

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**SINIFLARINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUK OLAN
OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN
OKURYAZARLIK BİLGİ DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

EMRE LÂÇİN

**ANKARA
ARALIK, 2020**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**SINIFLARINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUK OLAN
OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN
OKURYAZARLIK BİLGİ DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

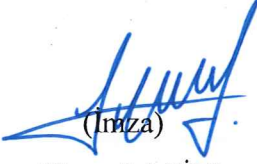
EMRE LÂÇİN

DANIŞMAN: DOÇ. DR. İSA BİRKAN GÜLDENOĞLU

**ANKARA
ARALIK, 2020**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.


(İmza)
(Emre LAÇİN)

ÖZET

SINIFLARINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUK OLAN OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

LAÇİN, Emre

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doçent Doktor İ. Birkan Güldenoğlu

Aralık, 2020, xv + 120 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı; erken çocukluk eğitiminde özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmaya Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan gönüllü 377 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmek için bir bilgi formu ve erken okuryazarlık bilgi düzeylerini belirlemek için bir bilgi testi (EROBİT) geliştirilmiştir. Bilgi testinin geliştirilmesinde Klasik test kuramı temel alınmıştır. 54 maddelik madde havuzu hazırlanmış, uzman görüşü alınarak, yapılan pilot uygulama sonrasında 34 maddelik deneme formu elde edilmiştir. Sonrasında madde analizi yapılmış, madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış, geçersiz maddeler çıkarıldıktan sonra 27 maddelik asıl test formu elde edilmiştir. Testin güvenirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri testin kesme puanına göre belirlenmiştir. Buna göre; 19 ve üzeri doğru yanıtı olanlar başarılı, 8 ve altında doğru yanıtı olanlar başarısız, 8-19 arasında doğru sayısı olanlar desteğe gereksinim duyan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin EROBİT puanları, özel gereksinimli öğrenci ile çalışıyor olma/olmama, yaş, hizmet yılı, erken okuryazarlığa ilişkin eğitim alıp almama ve çalıştıkları çocukların yaş grupları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin EROBİT puanları yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmış diğer değişkenlere göre incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin EROBİT puanları özel gereksinimli çocuklarla çalışanlar ve çalışmayanlar olarak karşılaştırmalı olarak incelenmiş, testten aldıkları puanların özeltgereksinimli olan/olmayan çocuklarla çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: erken okuryazarlık, erken okuryazarlık bilgi düzeyi, erken okuryazarlık bilgi testi, okul öncesi öğretmenleri



ABSTRACT

ANALYSIS OF EARLY LITERACY KNOWLEDGE LEVELS OF PRE-SCHOOL TEACHERS WHO ARE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THEIR CLASSES

LAÇIN, Emre

Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Assoc. Prof. İ.Birkan Güldenoğlu

December, 2019, xv + 120 Pages

The main purpose of this research is; It is a comparative study of early literacy knowledge levels of teachers working with children with and without special needs in early childhood education in terms of various variables. 377 volunteer teachers working in the central districts of Ankara province participated in the study. An information form was developed to obtain teachers' demographic information and a knowledge test (EROBIT) to determine their early literacy knowledge levels. Classical test theory was used in the development of knowledge test. An item pool of 54 items was prepared, and after the expert opinion and pilot application, a trial form of 34 items was obtained. Subsequently, item analysis was performed, item difficulty index and item discrimination indices were calculated, after removing the invalid items, the original test form with 27 items was obtained. Reliability coefficient of the test. It is calculated as 71. The early literacy knowledge levels of the teachers were determined according to the characteristics of the test. According to this; Those with the correct number of 19 and above were determined as successful, those with the correct number of 8 and below as unsuccessful, and those with the correct number between 8 and 19 as teachers who needed support. EROBIT scores of teachers were analyzed comparatively in terms of working or not working with special needs, age, years of service, early literacy education or not, and age groups of the children they work with. EROBIT scores of the teachers differed significantly according to the age variable and when analyzed according to other variables, no significant difference was observed. EROBIT scores of teachers were analyzed comparatively as those who work with children with special needs and those who do not work, and it was observed that the scores they got from the test did not differ significantly from those who work with special needs and those who work with normal development.

Key Words: early literacy, early literacy knowledge level, early literacy knowledge test, pre-school teacher



ÖNSÖZ

Bu çalışmada özel gereksinimli çocuklarla çalışan ve çalışmayan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin karşılaştırılmalı olarak çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve böylece okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri konusunda mevcut durumu belirlemek amaçlanmıştır.

Lisans, lisanstü çalışmalarına başladığım ilk günden bu yana, akademik çalışmalarında ve mesleki gelişimimde çok önemli bir yeri olan bugüne kadar sabırla bana destek olan çok kıymetli hocam Doç.Dr. İ. Birkan Güldenoğlu'na teşekkürü borç bilirim.

Üniversitedeki öğrencilik hayatımın başladığı lisans eğitimimden, doktora eğitimime kadar olan sürede, akademik ve mesleki gelişimimde bana yön veren, bir akademisyen olarak her zaman örnek aldığım, Prof. Dr. Tevhide Kargın'a çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim süresince ve araştırmalarımında akademik ve manevi olarak her zaman yanımda olan hocam Doç.Dr. Ergül Demir'e teşekkür ederim.

Bu çalışmada, akademik çalışmalarında ve mesleki hayatımda desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Prof.Dr. Berrin Baydık'a teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde bana destek olan, her zaman yardımına güvendiğim mesai arkadaşlarım Erhan Çetin'e ve Cebail Karadaş'a teşekkür ederim. Araştırma sürecinde bana destek olan Hasan Ferhat Taşlıbeyaz'a teşekkür ederim.

Tüm akademik yaşantım boyunca bana inanan, kaprislerime katlanan, canım eşim Betül Gökçen Doğan LAÇİN'e, zaman zaman çalışmalarım dolayısıyla vakit ayıramadığım, küçücük haliyle bana anlayış gösteren, sevgi dolu bir çocuk olduğu için bana kendimi hep şanslı hissettiren canım oğlum Alper Turan'a çok teşekkür ederim.

Beni eğitim hayatım boyunca yalnız bırakmayan ve desteklerini esirgemeyen Anneme, Babama ve kardeşime teşekkür ederim.



Aileme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR/SİMGELER	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Erken Okuryazarlık.....	1
Erken Okuryazarlık Becerileri	7
Sesbilgisel Farkındalık	7
Harf Bilgisi.....	11
Sözcük Bilgisi	13
Dinlediğini Anlama.....	16
Yazı Farkındalığı.....	17
Erken Okuryazarlık ve Okuma Arasındaki İlişki	18
Erken Okuryazarlık ve Risk Grubu Öğrenciler	21
Erken Okuryazarlık Becerilerinin Öğretim Programındaki Yeri.....	23
Erken Okuryazarlık Açısından Öğretmen Eğitimi ve Hizmet İçi Eğitimlerin Rolü..	28
Problem.....	31
Amaç.....	34
Önem.....	35
Sayıtlar.....	37
Sınırlılıklar	37
Tanımlar.....	37
BÖLÜM 2.....	39
YÖNTEM	39
Araştırmanın Modeli.....	39
Çalışma Grubu	39
Verilerin Toplanması	41
Veri Toplama Araçları	41
Öğretmen Bilgi Formu	42
Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT).....	42
Test ile Hangi Özelliklerin Ölçüleceğini Belirleme	44
Testin Kimlere Niçin Uygulanacağını ve Uygulamadan Elde Edilen Puanların	
Hangi Amaç ya da Amaçlarla Kullanılacağını Belirleme.....	45
Testte Kullanılacak, Ölçülecek Özelliğe En Uygun Madde Tiplerini Belirleme	
ve Bu Yönde Madde Yazma	46

Test Maddelerini Dil, Psikometrik ve Bilimsel Denetimden Geçirme	47
Test Maddelerini Düzeltme, Amaca Uygun Maddeleri Belirleme ve Bu Yolla	
Pilot Uygulama Formu Oluşturma	51
Pilot Uygulamayı Gerçekleştirme	52
Sonuçların Nasıl Puanlanacağını, Puanların Nasıl Yorumlanacağını, Verilerin	
Nasıl Analiz Edileceğini ve Maddelerde Ne Tür Psikometrik Özellikler	
Aranacağını Belirleme.....	52
SonuçlarınPuanlanması.....	52
Puanların Yorumlanması	52
Sonuçların Analiz Edilmesi	53
Maddelerde Aranan Psikometrik Özellikler	58
Analiz Sonuçlarına Göre Testte Yer Alan Maddelerde Görülen Aksaklıkları	
Giderme	58
Veri Toplama Süreci.....	58
Verilerin Çözümlemesi	60
BÖLÜM 3.....	62
BULGULAR VE YORUMLAR	62
Öğretmenlerin EROBİT'ten Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel Sonuçlar	62
Öğretmenlerin EROBİT Puanlarının Özel Gereksinimli Öğrenci ile Çalışıyor	
Olma/Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması	67
Öğretmenlerin EROBİT Puanlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	70
Öğretmenlerin EROBİT Puanlarının Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırılması.....	73
Öğretmenlerin EROBİT Puanlarının Erken Okuryazarlığa İlişkin Eğitim	
Alma/Almama Durumuna Göre Karşılaştırılması	77
Öğretmenlerin EROBİT Puanlarının Çalıştıkları Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre	
Karşılaştırılması	80
BÖLÜM 4.....	83
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	83
Sonuçlar	83
Öneriler	84
KAYNAKLAR.....	86
EKLER	111
EK1.Öğretmen Bilgi Formu	112
EK 2. Erken Okuryazarlık Bilgi Testi	113
EK 3. Erken Okuryazarlık Bilgi Testi(Devam)	114
EK 4. Erken Okuryazarlık Bilgi Testi(Devam)	115
EK 5. Etik Kurul Onayı	116
EK 6. Millî Eğitim Bakanlığında Alınan Araştırmaların	117
EK 7. Aydınlatılmış Onam Formu.....	118
BENZERLİK BİLDİRİMİ	119
ÖZGEÇMİŞ.....	120

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Edinim Sırası	9
Tablo 2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	41
Tablo 3 Erken okuryazarlık Becerilerinin Konularına Göre Testteki Soru Dağılımı ve Soru Türleri	45
Tablo 4 Uzman Görüşü İçin Başvurulan Grubun Özellikleri.....	48
Tablo 5 Uzman Sayılarına Göre Kapsam Geçerlik Ölçütleri	49
Tablo 6 EROBİT Maddelerinin Kapsam Geçerlik Oranları.....	50
Tablo 7 EROBİT Yeniden Hesaplanan 34 Maddenin Kapsam Geçerlik Oranları.....	51
Tablo 8 Testin Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler Tablosu	54
Tablo 9 EROBİT Madde Güçlük İndeksi.....	55
Tablo 10 EROBİT Madde Ayırt Edicilik İndeksi Tablosu	56
Tablo 11 Madde Ayırt Edicilik İndeksi Yorum Tablosu.....	57
Tablo 12 EROBİT Yeni Madde Ayırt Edicilik İndeksi Tablosu.....	57
Tablo 13 Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Testi Başarı Puanları	63
Tablo 14 Öğretmenlerin EROBİT'in Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları.....	63
Tablo 15 Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Betimsel Değerleri.....	64
Tablo 16 EROBİT Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler	66
Tablo 17 Eken Okuryazarlık Bilgi Testi Puanlarının Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocukla Çalışıyor Olma/Olmama Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	67
Tablo 18 Başarılı Öğretmenlerin Bilgi Testi Puanlarının Özel Gereksinimli Çocukla Çalışıyor Olma/Olmama Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	68

Tablo 19 Erken Okuryazarlık Bilgi Testi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	70
Tablo 20 Erken Okuryazarlık Bilgi Testi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	71
Tablo 21 Erken Okuryazarlık Bilgi Testi Puanlarının Hizmet Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	74
Tablo 22 Öğretmenlerin Yaşlarına ve Hizmet Sürelerine İlişkin Frekans Dağılımı	74
Tablo 23 Eken Okuryazarlık Bilgi Testi Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Alma/Almama Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	77
Tablo 24 Erken Okuryazarlık Bilgi Testi Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Öğrenci Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	80

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Öğretmenlerin Çalıştıkları İlçelere İlişkin Sayısal Dağılımlar.....	40
Şekil 2. Kapsam Geçerlik Oranı Hesaplama Formülü	49
Şekil 3. Madde Ayırt Edicilik İndeksi Formülü	55
Şekil 4. Öğretmenlerin EROBİT'ten Aldıkları Puanların Dağılımı.....	67
Şekil 5. Başarılı öğretmenlerin EROBİT Puanlarının Dağılımı	68



KISALTMALAR/SİMGELER

KTK	Klasik Test Kuramı
NICHD	National Institute of Child Health and Development
EKO	Etkileşimli Kitap Okuma
EROBİT	Erken Okuryazarlık Bilgi Testi
P	Madde Güçlük İndeksi
rjx	Madde Ayırt Ediciliği
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
KGI	Kapsam Geçerlik İndeksi
NGG	Normal Gelişim Gösteren
ÖG	Özel Gereksinimli

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde giriş, problem, amaç, önem, sayıtlar, sınırlıklar ve çalışmada geçen kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

Erken Okuryazarlık

Okuma, ilkokulun ilk yılı içerisinde kazanılması beklenen, öğrencilerin daha sonraki sınıf düzeylerinde başarılı bir akademik yaşantı geçirmesi için gerekli olan önemli bir beceridir. Okuma becerisinin kazanılmasının, akademik başarının en önemli ön koşullardan biri olduğu düşünüldüğünde, bütün öğrencilerin okul hayatlarının ilk yıllarında bu beceriyi kazanmaları gerektiği çok açıktır (Moates, 2000). Okuma başarısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında okuma becerisinde yetersiz olan öğrencilerin, derslere motive olma, okuduklarını anlama ve akademik alanlarda başarı göstermeleri beklenmediğinden tüm okul hayatlarının olumsuz olarak etkileneceği ifade edilmektedir (Güzel, 1998). İlkokula başlama tüm çocuklar için önemli bir geçiş basamağı oluşturmaktadır. İlkokula başlamak tüm çocuklar için önemli bir süreçtir. Fakat buna karşın, alan yazında yapılan araştırmalar okula başlama için ön koşul temel becerilerin kazanılmadan çocukların okula başladığını göstermekte ve bu durumdaki öğrencilerin okuma-yazma kazanımında güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (Goodman, Libenson ve Wade-Woolley, 2010). Amerika Birleşik Devletleri (ABD) National Institute of Child Health and Development (Ulusal Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Enstitüsü) (NICHD) desteği ile 1998 yılında yapılan bir araştırmaya göre; ilkokula başlayan çocuklardan sadece %5'inin okuma becerisini edinmek için hazır olarak birinci sınıfa geldiği ve eğitim almadan da okumayı edinebileceği ifade edilmektedir. Kalan çocuklardan %20'si ile %30'u arasındakilerin normal okuma öğretimi ile okumayı rahatlıkla öğrenebilecekleri, diğer %20'si ile %30'u arasındaki öğrencilerin ise okumayı öğrenmelerinin zor olduğu, destek hizmetlere gereksinim duydukları belirtilmektedir. Kalan %30 içinde bulunan öğrencilerin ise okumayı öğrenebilmek için yoğun destek hizmetlerin sağlandığı, ikinci sınıftan önce destek verilmediği takdirde akranlarından

geri kalacakları ve bir daha akranlarıyla aynı okuma seviyesini yakalayamayacakları ifade edilmektedir. Bu grup içerisindeki %5’lik bir grubun ise ciddi devamlı okuma güçlükleri olan özel eğitim gerektiren grup olduğu ifade edilmektedir (Lyon, 1998; NICHD, 2005).

Çocukların okula başladıklarında okuma becerisini edinmeye yönelik yaşadıkları olumsuzluklar ve bu olumsuzlukları belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonuçları, okul öncesi dönemde kazanılması gereken okumaya hazırlık becerilerinin daha iyi desteklenmesi gerektiğini göstermektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Sulzby ve Teale, 1991; Teale ve Sulzby, 1987; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocukların formal okuma yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde bir başka deyişle okul öncesi dönemde, okuma yazmaya ilişkin kazanımları gereken ön koşul bilgi, beceri ve tutumları okumaya hazırlık becerileri “erken okuryazarlık” becerileri olarak ifade edilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık; geleneksel okuma yazma biçimlerinin temelini oluşturan bilgi, beceri ve tutumlardan oluşmaktadır (Sulzby ve Teale, 1991; Teale ve Sulzby, 1987; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Erken okuryazarlığın gelişime bakıldığında, öncelikle Mary Clay 1966’da okuma yazma bilmeyen okulöncesi dönem çocukların okuma ve yazmaya ilişkin bazı davranışlarını ifade eden bir terim olan “emergent literacy- filizlenen okuryazarlık” terimini ortaya atmıştır (Teale ve Sulzby, 1986). ‘Emergent’ terimi ilk kez Yeni Zelandalı eğitimci Dame Marie Clay tarafından, 1966 yılında yazılan ‘Emergent Reading Behaviour’ başlıklı tezinde kullanılmıştır. Clay, okul öncesi dönemdeki çocukların, okuma yazma öğretilmeden önce kitapları ve yazı yazma materyallerini kullanarak, okuryazarlık davranışları gösterdiklerini gözlemlemiş ve bu deneyimleri tanımlamak amacıyla bu başlığı kullanmıştır. Ardından Teale ve Sulzby (1986), “emergent” kavramının da okuryazarlık sürecinin bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir. Sulzby (1989), filizlenen okuryazarlığı çocukların, geleneksel okuryazarlıktan önce gelen ve ona dönüşen okuma yazma davranış ve kavramları olarak tanımlamaktadır. Sulzby ve Teale (1991), filizlenen okuryazarlığın etki alanının okuma becerilerinden okuryazarlığa doğru genişlediğini belirtmiş ve Clay’in tanımını geliştirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgularla okuma, yazma ve sözel dilin okuryazar çevrelerde edinilen birbiriyle ilişkili, eş zamanlı gelişen ve aynı öneme sahip beceriler olduğu ortaya konmuştur. Onlara göre, filizlenen okuryazarlık, çocuğun okuryazarlığa karşı tutumlarında, beklentilerinde, hislerinde, davranışlarında ve yazılı dille ilişkili

becerilerinde ustalaşmasıyla meydana gelmektedir. Bu kavram, çocukların okuryazarlık yolunda ilerlediğini ifade etmektedir.

