgisi alt boyutunun Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nin alt testleri arasında, pozitif ve negatif yönde $-.104$ ile $.468$ arasında değişen orta düzeyde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Fonolojik Farkındalık alt boyutunun Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nin alt testleri arasında, pozitif ve negatif yönde $-.168$ ile $.412$ arasında değişen orta düzeyde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin Sözcük Bilgisi ve Sayı Becerileri ile $p<.05$, diğer alt testler ve alt boyutlarla $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Sözcük Bilgisi ve Telaffuz alt boyutunun Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nin alt testleri arasında, pozitif ve negatif yönde $-.192$ ile $.347$ arasında değişen orta düzeyde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin İfade Edici Dil Becerileri ile $p<.05$, Sözcük Bilgisi ve Sayı Becerileri ile anlamlı olmadığı, diğer alt testler ve alt boyutlarla $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Okuma Becerileri (toplam) alt testinin Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nin alt testleri arasında pozitif ve negatif yönde $-.160$ ile $.424$ arasında değişen orta düzeyde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin Sayı ve Sözcük Becerileri ile $p<.05$, diğer alt testler ve alt boyutlarla $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Yazma Becerileri alt testinin Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nin alt testleri arasında, pozitif ve negatif yönde $-.116$ ile $.380$ arasında değişen orta düzeyde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin İfade Edici Dil Becerileri ile Harf & Sözcük Becerileri $p<.05$, Sözcük Bilgisi ile anlamlı olmadığı, diğer alt testler ve alt boyutlarla $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 11’e göre, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin alt testleri ve alt boyutları ile benzer becerileri ölçen Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nin alt testleri arasındaki Pearson

korelasyon kat sayısının pozitif ve orta derecede olması, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin geçerliliğini arttırdığı söylenebilir.

4.3. 61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Güvenirlik Sonuçlarına Ait Bulgular

Güvenirlik, bir ölçüm sürecinde, ölçüm işleminin tekrarlanabilirliği ya da tekrarlardaki tutarlık olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca güvenilirlik, birbiri ardına yapılan denemelerden aynı sonucun elde edilmesi ya da ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesidir. Belirli bir ölçümün her zaman aynı sonucu vermesi, söz konusu ölçümün o derece az tesadüfi hataya sahip olması anlamına gelmektedir. Yani bir ölçümün güvenilir olması, cevaplayıcıların tutarlı cevaplar verdiklerini, soruları gelişigüzel cevaplamadıklarını göstermektedir. Belirli bir konuya karşı benzer tutumlar ve fikirlere sahip olan kişilerin farklı cevaplar vermesi güvenilirliği düşürmektedir. Ölçekte tesadüfi cevaplama hatası azaldıkça güvenilirlik artmaktadır. Güvenirlik katsayısı 0.00 ile +1.00 arasında bir değere karşılık gelmektedir. Bir ölçme aracının güvenilirliği için aranılan iki temel ölçüt, değişik zamanlarda elde edilen cevaplar arasında tutarlılık ve aynı zamanda elde edilen cevaplar arasında tutarlılık olarak açıklanmaktadır. Başlıca güvenilirlik türleri test-test tekrar güvenilirliği, paralel form güvenilirliği, iki yarı test güvenilirliği, Kuder Richardson ve Cronbach Alfa güvenilirliği, madde toplam puan korelasyonu ve puanlayıcı güvenilirliği olarak sıralanmaktadır (Alpar, 2003: 376; Tavşancıl, 2006: 16; Gegez, 2007: 213; Büyüköztürk, 2009: 169-170; Ellez, 2009: 171).

Araştırmada test uygulamalarından elde edilen veriler kullanılarak testin genel olarak güvenilirliğini belirleyebilmek için, testteki değerlendirme ölçütlerinin madde toplam puan korelasyonu ve Kuder Richardson-20 (Kr-20) güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Madde-toplam puan güvenilirliği; test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin içtutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Analizde test puanı için düzeltilmiş toplam puanın kullanılması önerilir. Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin

bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddelerin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2009: 171).

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Okuma Becerileri; Yazma Becerileri alt testlerinden, bu alt testlere bağlı Alfabe Bilgisi, Fonolojik Farkındalık ve Sözcük Bilgisi ve Telaffuz alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu nedenle, testte bulunan 81 madde için madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır.

Kuder Richardson- 20 (KR-20); alfa katsayısı gibi maddelerin iç tutarlılığı konusunda bilgi vermektedir. Yani testteki maddelerin tümünün aynı özelliği ölçtüğü varsayılarak maddelerin uyumuna bakılmaktadır. Her maddenin birbiriyle paralel olduğu ve aynı ortamda ve varyansa sahip olduğu varsayımdan hareketle KR-20 formülü geliştirilmiştir. Bu formül bir test maddesine verilen yanıtlar doğru (1), yanlış (0) ile puanlandığında kullanılmaktadır. KR-20 iç tutarlık güvenirliği testte yer alan her bir maddenin madde güçlük indekslerinin hesaplanabilmesi halinde kullanılmaktadır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Alpar, 2003: 384; Büyüköztürk, 2009: 171; Ellez, 2009: 174).

Güvenirlik sonuçlarının aşağıdaki aralıklarda olması durumunda sonuçlar,

0.80 – 1.00 arasında ise; geliştirilen test (ölçek) yüksek güvenirliğe sahiptir.

0.60 – 0.80 arasında ise; ; geliştirilen test (ölçek) oldukça güvenirdir.

0.40 – 0.60 arasında ise; ; geliştirilen test (ölçek) in güvenirliği düşüktür.

0.00 – 0.40 arasında ise; ; geliştirilen test (ölçek) güvenir değildir (Alpar, 2003: 382).

4.3.1. Alt Testler ve Alt Boyutlara Ait Güvenirlik Değerleri

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” ne ait madde- toplam puan korelasyonu ve KR-20 güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, KR-20 güvenirlik katsayısının .985 (Ek-4) ve maddelerin çoğunluğunun, madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” ni oluşturan Yazma Becerileri alt testinde yer alan 71. ve 75. maddelerin varyansları “0” olarak hesaplanmış olduğundan ve buna bağlı olarak bu maddelerin korelasyonları hesaplanamadığından iki madde testten çıkarılmıştır.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin Türk Çocuklarına geçerlik ve güvenirlik çalışması amacıyla yapılan güvenirlik istatistikleri sonucunda 83 maddeden oluşan testte Yazma Becerileri alt testlerinde bulunan iki maddenin testten çıkarılması sonucunda, test toplamda 81 maddeden oluşmaktadır.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Okuma Becerileri alt testine ait madde-toplam puan korelasyonu ve KR-20 güvenirlik analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi**Okuma Becerileri Alt Testine Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları**

N= 467

Okuma Becerileri Alt Testi Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri	Madde Düzeyinde İç Tutarlılık
M1	0,227	0,988	,987
M2	0,198	0,988	
M3	0,374	0,988	
M4	0,476	0,988	
M5	0,458	0,988	
M6	0,477	0,988	
M7	0,440	0,988	
M8	0,679	0,987	
M9	0,450	0,988	
M10	0,510	0,988	
M11	0,465	0,988	
M12	0,539	0,988	
M13	0,549	0,988	
M14	0,602	0,987	
M15	0,619	0,987	
M16	0,691	0,987	
M17	0,733	0,987	
M18	0,710	0,987	
M19	0,663	0,987	
M20	0,600	0,987	
M21	0,619	0,987	
M22	0,652	0,987	
M23	0,691	0,987	
M24	0,851	0,987	
M25	0,747	0,987	
M26	0,735	0,987	
M27	0,721	0,987	
M28	0,833	0,987	
M29	0,721	0,987	
M30	0,753	0,987	
M31	0,872	0,987	

Okuma Becerileri Alt Testi Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri	Madde Düzeyinde İç Tutarlılık
M32	0,969	0,987	,987
M33	0,653	0,987	
M34	0,931	0,987	
M35	0,712	0,987	
M36	0,743	0,987	
M37	0,794	0,987	
M38	0,779	0,987	
M39	0,918	0,987	
M40	0,863	0,987	
M41	1,000	0,987	
M42	1,000	0,987	
M43	1,000	0,987	
M44	0,901	0,987	
M45	0,850	0,988	
M46	0,881	0,987	
M47	0,881	0,987	
M48	0,870	0,987	
M49	0,563	0,988	
M50	0,687	0,987	
M51	0,702	0,987	
M52	0,975	0,987	
M53	1,000	0,987	
M54	1,000	0,987	
M55	1,000	0,987	
M56	1,000	0,987	
M57	0,912	0,987	
M58	0,873	0,987	
M59	0,739	0,987	
M60	0,801	0,987	
M61	0,640	0,987	
M62	0,938	0,987	
M63	1,000	0,987	
M64	1,000	0,987	
M65	0,682	0,987	
M66	0,811	0,987	
M67	0,824	0,987	
M68	0,676	0,987	
M69	0,966	0,987	
M70	1,000	0,987	

Tablo 12’de “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Okuma becerileri alt testine ait madde- toplam puan korelasyonu ve KR-20 güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, KR-20 güvenirlik katsayısının .987 ve maddelerin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenirlik istatistikleri sonucunda okuma becerileri alt testi toplamda 70 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Okuma Becerileri alt testine ait Alfabe Bilgisi alt boyutu için madde-toplam puan korelasyonu ve KR-20 güvenirlik analizi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi

Okuma Becerileri Alt Testi'nin Alfabe Bilgisi Alt Boyutuna Ait Güvenilirlik Analizi
Sonuçları

N= 467

Alfabe Bilgisi Alt Boyutu Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri	Madde Düzeyinde İç Tutarlılık
M1	0,322	0,947	,946
M2	0,227	0,948	
M3	0,395	0,946	
M4	0,540	0,945	
M5	0,530	0,945	
M6	0,494	0,945	
M7	0,484	0,945	
M8	0,699	0,944	
M9	0,537	0,945	
M10	0,508	0,945	
M11	0,508	0,945	
M12	0,535	0,945	
M13	0,623	0,944	
M14	0,570	0,945	
M15	0,640	0,944	
M16	0,619	0,944	
M17	0,689	0,944	
M18	0,697	0,943	
M19	0,684	0,943	
M20	0,598	0,944	
M21	0,680	0,943	
M22	0,640	0,944	
M23	0,656	0,944	
M24	0,778	0,943	
M25	0,694	0,943	
M26	0,687	0,943	
M27	0,641	0,944	
M28	0,789	0,943	
M29	0,651	0,944	
M30	0,739	0,943	

Tablo 13'te "61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi" Okuma Becerileri Alt Testi'nin Alfabe Bilgisi Alt Boyutuna ait madde- toplam puan korelasyonu ve KR-20 güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, KR-20 güvenirlik katsayısının .946 ve maddelerin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

"61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi" nin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenirlik istatistikleri sonucunda Alfabe Bilgisi alt testi toplamda 30 maddeden oluşmuştur.

"61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi" Okuma Becerileri Alt Testi'nin Fonolojik Farkındalık Alt Boyutuna ait madde-toplam puan korelasyonu ve KR-20 güvenirlik analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi**Okuma Becerileri Alt Testi'nin Fonolojik Farkındalık Alt Boyutuna Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları**

N= 467

Fonolojik Farkındalık Alt Boyutu Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri	Madde Düzeyinde İç Tutarlılık
M31	0,891	0,978	,979
M32	0,975	0,977	
M33	0,689	0,980	
M34	0,940	0,977	
M35	0,669	0,980	
M36	0,757	0,979	
M37	0,797	0,978	
M38	0,775	0,978	
M39	0,903	0,978	
M40	0,879	0,978	
M41	1,000	0,977	
M42	1,000	0,977	
M43	1,000	0,977	
M44	0,914	0,977	
M45	0,866	0,978	
M46	0,910	0,978	
M47	0,886	0,978	
M48	0,878	0,978	
M49	0,589	0,981	
M50	0,663	0,980	
M51	0,703	0,979	

Tablo 14'te "61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi" Okuma Becerileri Alt Testi'nin Fonolojik Farkındalık Alt Boyutuna ait madde-toplam puan korelasyonu ve KR-20 güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde, KR-20 güvenilirlik katsayısının .979 ve maddelerin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenirlik istatistikleri sonucunda Fonolojik Farkındalık alt testi toplamda 21 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Okuma Becerileri Alt Testi’nin Sözcük Bilgisi ve Telaffuz Alt Boyutuna ait madde-toplam puan korelasyonu ve KR-20 güvenirlik analizi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15**61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi****Okuma Becerileri Alt Testi'nin Sözcük Bilgisi ve Telaffuz Alt Boyutuna Ait
Güvenilirlik Analizi Sonuçları****N= 467**

Sözcük Becerileri Alt Boyutu Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri	Madde Düzeyinde İç Tutarlılık
M52	0,966	0,988	,989
M53	1,000	0,987	
M54	1,000	0,988	
M55	1,000	0,987	
M56	1,000	0,988	
M57	0,930	0,988	
M58	0,912	0,988	
M59	0,814	0,989	
M60	0,797	0,990	
M61	0,610	0,992	
M62	0,951	0,988	
M63	1,000	0,988	
M64	1,000	0,988	
M65	0,847	0,989	
M66	0,918	0,988	
M67	0,912	0,988	
M68	0,829	0,989	
M69	0,965	0,988	
M70	0,999	0,988	

Tablo 15'te "61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi" Okuma Becerileri Alt Testi'nin Sözcük Bilgisi ve Telaffuz Alt Boyutuna ait madde- toplam puan korelasyonu ve KR-20 güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, KR-20 güvenirlik katsayısının .989 ve maddelerin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

"61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi" nin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenirlik istatistikleri sonucunda Sözcük Bilgisi ve Telaffuz alt testi toplamda 19 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Yazma Becerileri Alt Testi’nin ait madde-toplam puan korelasyonu ve KR-20 güvenirlik analizi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi
Yazma Becerileri Alt Testine Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