Teale (1995) çalışmasında okuryazarlık gelişiminin önceki yıllarda iki ayrı dönemde ele alındığını ve bu görüşe okumaya hazırlık görüşü adı verildiğini ifade etmiştir. Formal okuma öğretimi öncesinde ki dönemi okumaya hazırlık dönemi, formal okuma öğretimine başlandığı dönemi de başlangıç okuması olarak isimlendirmiştir (Teale ve Sulzby, 1992). Okumaya hazırlık görüşü gelişimsel yaklaşımı temel alan bir görüştür. Araştırmacılar; çocuğun okumaya hazır olması için nörolojik olgunlaşmanın gerekli olduğundan ve okuma için gerekli olan zihinsel olgunlaşmanın belli bir zamanda tamamlandığında okuma öğretimine başlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Gerekli olgunlaşma olmadan yapılan tüm okuma yazma çalışmalarının zaman kaybı olacağını ve potansiyel olarak zararlı olabileceğini dile getirmişlerdir. Okumaya hazırlık görüşüne göre (Teale ve Sulzby, 1992);

- 1) Okuma yazma öğretimi, yalnızca görsel işitsel algı ve sözel bellek geliştiğinde yapılmalıdır.
- 2) Okuma öğretiminde okumanın formal yanları bağlam dışı ele alınır, okumanın işlevi ihmal edilir.
- 3) Harf yazma dışında yazma becerisi çocuk okumayı edindiğinde başlatılır.
- 4) Formal okuma öğretimi başlamadan önceki okuma yazma deneyimlerinin okuma öğretimiyle bir ilgisi yoktur; yeterli öğretim ve uygulama imkânı öğretim başladığında verilir.
- 5) Çocukların tümü benzer okumaya hazırlık aşamalarından geçerler, çocuklardaki bu gelişim hiyerarşisi sürekli olarak formal testlerle izlenir.

Mary Clay'in 1966 da ortaya attığı “emergent literacy” kavramı Türkçe’de Filizlenen Okuryazarlık (Uzuner, 1996) olarak isimlendirilmektedir. Ayrıca konuyla ilgili İngilizce yapılmış çalışmalarda “early literacy” (Whitehurst ve Lonigan, 1998) kavramının da “emergent literacy” kavramı ile çoğu kez benzer şekilde kullanıldığı görülmektedir. Her iki kavramda çocukların okul öncesi dönemde okuma öğretimine başlamadan kazanması gereken ön koşul bilgi ve becerileri ifade etmektedir.

Bu terimin çevirisinin İngilizce dışındaki dillerde yaygın olarak kullanılmadığı ve tam kelime karşılığının bulunamadığı bilinmektedir. Türkiye’de bu yeni yaklaşımı açıklayan kaynaklar incelendiğinde ‘emergent’ terimi için birbirinden farklı kavramlar

kullanıldığı son yıllarda ise çoğunlukla “ erken okuryazarlık” kavramının kullanıldığı görülmektedir.

2010 yılına gelinceye değin kullanılan kavramlar şunlardır:

- Gelişen Okuryazarlık (Girgin, 2003; Şimşek, 2011).
- İlk Okuma Yazmada Kuluçka Dönemi (Çelenk, 2003).
- Filizlenen Okuryazarlık (Baydık, 2004; Çolak, 2001; Uzuner, 1996).
- Erken Okuryazarlık (Deretarla Gül ve Bal, 2006).
- Yeşeren Okuryazarlık (Aşıcı, 2009; Gül, 2007).
- Öncül Okuryazarlık (Nergis, 2008).
- Okuma Yazmaya Hazırlık (Altıparmak, 2010).

Bu çalışmada ‘early literacy’ terimi için, ‘Erken okuryazarlık’ ifadesi kullanılmıştır. Bu ifadeyle, uygun çevre koşulları ve yetişkin desteği sağlandığı takdirde, okuryazarlık için gerekli ön koşul bilgi ve becerilerin formal okuma öğretimine başlanmadan edinilmesi gerektiği vurgulanmak istenmiştir.

Sulzby ve Teale (1991), erken okuryazarlığı bir çocuğun doğumu ile geleneksel okuma yazma becerisi edindiği dönem arasındaki okuryazarlığın erken safhaları olarak nitelendirirler. Onlara göre, kendiliğinden gelişen okuryazarlık terimi çocuk 1 ya da 2 yaşında olsa bile, onun okuryazar bir toplumda, okuryazar olma sürecinde olduğunu anlatmaktadır. Whitehurst ve Lonigan’a göre (2003) erken okuryazarlık terimi, bir çocuğun geleneksel okuryazarlığının ön belirtileri olarak tanımlanmaktadır. Koenig (1992) ise, erken okuryazarlığı, soyut simgelerin bir anlamı olduğunu ve insanların bu sembollerini iletişim için kullandığını anlamının erken gelişimi olduğunu ifade etmiştir.

Erken okuryazarlık becerilerinin, geleneksel okuma ve yazma ile ilgili olarak daha önce gelişmeye başlayan bilgi, beceri ve tutumları içerdiği fakat gelişimlerinin de ilişkili olduğu çeşitli araştırmalarda ifade edilmektedir (McNaughton, 1995; Reese, Cox, Harte ve McAnally, 2003; Teale ve Sulzby, 1986). Bebekler doğumdan itibaren okuryazarlık becerilerini edinmeye başlarlar. Erken okuryazarlık becerileri, erken çocukluk dönemdeki günlük yaşantılara dayanır. Çocuklar ev, kreş ve sosyal yaşantılarıyla sözel dil gelişimine bağlı olarak okuma yazma bilgilerini oluşturmaya devam ederler. Bu varsayıma göre, bir yaşındaki bebeğe öykü okunması ve bebeğin davranışlarının bu kapsamda değerlendirilmesi gerekmektedir. Çocuğun nesneye odaklanması, sesleri tanıması ve ayırt etmesi, etrafındaki yazıyı ve etiketleri fark etmesi, boyalar ya da kurşun kalemle yazı denemeleri yapması erken okuryazarlık becerileri

kapsamında değeriendirilebilecek davranışlardır. Stegelin (2002), yaptığı çalışmasında bu davranışları şöyle örneklendirmiştir:

“Bebek Andy (0-24 ay), annesinin ona her gece yatarken okuduğı tekerlemeyi dinlerken başını sallar. Bebek Hannah (0-24 ay), kreş ve gündüz bakım evine gelen babasının elinde, en sevdiği kitabını görünce keyifli bir ses çıkarır. Caleb (0-24 ay) odada boydan boya emekler, sert kapaklı bir çocuk kitabını yerden alır ve yanında oturan annesine doğru uzatır; karalamalar yapar. Terry (yeni yürüyen), annesi ona kitap okurken kitaptaki resimleri gösterir. Alex (24-36 ay), büyük abisinin ona okuduğı en sevdiği kitaptan belli kelimeleri tekrarlayıp durur. 3 yaşındaki Cory, arabanın arkasında oturarak büyük annesine giderken yolda sürekli gördüğü sokak tabelalarını okur; çevredeki bazı logoları tanır. Okul öncesi dönemdeki Gracelyn, annesi alışveriş listesi hazırlarken, kendisi de kendi alışveriş listesini hazırlıyormuş gibi yaparak yazı yazma denemeleri yapar ya da bir öykü kitabını okuyormuş gibi okuma denemeleri yapar. 4 yaşındaki Sam, babasının ön kapıyı tamir ederken tahtayı ölçmesi gibi sopalı tahta atını ölçer. Öykü kitaplarındaki karakterler ve konular hakkında, sevdiği yiyeceklerin etiketleri ya da sokaktaki bazı işaretler hakkında sohbet eder. 5 yaşındaki Amy, anne ve babasına sınıfta rastgele harflerle, uydurma hecelemelerle yazdığı ilk resimli öyküyü sunar. 6 yaşındaki Thomas, anne ve babasına adını yazma denemeleri yaptığı not defterini gururla gösterir.”

Roskos ve Neuman ise (1994) ise, erken okuryazarlık becerisine sahip olan çocukların özelliklerini şöyle tanımlamıştır: “Kitabın ne olduğunu bilir ve nasıl tutulacağını, önünü, arkasını bilir. Sayfalarının önden arkaya doğru çevirir. Kitapta bulunan resimlerden öyküyü okur, öykü hakkında konuşur ve tahminlerde bulunur. Sevdiği bir kitaptaki hikâyeyi zihinden okur ve hikâyedeki olayları uygun sırayla ifade eder. Kitaptaki resimlemeler ve başlık üzerine öykünün içeriğı ve ilerleyişi hakkında tahminde bulunur. Söylenen sözcük ve cümlelerin yazı ile ifade edildiğini bilir. Bazı harflerin isimlerini söyleyebilir. İletişim kurmak, fikirlerini ifade edebilmek için çizimler yapabilir. Kelime bulmacaları kullanır, yazarken ya da çizerken iletişimin farklı araçları olarak jestlerini kullanır ya da rol yapabilir. Sağdan sola ya da soldan sağa yazma deneyleri yapar. Sözcüğün ne olduğuna dair farkındalığı gelişir. Oyunlarında yetişkinler gibi alışveriş listeleri ya da bir takım işaretler yapmayı taklit eder. Kendi yazdığı harfleri, çizimleri ya da kelime oyunundaki harf taşlarını okuyormuş gibi yapar. Sıklıkla resimlemeler yapar ve bunu ‘metne’ ekler.”

Erken okuryazarlık dönemi sözel dil gelişimi yazılı dilin temelini oluşturmaktadır. Dili anlama; özellikle bu dönemde hızlı bir ilerleme kaydeder. Konuşulan dilin anlamlandırılması ve yorumlanabilmesi dili anlama becerisinin üzerine inşa edilmektedir (Hoover ve Gough 1990). Erken okuryazarlık döneminde en çok gelişme gösteren beceriler dilin; dinlediğini anlama ve sözcük dağarcığı bileşenidir. Araştırmalar bu dönemde çocukların dinleme ve anlama becerilerinde artış olduğunu göstermektedir. Belirli cümle yapılarını (pasif cümle kurgusu gibi) kavramayı ve giderek artan sözcük dağarcığı ve bağlaçları kullanarak cümleler arasında bağlantı kurmayı öğrenirler. Ayrıca, basit diyaloglar ve monologların planını takip etmeyi, önemli bilgileri önemsizden ayırt etmeyi, hikâyelerdeki olayları tahmin etmeyi ve önemli neden-sonuç ilişkilerini tespit etmeyi öğrenirler (Danks ve End, 1987; Hoff-Ginsberg, 1993; Karmiloff-Smith, 1986; Olson, 1977; Verhoeven, 1994). Araştırmalar erken çocuklukta çocuğun zihninde, yalnızca nesneler, eylemler ve durumlar ile ilgili kelimelerin sayısı değil, aynı zamanda anlam veya şemaların gelişmekte olan alanlarında bulunan kelimeler arasındaki ilişkilerin gücünün de arttığını vurgulamaktadır (Blachowicz ve Fisher, 2000; Nagy ve Scott, 2000; Beck ve McKeown, 1991; Verhallen, 1994; Verhoeven ve Vermeer, 1992).

Okul öncesi dönemin; okuryazarlık gelişimindeki öneminin farkına varılması erken çocukluk eğitiminde gelişmelere yol açmıştır (Snow, Tabors, Nicholson, ve Kurland, 1995). Okul öncesi dönemde çocuklarla yapılan çalışmalarda; çocukların sözel dil becerileri, sesbilgisel farkındalık becerileri, harf bilgisi ve yazı farkındalığı (soldan sağa okunması veya yukarıdan aşağıya) gibi kavramlar ileriki okuma başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Dickinson ve Tabors, 2001; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001; National Reading Panel, 2000). Erken okuryazarlık becerileri iyi olan çocuklar okula başlamadan önce erken okuryazarlık becerilerini edinmemiş olan çocuklara göre hem akademik alanda hem sosyal alanda daha başarılıdırlar. Erken okuryazarlık becerilerinin bu yordayıcı özelliği birçok çalışmada ifade edilmiştir (Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan, ve Welsch, 2005; McCardle, Scarborough, ve Catts, 2001; Scarborough, 1998). Lonigan, Burgess ve Anthony (2000), okul öncesi dönem çocukları birinci sınıfa kadar takip etmiş ve erken okuryazarlık becerilerinin önemli bir gelişimsel sürekliliğini bulmuşlardır (Lonigan ve ark., 2000; MacLean, Bryant, ve Bradley, 1987). Özellikle harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocukların tüm gelişim süreçlerinde etkili olduğunu görmüşlerdir. Bu süreçlerin çözümleme becerilerinde yordayıcı etkisi vardır.

Buraya kadar anlatılan alanyazın bilgilerine dayanarak; erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli gelişim alanları ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Özetlenen bilgilere dayanarak erken okuryazarlık becerilerinin çocuğun doğumundan itibaren gelişmeye başladığı söylenmelidir. Çünkü erken okuryazarlığın en yakından ilişkili olduğu alanın “sözel dil” alanı olduğu ifade edilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Dil becerilerinin gelişimi çocuğun doğumundan itibaren başlamaktadır (Robbins ve Ehri, 1994). Dinlediğini anlaması için dilin yapısını öğrenmesi ve sözcük dağarcığını geliştirmesi gerekmektedir. Bu iki alan erken okuryazarlık ile doğrudan ilişkilidir (Armbruster, Lehr ve Osborne, 2003; Beck, McKeown ve Kucan, 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Hart ve Risley, 2003). Bebeklikten itibaren söylenen şarkıların tekerlemelerin sesleri arasındaki benzerliği fark etmesi, ritim tutması erken okuryazarlık becerilerinin yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başladığının bir göstergesidir. Sonraki dönemlerde ise yazılı sembollerle karşılaşması bunların, konuşulan dili ifade ettiğinin farkında olması gibi beceriler erken okuryazarlık için temel oluşturmaktadır.

Konuya ilişkin çalışmalar incelendiğinde erken okuryazarlık becerilerinin farklı alt boyutlarda incelendiği görülmektedir. Bunlar; çocukların okumaya giden süreçte geçtikleri gelişim alanlarından oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; sesbilgisel farkındalık, , sözcük bilgisi harf bilgisi, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı şeklinde sınıflanabilir (Verhoeven, 2005; Burns, Griffin, ve Snow, 1999; Casey ve Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Neuman ve Dickinson, 2001; Spira, Whitehurst ve Lonigan, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Bir sonraki bölümde öncelikle bu alt boyutlar sırasıyla tanımlanacak ardından ileriki okuma performansları ile ilişkileri ayrıntılı olarak sunulacaktır.

Erken Okuryazarlık Becerileri

Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık, konuşulan dilin ses yapısını tanımlama ve manipüle etme yeteneği olarak tanımlanmakla beraber, okumayı öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Adams, 1999; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Sesbilgisel farkındalık; çocukların sözcüklerin seslerini fark etme yeteneği, başlangıç ve uyaklı sesleri belirleme yeteneği ve sözcükleri oluşturan sesbilgisel yapıları manipüle etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008). Sesbilgisel farkındalık içerisinde çocukların yerine getirmesi gereken farklı görevlerin

olduğu belirtilmektedir (Hempenstall, 2003). Bu görevler şu şekilde ifade edilmektedir. Sözlü ve yazılı dildeki cümleleri sözcüklerin oluşturduğu, sözcüklerin uyak oluşturabileceği, sözcüklerin ilk seslerinin aynı olabileceğini, sözcüklerin aynı ses ile bitebileceğini, sözcüklerin ortalarında bulunan seslerin aynı olabileceğini, sözcüklerin sesbirimlerden oluştuğunu ve bu ses birimlere ayrılabilceğini, sözcüklerden hece veya sesler çıkarılıp eklendiğinde yeni sözcükler oluşabileceğini çocuğun fark etmesidir. Sesbilgisel beceriler değerlendirilirken bu becerilerin tümünü ya da bir kısmının yer alması beklenir. (Bennett-Armistead, Duke ve Moses, 2005).

Sesbilgisel farkındalık becerisi; konuşmayı, okumayı ve okuduğunu anlamayı uygun olarak yapabilmek açısından öğretmenler için önemli bir konudur. Okuma güçlüğünün sebebi sesbilgisel farkındalık becerilerindeki eksikliklere bağlı olarak ortaya çıkabilir (Al-Otaiba ve Fuchs, 2002; Snow, Tabors, Nicholson ve Kurland, 1995). Araştırmalar, sesbilgisel farkındalığın çocukların daha sonraki okuma ve yazma becerilerindeki başarısını yüksek düzeyde yordadığını göstermiştir (Brady, Fowler, Stone ve Winbury, 1994; Gray ve McCutchen, 2006; Bryant vd., 1990; Lonigan, Burgess ve Antony, 2000; Whitehurst ve Lonigan, 1999). Yapılandırılmış müfredat yoluyla sesbilgisel farkındalık konusunda öğretim, etkin okul öncesi programlarda giderek daha fazla kullanılmaktadır (Justice ve Pullen, 2003). Byrne ve Fielding-Barnsley (1995) boylamsal çalışmalarında okulöncesi dönemden başlayarak çocuklara sesbilgisel farkındalık eğitimi vermiş ve ardından çocukların birinci ve ikinci sınıftaki okuma performanslarını incelemişlerdir. Araştırma sonunda sesbilgisel farkındalık eğitimi alan çocukların, kelime tanıma ve okuduğunu anlama gibi okumaya ilişkin becerilerde eğitim almayan akranlarına göre çok daha başarılı oldukları görülmüştür. Yine farklı birçok çalışmada sesbilgisel farkındalık konusunda doğrudan eğitim verilmesinin, çocukların gelecekteki okuma güçlüğü riskini azaltma konusunda ümit verici bir yaklaşım olduğu da belirtilmektedir (Laing ve Espeland, 2005; Leafstedt, Richards ve Gerber, 2004; Snow vd., 1998).