N= 467

Yazma Becerileri Alt Testi Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri	Madde Düzeyinde İç Tutarlılık
M72	0,395	0,823	
M73	0,404	0,825	
M74	0,460	0,819	
M76	0,497	0,819	
M77	0,491	0,821	
M78	0,637	0,812	,829
M79	0,673	0,798	
M80	0,513	0,814	
M81	0,610	0,804	
M82	0,537	0,815	
M83	0,519	0,809	

Tablo 16’da “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Yazma Becerileri Alt Testi’ne ait madde- toplam puan korelasyonu ve KR-20 güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, KR-20 güvenirlik katsayısının .829 ve maddelerin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenirlik istatistikleri sonucunda Yazma Becerileri alt testinde toplamda 11 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” alt testler ve alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayısına ilişkin sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

4.3.2. Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Alt Testler, Alt Boyutlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısına İlişkin Bulgular

Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılmaktadır. Pearson korelasyon katsayısı, iki değişkenin de sürekli olmasını ve değişkenlerin birlikte normal dağılım göstermesini gerektirmektedir (Büyüköztürk, 2009: 31).

Tablo 17

61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi

Alt Testler ve Alt Boyutlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

N: 467

		Alt Boyutlar		Alt Testler				
		Alfabe Bilgisi		Sözcük Bilgisi ve Telaffuz				
		Fonolojik Farkındalık		Okuma Becerileri (toplam)				
		Yazma Becerileri						
Alt Testler	Alt Boyutlar	Alfabe Bilgisi	r	1	.805**	.712**	.912**	.346**
		Fonolojik Farkındalık	r	.805**	1	.874**	.958**	.298**
		Sözcük Bilgisi ve Telaffuz	r	.712**	.874**	1	.919**	.215**
		Okuma Becerileri (toplam)	r	.912**	.694**	.349**	1	.312**
		Yazma Becerileri	r	.346**	.298**	.215**	.312**	1

****p<.01**

Tablo 17 incelendiğinde, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Alfabe Bilgisi alt boyutunun diğer alt testler ve alt boyutlarla arasında, pozitif yönde .346 ile .912 arasında değişen doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, çocukların alfabe bilgisi becerilerinin, okuma yazma becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Fonolojik Farkındalık alt boyutunun diğer alt testler ve alt boyutlarla arasında, pozitif yönde .298 ile .874 arasında değişen doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin, okuma yazma becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Sözcük Bilgisi ve Telaffuz alt boyutunun diğer alt testler ve alt boyutlarla arasında, pozitif yönde .215 ile .874 arasında değişen doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.. Bu ilişkinin $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, çocukların sözcük bilgisi ve telaffuz becerilerinin, okuma yazma becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Okuma Becerileri (toplam) alt testinin diğer alt testler ve alt boyutlarla arasında, pozitif yönde .312 ile .958 arasında değişen doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, çocukların okuma becerilerinin, okuma yazma becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Yazma Becerileri alt testinin diğer alt testler ve alt boyutlarla arasında, pozitif yönde .215 ile .346 arasında değişen doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, çocukların yazma becerilerinin, okuma yazma becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada alt testlerin ve alt testlere bağlı boyutların tamamının çocukların okuma ve yazma becerilerini ölçmede homojen bir yapıyı tanımladığı görülmektedir. Pearson korelasyon kat sayısının pozitif ve yüksek olması nedeni ile maddelerin benzer becerileri örneklediği ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğu ifade edilebilir.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” alt testler, alt boyutlar arasındaki test tekrar test güvenirliğine ilişkin korelasyon değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

4.3.3. Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Alt Testler ve Alt Boyutlar Arasındaki Test Tekrar Test Güvenirliği Korelasyonuna İlişkin Bulgular

Güvenirlik hesaplama yöntemlerinden en çok bilineni aynı testi aynı gruba farklı zamanlarda uygulamakla elde edilen puanlar arasında Pearson momentler çarpımı katsayı ile hesaplanan ilişki katsayısıdır. Bu ilişki katsayısına test tekrar test güvenirliği denmektedir. Bu korelasyon katsayısı testin kararlılığı ile ilgili bilgi vermektedir. Güvenirlik hesabında, ölçme aracının süre bakımından ne kadar aralıkla uygulanacağı sorusu önemlidir. Ölçülen özellik bakımından, yanıtlayıcıların önemli ölçüde değişmelerine yetmeyecek kadar uzun, birinci uygulamadaki yanıtlarını hatırlayacakları kadar kısa olmamasıdır. İki uygulama arasındaki zaman, ölçülen davranışa ve hedef kitleye göre değişmekle beraber ortalama dört haftalık bir süre uygundur. Testi yanıtlayanların puanları birbirine yaklaştıkça korelasyon katsayısının 1’e, birbirinden farklılaştıkça korelasyon katsayısının 0’a yaklaşması beklenmektedir (Tavşancıl, 2006: 19; Büyüköztürk, 2009: 170; Ellez, 2009: 179). Bu araştırmada test tekrar test güvenirliğini değerlendirmek amacıyla ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında dört haftalık bir süre bırakılmıştır. İki puan seti arasındaki ilişkiye pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır

Tablo 18

61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi

Alt Testler ve Alt Boyutlar Arasındaki Test Tekrar Test Güvenirliliği Korelasyonuna İlişkin Değerleri

N: 69

Alt Boyutlar	Alt Boyutlar			
	Alfabe Bilgisi	Fonolojik Farkındalık	Sözcük Bilgisi ve Telaffuz	Okuma Becerileri (toplam)
Alfabe Bilgisi	r	.911**		
Fonolojik Farkındalık	r		.857**	
Sözcük Bilgisi ve Telaffuz	r			.748**
Okuma Becerileri (toplam)	r			
Yazma Becerileri	r			
Alt Testler				
Yazma Becerileri	r			

**p<.01

Tablo 18 incelendiğinde “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Alt Testler, Alt Boyutlar ve toplamı için test tekrar test korelasyon değerlerinin, Alfabe Bilgisi .911, Fonolojik farkındalık .857, Sözcük Bilgisi ve Telaffuz .748, Okuma Becerileri (toplam) .875, ve Yazma Becerileri .733’ dir. İki test sonuçları arasındaki ilişkinin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 18’de testin alt testleri, alt boyutlar ve toplamı açısından güvenirlik katsayılarının oldukça yüksek ve birbirine yakın değerlerden oluştuğu görülmektedir. Buna göre “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”nin zamana bağlı olarak kararlı bir yapı gösterdiği söylenebilir.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” alt testler ve alt boyutlar puanlayıcı güvenirliği korelasyon katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

4.3.4. Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi Alt Testler ve Alt Arasındaki Puanlayıcı Güvenirliği Korelasyonuna İlişkin Bulgular

Yapılan ölçmelerdeki hata kaynağı, iki veya daha fazla puanlayıcının herhangi bir test maddesini puanlarken oluşan farklılıklar olabilmektedir. Bu durumda hatanın az olduğunu ifade edebilmek için puanlayıcıların verdikleri sonuçların birbirine yakın olması gerekmektedir. Puanlayıcıların verdikleri puanlar arasındaki korelasyon aynı zamanda testin güvenilir olup olmadığı hakkında bilgi vermektedir (Ellez, 2009: 180-181).

İstatistiksel olarak puanlayıcı güvenirliğini ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından diğer değerlendirmecilere “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin uygulama kuralları ile ilgili eğitim verilmiştir. Daha sonra araştırmacının gözetiminde değerlendirmecilerin örnek test uygulama yapması sağlanmıştır. Buna göre, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin uygulandığı 467 çocuk arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 61-72 aylık 40 çocuğa, uygun ortamda ve testin uygulanma kurallarına bağlı kalarak “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” uygulanmıştır.

Puanlayıcı güvenilirliğini (puanlayıcılar arasındaki tutarlılık) değerlendirmek için iki puan seti arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştı

Tablo 19

61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi

Alt Testler ve Alt Boyutlar Arasındaki Puanlayıcı Güvenirliliğine İlişkin Korelasyon Değerleri

N: 40

	Puan.1	Puan.2	Puan.3	Puan.2	Puan.3	Puan.2	Puan.3	Puan.2	Puan.3
Alfabe Bilgisi	r	Alfabe Bilgisi	Alfabe Bilgisi	Farkındalık	Farkındalık	Sözcük Bilgisi ve Telifuz	Sözcük Bilgisi ve Telifuz	Okuma Becerileri (toplam)	Okuma Becerileri (toplam)
Puan.1 Alfabe Bilgisi	.857**	.895**							
Puan.1 Fonolojik Farkındalık	r		.958**	.879**					
Puan.1 Sözcük Bilgisi ve Telifuz	r				.954**	.946**			
Puan.1 Okuma Becerileri (toplam)	r						.948**	.930**	
Puan.1 Yazma Becerileri	r							.904**	.825**

**p<0.01

Tablo 19 incelendiğinde, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin alt testleri, alt boyutları ve toplamı birinci puanlayıcı için puanlayıcı güvenirliği korelasyon değerlerinin, Alfabe Bilgisi .857, Fonolojik Farkındalık .958, Sözcük Bilgisi ve Telaffuz .954, Okuma Becerileri (toplam) .948 ve Yazma Becerileri .904’tür. İki değerlendirmeci arasındaki ilişkinin $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 19 incelendiğinde, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” alt testleri, alt boyutları ve toplamı ikinci puanlayıcı için puanlayıcı güvenirliği korelasyon değerlerinin, Alfabe Bilgisi .895, Fonolojik Farkındalık .879, Sözcük Bilgisi ve Telaffuz .946, Okuma Becerileri (toplam) .930 ve Yazma Becerileri .825’tir. İki değerlendirmeci arasındaki ilişkinin $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 19’da, testin alt testleri ve alt boyutları uygulayıcı güvenirlik katsayılarının oldukça yüksek ve birbirine yakın değerlerden oluştuğu görülmektedir. Buna göre, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin puanlayıcıların güvenirliği açısından da kararlı bir yapı gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma çocukların okuma yazma becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara’da yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu”, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” ve benzer ölçek geçerliliğini değerlendirmek amacıyla “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi” kullanılmıştır.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin geçerliğine ilişkin sonuçlar:

Kapsam geçerliliği: “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” sürecinde Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Türk Dili alanında uzman olan on akademisyen ve eğitimcinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonuçlarına göre madde yönergelerinin daha anlaşılır olması amacıyla gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Ön uygulama: “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” ne ilişkin madde analizi sonuçlarına bakıldığında, güvenirlik katsayısının testin tümü için ($KR-20 = 0.987$) ve madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Madde analizi sonucunda, testteki maddelerin çoğunluğunun madde toplam korelasyonu ve $KR-20$ değerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Test geçerlik ve güvenirlik çalışması için belirlenen örneklem grubunda uygulamaya hazır olduğu kanaatine varılmıştır.

Yapı geçerliliği: “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde;

Okuma Becerileri alt testi (Ki-kare = 6848; Sd = 2333; Ki-kare / Sd = 2.935; RMSEA = .064; GFI = .70; CFI = .98; IFI = .98) sonuçları elde edilmiştir. Alt testte t değerleri incelendiğinde, maddelerin çoğunun kritik değer olan 1.96'nın üzerinde olduğu buna bağlı olarak standardize regresyon katsayılarının ise .17 ile .98 arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna göre, Okuma Becerileri alt testinin ortaya konulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı ve Okuma Becerileri alt testinde bulunan maddelerin tamamının, tek boyutlu faktör yapısını güvenilir bir şekilde temsil ettiği saptanmıştır.

Yazma Becerileri alt testi uyum istatistiklerinde (Ki-kare = 8749; Sd =43; Ki-kare / Sd = 203.465; RMSEA = .047; GFI = .097; CFI = .94; IFI = .94) sonuçları elde edilmiştir. Alt testte t değerleri incelendiğinde maddelerin çoğunun kritik değer olan 1.96'nın üzerinde olduğu, buna bağlı olarak standardize regresyon katsayılarının ise .11 ile .68 arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna göre, Yazma Becerileri alt testine ilişkin ortaya konulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı ve Yazma Becerileri alt testinde bulunan maddelerin çoğunun, tek boyutlu faktör yapısını güvenilir bir şekilde temsil ettiği saptanmıştır.

Benzer ölçek geçerliliği için “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin Alfabe Bilgisi, Fonolojik Farkındalık, Sözcük Bilgisi ve Telaffuz, Okuma Becerileri (toplam) ve Yazma Becerileri'ne ilişkin benzer ölçek geçerliliği korelasyon sonuçlarına göre ve “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi”nin Sözcük Bilgisi, Sayılar, Harfler & Sözcükler, Telaffuz Araştırması alt testleri, bu alt testlere bağlı İfade Edici Dil Becerileri, Alıcı Dil Becerileri, Sayı Becerileri, Harf & Sözcük Becerileri alt testleri arasındaki ilişkinin $p < 0.01$ ve $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin güvenilirliğine ilişkin sonuçlar

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” ne ilişkin KR-20 güvenirlik ve madde toplam korelasyonu sonuçları incelendiğinde;

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” ne ilişkin KR-20 güvenirlik katsayısının ve maddelerin çoğununluğunun madde toplam korelasyon

katsayısının yüksek derecede güvenilirlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” ni oluşturan Okuma Becerileri alt testinde yer alan maddelerin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının yeterli güvenilirlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak bu maddelerin korelasyonları hesaplandığından hiçbir maddenin testten çıkarılmadığı ve güvenilirlik istatistikleri sonucunda “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nden Okuma Becerileri alt testinin toplamda 70 maddeden oluşmuştur.