Sesbilgisel farkındalık becerisi ses birimlerin yazı birimler ile olan ilişkinin anlaşılması ve sözcüklerin görsel ve işitsel olarak yapısının kavranmasıdır. Sesbilgisel farkındalık, sözcüklerdeki sesbirimlerin ayırt edilmesi için hem bilgi hem de beceri gerektiren bir terimdir. Bu yüzden “farkındalık” terimi birçok araştırmacı tarafından kullanılmaktadır (Anthony ve Longian, 2004; Paris, 2011). Sesbilgisel farkındalık; daha önce açıklanan araştırmalarda ifade edildiği gibi okuma ve okuduğunu anlama üzerinde etkili bir beceridir. Ancak sesbilgisel farkındalık becerisindeki odak nokta sözcüğün

anlamından ziyade sözcüğün ses yapısıdır. Sesbilgisel farkındalık dilin anlam boyutundan daha çok yapı boyutu ile ilişkili olduğundan üstbilişsel becerileri de içerisinde barındırmaktadır. Küçük çocuklar için bu becerilerin edinilmesi ve kullanılabilmesi küçümsenecek bir başarı değildir. Schule, Skibbe ve Rao (2007), çalışmalarında sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinimlerini sıralamışlardır. Sıralama Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Edinim Sırası

	Karmaşık	Sesleri silme/atabilme
		Sözcüklerdeki sesbirimleri ayırabilme
		Sesleri birleştirerek sözcük oluşturabilme
		Son sesi fark etme
		İlk sesi fark etme
		Uyakları fark etme
	Basit	Heceleri fark etme

Kaynak: (Schule, Skibbe ve Rao, 2007)

Çocuklar öğrenmenin doğası gereği sesbilgisel farkındalık becerilerini basitten karmaşık olan yapıya doğru sırasıyla edinir. Bu sıralama genel bir sıralama olmasına karşın her çocuk kesinlikle bu sıra ile öğrenir denilemez. Bazen çocuklar uyakları fark etmeden önce sözcüklerin ilk sesini fark edebilir. Bazen sıralanan bu basamaklardan birinde tam olarak uzmanlaşmadan bir sonraki basamağa geçildiği görülebilir. Ancak genel olarak sesi tanıma ve fark etme becerileri üretme becerilerinden önce kazanılır. Çocuklar uyakları önce fark ederler daha sonra da uyaklı sözcükler üretirler. Sözcükleri oluşturan sesbirimlerin fark edilmesinde ilk olarak; ilk ses, ardından son ses fark edilir. En son fark edilen ses sözcüğün ortasındaki ses birimidir. Sözcükteki sesleri birleştirme becerisi, ayırma becerisinden önce kazanılır. Sözcükteki seslerin yerlerini değiştirerek yeni sözcükler oluşturma en karmaşık yapı olmasından dolayı en son kazanılan beceridir (Bennett- Armistead, Duke ve Moses, 2005). Çocuklar iki yaşından sonra dilin ses yapısına odaklanmaya başlarlar (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007). Sesbilgisel farkındalık, üç beş yaşlar arasında hızlı bir gelişme gösterir. Altı yaşından sonra daha durağan bir hal alır (Paris, 2011). Çocuklar genel olarak büyük yapıları küçük yapılardan önce öğrenirler (Longian, 2004). Örneğin sözcükteki heceleri sesbirimlerden

önce öğrenirler. Sözcükten ses atma işlemini heceden ses atma işleminden daha önce yaparlar.

Sesbilgisel farkındalık, sözel dilin içindeki sesleri duymak, sesleri manipüle edebilmek gibi birçok kavramı kapsamaktadır. Sesbilgisel farkındalıkta çocuklar ilk olarak başlangıç sesini ve uyakları fark etmeyi öğrenir. Bu durum çocukların konuşmalardaki sesleri hecelere ve daha küçük sesbirimlere ayırabildiklerinin bir göstergesidir. Çocuklar için heceleri duymak ve sözcükleri hecelere ayırmak kolay bir beceridir. Heceleri oluşturan sesbirimlere ayırmak ise daha zor bir beceridir. Bu nedenle şiir, şarkı ve tekerlemelerdeki uyaklar çocuklara fark ettirilmelidir (Anthony, Longian, Driscoll, Phillips ve Burgess, 2003).

Sesbirim farkındalığı; sesbilgisel farkındalığın alt basamaklarından birisidir. Sözcükleri oluşturan her ses birimi fark edebilme becerisidir (Schule, Skibbe ve Rao, 2007). Sesbirim farkındalığı çocuklar tarafından öğrenilirken yine basitten karmaşığa ilkesi uyarınca öğrenilir. İlk olarak iki sözcüğün aynı sesbirimle başlayıp başlamadığını ayırt edebilmeyi öğrenir. Ardından aynı sesle başlayan sözcüklerin resimlerini eşleştirebilir. Sonrasında kendisine verilen hedef sözcükle aynı sesle başlayan bir başka sözcük söyleyebilir (McGee ve Morrow, 2005). Aynı sesle başlayan sözcükleri fark etmeyi başardıktan sonra aynı sesle biten sözcükleri fark etmeye başlarlar (Schule, Skibbe ve Rao, 2007). Çocukların sözcüklerdeki duyduğu sesleri, sesbirimlere ayırmayı başarabiliyorsa, harf-ses ilişkisini kurup sesbirimleri okumayı öğrenmeye hazır oldukları ifade edilmektedir (Johnston, Anderson ve Holligan, 1996).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi tüm çocuklar arasında aynı sırada olmamaktadır. Aynı yaş grubu çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine bakıldığında farklılıklar olduğu gözlenebilir. Çocukların bireysel farklılıkları bu duruma neden olabilmektedir. Bazı çocuklar dilin yapısı konusunda daha yetenekli olabilirler. Kolay olan basamağı tamamen kazanmadan zor olan basamağa geçebilirler. Araştırmacılar bu süreç için “yarı paralel ilerleme” terimini kullanmaktadırlar (Karaman, 2013). Bu nedenle alanyazındaki araştırmalar çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini tüm düzeylerinin değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Anthony ve Francis, 2005; Schule, Skibbe ve Rao, 2007; Skibbe, Bowles, Goodwin, Troia ve Konishi, 2020).

Harf Bilgisi

Harf bilgisi; çocukların sözcüklerin harflerden oluştuğunu ve sözcüklerini konuşma diline aktarırken harf seslerinin kullanıldığını, farklı harfleri bir araya getirerek farklı sözcüklerin oluşturulduğunu anlayabilmeleridir. Harf bilgisi, sözcükleri okumayı öğrenmenin çok önemli bir yönüdür (Chall, 1967; De Jong ve Olson, 2004; Leppänen, Aunola, Niemi ve Nurmi, 2008; Sarris, 2020; Treiman ve Rodriguez, 1999). Okul öncesi çocuklar kelimeleri seslendirebilmek için harf seslerini ve isimlerini kullanırlar. Harf bilgisine sahip çocukların hem büyük harf hem de küçük harf isimlerini biliyor olması gerekir. Aynı zamanda harflerin isimleriyle birlikte yazılı olan sembollerini de ilişkilendirebilmesi gerekmektedir. Okuma gelişimi için çocuğun harfin bir ismi olduğunu bilmesi ve sözel dilde bunun bir sese karşılık geldiğini bilmesi önemlidir (Cabell, McGinty ve Justice, 2007). Çocuklar okula başlamadan önce alfabedeki harfleri fark etmeye başlarlar. Çocuklar çevrelerinde gördükleri yazılı sembollerin isimlerini söyleyebilmeli ve bu yazılı materyallere ilgi göstermeleri gereklidir. Harf isimlerini öğrenmede çocuklar için en anlamlı etkinlik, isimlerini yazmayı öğrenmektir. Çocuklar isimleri yazıldığında konuşulan, ses ile ifade edilen isimlerini temsil eden sembollerin harf olduğunu ve bu harflerin isimlerini öğrenirler. Harf isimlerini ve seslerini bilmek, birleşik beceriler olmasına rağmen iki farklı becerilerdir. Harf isimlendirme görsel bir sembolün sesbirimsel temsiline yol gösteren bir beceridir (Karaman, 2013). Örneğin; “T” harfi ismi öğretilirken “top” nesnesi ile temsil ettirilebilir. Harfin sesini öğrenmek ise isimlendirmeye nazaran daha karmaşık bir beceridir. Harf sesini bilmek; tek tek sözcüklerin sesbirimsel yapılarını bilmeyi gerektirmektedir. Bu da çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin iyi olmasını gerektirmektedir (McBride-Chang, 1999). Okulöncesi dönem çocukların sesbilgisel becerilerini geliştirebilmeleri için bu durum ön koşuldur (Johnston, Anderson, ve Holligan, 1996; Treiman ve Rodriguez 1999). Harf bilgisine sahip olmayan okul öncesi dönem çocukların sesbilgisel becerilere nadiren sahip olduğu bulunduğu belirtilmektedir (Johnston, Anderson ve Holligan, 1996). Bu nedenle harf bilgisini ve sesbilgisel beceri etkinliklerini birleştirmek, çocukların öğrenmesini sadece harf ismi ya da sadece sesbilgisel beceri öğretisinden daha güçlü bir şekilde etkilemektedir (Bus ve van IJzendoorn, 1999; Schneider, Roth ve Ennemoser, 2000). Çalışmalar, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık etkinliklerini bütünleştiren bir erken okuryazarlık eğitimi modelini desteklemesine rağmen, harf bilgisinin kısa ve uzun vadeli okuma başarısının

güçlü bir yordayıcısı olduğu (Badian, 1995; De Jong ve Olson, 2004; Evans, Bell, Shaw, Moretti ve Page, 2006; Karakelle, 2004; Leppanen, Niemi, Aunola ve Nurmi, 2006; Leppänen, Aunola, Niemi ve Nurmi, 2008; Sarris, 2020) harf bilgisine sahip olan çocukların okula başladıklarında sahip olmayan çocuklara göre okumada daha başarılı oldukları bulunmuştur (Denton ve West, 2002; Riley, 1996). Anaokuluna başladığında alfabenin harflerini tanıyan çocuklar, harf bilgisine sahip olmayanlara kıyasla okuma becerilerini daha hızlı kazanmaktadır (Denton ve West, 2002; Riley, 1996). Okul öncesi dönemdeki çocukların harf isimleri hakkındaki bilgileri, daha sonraki okuma başarısının en iyi yordayıcıları arasında bulunmuş, ek olarak bazı çalışmalarda zekâ ve sesbilgisel farkındalıktan daha iyi sonuçlar elde edilmiştir (Bradley ve Bryant 1991; Chall 1967; Cardoso-Martins 1995). Badian (1995) okul öncesi dönemde harflerin, harf isimlerinin kazanılmasının, altıncı sınıftaki okuma ve yazma ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur.

Alfabedeki harf seslerini ve isimlerini değerlendirme süreci aynı değildir. Çocukların harf isimleri ve seslerini bilmeleri yaş gruplarına göre farklılık gösterebilir. Harf isim ve seslerini bilen çocuklar dört yaş öncesinde ve yedi yaşından büyük olan çocuklarda normal dağılım gösterir (Paris, 2011). Alanyazında yapılan çalışmalar okul öncesi dönem boyunca çocukların aşağıda gösterilen becerileri kazanmasının önemli olduğunu göstermektedir (Morrow, 2007; Schickedanz, 2004).

- Alfabe de bulunan büyük ve küçük harflerden en az on tanesini tanımak
- Kendi isminin içindeki tüm küçük harfleri tanımak
- Bildiği harfleri çevresindeki kitap, tabela, gazete başlığı gibi yazılı materyaller içerisinde göstermek
- Harflerin sesleri ile sembolleri arasındaki ilişkiyi kurmaya başlamak
- Bildiği harflerle başlayan sözcükleri söyleyebilmek
- Sözcüklerin ilk seslerini atmaya başlamak
- Harf ses ilişkisini oluşturmaya başlamak

Sesbilgisel farkındalık ve harflerin seslerini tanımak aynı beceriler değildir. Sesbilgisel farkındalık alfabedeki harfleri içerisinde bulundurmaz, sözcüklerdeki farklı sesleri duyabilme becerisini içerir. Harflerin seslerini tanımak ise; sembol olan harflerin sesbirimler ile olan ilişkisini içermektedir. Bu tanımlardan hareketle; sesbilgisel farkındalık becerisinin, harflerin seslerini tanıma becerisinin bir parçası olduğu söylenebilir. Çünkü çocuklar harf ve sesbirim arasındaki ilişkiyi kurabilmesi için sesleri

duyması gerekmektedir. Yani sesbilgisel farkındalığın oluşması gereklidir. Evde aileleri tarafından sözcüklerdeki sesbirimleri duyma konusunda desteklenen çocuklar iyi derecede harf bilgisine sahip olduğu görülmektedir (McGee ve Morrow, 2005).

Sözcük Bilgisi

Sözcük bilgisi; okurken veya dinlerken ya da yazarken veya konuşurken çocuğun anlayabildiği sözcüklerin toplamına verilen isimdir. Çocuklar okul öncesi dönemde dinleyerek, konuşarak planlı olmayan bir şekilde sözcük bilgilerini genişletirler. Sözel dil yeterliklerini artırır. Dağarcıklarına yeni kattıkları sözcükleri; günlük iletişim becerileri sırasında anlamlarına uygun bir şekilde kullanmaya başlarlar. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda öykü kitaplarının okunması ile birlikte sözcük dağarcıkları gelişir. Çocuklar bebeklik döneminden itibaren kitaplarla karşılaştıklarında onun ne olduğunu algılamaya çalışırlar. 18-36 aylık çocuklar kitapların resimleri hakkında konuşabilir, resimlerle ilgili sorulan sorulara cevaplar verebilirler. Yetişkin ile birlikte yapılan bu etkinlikler çocukların sözcük bilgisinin yanı sıra dikkat, sözel dil, dinlediğini anlama becerilerini de geliştirir.

Araştırmalar, sözel dil yeterliliğinin çok önemli olduğunu ve daha sonraki okuma başarısı ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 2001; Dickinson ve Tabors, 2001). Sözcük bilgisi ise sözel dil gelişiminin merkezinde yer almaktadır (Hirsch, 2003). Çocukların sözcük dağarcığı, sözcük çözümleme becerilerinin gelişimini destekleyerek, yazılı sözcükleri haritalamak ve sesbilgisel farkındalığı artırmak için bir dilbilimsel bilgi deposu (sesler, tekerlemeler, anlamlar) sağlar (Fowler, 1991, Metsala, 1999). Hart ve Risley (2003) 3 yaşında edinilen sözcük dağarcığının, 3. sınıfın sonundaki okuduğunu anlama ile güçlü bir ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi dönemde çocukların günde en az 3 yeni sözcük edinmesi ve 2. Sınıfta okuduklarını anlayabilmeleri için de en az 6.200 sözcüğün anlamını bilmesi gerekmektedir (Biemiller ve Slonim, 2001). Günde bir taneden az sözcük ekleyen çocuklar, okuduğunu anlamada genel olarak sınıf ortalamasının altında kalmaktadır (Hart ve Risley, 2003). Bu çocuklar genellikle akademik yaşamları boyunca hep zayıf okuyucu olarak kalmaktadırlar (Juel, 1988). Yetişkinlerin tekrarlama, genişletme, açık uçlu sorular sorma ve öykü kitabı okuması, bu sırada sözel pekiştirme kullanımı, risk grubu ve özel gereksinimli (ÖG) çocuklar da dahil olmak üzere okul öncesi dönemdeki çocuklarda sözcük dağarcığının, ortalama sözce uzunluğunun ve

sözdizimsel gelişimin daha iyi olduğunu göstermiştir (Pullen ve Justice, 2003). Çocukların erken dönemde edindikleri sözcük dağarcığının iyi olması; okuma sırasında gerekli olan sözcük çözümleme ve akıcı okumanın hatasız yapılmasını sağlayacaktır (Fowler, 1991). Okuma için gerekli bu becerilerin hatasız yapılması ve sözcük dağarcığının iyi olması, okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlamının gelişimine destek olacaktır.

Sözcük bilgisi; okuduğunu anlama için çok önemlidir. Nitelikli okuyucular; sözcüğün ortografik yapısı ile anlamı arasında ilişki kurabilirken, zayıf okuyucular bu ilişkiyi kurmakta güçlük yaşarlar (Anderson ve Freebody, 1981). Perfetti ve Hart (2001) hipotezine göre; okuyucunun sözel ifadelerinin anlaşılabilirliğinden ziyade, kullandığı farklı sözcük sayısı okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyebilir. Aslında, sözcük dağarcığının büyüklüğü ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki olduğuna dair güçlü kanıtlar vardır (Verhoeven, 2000). Sözcük bilgisi ile ilgili tahminler çocukların arasında bireysel farklılıklar olduğunu göstermekte ve bu farklılıkların okuduğunu anlamada önemli sorunlara yol açabileceği söylenmektedir (Vermeer, 2001). Örneğin Carver (1994), bir metnin derinlemesine anlaşılmasının metindeki hemen hemen tüm sözcüklerin bilgisini gerektirebileceğini ileri sürmüştür. Ayrıca, Wilson ve Anderson'a (1986) göre, geniş sözcük dağarcığı scaffolding (iskele) öğrenme (çıkarımsal detaylandırma; düzenli bellek aramaları, verimli düzenleme, özetleme ve çıkarımsal yeniden yapılandırma) için daha fazla fırsat sunmaktadır.

Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Okuduğunu anlamamanın başarılı olabilmesi için sözcüğü doğru çözümleme ve sözcüğün anlamını bilmek gerekmektedir. Bu da çocuğun dil becerilerinde ki yetkinliği ile ilgilidir. Liu ve arkadaşları (2010) Çinde yaptıkları boylamsal bir çalışmada 298 çocuk altı yıl boyunca izlenmiş; çocukların iki yaşındaki sözcük bilgileri, üç yaşındaki sesletim becerileri ve dört yaşındaki anlama, tekrar etme becerileri ile yedi yaşındaki okuma becerileri karşılaştırılmıştır. Çocukların değerlendirilen bu becerileri ile iyi okuyucu olanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca iki yaşındayken sözcük dağarcığı iyi olan çocukların yedi yaşına geldiklerinde diğerlerine göre daha iyi okuma becerisine sahip oldukları görülmüştür (Liu, McBride-Chang, Wong, Tardif, Stokes, Fletcher ve Shu, 2010).