Yazma Becerileri alt testine ilişkin KR-20 güvenilirlik katsayısının .829 ve maddelerin çoğunluğunun madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenilirlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yazma Becerileri alt testinde yer alan 71. ve 75. maddelerin varyansı “0” olarak hesaplandığından ve buna bağlı olarak bu maddelerin korelasyonları hesaplanamadığından iki maddenin testten çıkarıldığı, güvenilirlik istatistikleri sonucunda Yazma Becerileri alt testin toplamda 11 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” alt testleri ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine ilişkin sonuçlar

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” ne ilişkin iç korelasyon sonuçlarına göre Okuma Becerileri ve Yazma Becerileri alt testleri, bu alt testlere bağlı Alfabe Bilgisi, Fonolojik Farkındalık ve Sözcük Bilgisi ve Telaffuz arasındaki ilişkin $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada alt testlerin ve alt testlere bağlı boyutların tamamının çocukların okuma ve yazma becerilerini ölçmede homojen bir yapıyı tanımladığı, Pearson korelasyon katsayısının pozitif ve yüksek olması nedeni ile maddelerin benzer becerileri örneklediği ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğu saptanmıştır.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” alt testleri ve alt ve testin toplamı için test tekrar test güvenilirliğine ilişkin sonuçlar

Tablo 18 “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” Alt Testler ve Alt Boyutlar için test tekrar test korelasyon değerlerinin, Alfabe Bilgisi .911, Fonolojik farkındalık .857, Sözcük Bilgisi ve Telaffuz .748, Okuma Becerileri

(toplam) .875, Yazma Becerileri .733 olarak belirlenmiştir. İki test sonuçları arasındaki ilişkinin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” alt testleri ve alt ve testin toplamı için puanlayıcı güvenirliğine ilişkin sonuçlar

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” alt testleri ve alt boyutları birinci uygulayıcı için puanlayıcı güvenirliği korelasyon değerlerinin, Alfabe Bilgisi .857, Fonolojik Farkındalık .958, Sözcük Bilgisi ve Telaffuz .954, Okuma Becerileri (toplam) .948 ve Yazma Becerileri .904 olarak belirlenmiştir. İki puanlayıcı arasındaki ilişkinin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin puanlayıcı güvenirliği açısından kararlı bir yapı gösterdiği belirlenmiştir.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin alt testleri ve alt boyutları ikinci puanlayıcı için puanlayıcı güvenirliği korelasyon değerlerinin, Alfabe Bilgisi .895, Fonolojik Farkındalık .879, Sözcük Bilgisi ve Telaffuz .946, Okuma Becerileri (toplam) .930 ve Yazma Becerileri .825 olarak belirlenmiştir. İki puanlayıcı arasındaki ilişkinin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin puanlayıcı güvenirliği açısından kararlı bir yapı gösterdiği belirlenmiştir.

Öneriler

- Araştırma “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin Ankara örnekleminde geçerlik ve güvenirliği yapılmıştır. Testin Türkiye örneklemini üzerinde norm çalışması yapılabilir.
- “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin sadece 61-72 ay arasındaki çocuklar için geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. 36-60 ay arasındaki çocuklar için de geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılabilir.
- Bundan sonra yapılacak çalışmalar için, Ankara ili dışındaki farklı çalışma grupları üzerinde ölçeğin içsel tutarlılığı geliştirilebilir ve geçerliliği sınanabilir.
- “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” okuma ve yazma becerileri alanlarında yapılacak yeni araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.
- “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” okul öncesi dönemden ilköğretim birinci sınıfta okuma yazma becerilerini de içine alacak şekilde geliştirilebilir.
- “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin nasıl etkili ve verimli yapılabileceğine yönelik örnek oluşturacak bir eğitim programı geliştirilerek, deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Çocukların erken okuma ve yazma becerileri ile cinsiyet, anne baba öğrenim düzeyi, tutumları, sosyo-ekonomik düzey vb. değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir.
- Okul öncesi dönemde, okuma ve yazma becerilerini değerlendirecek yeni ölçme araçlarının geliştirilmesinde temel oluşturabilir.

- Okul öncesi dönemdeki çocuklara, anne babalara ve eğitimcilere yönelik eğitim programları uygulanarak, çocukların okuma ve yazma becerilerine etkisi incelenebilir.
- Çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ile yaratıcılık, psiko-motor, sosyal ve duygusal gelişim vb. ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdulkarim, S. O.(2003). *Journey to Literacy: A Case Study of One Kindergarten Teacher's Approach to Early Literacy Instruction*. Doctoral Dissertation. Clemson University. UMI Number: 3098288.
- Ada, A. (2004). *The Secret of Natural Readers*. London: Praeger Weaport.
- Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecin Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Albrecht K. and Miller L.G. (2004). *Preschool Curriculum*. Printed in The United States of America. Published by Gryphon House.287-329.
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş 1*. (2. Baskı). Nobel Yayınevi, Ankara.
- Anderson, J. C. and Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 163(3), 411–423.
- Arıkan, R. (2007). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. (6. Basım). Ankara. Asil Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (4. Baskı). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Baran, G ve Halıcı P. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi. Uludağ Üniversitesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 44-52.
- Barbosa, T., Miranda, C. M., Santos, F. R. and Bueno, A. F. O. (2009). Phonological Working Memory, Phonological Awareness And Language in Literacy Difficulties in Brazilian Children. *Read Written*. 22:201–218.
- Bay, N. (2008). *Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baydık, B. (2006). Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Okuma Becerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1) 29-36.
- Beecher, B. and Markin, L. (2002). Languages and Literacies in Early Childhood: At Home and in Early Childhood Settings. *European Early Childhood Education Research Journal*. 10(1), 67- 84.
- Bingham, E. G. (2002). *The Testing of Parent-Child Relationships, Paren-Child Joint Book Reading, and Children's Emergent Literacy Skills*. Doctoral Dissertation. Purdue University. UMI Number: 3099752.

- Blanchard, D. (2007). *Literacy Practices in Connecticut Preschools. Teacher's Methods and Materials*. Master's Thesis Southern Connecticut State University. UMI Number: 1446380.
- Boundreau, D. (2005). Use of Parent Questionnaire in Emergent and Early Literacy Assesment Preschool Children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools. Abstracts*, 36:1:33-47.
- Boyle, E.A. (2006) *The Effects of Parent-Child Early Literacy Intervention on Children's Phonemic Awareness and Preliteracy Skills*. Doctoral Dissertation. John Hopkins University. UMI Number: 3213664.
- Büyüköztürk, Ş. (2009).*Sosyal Birimler İçin Veri Analizi El Kitabı*.(10.Baskı) İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. Pegem Akademi Yenisehir Ankara.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Zucker, T. A. and McGinty, A. S. (2009). Emergent Name-Writing Abilities of Preschool-Age Children With Language Impairment. *ProQuest Health and Medical Complete Abstracts*, 40,1.
- Cadigan, J. K. (2008). *Specificity in Measuring Preschooler's Phonological Skills*. Doctor's Thesis. University of Minnesote. UMI Number: 3328294.
- Caplovitz, G. A. (2005). *The Effects of Using an Electronic Talking Book on The Emergent Literacy Skills of Preschool Children*. Doctoral Dissertation.. University of Texas at Austin. UMI Number: 3187831.
- Carter, J. C. (2007). *The Home Environment and Latino Preschoolers' Emergent Literacy Skills*. Master's Thesis. University of Southern California. UMI Number: 1450117.
- Caspe, M. (2007). *Family involvement, narrative and literacy practies: predicting low-income Latino children's literacy development*. Doctoral Dissertation. New York University. UMI Number: 3259693.
- Castle, A., Coltheart, M., Wilson K., Valpied, J. and Wedgwood J. (2009). The Genesis of Reading Ability: What Helps Children Learn Letter–Sound Correspondences? *Journal of Experimental Child Psychology*.104. 68–88.
- Clark, P. and Kragler, S. (2005). The Impact of Including Writing Materials in Early Childhood Classrooms on The Early Literacy Development of Children From Low-Income Families. *Early Child Development and Care*. 175(4), 285– 301.
- Chen, S.J. (2006). *Case Studies of Lİteracy Practicesi in Three English Immersion Prescholl in Taiwan*. Doctoral Dissertation. Columbia University. UMI Number: 3205329.
- Connor, C. M. (2002). *Preschool Children and Teachers Talking Together: The Influence of Child, Family, Teacher and Classroom Characteristics on Children's*

- Developing Literacy*. Doctoral Dissertation. The University of Michigan. UMI Number: 3057929.
- Connar, M.C. and Craig, H. K. (2006). African American Preschoolers' Language, Emergent Literacy Skills, and Use of African American English: A Complex Relation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research Abstracts*, 49,4.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy Environment Quality in Preschool and Children's Attitudes Toward Reading and Writing. *Literacy Teaching and Learning Abstracts*, 12, 2.
- Çelenk, S. (2003). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 36:1-2.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 Yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. Atatürk Üniversitesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 4-1, 115-123.
- Davis, E.S. (2004). *An Enhanced Dialogic Reading Approach to Facilitate Typically Developing Pre-School Children's Emergent Literacy Skills*. Master's Thesis. East Tennessee State University. UMI Number: 1418636.
- Ellez, M. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Elliot M. E. and Olliff B. C. (2008). Developmentally Appropriate Emergent Literacy Activities for Young Children: Adapting The Early Literacy and Learning Model. *Early Childhood Education J.* 35:551-556.
- Ellis, A.K. (2007). *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Social Studies and The Literacy Connection. Pearson Education.322-341.
- Eppe, S. (2006). *Emergent Literacy Skills in Spanish-English Bilingual and English Monolingual Preschoolers: A Cross Linguistic Analysis of Growth*. Doctoral Thesis. University of Southern California. UMI Number: 3233860.
- Fay, E. E. (2004). *Literacy Predictors of Spelling Abilities For Children 6:0 Through 7:5 Years*. Master's Thesis. Miami University Oxford, Ohio. UMI Number: 1418970.
- Fogo, J. L. (2008). *Writing In Preschool*. Doctoral Dissertation. Purdue University. UMI Number: 3330282.
- Gardiner, E. M. (2006). *Assessing Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills as a Predictor of Reading Success for Beginning Readers*. Doctoral Thesis. Capella Universty. UMI Number: 3239060.
- Gegez, A. E. (2007). Pazarlama araştırmaları. (2. Baskı). Beya Yayıncılık, İstanbul.
- Girgin, Ü. (2003). Okumaya Hazırlık Etkinlikleri. *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi*. Topbaş, S. (Editör). (Üçüncü Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Gunning, T. G. (2005). *Creating Literacy Instruction for All Students*. Allyn & Bacon: USA.
- Güleç, G. (2008). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Görüş ve Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, N. (1991). *Okuma Öncesi Hazırlık 7.Okul Öncesi Eğitimi*. Yaygınlaştırma Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Halle, T., Calkins, J., Pitzer, L. and Martinez-Beck, I. (2004). Promoting Literacy in Early Childhood Care and Education Settings: Accessing the Research Using the Child Care & Early Education "Research Connections". *Poster presented at Head Start's 7th National Research Conference*.
- Halsey, N. H. (2008). *Investigating A Parent Implemented Early Literacy Intervention: Effects of Dialogic Reading Using Alphabet Books on The Alphabet Skills, Phonological Awareness, Ana Oral Language of Preschool Children*. Doctor's Thesis. University of Massachusetts Amherst. UMI Number: 3325135.
- Hayes, G., Fellow, S. and Casey, A. E. (2008). *Strengthening Early Childhood Literacy*. Association of Small Foundations Regional Program. Atlanta, GA.
- Hanson, E. K. (2007). *Relations of Four and Five Years Old Phonological Distinctness and Expressive Phonology Skills To Vocabulary and Phonological Processing Skills*. Doctor's Thesis. The University of Michigan. UMI Number: 3276177.
- Henniger, M. (2005). *Teaching Young Children An Introduction*. Western Washington University. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio. Third Edition. 385-398.
- Herbold, J. D. (2008). *Emergent Literacy Development: Case Studies of Four Deaf Asl-English Bilinguals*. Doctoral dissertation, The University of Arizona. UMI Number: 3303754.
- Howe, M. and Harret, G. (2005). *Çocuğunuza İyi Bir Başlangıç Kazandırın*. İngilizceden Çeviren: Ali Çimen, Gönül Utku. İstanbul: Timaş Yayınları. 93-100.
- Hsin, Y. (2007). *Effects of phonological awareness instruction on pre-reading skills of preschool children at risk for reading disabilities*. Doctoral Dissertation. The Ohio State University. UMI Number: 3276682.
- İpek, N. (2006). *İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, T. L. (2007). *Gender and Other Factors Affecting The Acquisition Of Early Literacy Skills*. Doctoral Dissertation. Delta State University. UMI Number: 3292930.
- Kandır, A. (2003). *Çocuğum büyüyor*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Kandır, A. (2005). Bilişsel Gelişimde Dilin Kazanılması. *Bilişsel Gelişim*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul. 131-147.
- Kandır A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller*. İstanbul. Morpa Kültür Yayınları.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (17 baskı). İzmir: Nobel Yayınevi.
- Kawahata, Y. (2002). *Analysis Emergent Literacy and Home Literacy Strategies of International Preschoolers in Japon*. Doctoral Dissertation. Boston University. UMI Number: 3034773.
- Kerem, A. E. (2001). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, Z. (2008). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin Gelişim Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kim. H. (2004). *The Effects of Phonological Awareness, Rapid-Naming, and Visual Skills on Early Elementary Students' Reading Fluency*. Doctoral Dissertation. University of Florida. UMI Number: 3145930.
- Kostelnik, M., J. Sodermen, A. and Whiren, A. (2004). *Developmentally Appropriate Curriculum Best Practices in Early Childhood Education*. (3th.Ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall. 318-320.
- Lawhon, T. and Cobb, B. J. (2002). Routines That Build Emergent Literacy Skills in Infants, Toddlers, and Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 30, No. 2, Winter .
- Levin, I, Carmon, S. S. and Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Experimental Child Psychology* 93, 139–165.
- Mann, A. V. and Foy, J. G. (2007). Speech Development Pattern and Phonological Awareness in Preschool Children. *Annals of Dyslexia Abstracts*, 57,1.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. and McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391–410.
- Nancollis A., Lawrie B. A. and Dodd B. (2005). Phonological Awareness Intervention and The Acquisition of Literacy Skills in Children From Deprived Social Backgrounds. *Language, Speech & Hearing Services in Schools Abstracts*, 36,4.
- Nebrig, M.R. (2007). *Parent and Teacher Perception of Home Activities to Encourage Emergent Literacy*. Doctoral Dissertation. UMI Number: 3314487.