Çocukların dinlediklerini anlamalarının gelişiminde, sözcük bilgisinin önemli olduğu bilinmektedir. Sözcük bilgisi genellikle standardize edilmiş testler yoluyla değerlendirilmektedir. Çocukların günlük yaşamda kullandıkları sözcükler dilin doğası

gereği çeşitlilik ve değişiklik gösterebilmektedir. Bu nedenle çocukların günlük performansını tam olarak yansıtabileceği dil örneği alımı bu alanda toplanacak bilgilerin daha sağlıklı olmasını sağlayabilmektedir. Acarlar (2005), çalışmasında toplam 3-6 yaş arası 140 çocuğun dil örneğini incelemiş, farklı sözcüklerin sayısını belirlemiştir. Sözcük bilgisi çeşitliliğinin bir ölçümü olan farklı sözcük sayısı yaş ile birlikte doğrusal olarak arttığını gözlemlemiştir. Bu sonuç çocukların sözcük bilgilerinin değerlendirilmesinde, dil örneği alınarak hesaplanan farklı sözcüklerin sayısının kullanılabileceğini göstermektedir.

Sözcük bilgisi ve anlama karşılıklı bir şekilde gelişen yapılarıdır. Yüksek sesle kitap okuma sürecine dahil edilen çocuklar sözcük bilgilerini arttırmaları. Sözcük çeşitliliği artan çocuklar ise daha karmaşık yapıdaki öyküleri anlamlandırabilir (McGee ve Morrow, 2005). Sözcük bilgisinin artırılmasında öğretmenlerin en çok kullandığı yöntemlerden bir tanesi çocuklara sesli kitap okumaktır. Kitaptaki öyküyü öğretmenler iki bölümde ele almaktadır. İlk olarak öyküde geçen karakterler ile ilgili konuşma, ikincisi ise öyküde geçen olaylar ile ilgili konuşmaktır. Çocuklara dinledikleri öyküyü tekrar anlattırmak, onların yeni ve günlük hayatta kullanmadıkları sözcükleri anlamasını, yeni yapılar kurmalarını sağlar. Öğretmenlerin, ailelerin ya da çocukla ilgilenen kişilerin; çocuklara bu şekilde kitap okuması etkileşimli kitap okuma (EKO) veya paylaşımlı kitap okuma etkinlikleri olarak adlandırılmaktadır.

Etkileşimli kitap okuma; öğretmenlerin, çocukların gelişen yetenekleriyle birlikte, bilişsel, sosyal ve dil becerilerini geliştirebilecekleri sosyal bir etkinliktir (Fleury ve Schwartz 2017; Whalon, Martinez, Shannon, Butcher ve Hanline, 2015). Hikâye kitabı okuma, çocukların karşılıklı etkileşime girebilmesi, pratik yapması, sözcük dağarcığı ve sosyal iletişim becerilerini geliştirmesi için çok uygun bir etkinlik olabilir (Akamoğlu ve Meadan 2019; Fleury ve Hugh 2018; Justice, Logan, Kaderavek ve Dynia, 2015). Etkileşimli kitap okuma temel alanarak geliştirilen müdahaleler, hem normal gelişim (NG) gösteren çocuklarda hem de risk grubunda olan çocuklarda iletişim ve dil becerilerini olumlu yönde etkiler (Mol, Bus ve De Jong, 2009; Towson, Fetting, Fleury ve Abarca, 2017; WWC 2010). Etkileşimli kitap okuma, öğretmenlerin çocukları hikayeye dahil etmek için bilinçli olarak bir veya daha fazla etkileşimli uygulama kullandığı, belirli iletişim ve erken okuryazarlık becerilerini öğretmeyi hedeflediği yaygın olarak kullanılan bir uygulama olduğu söylenebilir. Etkileşimli kitap okuma müdahaleleri, genellikle çocuk merkezli olma, çocukların ifadelerinin ayrıntılandırılması, aktif yanıt verme gibi stratejiler kullanarak çocukları sürece dahil

etmeye odaklanır. Etkileşimli kitap okuma müdahaleleri, NG gösteren ve Risk grubunda olan okul öncesi çocuklarda hem iletişim hem de erken okuryazarlık becerilerini öğretmeyi hedeflemek için kullanılmış ve genellikle hedeflenen becerilerde olumlu değişikliğe neden olmuştur (Mol ve diğerleri 2009; Towson ve diğerleri 2017; WWC 2010).

Dinlediğini Anlama

Dinlediğini anlama becerisi; okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlama için gerekli en önemli erken okuryazarlık becerilerinden birisidir. Bu beceri; dilin anlamsal ve sözdizimsel yapılarını içermektedir. İyi bir dinlediğini anlama becerisine sahip olabilmek için sözel dili anlama becerisinin alt boyutları olan sözcük dağarcığı, sözdizimsel beceriler ve biçimbirimsel beceriler konusunda yetkin olmak gereklidir (Bruning, Schraw ve Ron-ning, 1999; Kendeou, Lynch, Van den Broek, Espin, White ve Kremer, 2005; Tunmer, Nesdale ve Wright, 1987). Okul öncesi dönem dil gelişimine ilişkin kazanılması gereken bu beceriler, çocukların hem başarılı bir dinleyici hem de başarılı bir şekilde kendilerini ifade edebileceklerini göstermektedir (Longian, 2004).

Çocuklar okul öncesi dönemde dinleyip konuşurken sözcük dağarcıklarına farkında olmadan yeni sözcükler eklerler. Edindikleri bu yeni sözcükleri, öğrendikleri dilin sözdizimsel kurallarına uygun olarak kullanmaya başlarlar. Kitap okudukça, çocuklarda sözcük dağarcığının genişlediği ve bu sözcükleri dilin yapısına uygun, anlaşılır şekilde kullanımının arttığı ifade edilmektedir (Fleury ve Abarca, 2017; Mol ve diğerleri 2009; Towson ve diğerleri 2017; Schickedanz, 2004). Sözcük dağarcığı ve anlama karşılıklı bir şekilde gelişir. Etkileşimli kitap okuma sürecine dahil olan çocuklar sözcük dağarcığını genişletirler. (Mol ve diğerleri 2009; Towson ve diğerleri 2017; WWC 2010). Daha çok yeni sözcük öğrenen çocuk ise daha karmaşık yapıdaki öyküleri anlayabilir (McGee ve Morrow, 2005). Okul öncesi dönemde kazanılan dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koyabilmek için bu becerilerin ortak noktalarının açıklanması gereklidir. Alanyazında dinlediğini anlama becerisinin içeriği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde sözcük dağarcığı, biçimbirimsel yapılar ve sözdizimsel kurallardan oluştuğu ifade edilmektedir (Kendeou vd., 2005). Erken dönemde bu becerilerin kazanılması ile çocuklar hem kendini daha iyi ifade edebilmekte hem de dinlediklerini daha iyi anlayabilmektedirler (Bruning, Schraw ve Ronning, 1999). Kendini iyi ifade eden ve dinlediğini iyi anlayabilen çocukların

ilkokul döneminde okuma performanslarının ve anlama performanslarının kendini ifade edemeyen ve dinlediğini anlamada güçlük yaşayan akranlarına göre daha iyi olacağı birçok çalışmada ifade edilmektedir (Roth, Speece ve Schatschneider, 2002; Fletcher ve vd., 2002; Lonigan vd., 2008; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2018).

Buraya kadar yapılan açıklamalar ve çalışmalar incelendiğinde dinlediğini anlamamanın; erken okuryazarlık becerilerinden sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ile iç içe bir beceri olduğu görülmektedir. Çocukların anlama becerileri ile sözcük dağarcıkları gelişmekte, farklı sözcük ve seslerle karşılaşan çocuklar sesbilgisel farkındalık becerilerinde daha iyi performans sergileyebilmektedirler. Dinlediğini anlama becerisi gelişen çocuklar aynı zamanda sözel dil becerilerinden ifade edici dil alanında da daha iyi performans göstermektedirler. Sözcük dağarcığı ve anlaması iyi olan çocuklar dilin yapısını daha iyi kavramakta ve sözcük çeşitliliği sayesinde sohbetlere katılma, sohbetleri sürdürme konusunda da daha başarılı olmaktadır.

Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, konuşulan sözcüklerin yazılı sembollerle temsil edildiği, metnin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya okunması gerektiği gibi temel unsurları içermektedir (Lesiak, 1997; Pullen ve Justice, 2003). Yazılı materyaller açısından zengin ortamlarda ve ebeveyn-çocuk paylaşımlı okumalarda metne farklı anlamlar yükleme yoluyla gelişmektedir (Ezell ve Justice, 2000; Lonigan ve Whitehurst, 1998). Yazı farkındalığı, çocuklara daha sonraki okuma becerilerinin gelişimi için bir temel sağlar (Pullen ve Justice, 2003). Düşük gelirli ailelerden gelen pek çok çocuk, kitaplarla ve yazılı materyallerle daha az karşılaşmakta ve orta gelirli ailelerden gelen çocuklara kıyasla yazı farkındalığı becerilerinde yetersiz kaldıkları görülmektedir (Purcell-Gates, 1996). Lonigan ve arkadaşları (1999), düşük ve orta gelirli aileleri olan okul öncesi çocuklara çeşitli yazı farkındalığı görevleri uygulamışlardır ve gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocuklar, orta gelir düzeyindeki akranlarına kıyasla tüm yazı farkındalığı görevlerinde daha düşük performans göstermişlerdir.

Okul öncesi dönemlerde yazılı materyallerle karşılaşma ve yapılandırılmış olarak karşılaşma, çocukların daha üst düzey okuma becerilerine sahip olma konusundaki hazır bulunuşlukları artırmakta ve ilkokula sorunsuz geçişi sağlamaktadır (Lomax ve McGee, 1987; Riley, 1996). Çeşitli çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre

(Ezell ve Justice, 2000; Justice ve Ezell, 2000, 2002), yazılı kaynaklar çocukların yazı farkındalığını geliştirmek için umut verici bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Yazılı kaynaklar, çocukların yazılı dil ile etkileşimini teşvik etmek için yetişkinlerin sözel kullanımını (örneğin, bu sayfada okumaya nereden başlamalıyım?) ve yazılı olmayan kitap okumaları sırasında (örneğin, okurken yazdırmayı izleme), sözel olmayan kitap okumalarını içerir (Justice ve Ezell, 2002; Justice ve Pullen, 2003). Justice ve Ezell (2002), yazılı kaynakların düşük gelirli okul öncesi çocuklarının yazı farkındalığına olan etkilerini incelemiştir. Head Start'a kayıtlı otuz çocuk, iki ay boyunca haftada üç kez etkileşimli kitap okuma seanslarına katılmıştır. Çocuklar rastgele deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubundaki çocuklar yazılı kaynak ile etkileşimli kitap okumalarına katılırken, kontrol grubundaki çocuklar resim kaynaklı etkileşimli kitap okumalarına katılmışlardır. Bulgular, yazılı kaynak müdahalesini alan çocukların, yazı farkındalığı ölçümleri ve genel performans açısından önemli ölçüde daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir. Yazı farkındalığına ilişkin yapılmış bir başka boylamsal çalışmada (Maki, Voeten, Vauras ve Poskiparta, 2001) okul öncesi dönem çocukların yazı farkındalığı becerilerinin ileriki yıllarda yazma becerilerine ve sözcükleri anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan çocuklar okulöncesi dönemden ilkokul üçüncü sınıfa kadar izlenmiş ve okul öncesi dönemdeki yazı farkındalığının daha sonraki yıllardaki yazma becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür (Maki vd., 2001). Farver ve arkadaşlarının erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için test aracı geliştirme çalışmalarında okulöncesi 540 çocukla yaptığı çalışmada, yazı farkındalığının diğer erken okuryazarlık becerilerine kıyasla okuma becerilerini daha iyi yordadığını ifade etmişlerdir.

Buraya kadar ifade edilen bilgiler göz önüne alındığında ilkokula gelmeden yazılı materyallerle karşılaşan çocukların hem okuma hem yazma performanslarının karşılaşmayan çocuklara göre daha iyi oldukları söylenebilir. Yazılı kaynaklarla karşılaşma olasılığının da çocuğun bulunduğu çevre ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Erken Okuryazarlık ve Okuma Arasındaki İlişki

Çocuklar okula başladıklarında okuma becerisiyle ilgili karşılaşabilecekleri güçlüklerin yukarıda açıklanan erken okuryazarlık becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle erken okuryazarlık becerilerindeki yetersizliklerin okul öncesi dönemde belirlenmesi ve bu yetersizliklerin giderilmesine

yönelik eğitim planlamasının öğretmenler tarafından yapılması büyük önem taşımaktadır. Buraya kadar açıklaması yapılan erken okuryazarlık becerilerinin basamaklarına bakıldığında yapılan boylamsal çalışmaların sonuçları dikkat çekmektedir. Hemen hemen tüm basamaklarda okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık becerilerinin çocukların ileriki yıllarda ilkokuldaki okuma ve anlama başarısını yordadığı yapılan çalışmalarda ifade edilmektedir (McGee ve Morrow, 2005, Laing ve Espeland, 2005; Leafstedt, Richards ve Gerber, 2004; Snow ve diğerleri, 1998, Bradley ve Bryant 1991; Chall 1967; Cardoso-Martins 1995).

Okuma; akademik başarı ve öğrenme için gerekli en temel becerilerden birisidir. Akademik başarı ve öğrenmenin olabilmesi için çocukların okuduğunu anlaması gerekmektedir. Okuduğunu anlama, okumanın nihai amacıdır. Okuduğunu anlamanın gelişebilmesi için çocuğun erken dönemde yani okul öncesi dönemde kazanması beklenen erken okuryazarlık becerilerini edinmiş olması gerekmektedir. Erken dönemde edinilmesi gereken dil becerileri ve sözcük bilgisinin okuduğunu anlama ile arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir (Robbins ve Ehri, 1994; Stahl, Richek ve Vandevier, 1991; Son, Butcher ve Liang, 2020). Çocukların okul öncesi dönemde edindikleri dil becerileri, biçimbirim yapılar, sözdizimsel yapılar ve sözcük bilgisi onların ilkokul yıllarındaki okuma becerilerini ve dolayısıyla okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. Bir diğer erken okuryazarlık becerisi olan yazı farkındalığı okuduğunu anlama becerisi ile doğrudan ilişkili olmasa da çocukların akademik başarılarına büyük katkı sağlamaktadır. Yazılı materyallerle daha çok karşılaşan çocukların okul ortamına daha hazır olarak geldiği, yazılı sembollerin konuşulanların bir ifadesi olduğunun bilinmesi çocukların okumaya olan güdülenmesini olumlu yönde etkilemekte ve başarılarını arttırmaktadır (Riley, 1996). Harf bilgisinin okuduğunu anlama ile ilişkisini incelemeye yönelik yapılan çalışmalarda; okul öncesi dönemde harfleri tanıyan ve isimlendirebilen çocukların tanımayan ve isimlendiremeyenlere göre ilerki yıllarda okuma başarılarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Riley, 1996). Türkiye’de yapılan bir araştırmada Karakelle (2004), sene başında harfleri tanıyabilen ve isimlendirebilen öğrencilerin, tanıyamayan ve isimlendiremeyen öğrencilere göre daha çabuk okumayı öğrendiği ve daha akıcı hatasız okuyabildiklerini görmüştür.

Okuma alanında geliştirilen tüm kuramların temelinde yer alan sesbilgisel farkındalık, özellikle Türkçe gibi saydam otografiye sahip bir dil için okulöncesi dönemde edinilmesi gereken en önemli erken okuryazarlık becerisidir. Alanyazında yapılan çalışmalar sesbilgisel farkındalığın okuma sürecinde önemli bir yeri olduğunu

ve okuma becerisi ile arasında güçlü bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Griffith ve Olson, 1992; Maclean, Bryant ve Bradley, 1987; Yopp ve Yopp, 2000). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlama performansı ile ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Erdoğan, 2009); ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sene başında sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerileri değerlendirilmiştir. Daha sonra birinci dönem ortasında sonunda ve ikinci dönemin ortasında çocukların okuduğunu anlama performansları değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; çocukları sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerileri ile dönem ortasındaki okuduğunu anlama başarısı arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Erdoğan, 2009).

Okuduğunu anlama başarısının %25'ini doğrudan açıklayan diğer erken okuryazarlık becerisi ise dinlediğini anlamadır (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2016). Dinlediğini anlama becerisi çocukların sahip oldukları dil becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Dinlediğini anlama becerisinde başarılı olabilmek için; dilin sözdizimsel, biçimbirimsel ve anlamsal yapılarının kazanılmış olması gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin erken okuryazarlık becerilerinden olan sözcük bilgisi ile de doğrudan ilişkisi vardır. Dinlediğini anlama becerisi erken okuryazarlık becerilerinde öyküleme ve bağlama ilişki sorulara yanıt verme olarak çalışıldığı görülmektedir (Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008). Kargın ve arkadaşları (2016) yaptıkları araştırmada; 52 okul öncesi öğrencinin dinlediğini anlama becerisini değerlendirmiş daha sonra birer yıl ara ile okuduğunu anlama başarısını değerlendirmişlerdir. Yapılan karşılaştırma sonucunda dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama başarısını doğrudan etkilediği görülmüştür (Kargın vd., 2016).

Alan yazında belirtilen bu bilgiler ışığında erken okuryazarlık becerilerinin çocukların gelecekteki akademik başarılarını bu kadar önemli etkilemesine karşın, çocukların çoğunluğu ilkokula geldiklerinde edinmiş olmaları gereken erken okuryazarlık becerilerinden yoksun olarak gelmektedirler (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischell, 1994). Uluslararası alanyazında yapılan birçok araştırmaya göre; ilkokula geldiklerinde bu becerileri edinmemiş olan çocukların okula kötü bir başlangıç yaptıklarını, okumayı öğrenmede büyük güçlükler yaşadıklarını ve tüm okul yaşantıları boyunca bu güçlüklerin devam ettiği görülmektedir (Adams, 1990; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996; Torgesen ve Burgess, 1998). Akademik yaşantılarında güçlük yaşayan bu çocukların aynı zamanda sosyal, duygusal ve davranışsal problemleri de yaşama riskinin oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir

(Whitehurst, 2001). Bu sebeple, ortaya çıkabilecek okuma problemlerinin engellenebilmesi için okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, büyük bir önem arz etmektedir.

Erken Okuryazarlık ve Risk Grubu Öğrenciler

Erken okuryazarlık bir önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi okumaya hazır bulunuşluk becerisidir. Erken okuryazarlığa ilişkin alt boyutların okul öncesi dönemde çocuklar tarafından edinilmiş olması onların ilkokuldaki okuma başarısını artırdığı çeşitli araştırmalarda ifade edilmiştir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Kargin, Güldenoğlu ve Ergül 2016; Dickinson ve Tabors, 2001; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001; National Reading Panel, 2000). Erken okuryazarlığa ilişkin yapılan boylamsal birçok çalışmada; erken okuryazarlık eğitimi alan çocukların almayan çocuklara göre akademik başarılarının daha iyi olduğu da ifade edilmiştir (Cunningham ve Stanovich 1997; Dickinson ve McCabe, 2001; Juel, 1988, Spira vd., 2005; Stevenson ve Fredman, 1990). Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde; erken okuryazarlık eğitimi alan çocuklar ile almayan çocukların akademik başarılarının ve okuma başarılarının, eğitim alan çocuklar lehine farklılaştığı görülmektedir.

Okul öncesi dönem risk grubunda olan ve/veya ÖG olan çocuklar, NG gösteren akranlarına göre daha az beceri düzeyine sahiptirler (Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg ve Gill, 2008). ÖG ve NG çocuklarla yapılan çalışmalarda; bu çocukların okuma becerilerinin en hızlı okul öncesi dönemde edindikleri görülmüştür (Skibbe, Grimm, Stanton-Chapman, Justice, Pence ve Bowles, 2008). Erken okuryazarlık becerilerinin ifade edildiği bu çalışmada, anasınıfına başlarken akranlarının gerisinde olan çocukların, bu dönemde desteklenmedikleri takdirde akranlarını yakalamalarının mümkün olmadığı ifade edilmektedir (Skibbe, vd., 2008). Risk grubu çocukların birçoğu için, erken dönemde desteklenmediği takdirde ilkokulda normal gelişim gösteren akranları ile arasındaki akademik başarının farkın kapatılması çok güç olmaktadır (Vernon-Feagans, Kainz, Hedric, Ginsberg ve Amendum, 2013).

Okul öncesi dönem çocukların okuma becerisini tam anlamıyla kazanabilmesi için; çözümleme (sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve yazı farkındalığı) ve dili anlama becerisi (sözcük dağarcığı ve dinlediğini anlama) ile ilgili temel becerilere gereksinim duymaktadırlar (Diamond, Justice, Siegler ve Snyder, 2013). Bu beceriler; NG gösteren çocuklar (Storch ve Whitehurst, 2002), risk grubunda olan çocuklar (Diamond ve diğ,

2013), dil bozukluğu olan çocuklar (Wilcox, Gray, Guimond ve Lafferty, 2011), işitme ve konuşma bozukluğu olan çocuklar (Lederberg, Schick ve Spencer, 2013), için okuma yeterliliğidir. Zihin yetersizliğine sahip ilköğrencileri ile yapılan araştırmalarda, çözümleme ve sözcük bilgisinin metni anlamadaki öneminden bahsedilmiştir (Browder, Ahlgrim-Delzell, Flowers ve Baker, 2012).

Okul öncesi dönem risk grubu ve kaynaştırma eğitimi alan çocukların bulunduğu sınıflarda erken okuryazarlığa ilişkin öğretimlerin nadiren gerçekleştiği ifade edilmektedir (Justice, Mashburn, Hamre ve Pianta, 2008). Risk grubu ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin erken okuryazarlığa ilişkin desteklenmemeleri, NG gösteren akranları ile zaten aralarında var olan farkın daha da açılmasına neden olabilecektir. Bu öğrencilerin, NG gösteren akranları ile aralarındaki bu farkı bir daha kapatmaları mümkün olamamaktadır. İlerideki akademik yaşantılarında okuma, okuduğunu anlamaya yönelik başarısızlık yaşamaları kaçınılmaz olan bu grubun, diğer akademik alanlarda da potansiyel olarak başarısız olabileceği ifade edilmektedir (Diamond ve diğ., 2013).

Okul öncesi dönemde yetersiz destek nedeniyle okuma becerilerinde potansiyel olarak başarısızlık yaşaması beklenen yetersizlik grubuna en somut örnek öğrenme güçlüğü grubu verilebilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumada yaşadıkları problemler; dili anlama (sözcük dağarcığı ve dinlediğini anlama) ve çözümleme (sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve yazı farkındalığı) sorunları olarak karşımıza çıkabilmektedir (Catts, Hogan ve Fey, 2003). Öğrenme güçlüğü olan çocukların çözümlemede yaşadıkları problemlere sesbilgisel farkındalık becerilerindeki yetersizliklerin neden olduğu sıkça ifade edilmektedir (Hook, Macaruso ve Jones, 2001; Jenkins, Fuchs, Broek, Espin ve Deno, 2003; Lovett, 1987; Rodrigo ve Jimenez, 1999). Bu yetersizlikler seslerin harflerle ilişkilendirilmesinde, seslerin sözcüklerle ilişkilendirilerek tanınmasında sorunlara neden olabilmektedir (Flowers, Meyer, Lovato, Felton ve Wood, 2001). Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan çocuklar NG gösteren akranlarına göre daha çok okuma hatası yapmaktadırlar (Hook vd., 2001; Jenkins vd., 2003; ,Rodrigo ve Jimenez, 1999).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların; seslerin harflerle ilişkilendirilmesi ve sözcüklerin tanınmasında yaşadıkları problemler bu çocuklarda hatalı okumanın yanı sıra akıcı okumada da problem yaşamalarına neden olmaktadır (Allinder, Dünse, Brunken ve Obermiller-Krolikovvski, 2001). Dikkatin çözümlemeye yoğunlaşması, öğrencilerin okuma akıcılığını ve dolayısıyla okuduğunu anlamasını olumsuz yönde

etkilemektedir (Allinder vd, 2001). Öğrenme güçlüğü olan çocukların okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi; ilkokula başladıklarında tanılarının getirdiği özellikler nedeniyle okuma becerisinde akranlarından geride kalmalarının önüne geçebilir. Kargın ve arkadaşları (2015) yaptıkları çalışmada 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık bilgilerinin değerlendirilmesine yönelik bir geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmişlerdir. Bu test ile okul öncesi dönemde okuma becerisi açısından risk grubunda olan çocukların belirlenmesi ve bu çocuklara uygun müdahale programlarının hazırlanması amaçlanmıştır. Bu tip araçlar özellikle öğrenme güçlüğü grupları için erken belirleme ve müdahale açısından önemlidir. Okul öncesi dönemde akademik beceriler çok sık çalışılmadığı için öğrenme güçlüğü olan çocuklar çoğu zaman erken tanılanamamaktadır. Bu araçlar ile ileride öğrenme güçlüğü riski olabilecek öğrenciler belirlenebilir, erken müdahalele programları uygulanarak ilkokulda yaşanacak olası okuma problemlerinin önüne geçilebilir. Erken çocukluk döneminde özel eğitim desteği alan çocuklarla yapılan deneysel bir çalışmada; (Justice, Logan, Kaderavek, Schmitt, Tompkins ve Bartlett, 2015) öncelikle 218 çocuğun erken okuryazarlık becerileri değerlendirilerek, beceri profilleri belirlenmiştir. Çocuklardan %55'inin erken okuryazarlıkta normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha zayıf performansa sahip oldukları görülmüştür. Zayıf becerilere sahip çocuklara erken okuryazarlığın alt boyutlarına ilişkin müdahale uygulanmış ve yıl boyunca çocuklar deneysel çalışmaya uygun olarak değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar yılsonunda müdahale uygulanan çocuklardan yaklaşık yarısının erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiklerini göstermiştir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan bilgiler ve yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara dayanarak erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde özellikle özel eğitim gerektiren ve risk grubunda olan çocuklar için hayati önem taşıdığı söylenebilir. Okul öncesi dönemde özel greksinimli olan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, gelecekte kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunları en aza indirebilecek; risk grubundaki çocukların okuma becerilerinde daha az sorun yaşamasını sağlayabilecektir.

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Öğretim Programındaki Yeri

Türkiye'de erken çocukluk eğitimine seslenen eğitimi programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla

sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve gereksinimleri ile çevresel koşullarını dikkate alan “gelişimsel”, “sarmal” ve “eklektik” bir yapıdadır (MEB, 2013). Erken okuryazarlık becerilerinin Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 2006 yılında 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi programı geliştirme çalışmaları ile kısmen de olsa okul öncesi eğitim programına girdiği söylenebilir. 2006 yılında uygulamaya koyulan okul öncesi programında “okuma yazmaya hazırlık çalışmaları” adı altında etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler erken okuryazarlık becerilerinin alanyazında ifade edildiği gibi ayrıca ele almaktan ziyade tüm yıl boyunca yapılan çeşitli etkinlikler içerisinde yer almaktadır. Eğitim programında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları şu şekilde ifade edilmiştir:

“Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazırbulunuşluklarını artırmak amacıyla yapılan etkinlikleri içermekte olup, asla okuma yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Okuma yazma hazırlık çalışmaları tüm yıl içinde, çeşitli etkinliklerde gerçekleştirilmelidir. Aşağıdaki örnek çalışmalar ilköğretime hazırlık çalışmalarının bir bölümünü oluşturmaktadır.

- Görsel algılama çalışmaları: el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayırımı
- İşitsel algı çalışmaları: dinleme, konuşma, sesleri ayırt etme
- Dikkat ve bellek çalışmaları
- Temel kavram çalışmaları
- Problem çözme çalışmaları
- El becerisi çalışmaları
- Öz bakım çalışmaları
- Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları”

2012-2013 yılında programa destek veren bütün paydaş, kurum ve kuruluşların geri bildirimleri dikkate alınarak 2006 yılında hazırlanan program güncellenerek programa son şekli verilmiştir. Bu programa göre okuma yazmaya hazırlık çalışmaları şöyle açıklanmıştır:

“Küçük ya da büyük gruplar halinde gerçekleştirilmesi önerilen etkinliklerdir. Çocukların ilgi ve gelişim özellikleri dikkate alınarak bireysel olarak da hazırlanabilir. İlköğretime hazırlık çalışmaları; çocukların anaokuluna devam ettiği süre boyunca (3-5 yaş) sosyal-duygusal, fiziksel, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi tüm alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünüdür. Bu alanda yapılacak çalışmalar çocuğun anaokuluna başladığı ilk günden itibaren tüm gelişim alanlarını kapsamalı ve birbiri üzerine eklenerek gitmelidir. Çocuğun bir beceriyi tam anlamıyla kazanabilmesi için uzun yıllara

ihtiyaç vardır. Başka bir deyişle, ilköğretime hazırlık çalışmaları genel anlayışın aksine, sadece anasınıflarında *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* içinde yapılan bir senelik çalışmalar değildir. 3-5 yaş programının bütünü aynı zamanda ilköğretime hazırlık programıdır. Okul olgunluğu ancak bu şekilde kazanılabilir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilköğretime hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemelidir. Aksine, bu çalışmalar birçok farklı etkinlik türü ile (sanat, drama, müzik, oyun vb.) gerçekleştirilmelidir. Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilköğretimde okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır. Çocukların öncelikle, okuma yazmanın gerekliliği ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları önemlidir. Böylece çocukların, okuma yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri desteklenecektir. Okuma yazma için farkındalık yaratmak ve heveslendirmek yapılacak çalışmaların amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir. Aşağıda verilen örnekler ilköğretime hazırlıkta temel olan becerilerin gelişimini desteklemeye yöneliktir:

1. Görsel Algı Çalışmaları: El-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler hız, vb.
2. İşitsel algı çalışmaları (Fonolojik duyarlılık) : Dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.
3. Dikkat ve hafıza çalışmaları (Benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.).
4. Temel kavram çalışmaları (Program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve diğer gerekli görülen kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar).
5. Problem çözme ve tahmin çalışmaları.
6. Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, bunlara ek olarak çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.).
7. Özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları.
8. Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları.
9. Sosyal-duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları.
10. Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları.
11. Duyu eğitimi çalışmaları.
12. Nefes ve ritim çalışmaları vb.”

Eğitim programında ifade edilen açıklamalar ve etkinlikler; erken okuryazarlık becerilerinin programda ayrı bir gelişim alanı olarak yer almadığı, alt boyutlarına ilişkin kazanım ve etkinliklerin farklı gelişim alanlarına yerleştirilerek doğrudan erken okuryazarlık eğitimi altında planlanmadığını göstermektedir.

Programda “okuma yazmaya hazırlık çalışmaları” ile ilgili kısımda yapılan açıklamalara göre; erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarının kısmen yer aldığı, yıl boyunca tüm alanlarda (sosyal-duygusal, fiziksel, bilişsel, dil ve öz bakım) yapılan etkinlikler içerisinde gömülü olarak bulunduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim programı ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde; 36-72 ay aralığındaki çocuklar için olan kazanımlar çocukların gelişim dönemlerine göre üç grupta ele alındığı görülmektedir. 36-48 ay, 48-60 ay ve 60-72 aylık çocuklar olmak üzere kazanımlar gelişim alanlarına göre üç grupta toplanmıştır. Programda yer alan gelişim alanları Bilişsel gelişim, Dil gelişimi, Sosyal ve Duygusal gelişim, Motor gelişimi ve Öz bakım becerileri olmak üzere beş gruptur. Erken okuryazarlık becerilerini oluşturan alt beceriler sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama programda yer alan dil gelişimi alanının kazanımları arasında sınırlı da olsa yer almaktadır.

Erken okuryazarlık becerilerinin programa kısmen girdiği şeklinde ifade edilmesinin nedeni, erken okuryazarlığa ilişkin bağımsız ve nitelikli ayrı bir gelişim alanı olarak programda yer almıyor olmasıdır. Örneğin yazı farkındalığına ilişkin şu anki okul öncesi programında bir kazanım yer almamaktadır. Hâlbuki yazı farkındalığının çocukların ileriki yıllarda yazı yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Maki, Voeten, Vauras ve Poskiparta, 2001). Okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim alanlarının kazanımlarına bakıldığında; 3-4 yaş bilişsel gelişim alanında daha çok kavram öğretimi, eşleme, renkler gibi becerilerin çalışıldığı görülmektedir. 5-6 yaş grubu çocukların kazanımlarında ise sayıları ve bunların ifade ettiği nesneler arasında ilişki kurma 1-10 sayıları ile toplama çıkarma yapabilme becerileri yer almaktadır (MEB- Okulöncesi Programı, 2013). Dil gelişimi alanına bakıldığında ise 3-4 yaş grubu çocuklarda sesin geldiği yönü söyleme, 3-4 sözcüklü cümle kurma, çoğul eklerini kullanma, sıfatları kullanma gibi beceriler yer almaktadır. 5-6 yaş grubu çocukların kazanımları incelendiğinde; sesler arasındaki farkları ve benzerlikleri ifade etme, verilen sese benzer sesler çıkarma, 6 ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurma gibi kazanımlar yer almaktadır.

Erken okuryazarlık becerilerinin temelinde dil becerileri yer almaktadır (Zhang ve Alex, 1995). Hâlihazırda kullanımda olan okul öncesi eğitim programında ayrı bir gelişim alanı olarak erken okuryazarlık becerileri yer almasa da, erken okuryazarlık becerilerinin kısmen eğitim programının tüm alanlarında eğitim süresi boyunca yapılan etkinliklerde yer aldığı görülmekte fakat bu durum bu alana ilişkin yeterli desteğin çocuklara sağlanıp sağlanmadığı konusunda soru işaretlerini beraberinde getirmektedir.

Ortaya çıkan bu durum okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerilerinde yeterli olmasını sağlayamamaktadır. Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017), erken okuryazarlık becerilerini değerlendirdikleri okul öncesi dönem çocuklarda, çalışmaya dahil edilen çocukların erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan beceriler içerisinde sadece sözcük bilgisi alanında yeterli düzeye yakın oldukları fakat diğer tüm alt alanlarda beklenen başarıyı gösteremediklerini bulmuşlardır. Yapılan bu çalışma okul öncesi eğitim programında yer alan “okuma yazmaya hazırlık çalışmaları” isimli etkinliklerin de çocukları istenen düzeye getirmediğini ortaya koymaktadır. Gencer (2019) okul öncesine devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelediği çalışmasında; çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmiştir. Değerlendirmenin sonucunda çocukların erken okuryazarlık kapsamında ele alınan becerilerde istenilen başarıyı gösteremediklerini ifade etmiştir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları formal eğitime geçişin ilk basamağıdır. Çocuklar burada okulla ve sistematik bir eğitim programı ile karşılaşır. Bu sistematik eğitimle karşılaşan çocuklardan NG gösterenler haricinde, verilen etkinlikleri tam olarak yapamayan, çeşitli davranış problemleri olan ya da sosyal davranışlarda problemleri olan risk grubu veya özel gereksinimli öğrenciler ilk olarak burada belirlenir. Alanyazında erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde özel gereksinimli çocukların ve risk grubundaki çocukların da erken okuryazarlık kapsamında ele alınan becerilerde başarısızlık yaşama ihtimallerinin yüksek olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim programında erken okuryazarlık becerilerinin yer alması; özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimine daha hazır hale gelmesi ve ilkokulda okuma becerilerinde yaşanan sorunlardan en az şekilde etkilenmesini sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle risk grubu çocuklarda okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinde erken müdahalede bulunulmadığı durumlarda bu çocukların akranları ile aralarındaki farkın giderek açıldığı ve kapanma ihtimalinin çok düşük olduğu yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Diamond vd., 2013; Dickinson ve McCabe, 2001). Bu nedenle erken okuryazarlık becerilerinin öğretim programlarında yer alması risk grubu çocuklara erken müdahale edilmesi ve özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimine daha hazır hale getirilmesi açısından çok önemli olduğu söylenebilir.