- Niessen, L. N. (2003). *Intercorrelations Among Emergent Literacy Skills*. Doctor's Thesis. University of Kansas. UMI Number: 3098780.
- Oktaý, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. (4.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktaý, A. ve Aktan Kerem, E. (2002). Okul Öncesi Dönem (5-6 Yaş) Çocuklarına Yönelik Okumaya Hazırlık Programı. 1-15.
- O'Brien, A. G. (2006). *Parent-delivered instruction phoneme identification effects on phonemic awareness and letter knowledge of preschool-aged children*. Doctoral Dissertation. University of Massachusetts Amherst. UMI Number: 3212746.
- Parlakýıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). Okulöncesi Eğitimde Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalarının Ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Paulson, L. H. (2004). *The development of phonological awareness skills in preschool children: from syllables to phonemes*. Doctoral Dissertation. The University Montana. UMI Number: 3166292.
- Pierce, L. B. (2003). *The Great Debate Continued: Does Daily Writing in Kindergarten Lead to Invented Spelling and Reading?* Master's Thesis. University of North Texas. Dissertation Abstracts International, 64/06, 1967.
- Pilten, G., ve Temur, T. (2009). Ön Okur-Yazarlık ve Okul Öncesi Dönem. *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Pilten, G. (2009). Okuma. *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Pullen P.C. and Justice L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention In School And Clinic*. Vol. 39, No. 2, November 2003 (Pp. 87–98).
- Putman. L. L. (2005). *Grapheme Correspondance and De-Emphasizing Letter Names on Early Literacy Skills in Kindergarten Children*. Doctor's Thesis. University of Oregon. UMI Number: 3181122.
- Rasberry, J. E. (2004). *Early childhood literacy enrichment training of teachers and of three and four year olds in a preschool setting*. Doctoral Dissertation. Mississippi University. UMI Number: 3133955.
- Robinson, L. Schneider, C. and Hutingen, P. (2006). *Final Report: Interactive Technology Literacy Curriculum Online (ITLC Online)*. Center for Best Practices in Early Childhood.

- Roskos, K. A., Christie, J. F. and Richgels, D. J. (2003). The Essentials of Early Literacy Instruction. The National Association for The Education of Young Children. See Permissions and Reprints Online at www.naeyc.org/resources/journal
- Sandall, I.S. and Schwartz, I.S. (2008). *Building Blocks for Teaching Preschoolers With Special Needs*. Acquiring and Using Knowledge Including Language and Early Literacy. Paul H. Brookers Publishing. 171-180.
- Saracho, O. N. (2008). A Literacy program for fathers: A case study. *Early Childhood Education, Abstracts*, 35:351–356.
- Sayeski, L. K., Burgess, A., Pianta, K., Lloyd, C.R. and Wills, J. (2001). Literacy Behaviors of Preschool Children Participating in an Early Intervention Program. *Center for The Improvement of Early Reading Achievement. Abstracts*.
- Schatschneider, C., Westberg, L. and Shanahan, T. (2008). Report of the National Early Literacy Panel: Developing Early Literacy A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.
- Schermelleh-Engel, K. and Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit. *Measures Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Segars, A. H. and Grover, V. (1993). Re-examining perceived ease of use and usefulness: A confirmatory factor analysis. *MIS Quarterly*, 17(4), 517-525.
- Sevinç, M. (2003). *Dil Gelişimi ve İlköğretime Hazırlık. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Shaw, D. (2007). *Home Literacy Activities as Mean Parental Support For Children's Reading Development*. Doctor's Thesis. The University Guelph.
- Sharif, I. Ozuah, P. and Mulvihill, M. (2003). *Impact of Brief Literacy Intervention on Urban Preschool*. *Early Childhood Education, Abstracts*, 30, 177-180.
- Shedd, M. K. (2005). *Parent behavior change in developing literacy skills in young children*. Master's Thesis. Michigan State University, UMI Number:1426466.
- Soderman, A. Gergory, K. and Mccarty, L. (2004). *Scaffolding Emergent Literacy*. (2th. Ed.) Boston: Pearson.
- Sonnenschein, S. and Munsterman, K. (2002). The Influence of Home – Based Reading Interactions on 5 Year – Olds Reading Motivations and Early Literacy Development. *Early Childhood Research Quarterly*. 17, 318–337.
- Sperling, R. and Head, D. (2002). Reading Attitudes and Literacy Skills in Prekindergarten and Kindergarten Children. *Early Childhood Education*. 29(4), 233-238.

- Stephenson, K. A. (2004). Effects of home environment, parents' belief and children's achievement strategies on pre-literacy skills. Master's Thesis. University of Alberta.
- Strickland, D. S. and Riley-Ayers, S. (2006). Early Literacy: Policy and Practice in the Preschool Years. *Preschool Policy Brief*. 10 .
- Strout, M. T. (2008). Relationship among teachers' phonemic awareness knowledge and skills and their students' emergent literacy growth. Doctoral Dissertation. University of Florida. UMI Number: 3322960.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellenmesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Temur, T. (2009). Yazı ve Yazma Becerisi. *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Unutkan, P. Ö. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Uyanık, Ö. (2010). *Ankara Örnekleminde Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin 61-72 Aylık Türk Çocuklarına Uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstün, E. (2007). *Okul Öncesi Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi*. Morpa Kültür Yayınları. 1-80.
- Wilhjelm, N. K. (2004). *Contexts for Facilitating Emergent Literacy in Typically Developing Preschoolers*. Master's Thesis. East Tennessee State University. UMI Number: 1418663.
- Yaden, D. B., Rowe, D. W. and MacGillivray, L. (1999). *Emergent Literacy: A Polyphony of Perspectives*. Ciera Report 1-005.
- Yangın, B. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32: 294-305.
- Yaşlı, K. (2008). *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti ve İletişimsel Yetinin Kazandırılmasına ve Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi, Abstracts*, 155-156.
- Yılmaz ve Çelik, (2009). LISREL ile yapısal eşitlik modellenmesi-I temel kavramlar, uygulamalar, programlama. Pegem Akademi, Ankara.

- Yopp, H. K. and Yopp R. H. (2009). Phonological Awareness Is Child's Play! *Young Children on The Web*. January, 1-9.
- Ziolkowski, R. A. (2004). *Effects of an Emergent Literacy Intervention For Children With Language Impairments From Low Income Environments*. Doctoral Dissertation. Florida State University. UMI Number: 3160696.

EKLER

EK-1 GENEL BİLGİ FORMU

GENEL BİLGİ FORMU

1. Çocuğun adı-soyadı:.....

2. Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl): /...../.....