Erken Okuryazarlık Açısından Öğretmen Eğitimi ve Hizmet İçi Eğitimlerin Rolü

Eğitim programlarının nitelikli olması elbette iyi bir eğitim için olmazsa olmazlardandır. Bir programın içerik ve hedefleri ne denli özenle hazırlanmış olursa olsun etkililiğini belirleyecek olanlar hiç şüphesiz programın uygulayıcısı olan öğretmenlerdir (Arslan ve Özpınar, 2008). Diğer bir deyişle bir eğitim-öğretimin kalitesi ve etkililiği öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğundan (Karaçalı, 2004), müfredat çok iyi hazırlanmış olsa bile, öğretmenler istenilen yeterliklere sahip değillerse eğitim-öğretimde istenilen sonuç elde edilemez (Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen, 2005; Demirel ve Kaya, 2006). Bu nedenle programların uygulamadaki etkililiğinin sağlanabilmesi için ilk olarak öğretmenlerin programları ya da alana özgü yeni konuları tanıyıp, biliyor olmaları gerekmektedir. Türkiye’de yeni eğitim programlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun programın uygulamadaki etkililiği, öğretmenin rol ve görevlerinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine odaklandığı görülmektedir (Kılıç, 2005; Yaşar vd., 2005; Gömleksiz, 2005).

Erken çocukluk eğitimi kapsamında eğitim sunan okul öncesi öğretmenleri ise okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde en önemli rolü oynamaktadır (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Hindman ve Wasik, 2008; Kandır, Tezel-Şahin, Dilmaç ve Yazıcı, 2010). Öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları, çocukların okuma yazma öğrenmeye daha hazır bir şekilde başlamalarının sağlanması ve böylelikle okuma yazmayı daha kolay öğrenebilmeleri ve daha yüksek akademik başarı gösterebilmeleri açısından önemlidir (Dennis ve Horn, 2011). Öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgileri; lisans eğitiminde aldıkları erken okuryazarlık ile ilgili dersler, hizmet içi eğitim ya da kurslar ile kendi imkânları ile okudukları kitap veya makalelere bağlıdır (Ergül vd., 2014). Altun ve Erden (2016) erken okuryazarlık ve staj uygulamalarına ilişkin yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerilerine ilişkin teorik ve pratik bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar çalışmanın sonunda okul öncesi öğretmenliği lisans programında erken okuryazarlığa ilişkin derslerin olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Son yıllarda bazı üniversitelerde okul öncesi öğretmenliği ders programlarında “erken okuryazarlık becerileri” ve “etkileşimli kitap okuma” gibi erken okuryazarlığa

ilişkin bilgi ve beceri düzeylerini arttırıcı derslerin yer aldığı görülmektedir. Fakat okulöncesi dönem çocukları temel eğitime hazırlayan ve geçiş sürecini kolaylaştıran erken okuryazarlık gibi bir konunun sadece bir ders ya da genel gelişim derslerinden birinin içerisinde sınırlı saat ile sunulması, okul öncesi öğretmen adaylarının teorik ve pratik bilgisini yeterli hale getirmesi açısından pek mümkün görülmemektedir. Nitekim alanda yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemekte ve okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki derslerin yetersiz kaldığını ifade etmektedir (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Ergül, ve diğ., 2014).

Okul öncesi öğretmen yetiştiren bölüm programları 1998-1999 yılında tüm eğitim fakültelerinde ortak olarak uygulanacak bir program olarak oluşturulmuştur. Bu uygulama 2006 programı ile yeniden düzenlenmiş ve uygulamaya koyulmuştur (YÖK, 2006). Yükseköğretim kurumunun standart hale getirdiği bu program incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin dört yıllık eğitiminde erken okuryazarlık becerilerine ilişkin teorik ve pratik bilgilerini artırıcı herhangi bir dersin olmadığı görülmektedir. 2006 yılında kabul edilen bu standart programın okul öncesi öğretmeni yetiştiren tüm eğitim fakültelerinde 2013 yılında yapılan düzenlemeye kadar kullanılmıştır. Son yıllarda erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar ve konuya ilişkin farkındalığın artması ile birlikte, erken okuryazarlığın okul öncesi dönem çocukların edinmesi gereken önemli becerilerden olduğu ve gelecekteki akademik yaşantısını olumlu yönde etkileyeceği görülmüştür (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Yükseköğretim kurumu bunun üzerine 2013 yılında programdaki derslerde düzenleme yapmış ve “okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi” isimli bir dersi zorunlu ders olarak okul öncesi lisans programına yerleştirmiştir. Şu an Türkiye’de okul öncesi öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinde Yükseköğretim Kurumu’nun 2013 yılında yeniden düzenlemiş olduğu program kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki açısından kendilerini geliştirmelerinin bir başka yolu da mesleğe başladıklarında hizmet içi eğitim olarak belirli bir konu hakkında donanımlarını arttırmalarıdır. Alanyazında hizmet içi eğitime ilişkin çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Kapsayıcı bir tanımlama yapılırsa; öğretmenlerin eğitim öğretim becerilerine ilişkin gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı amaçlayan ve gelecekteki görev ve sorumlulukları için yetiştirilmek amacıyla kurum içi ya da kurum dışında, iş başında ya da iş dışında başvuru alan eğitim etkinlikleridir (Tutum, 1979; Tanyeli, 1979). Günümüzde eğitim ile ilgili gelişmeler teknolojik gelişmeler ile birlikte her geçen gün artmaktadır. Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında aldıkları bilgiler

zamanla yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle hizmetiçi eğitim büyük bir önem kazanarak; ortaya çıkan eksiklikleri gidermede etkin bir rol oynamaktadır. Diğer bir ifadeyle iş yaşamına, atıldıktan sonra hizmet içi eğitimin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Hizmet içi eğitim çeşitli nedenlerden dolayı önemli görülmektedir. Bilimsel ve Teknolojik gelişmeler, hizmet öncesi eksiklikleri gidermek, toplumsal değişimler gibi faktörler hizmet içi eğitimi gerekli kılmaktadır (Altınışık, 1996). Geçmişte, temel öğretmenlik eğitiminin, öğretmenin meslek hayatı boyunca yeterli olacağı düşünülmekteydi. Bu düşünce yerini, öğretmen eğitiminin öğretmenlerin tüm meslek hayatı boyunca devam etmesi gerektiği görüşüne bırakmıştır. Siddiqui'nin (1991) günümüzün değişen koşulları ve toplumun beklentilerine paralel olarak, hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin sürekli gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin iki boyutu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; öğretmenin hiç bilmediği konular hakkında hizmet içi eğitim verilmesidir. İkinci boyut ise; öğretmenlerin öğretimlerinin verimliliğini ve performansını artırmak için bilgi güncellemesi için hizmet içi eğitim verilmesidir (Garuba, 2004). Türkiye'de öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin niteliklerinin yeterli olmadığı birçok çalışmada ifade edilmektedir. Gültekin ve Çubukçu (2008) öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin verilen hizmet içi eğitimlerin niteliklerine ilişkin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Hizmet içi eğitimin nitelikli hale getirilmesi için; alanda yapılan çeşitli araştırmalara dayalı öneriler bulunmaktadır. Hizmet içi eğitimin örgüt yapısı, personel, hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi, hizmet içi eğitimin uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili öneriler bulunmaktadır. Yapılacak olan hizmet içi eğitim bu öneriler doğrultusunda planlanırsa nitelikli hale getirilebilir (Şahim, 2008).

Zembat ve Bilgin (1996) okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenliğe ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, hizmet içi eğitim alıp almama durumunun tutuma ilişkin bir değişiklik oluşturup oluşturmadığını incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumu tutuma ilişkin bir farklılık oluşturmamıştır. Daha önce de ifade edildiği gibi hizmet içi eğitim planlı bir eğitim-öğretim sürecidir. Hizmet içi eğitimin niteliğini artırmaya yönelik öneriler dikkate alınarak planlamalar yapılırsa süreç başarıya ulaşabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sorunlarının incelendiği bir başka çalışmada öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmek için zaman bulamama, kendilerini geliştirmek için olanak ve kaynak bulamama gibi sorunları olduğu ifade edilmiştir (Şahin, Avcı ve Turla, 1999). Öğretmenlerin hizmet içi

eğitimden en etkili ve verimli bir şekilde yararlanabilmesi için, sürecin çok iyi planlanması gerekmektedir. Planlamalar yapılırken kaynaklar, alanında uzman personel, zamanlama ve olanaklar dikkate alınmalıdır.

Hizmetiçi eğitimler açısından bakıldığında, son dönemde erkne okuryazarlık kapsamındaki etkileşimli kitap okuma konusunda iller bazında gerek İl Milli Eğitim Müdürlükleri gerekse de farklı kurumlar tarafından pekçok çalıştay ve eğitimin yapıldığı görülmektedir. Fakat yapılan eğitimlerin doğrudan erken okuryazarlık kavramını, içeriğini ve ileriki okuma performansı ile bağlatısını vurgulamaması ve sadece kitap okuma etkinlikleri ile sınırlı kalması öğretmenlerde erken okuryazarlık konusuna ilişkin istenen farkındalığın oluşmamasına neden olduğu söylenmelidir. Bu durumun önüne geçebilmek için öncelikle öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve onların gereksinimlerine uygun şekilde alan uzmanları tarafından erken okuryazarlığı tüm boyutlarıyla ele alacak kapsamlı hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği belirtilmelidir.

Problem

Okuma; öğrenme ve akademik başarı için çocukların okula başladıklarında edinmeleri gereken en temel beceridir. Okuduğunu anlama ise okumanın nihai amacını oluşturmaktadır. Çocuklar okumayı, öğrenmeye araç olarak kullanırlar. Okuma veya okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşanması durumunda çocukların akademik ve sosyal yaşantıları bu durumdan olumsuz etkilenir. Okuma ve okuduğunu anlamanın temelini erken dönemde kazanılan erken okuryazarlık becerileri oluşturmaktadır.

Erken okuryazarlık becerileri temelde sözcük bilgisi, dinlediğini anlama, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı (Dickinson ve Tabors, 2001; Snow, Burns, ve Griffin, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001; National Reading Panel, 2000) biçiminde sınıflanabilir. Erken dönemde edinilen sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin çözümleme ile; dinlediğini anlama ve sözcük bilgisinin ise okuduğunu anlama ile arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir (Robbins ve Ehri, 1994; Stahl, Richek ve Vandevier, 1991; Son, Butcher ve Liang, 2020).

Çocukların okula başladıkları andan itibaren yaşayabilecekleri okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin erken dönemde belirlenebilmesi için erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. İlkokula

başladıklarında okumaya ilişkin güçlük yaşayan çocuklar ve bu güçlüklerle yönelik yapılan araştırma sonuçlarında; okul öncesi dönemde edinilmesi gereken erken okuryazarlık becerilerinin yeteri kadar desteklenmediği ifade edilmektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Teale, Whittingham ve Hoffman, 2020; Burnett, Merchant ve Neumann, 2020; Tomblin, Oleson, Ambrose, Walker ve Moeller, 2020). Okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ileriki yıllarda akademik ve sosyal yaşantıları açısından çok önemlidir. Erken okuryazarlık becerileri iyi olan çocuklar daha zayıf olanlara kıyasla hem akademik hem sosyal alanlarda daha başarılı olmaktadır (Dickinson ve Tabors, 2001; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001; National Reading Panel, 2000). Bu dönemde çocukların sözel dil becerileri, sesbilgisel farkındalık becerileri, harf bilgisi ve yazı farkındalığı, dinlediğini anlama gibi becerileri ileriki okuma başarısının en önemli ve erken yordayıcılarıdır (Dickinson ve Tabors, 2001; Snow vd., 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001; National Reading Panel, 2000; Tomblin, Oleson, Ambrose, Walker ve Moeller, 2020).

Risk grubundaki ve ÖG çocukların okuryazarlık başarısını artırmaya yönelik müdahaleler, okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine odaklanmıştır (Burnett, Merchant, ve Neumann, 2020). Bu durum daha sonraki akademik başarının önemli bir yordayıcısıdır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül 2016; Dickinson ve Tabors, 2001) ve araştırmalar, okuryazarlığın temel unsurlarının erken çocuklukta (Teale, Whittingham ve Hoffman, 2020) ortaya çıktığını göstermiştir. Risk grubunda olan çocuklarla kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların okuryazarlık başarısını artırmaya yönelik müdahalelerin odak noktasını okul öncesi dönem oluşturmaktadır. Erken okuryazarlık becerileri ile bu dönemde karşılaşılıyor olmaları ve bu dönemde erken okuryazarlık becerilerine ilişkin yapılan müdahalenin ileriki yıllarda okuma başarısını etkiliyor olması okul öncesi dönemin odak noktası olmasını sağlamıştır (Edwards, 2014; National Early Literacy Panel, 2008; Scarborough, 2001). Erken okuryazarlık müdahaleleri eğitim eşitsizliği yaşayabileceği düşünülen çocuklar için de erken müdahale yöntemleri olarak görülmektedir. Bu programların risk grubu çocuklarda olumlu etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Shonkoff ve Meisels, 2000).

Çocukların erken dönemde edinmesi gereken erken okuryazarlık becerilerinin, hangisinde ya da hangilerinde eksik veya yetersiz olduğunun doğru belirlenmesinde anahtar kişiler erken çocukluk eğitiminde görev alan öğretmenleridir (National Early

Literacy Panel, 2008). Bu durum onların erken okuryazarlık hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarını gerektirmektedir. Alanyazında öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin gerçekleştirdikleri yetersiz eğitimin temelinde, erken okuryazarlığın önemine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları ve bu becerilerin öğretimine ilişkin yöntem ve teknikler konusunda yetersiz oldukları belirtilmektedir (Bryant, Clifford ve Peisner, 1991; Hindman ve Wasik, 2008; Puliatte ve Ehri, 2018). Bir başka çalışmada Piasta ve ark. (2019) okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyi ile sınıf içindeki konuya ilişkin uygulamaları arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkındaki bilgi ve becerilerinin, sınıf uygulamalarının değerlendirilmesine yönelik sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Kerem ve Cömert, 2005; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Var olan çalışmalar incelendiğinde, çalışmalardan sadece birkaçında (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014) öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelendiği görülmüştür. Hâlbuki erken okuryazarlık konusunda doğru ve yeterli eğitimlerin sunulabilmesi için öncelikle öğretmenlerin konuya ilişkin belirli bir düzeyde bilgiye sahip olmaları önemlidir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi aynı zamanda onlar için hazırlanması gereken hizmet içi eğitim programları açısından da belirleyici olacaktır.

Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgilerini değerlendirerek mevcut durumu ortaya koyan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Ergül ve diğ., 2014). Araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini değerlendirebilmek için araştırmalarda sıklıkla görüşme tekniğinin kullanıldığı ve hiçbirinde geçerli ve güvenilir bir araç ile ölçüm yapılmadığı görülmüştür. Hâlbuki bir konuya ilişkin bilgi düzeyini ölçmede kullanılan en etkili tekniklerden birisi testlerdir. Testler, insan davranışının belirlenmesi, geliştirilmesi ve değiştirilmesi ile ilgilenen eğitimcilerin, psikologların ve sosyologların yaygın olarak kullandığı ölçme araçlarındandır (Kutlu ve Çok, 2002). Üzerinde çalışılan konu hakkında doğru bir kanıya varabilmek için, kullanılacak ölçme araçlarının konuyla olan uygunluğu çok önemlidir. Bu nedenle öncelikle; öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik bir bilgi testinin geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Geliştirilecek bilgi testinin erken okuryazarlık konusunda öğretmenler ile çalışan araştırmacılara konuya ilişkin bir eğitim programının hazırlanması,

uygulanması ve uygulama sonrasında değerlendirilmesinde büyük fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca risk grubu ve ÖG çocuklar açısından erken okuryazarlık erken dönemde geliştirilip desteklenmediği takdirde ileriki okuma performansına olumsuz etkileri olacaktır. Özellikle özel eğitim alanında erken müdahale çocukların performanslarını en üst düzeye çıkarabilmek için çok önemlidir. Erken okuryazarlık becerileri, akranlarına göre dezavantajlı olan risk grubu ve ÖG çocukların okuma becerilerini erken dönemde izleme ve destekleme açısından çok önemlidir. Erken dönemde bu becerileri desteklenen çocukların ileriki okuma performansları daha iyi olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin, ÖG ve risk grubu çocukları erken okuryazarlık becerileri açısından izleyip değerlendirebiliyor olmaları, bu alana ilişkin ne kadar bilgi sahibi olduklarıyla ilişkilidir. Risk grubu ve ÖG olan çocuklara uygun müdahalenin yapılabilmesi öğretmenin konuya ilişkin yeterliliği ile ilgilidir.

Bu nedenle bu çalışmanın problemini erken okuryazarlık konusunda bir bilgi testinin geliştirilmesi ve bu test aracılığıyla öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin karşılaştırmalı olarak ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç kapsamında aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin,

1. Erken okuryazarlık bilgi testinden aldıkları puanların dağılımları nasıldır?
2. Erken okuryazarlık bilgi testinden aldıkları puanlar çalıştıkları öğrenci gruplarına (özel gereksinimli olan ve olmayan) göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Erken okuryazarlık bilgi testinden aldıkları puanlar öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Erken okuryazarlık bilgi testinden aldıkları puanlar hizmet sürelerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

5. Erken okuryazarlık bilgi testinden aldıkları puanlar erken okuryazarlığa ilişkin eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
6. Erken okuryazarlık bilgi testinden aldıkları puanlar çalıştıkları öğrenci yaşlarına (kreş veya anaokulu) göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Önem

Okuma ve okuduğunu anlama; çocukların ilkokula başladıklarında öncelikle amaç, sonrasında öğrenme için kullandıkları temel bir araçtır. Çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yaşadıkları güçlükler, onların erken dönemde bu becerilere ilişkin kazanımları gereken bir takım ön koşul becerileri kazanmadan ilkokula başlamış olmalarından kaynaklanabilmektedir. Her ne kadar tüm çocuklar için büyük önem taşıyan bu ön koşul beceriler söz konusu grup özel gereksinimli veya risk grubu çocuklar olduğunda çok daha büyük önem kazanmaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerini öğrenmek için ilkokula başlamadan önce okul öncesi dönemde kazanılması gereken ve kısaca okumaya hazırbulunuşluk olarak ifade edilen erken okuryazarlık becerileri; çocukların ilkokuldaki okuma başarısını etkileyen önemli bir faktördür (Dickinson ve Tabors, 2001; Snow vd., 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001; National Reading Panel, 2000).

Erken okuryazarlık becerileri normal gelişim gösteren çocukların okuma becerisini edinmedeki en önemli temel becerilerdendir. Normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra, risk grubunda olan çocuklar ve kaynaştırma eğitimi alan çocuklar için de okuma becerisini edinmede en önemli beceridir. Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda olan çocuklar, erken okuryazarlık becerileri desteklendiği takdirde en çok problem yaşadığı okuma becerilerinde daha hızlı ilerleme kaydedebilecektir. Bu öğrencilerde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi; hem çocukların yaşadığı güçlüğü hem de ileriki dönemlerde okuma başarısına büyük katkılar sağlayabilecektir.

Erken okuryazarlık becerileri tüm okul öncesi çocuklara kazandırılması gereken temel bir beceri alanıdır. İlkokul döneminde çocukların okuma becerisini daha kolay edinmesine ve okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca erken okuryazarlık özel eğitim alanı için de çok önemli

becerilerdendir. Özel gereksinimli çocuklar gelişim özellikleri gereği akademik yaşantılarına yaşitlarından geride başlamaktadırlar. İlkokula okumaya hazırbulunuşluk becerileri olan erken okuryazarlık becerilerini edinmeden geldiklerinde okuma becerisinde başarısız olmaları kaçınılmaz olacaktır. Erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutları aynı zamanda özel gereksinimli çocukların yetersiz olduğu gelişim alanlarından bazıları için müdahale niteliğinde olabilir. Sözcük dağarcığı, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama gibi boyutların çalışılması çocukların sözel dil becerilerini, sözcük dağarcıklarını ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Tüm bu süreçlerin verimli bir şekilde yürütülmesi okul öncesi dönemde karşılaştıkları öğretmenlerinin konuya ilişkin bilgi düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir.

Özellikle risk grubunda olan ve henüz tanı almamış çocuklar okul öncesi dönemde ilk defa okul öncesi öğretmenleri ile karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olması ve çocukları diğer gelişim alanlarıyla birlikte değerlendirip, risk grubunda olabilecek çocuklara ilişkin müdahaleler hazırlaması gerekmektedir. Erken okuryazarlık becerilerini çocuklara kazandırma sürecinde öğretmenlerin bu beceriler hakkında bilgi sahibi olması ve sınıf içi uygulamalarını nitelikli hale getirebilmesi çocukların bu becerileri kazanması kadar önemlidir. Böylesi önemli bir konuda okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin yetersiz olması; çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları gereken becerilerin öğretiminin yapılmamasına ve ileriki akademik ve sosyal yaşantılarını olumsuz etkilemesine neden olabilir. Öğretmenlerin çocuklara erken okuryazarlık becerilerini öğretebilmesi için öncelikle bu konuya ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olması beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterliliğinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına göre eksikliklerin giderilmesi önemlidir.

Ulusal alanyazında öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyine ilişkin yapılan çalışmaların öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapıldığı görülmektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül ve diğ, 2014; Kerem ve Cömert, 2005; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Halbuki öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterliliklerinin tüm boyutlarıyla belirlenmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış konuyu kapsamlı bir biçimde ele alan bir bilgi testine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu sayede alanyazındaki önemli bir boşluğun doldurulması ve öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulguların hem öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin ortaya konması hem de ileride planlanacak hizmet öncesi ve/veya hizmet sırası eğitimler açısından önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Çalışmanın hem ÖG çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerine hem de NG gösteren çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerle yapılması mevcut durumu ortaya koyması açısından önemlidir. ÖG çocuklarla çalışan öğretmenlerin bu çocukların akranlarına göre dezavantajlı olmasından dolayı erken okuryazarlık becerilerinde erken müdahaleye gereksinim duymaları ve bu çocuklarla çalışan öğretmenlerinde çok daha bilgili ve farkında olmaları beklenmektedir.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgi formunda ve bilgi testinde yer alan soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma Ankara ilinde bulunan sekiz merkez ilçede (Altındağ, Mamak, Çankaya, Yenimahalle, Pirsaklar, Keçiören, Sincan ve Etimesgut) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağılı bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır. Toplanan veriler geliştirilen test ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma: Okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen kelimeleri varolan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreçtir (Güldenöğlü, Kargın ve Miller, 2013).

Okuduğunu Anlama: Okuyucunun metindeki anlam ifade eden her birimi anlayarak bu birimler arasında ilişki kurması sonucunda okuduğu metindeki bilgileri anlaması, yorumlaması ve sonuç çıkarması sonucu gerçekleşen bir beceridir (Güzel-Özmen, 2001).

Erken Okuryazarlık: Bireylerin erken dönemde formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde okuma yazmaya ilişkin kazanımları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilmektedir(Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Risk Grubu: durumları/özellikleri nedeniyle ileriki dönemlerde yetersizlik/bozukluk/olumsuz davranış ya da beceriler gösterebilme olasılığına sahip çocuklar(Sucuoğlu, Diken, Demir, Ünlü, ve Şen, 2018).

Kreş Dönemi:36-48 aylık erken çocukluk dönemi

Anaokulu Dönemi:60-72 aylık çocukluk dönemi

Etkileşimli Kitap Okuma:Etkileşimli kitap okuma; öyküyü okuyan öğretmenin ve öyküyü dinleyen çocukların zamanla rolleri değişmelerini sağlayan, öğretmenin etkin bir dinleyici ve soru soran kişi olmasını gerektiren bir seri standart davranışa dayanmaktadır (Ergül vd., 2015).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

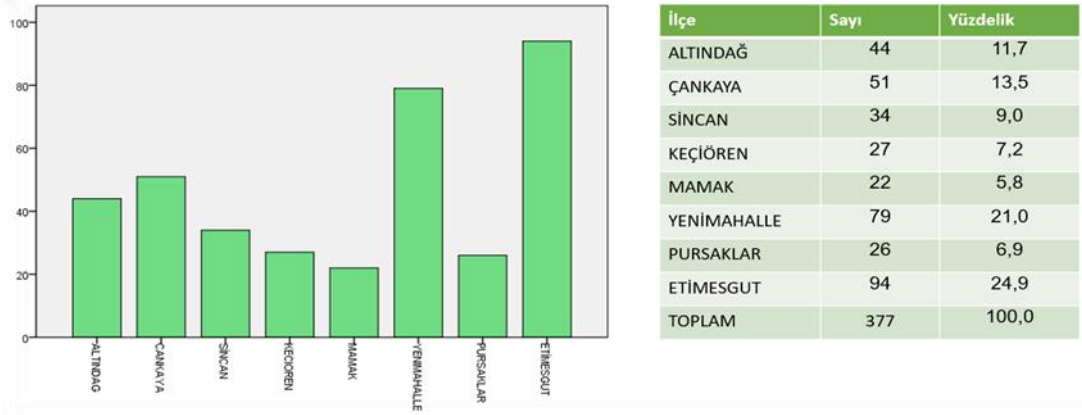
Bu araştırmada, özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeyini belirlemek için nedensel betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmaların amacı; verilen bir durumun mümkün olduğunca tam ve dikkatlice tanımlanmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Betimleme araştırma konusu, olguları ve bu olgular arasındaki ilişkileri saptama, sınıflama ve kaydetmedir (Yıldırım, 2000). Betimleme araştırmaları, olayların, objelerin, varlıkların veya grupların ne olduğunu açıklamaya çalışır. Bu tür incelemeler mevcut durumları, şartları ve özellikleri olduğu gibi ortaya koymaya çalışır. Bu araştırmalara “tarama modeli” araştırmalar da denilmektedir (Şen, 2005). Betimsel model; anket, mülakat, gözlem ve test teknikleri ile gerçekleştirilir. Bir grubun belirli bir konu ile ilgili bilgisini ölçmek için kullanılabilecek en uygun yöntem bilgi testleridir (Baykul, 2015). Bu amaçla araştırma kapsamında çoktan seçmeli soru tipinin yer aldığı bir bilgi testi geliştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Ankara'nın merkez ilçelerinden Altındağ, Çankaya, Sincan, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, Pursaklar ve Etimesgut ilçelerinden 377 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerden 201'i özel gereksinimli öğrencilerle, 176'sı ise normal gelişim gösteren öğrencilerle çalışmaktadır. Bu ilçeler maksimum çeşitlilik ilkesine göre belirlenmiş olup, ulaşılabilirlik ve gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenler seçilmiştir. Sonrasında ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerde a) eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olmaları, b) çalıştığı anaokulunda kadrolu okul öncesi öğretmeni

olarak anaokulu ve/veya kreşlerde çalışıyor olmaları ve c) çalışmaya katılmaya gönüllü ve istekli olmaları şartları aranmıştır.

Öğretmenler ile veri toplama aşamasına geçmeden önce görüşme yapılmış, yukarıda belirtilen şartları sağlamayan öğretmenler çalışma dışında tutulmuştur. Bu süreçte ilk olarak toplamda 493 bilgi testi öğretmenlere dağıtılmıştır. Doldurulan formlar incelendiğinde, tüm seçeneklerin aynı işaretlendiği, boş bırakılan ve örüntülü doldurulan (a-b-c, a-b-c, vb.) tüm formlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Demografik bilgilere ilişkin soruları ve bilgi testini tam olarak yanıtladıkları belirlenen 377 öğretmene ait test ise çalışma kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan 377 öğretmene ait demografik bilgiler Şekil 1 ve Tablo 2’ de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Çalıştıkları İlçelere İlişkin Sayısal Dağılımlar

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Özel Gereksinimli Öğrenci İle Çalışıp/Çalışmama	Sayı	Yüzdelik
Özel Gereksinimli Öğrenci İle Çalışan	201	53,3
Özel Gereksinimli Öğrenci İle Çalışmayan	176	46,7
Toplam	377	100,0
Öğretmen Yaşları	Sayı	Yüzdelik
23-30	142	37,7
31-37	134	35,5
38 Üzeri	101	26,8
Toplam	377	100,0
Öğretmenlerin Çalıştıkları Grup	Sayı	Yüzdelik
Kreş	121	32,1
Anaokulu	256	67,9
Toplam	377	100,0
Hizmet Süresi	Sayı	Yüzdelik
1-5	107	28,4
6-10	153	40,6
11 ÜZERİ	117	31,0
TOPLAM	377	100,0
Eğitim Alıp/ Almama	Sayı	Yüzdelik
Evet	107	28,4
Hayır	270	71,6
Toplam	377	100,0

Verilerin Toplanması**Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında; Demografik Bilgi Formu ve okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla bir bilgi formu ve Erken Okuryazarlık Bilgi testi (EROBİT) geliştirilmiştir. Demografik Bilgi Formuna ilişkin bilgiler ve Bilgi Testine ilişkin geçerlik güvenirlik çalışmalarının aşamaları hakkında alt başlıklarda ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

Öğretmen Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formun ilk kısmında testin içeriği ve amacına ilişkin bilgilerin olduğu kısa bir paragraf yer almaktadır. Bu paragrafta; öğretmenlere verilen bu testin erken okuryazarlık bilgilerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış, çoktan seçmeli bir test olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin cevaplarının kesinlikle gizli tutulacağı ifade edilmiş, ayrıca öğretmenlerin testten aldıkları sonuçlar ile bir başarı sıralaması yapılmayacağı ifade edilmektedir. İkinci kısımda ise, katılımcı öğretmene ilişkin cinsiyet, yaş, görev yapılan okulun ismi, mesleki deneyim erken okuryazarlığa ilişkin ders, kurs ya da yayın okuma gibi bilgilerin edinilmesini amaçlayan soruların bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden isim-soy isim gibi bilgiler alınmamıştır. Katılımcı öğretmenlerin doldurduğu formlar numaralandırılarak katılımcı numarası verilmiştir. Öğretmen bilgi formu örneği EK 1’ de sunulmuştur.

Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT)

Okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemek için kullanılan EROBİT araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İnsanların psikolojik özelliklerini belirlemede gözlemlerden yararlanıldığı, bu gözlemler sırasında da testlerden faydalandığı ifade edilmektedir (Kutlu ve Çok, 2002). Testler insan davranışlarının bilgilerinin belirlenmesi için eğitimciler, psikologlar ve daha pek çok uzmanlık alanında çalışanların sıklıkla kullandığı ölçme araçlarından birisidir. Üzerinde çalışılan bir konunun doğru olarak değerlendirilebilmesi, yani gözlemin doğru yapılabilmesi, gözlem sırasında kullanılacak olan ölçme araçlarının, konuya ne kadar uygun olduğuna bağlıdır (Kutlu ve Çok, 2002). Bir testin güvenilirliğinin ve geçerliğinin test geliştirildikten sonra hesaplanmasına rağmen, en doğru ölçümü yapabiliyor olması, testin uygun ve doğru bir yöntemle geliştirilmiş olmasına bağlıdır (Walsh ve Betz, 1995). Bu süreç alan yazında “test geliştirme” olarak ifade edilmektedir. Test geliştirme süreci; bazı özellikleri önceden bilinen ölçme aracının oluşturulmasıdır (Baykul, 2000). Test geliştirme süreci, geliştirilen testin amacı için kullanımına kadar, yapılması gereken birtakım aşamaları içermektedir.

İnsan davranışlarının ölçülmesinde kullanılacak olan ölçme aracının geliştirilme aşamaları temel alınan ölçme kuramına göre değişiklik gösterebilmektedir. Ölçmenin amacı ölçülecek davranış ya da özelliğin gerçek değerlerini elde etmek amacıyla yapılır.

Fakat ölçme yapılırken ölçmeye çeşitli hatalar karışabilmektedir. Bundan dolayı gerçek değeri elde etmek olanaksız görünmektedir. Ölçülen özellik gözlenen puanlar aracılığı ile kestirilmeye çalışılır. Bu çalışmada kullanılan EROBİT “Klasik Test Kuramı”nın sayıtları dikkate alınarak geliştirilmiştir. Klasik Test Kuramı gerçek puanı, gözlenen puanlardan kestirmeye çalışan kuramlardan bir tanesidir. Klasik Test Kuramına gerçek puan modeli de denilmektedir. Kuramın varsayımı, bir bireyin özellikleri sabittir ve gözlenen puanlardaki değişim, yorgunluk veya şans gibi çeşitli faktörlerin sonucu olan rastgele hatalardan kaynaklanır (Crocer ve Algina 1986). Klasik Test Kuramında test ve madde istatistiklerinin başlangıç noktası madde güçlük düzeyi (p) ve madde ayıricılığıdır (r_{jx}). Bu istatistikler yardımıyla teste ilişkin psikometrik özellikler kestirilebilir (Osterlid 1989).

Klasik Test Kuramının bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan en önemli iki tanesi alanyazında sıkça ifade edilmektedir. İlk olarak; Klasik Test kuramında madde ve test istatistikleri elde edilen örnekleme bağıdır. Bir örneklemden katılımcıların yetenek düzeyleri ve dağılımı klasik test kuramının madde güçlüklerini ve madde ayıricılık indekslerini önemli ölçüde etkilemektedir. Çalışma içerisinde örneklemin belirlenmesi sırasında maksimum çeşitlilik ilkesi benimsenerek bu durum kontrol edilmeye çalışılmıştır. İkinci olarak; bireylerin gösterdikleri yetenekleri onlara uygulanan maddelere bağımlıdır. Örneğin bir birey aynı özelliği ölçen, farklı güçlük düzeyine sahip testlerden farklı puanlar alabilir (Hambleton, Swaminathan ve Rogers, 1985). Bu durumu kontrol etmek amacıyla çalışmada, testte yer alan maddelere ilişkin güçlük düzeyi hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan tüm çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiler ilerleyen bölümlerde sunulmuştur.

Bu çalışmada EROBİT'in geliştirmesi sırasında Linn (1989)'e göre test geliştirme aşamaları gelenekselleşmiş olan klasik test kuramının test geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır. Bunlar:

- Test ile hangi özelliklerin ölçüleceğini belirleme,
- Testin kimlere niçin uygulanacağını ve uygulamadan elde edilen puanların hangi amaç ya da amaçlarla kullanılacağını belirleme
- Testte kullanılacak, ölçülecek özelliğe en uygun madde tiplerini belirleme ve bu yönde madde yazma
- Test maddelerini dil, psikometrik ve bilimsel denetimden geçirme

- Test maddelerini düzeltme, amaca uygun maddeleri belirleme ve bu yolla pilot uygulama formu oluşturma
- Pilot uygulamayı belirleme
- Sonuçların nasıl puanlanacağı, puanların nasıl yorumlanacağı, verilerin nasıl analiz edileceğini ve maddelerde ne tür psikometrik özellikler aranacağını belirleme
- Analiz sonuçlarına göre testte yer alan maddelerde görülen aksaklıkları gidermedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen EROBİT yukarıda ifade edilen tüm aşamalar geçirilerek oluşturulmuştur (Thorndike, 1982; Crocker ve Algina, 1986; Linn, 1989; Kutlu ve Çok, 2002; Baykul, 2000). Bu aşamalara dayalı olarak geliştirilen EROBİT ile ilgili süreç aşağıda başlıklar altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Test ile Hangi Özelliklerin Ölçüleceğini Belirleme

Testin geliştirilmesine alan yazın taraması yapılarak başlanılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeyleri ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül ve diğ., 2014; Kerem ve Cömert, 2005; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Daha sonra erken okuryazarlık becerilerine ilişkin çocuklarla yapılan çalışmalar incelenmiş (Dickinson ve Tabors, 2001; Snow vd., 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001; National Reading Panel, 2000; Blachowicz ve Fisher, 2000; Nagy ve Scott, 2000; Beck ve McKeown, 1991; Verhallen, 1994; Verhoeven ve Vermeer, 1992; Ihmeideh ve Al-Maadadi, 2020; Mendive, Mascareño Lara, Aldoney, Pérez ve Pezoa, 2020; Bacotang, Isa, Mustafa ve Yasin, 2020), çocukların öğrenme süreçleri ve eksik oldukları noktalar belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda ulusal ve uluslararası araştırmacıların yaptığı çalışmalara göre erken okuryazarlık becerilerinin Dinlediğini Anlama, Sözcük Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Harf Bilgisi olmak üzere beş başlıkta toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu bilgileri çocuklara aktarırken her başlığa ilişkin temel kavramları, okumanın hangi boyutu ile ilişkili olduğunu ve bu gruptaki becerilerin nasıl desteklendiğini ne tür etkinlikler planlaması gerektiğini biliyor olması gerekmektedir. Bu kapsamda erken okuryazarlık becerilerinin her bir alt boyutuna ilişkin beceri temelli alanyazın taraması yapılmış, okul öncesi çocuklar için bu becerilerin öğretiminde kullanılan etkinlikler incelenmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin erken okuryazarlığa dair kavramsal bilgi ve pratikte kullanıyor olmasını beklediğimiz konular, alanyazında yer alan erken okuryazarlıkla ilgili çalışmalar da düşünülerek altı konu altında toplanmış ve sonrasında ön çalışma olarak her bir konuya ilişkin maddelerin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Testte yer alması planlanan konular ve soru türlerine ilişkin dağılım Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Erken okuryazarlık Becerilerinin Konularına Göre Testteki Soru Dağılımı ve Soru Türleri

Boyutlar	Temel Kavramlar	Okuma ile İlişkisi	Nasıl Desteklendiği
Genel Erken Okuryazarlık Bilgisi	3	3	3
Harf Bilgisi	3	3	3
Sesbilgisel Farkındalık	3	3	3
Sözcük Bilgisi	3	3	3
Yazı Farkındalığı	3	3	3
Dinlediğini Anlama	3	3	3
Toplam	18	18	18
Genel Toplam		54	

Yapılan ön çalışma sonrasında ilk olarak her konudan aynı sayıda maddenin testte yer almasına karar verilmiş ve bunun sonucunda 54 madde hazırlanmıştır. Tablo-3’de gösterilen maddelerin konulara göre dağılımı ve sayısı taslak niteliğindedir. Yapılan değerlendirmelere göre tekrar şekillendirilecektir.