3. Cinsiyeti: () 1. Kız () 2. Erkek

4. Doğum sırası:

() 1. İlk çocuk () 2. Ortanca veya ortancalardan biri () 3. Son çocuk

5. Ailedeki çocuk sayısı: () 1 çocuk () 2 çocuk () 3 çocuk () 4 çocuk ve fazlası

6. Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi kuruma devam ediyor?

() 0-6 ay () 7-12 ay () 12-18 ay () 19-24 ay () İki yıldan fazla

7. Anne-baba hayatta mı?

Anne

Baba

() 1. Hayatta

() 2. Öldü

8. Anne-baba hayatta ise

() 1. Beraber yaşıyor

() 2. Ayrıldılar/boşandılar

9. Anne-babanın yaşı

Anne

Baba

() 1. 29 yaş ve altı

() 2. 30-39 yaş

() 3. 40-49 yaş

() 4. 50 yaş ve üzeri

10. Öğrenim Durumu

Anne

Baba

() 1. Okur yazar değil

() 2. Okur yazar

() 3. İlkokul ve ortaokul

() 4. Lise

() 5. Üniversite

() 6. Lisansüstü

11. Mesleği

Anne

Baba

() 1. Ev hanımı

() 2. Memur

() 3. İşçi

() 4. Serbest

() 5. Diğer.....

EK- 2. İZİN BELGESİ

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.06-312/2010
KONU : Araştırma İzni
Elçin YAZICI

11./01/2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 29/12/2009 tarih ve 10827 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Elçin YAZICI'nın **"Ankara örnekleminde anaokuluna devam eden 60/72 aylık çocukların okuma-yazma becerilerini değerlendirme ölçeğinin (çocuk, anne-baba ve öğretmen formu) geçerlik ve güvenilirlik çalışması "** konulu tez ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (6 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (6 sayfa)

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
İstatistik Bölümü
istatistiki06@meb.gov.tr
Bilgi için : Nermin ÇELENK

Tel : 223 75 22----212 66 40-200
Fax: 223 75 22

EK-3. 61-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN OKUMA YAZMA BECERİLERİ ARAŞTIRMA TESTİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ ALINAN UZMANLARIN LİSTESİ

SIRA NO	UZMANLAR	ÜNİVERSİTE
1.	Prof. Dr. Gülen BARAN	Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
2.	Doç. Dr. Ali YAKICI	Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
3.	Yrd. Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN	Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
4.	Öğr. Grv. Münevver CAN YAŞAR	Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
5.	Öğr. Grv. Gözde İNAL	Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
6.	Araştırma Grv. Özgün UYANIK	Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
7.	Eğitimci Neriman ERDOĞAN	Ulubatlı İlköğretim Okulu Okul Öncesi Öğretmeni
8.	Eğitimci Ümmühan ERAT	Sinanlı İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni
9.	Eğitimci Yusuf SERÇELİ	Sinanlı İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmeni
10.	Eğitimci Mehtap ZAFRAK	Sinanlı İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

**EK-4. 61-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN OKUMA YAZMA BECERİLERİ
ARAŞTIRMA TESTİ GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI**

Alt Testler	61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerilerini Araştırma Testi Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri	Madde Düzeyinde İç Tutarlılık
Okuma Becerilerine Alt Testine Ait Maddeler Alfabe Bilgisi	M1	0,242385	0,985986	,985
	M2	0,204874	0,986137	
	M3	0,393296	0,985840	
	M4	0,491500	0,985782	
	M5	0,452961	0,985842	
	M6	0,475303	0,985816	
	M7	0,445057	0,985883	
	M8	0,683408	0,985619	
	M9	0,458409	0,985863	
	M10	0,523570	0,985804	
	M11	0,469242	0,985870	
	M12	0,529878	0,985791	
	M13	0,543009	0,985784	
	M14	0,604846	0,985710	
	M15	0,618790	0,985677	
	M16	0,678336	0,985615	
	M17	0,717788	0,985580	
	M18	0,715615	0,985577	
	M19	0,659980	0,985647	
	M20	0,590875	0,985715	

		61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerilerini Araştırma Testi	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri	Madde Düzeyinde İç Tutarlılık
Alt Testler	Maddeler				
Okuma Becerilerine Alt Testine Ait Maddeler	Alfabe Bilgisi	M21	0,607988	0,985709	,985
		M22	0,659337	0,985647	
		M23	0,699952	0,985601	
		M24	0,845410	0,985460	
		M25	0,741401	0,985549	
		M26	0,719027	0,985573	
		M27	0,730221	0,985560	
		M28	0,855743	0,985436	
		M29	0,723466	0,985572	
		M30	0,762837	0,985525	
	Fonolojik Farkındalık	M31	0,860115	0,985453	
		M32	0,958773	0,985391	
		M33	0,644551	0,985661	
		M34	0,941966	0,985396	
		M35	0,714359	0,985584	
		M36	0,747191	0,985542	
		M37	0,783951	0,985506	
		M38	0,777601	0,985509	
		M39	0,912470	0,985408	
		M40	0,878942	0,985424	

Alt Testler	61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerilerini Araştırma Testi Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri	Madde Düzeyinde İç Tutarlılık
Okuma Becerilerine Alt Testine Ait Maddeler	Fonolojik Farkındalık	M41	1,000000	0,985351
		M42	1,000000	0,985348
		M43	1,000000	0,985350
		M44	0,903289	0,985405
		M45	0,859144	0,985437
		M46	0,869606	0,985442
		M47	0,872891	0,985425
		M48	0,863389	0,985431
		M49	0,564620	0,985759
		M50	0,689080	0,985610
	Sözcük Bilgisi ve Telaffuz	M51	0,696379	0,985601
		M52	0,974553	0,985372
		M53	1,000000	0,985300
		M54	1,000000	0,985339
		M55	1,000000	0,985278
		M56	1,000000	0,985310
		M57	0,896905	0,985433
		M58	0,856630	0,985461
		M59	0,721371	0,985570
		M60	0,796414	0,985488
				,985

Alt Testler	61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerilerini Araştırma Testi		Madde Çıkarılınca Alfa Değeri	Madde Düzeyinde İç Tutarlılık
	Maddeler		Madde Toplam Korelasyonu	
Okuma Becerilerine Alt Testine Ait Maddeler Sözcük Bilgisi ve Telaffuz	M61	0,635480	0,985669	,985
	M62	0,932729	0,985391	
	M63	1,000000	0,985316	
	M64	1,000000	0,985321	
	M65	0,677113	0,985619	
	M66	0,797034	0,985499	
	M67	0,814918	0,985483	
	M68	0,672715	0,985624	
	M69	0,957970	0,985380	
	M70	1,000000	0,985357	
	M72	0,154787	0,986008	
	M73	0,207454	0,986060	
	M74	0,268402	0,985981	
Yazma Becerilerine Alt Testine Ait Maddeler	M76	0,188286	0,985935	
	M77	0,089813	0,985976	
	M78	0,319848	0,985872	
	M79	0,359096	0,985889	
	M80	0,226435	0,985981	
	M81	0,341989	0,985916	
	M82	0,336333	0,986017	
	M83	0,490056	0,985814	