Testin Kimlere Niçin Uygulanacağını ve Uygulamadan Elde Edilen Puanların Hangi Amaç ya da Amaçlarla Kullanılacağını Belirme

EROBİT’in geliştirilme amacı okul öncesi dönemde görev yapan öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Testinin %70’lik kısmına doğru yanıt verenleri Klasik Test geliştirme kuramı temel alındığında erken okuryazarlık konusunu bildikleri, yani başarılı oldukları kabul edilecektir. Testin sadece %30’unu doğru yapabilen öğretmenlerin konuyu hiç bilmedikleri başarısız olacağı kabul edilecektir (Linn, 1989). Bu bilgiden yola çıkarak çalışma içerisinde öğretmenlerin EROBİT puanlarına dayanarak; programda yer alan konuların önemli kısmına ilişkin sorularda (soruların %70’inde) başarılı olan öğretmenler ile programda yer alan konuların önemli kısmını

(soruların % 30 ve altı) öğrenmemiş olan öğretmenlerin yüzdelik dağılımlarını belirlemek, ayrıca öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlere göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelemek amaçlanmıştır.

Testte Kullanılacak, Ölçülecek Özelliğe En Uygun Madde Tiplerini Belirleme ve Bu Yönde Madde Yazma

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerini en iyi biçimde ölçebileceği düşünülen çoktan seçmeli madde tipi tercih edilmiştir. Belirli bir konu hakkındaki bilgiyi en doğru şekilde ölçmek için genellikle çoktan seçmeli testler kullanılmaktadır (Turgut ve Baykul, 2012). Seçenek sayısı, uygulanacak grubun özellikleri dikkate alınarak beş ile sınırlandırılmıştır. Çoktan seçmeli testlerde kullanılan maddeler yapı itibarıyla ve kullanım amacına göre birbirinden farklılaşmaktadır. Maddelerin belirginleşen özelliklerine göre sınıflama yapıldığında, doğru cevaba, madde köküne ve maddelerin gruplanışına göre sınıflama yapılabilir (Demirtaşlı, 2012; Turgut ve Baykul, 2012).

EROBİT geliştirilirken; her soru doğru cevabı kesin ve bir tane olacak şekilde hazırlanmıştır. Maddelerin ve seçeneklerin belirlenmesi sırasında EROBİT'in geliştirilme amacı bir başarı sıralaması yapmak yerine bilgi düzeylerini belirlemek olduğundan maddeler oluşturulurken sorular sadece bir doğru cevabı olacak biçimde hazırlanmıştır. Testte yer alan maddeler hazırlanırken Eğitimde Ölçme Değerlendirmede (Demirtaşlı, 2012; Turgut ve Baykul, 2012) çoktan seçmeli test hazırlanmasındaki ilkeler dikkate alınmıştır. Bunlar temel olarak ikiye ayrılmaktadır. Birincisi; madde kökünün yazılması ile ilgili kurallar, ikincisi; seçeneklerin yazılması ile ilgili kurallardır. Madde kökünün yazılması ile ilgili kurallara bakıldığında bunların üç özelliği taşıması gerektiği görülebilir. Bunlar a. madde kökü önemli bir soru sormalı veya cevaplayana çözeceği problemin ne olduğunu açıkça ifade etmeli, b) madde kökü gereksiz açıklamalardan ve ifadelerden kaçınmalı, c) madde kökü maddenin mümkün olan en büyük kısmını kapsamalıdır (Demirtaşlı, 2012; Turgut ve Baykul, 2012). EROBİT'in hazırlanması sırasında tüm bu belirtilen özelliklere dikkat edilmeye çalışılmıştır. Madde köküne ilişkin kurallardan sonra test hazırlanırken dikkat edilmesi gereken ikinci temel kural ise seçeneklerin yazılmasıdır. Burada dikkat edilmesi gereken ilk özellik ise seçeneklerin, ifade tarzı, uzunluğu ve kapsamıdır (Demirtaşlı, 2012; Turgut ve Baykul, 2012). Tüm bu özellikler bir soru içerisinde belirtilen tüm seçeneklerde gözönünde bulundurulmalıdır. Aksi halde çeldiricilerle kök arasındaki

ifade, uzunluk ve kapsam ayrılıkları bazı çeldiricilerin kolayca elenmesine yol açabilmektedir. Çeldiriciler oluşturulurken bilgisiz veya yanlış bilgili cevaplayıcıları yanıltacak biçimde, fakat bilgileri yeterli olanları da doğru cevaba yönlendirecek biçimde oluşturulmalıdır. Kökte ve seçeneklerde kelime benzerliği, şık uzunluğu gibi bazı cevaplayıcıların doğru cevabı bulmakta kullanabilecekleri ipuçları varsa bunlar çeldiricilerde olmalı, doğru cevapta bulunmamalıdır. Çeldiricilerin doğru cevaba yakınlık derecesi sorunun güçlük derecesini belirlemektedir. Hiçbir çeldirici o maddede sorulan problemi çözebilecek yetenekteki bir cevaplayıcının seçimini çeldirecek kadar yanıltıcı olmamalıdır (Demirtaşlı, 2012; Turgut ve Baykul, 2012).

EROBİT'in oluşturulması sırasında çeldiriciler yazılırken öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgilerini belirlemeye yönelik çalışmalar (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül vd., 2014; Kerem ve Cömert, 2005; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004) incelenmiştir. Çeldiricilerin yazımı sırasında tam olarak ayırt edilemediği düşünülen konular ve genelde konuya ilişkin yaygın bilinen yanlışlardan çeldiriciler yazılmaya çalışılmıştır. Bu sırada ölçülmek istenen konuya ilişkin okumaya özgü diğer terimlerden (ör; sesbilgisel farkındalık yerine harf ses ilişkisi gibi) de yararlanılmıştır. Ayrıca çalışılan grup düşünüldüğünde, öğretmenlerin daha hakim olabileceği veya kendilerine daha yakın gelebileceği düşünülen çocuk gelişimi alanından farklı konulardan da terimlerden çeldirici olarak yararlanılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Tablo 3'de belirtilen konulara ilişkin ön çalışma olarak belirlenen öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyini ölçebileceği düşünülen en uygun 54 madde ile havuz oluşturulmuştur.

Test Maddelerini Dil, Psikometrik ve Bilimsel Denetimden Geçirme

Ön hazırlık sürecinde oluşturulan 54 adet test maddesi, psikometrik ve bilimsel denetimden geçirilmek üzere alan uzmanlarına gönderilmiştir. Bu çalışmada Lawshe'nin (1975) kullandığı kapsam geçerlik çalışması kullanılmıştır. Bu tekniğe göre alan uzmanları grubunun oluşturulması, aday ölçek formunun hazırlanması, uzman görüşlerinin değerlendirilmesi, maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının (KGO) bulunması, teste ilişkin kapsam geçerlik indeksinin (KGİ) bulunması ve KGO ve KGİ'lere göre formun oluşturulması bulunmaktadır. İlk aşama olan alan uzmanları grubu; özel eğitim uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı, dil bilimci alan uzmanlarına ve hali hazırda görev yapan master derecesine sahip okul öncesi öğretmeni olmak üzere dokuz uzmandan oluşturulmuştur (Tablo 4).

Tablo 4

Uzman Görüşü İçin Başvurulan Grubun Özellikleri

Çalışma Alanı	Eğitim Düzeyi	Görevi	Sayı
Özel Eğitim Bölümü	Doktora	Akademisyen (Prof, Doç)	2
Okul öncesi Öğretmenliği Bölümü	Doktora	Akademisyen (Dr.Öğr. Ü.)	2
Sınıf Öğretmenliği Bölümü	Doktora	Akademisyen (Dr.Öğr.Ü.)	1
Ölçme Değerlendirme Bölümü	Doktora	Akademisyen (Doç.)	2
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	Doktora	Akademisyen (Dr.Öğr.Ü.)	1
Milli Eğitim Bakanlığı Anaokulu Öğretmeni	Master	Öğretmen	1

Uzman grubunun oluşturulmasından sonra, aday form uzmanlara gönderilirken bir uzman görüş formu oluşturulmuştur. Form içerisinde her bir test maddesi bir kutucuğa yazılarak erken okuryazarlığın hangi konusu ile ilgili olduğu ve testin ölçmek istediği hangi boyuta girdiği gruplandırılıp bu boyutların isimleri yazılmıştır. Kutucukların altında üçlü likert tipi bir değerlendirme bölümü bulunmaktadır. Bu değerlendirme bölümü “uygun”, “kısmen uygun” ve “uygun değil” şeklinde oluşturulmuştur. Uzman formlarının tamamı geri döndükten sonra, her bir maddeye ait uzman görüşleri tek bir formda birleştirilmiştir. Uzman görüşlerini birleştirme işlemi, her bir maddenin seçeneklerine kaç uzman tarafından onay verildiğinin toplamsal olarak belirtilmesidir. Ardından kapsam geçerlik oranlarının hesaplanmasına geçilmiştir. Kapsam geçerlik oranları, her bir madde için “uygun” yanıtı vermiş olan uzman sayılarının toplamının toplam uzman sayısına oranının bir eksiği olarak ifade edilmektedir (Yurdagül, 2012). Şekil 2’de çalışma içerisinde kapsam geçerlik oranının hesaplanmasına ilişkin temel alınan formül sunulmuştur.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

N_G : Gerekli diyen uzmanların sayısı

N : Araştırmaya katılan uzmanların toplam sayısı

Şekil 2. Kapsam Geçerlik Oranı Hesaplama Formülü

Kapsam geçerlik ölçütü, maddenin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için geliştirilen bir ölçüttür. Bu ölçüt için standartlar normal dağılım ilkelerinden yararlanılarak elde edilir. Veneziano ve Hooper (1997) yaptıkları çalışma ile hesaplama kolaylığı açısından uzman sayılarına göre $P=0,05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik ölçütünün en küçük değerlerini hesaplamışlardır (Akt. Yurdağül, 2012). Buna göre dokuz uzman için her bir maddenin alması gereken kapsam geçerlik ölçütü minimum değeri 0,75'dir. Tablo 5'de uzman sayılarına göre minimum KGO değerleri yer almaktadır.

Tablo 5

Uzman Sayılarına Göre Kapsam Geçerlik Ölçütleri

Uzman sayısı	Minimum Değer
5	0,99
6	0,99
7	0,99
8	0,78
9	0,75
10	0,62

Kaynak. Veneziano, L., ve Hooper, J., 1997

Bu formüle göre EROBİT'in kapsam geçerlik oranı (KGO) her bir madde için hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

EROBİT Maddelerinin Kapsam Geçerlik Oranları

Madde No	KGO Değeri	Madde No	KGO Değeri
Madde 1	1	Madde 28	0,77
Madde 2	1	Madde 29	0,77
Madde 3	0,77	Madde 30	0,55
Madde 4	0,55	Madde 31	0,77
Madde 5	1	Madde 32	0,55
Madde 6	1	Madde 33	1
Madde 7	1	Madde 34	0,55
Madde 8	0,33	Madde 35	1
Madde 9	1	Madde 36	1
Madde 10	0,55	Madde 37	1
Madde 11	1	Madde 38	1
Madde 12	0,55	Madde 39	1
Madde 13	0,55	Madde 40	0,55
Madde 14	0,33	Madde 41	0,55
Madde 15	0,55	Madde 42	0,55
Madde 16	0,77	Madde 43	1
Madde 17	1	Madde 44	1
Madde 18	1	Madde 45	0,55
Madde 19	1	Madde 46	0,55
Madde 20	1	Madde 47	0,33
Madde 21	1	Madde 48	1
Madde 22	1	Madde 49	0,33
Madde 23	1	Madde 50	1
Madde 24	1	Madde 51	0,55
Madde 25	0,77	Madde 52	0,77
Madde 26	0,77	Madde 53	0,55
Madde 27	1	Madde 54	0,55

* 9 uzmandan alınan görüş üzerinden hesaplanmıştır.

Kapsam geçerlik oranlarının hesaplanmasından sonra Tablo 5’de sunulan Veneziano ve Hooper (1997) çalışmalarındaki kapsam geçerlik ölçütüne göre istatistiksel olarak anlamsız bulunan maddeler (KGO’su 0,75’ten küçük olanlar) EROBİT içerisinde çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında EROBİT içerisinde 34 maddenin kaldığı görülmüştür. Ardından kalan 34 madde için teste ilişkin kapsam geçerlik oranları tekrar hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7

EROBİT Yeniden Hesaplanan 34 Maddenin Kapsam Geçerlik Oranları

Madde No	KGO Değeri	Madde No	KGO Değeri
Madde 1	1	Madde 19	1
Madde 2	1	Madde 20	1
Madde 3	1	Madde 21	1
Madde 4	1	Madde 22	1
Madde 5	1	Madde 23	1
Madde 6	0,77	Madde 24	1
Madde 7	1	Madde 25	1
Madde 8	1	Madde 26	0,77
Madde 9	1	Madde 27	1
Madde 10	1	Madde 28	1
Madde 11	1	Madde 29	1
Madde 12	1	Madde 30	1
Madde 13	1	Madde 31	0,77
Madde 14	1	Madde 32	1
Madde 15	1	Madde 33	1
Madde 16	1	Madde 34	0,77
Madde 17	0,77	Toplam	32,88
Madde 18	1	Aritmetik Ort.	0,96

Kapsam geçerlik indeksi; kapsam geçerlik oranı hesaplandıktan sonra elde kalan maddelerin KGO'larının aritmetik ortalaması ile elde edilir Bu çalışmada KGO hesaplaması sonucu elde kalan 34 maddenin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) 0,96 bulunmuştur. KGİ; dokuz uzman için minimum kapsam geçerlik ölçütü olan 0,75'ten büyük olduğu (Veneziano ve Hooper, 1997) için ($0,96 > 0,75$ ya da $KGİ > KGO$) oluşturulan ölçeğin kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (Lawshe, 1975).

Test Maddelerini Düzeltme, Amaca Uygun Maddeleri Belirleme ve Bu Yolla Pilot Uygulama Formu Oluşturma

Uzmanlardan gelen görüşlere göre yapılan çalışmalar sonrası uygun olmayan test maddeleri bir önceki aşamada yapılan istatistiksel hesaplamalara ve yorumlara uygun biçimde elenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda, elemelerden sonra kalan 34 test maddesinin okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyini ölçmeye en uygun maddeler olduğuna karar verilmiş ve bu maddelerden oluşan pilot uygulama formu hazırlanmıştır.

Pilot Uygulamayı Gerçekleştirme

Çalışma içerisinde oluşturulan testin öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını görebilmek ve varsa eksik ve/veya hatalı yönlerini asıl uygulamaya başlamadan giderebilmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Testin pilot uygulamasını yapmak amacıyla üç anaokulu belirlenmiş, toplam 60 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğretmenlerden testi yanıtlarken karşılaştıkları olumsuz durumları daha açık bir ifadeyle kendilerine göre yanlış, eksik veya düzeltilmesi gerekli olan yerleri araştırmacıya iletmeleri istenmiştir. Bu uygulama sonrasında öğretmenlerden teste ilişkin olumsuz herhangi bir dönüt alınmadığı için sürece yine bu form üzerinden devam edilmiştir.

Sonuçların Nasıl Puanlanacağını, Puanların Nasıl Yorumlanacağını, Verilerin Nasıl Analiz Edileceğini ve Maddelerde Ne Tür Psikometrik Özellikler Aranacağını Belirleme

Sonuçların Puanlanması

Testte verilecek her bir doğru yanıt “1” puan yanlış yanıt ise “0” puan olarak değerlendirilmiştir. Bu sayede hem her bir öğretmenin toplam kaç soruya doğru yanıt verdiği bulunmuş (test puanı) hem de her bir maddenin kaç kişi tarafından doğru yanıtlandığını gösteren toplam puan (madde puanı) elde edilmiştir. Bu iki puan türü yüzdeliğe dönüştürülerek bulgular bölümünde ayrıntılı olarak sunulacak yorumlanmıştır.

Puanların Yorumlanması

Öğretmenlerin EROBİT’ten aldıkları puanların hesaplanması ile ortalama puanları, standart sapmaları, en yüksek ve en düşük puanları ile bu puanları alan öğretmenlerin sayıları belirlenmiştir. EROBİT’ten 19 ve üzeri doğrusu olan öğretmenler başarılı, 8 doğru ve altında olanlar başarısız kabul edilmiştir. 8-19 arasında doğru cevabı olan öğretmenler ise desteğe ihtiyaç duyan olarak belirlenmiştir. Bu sayıların belirlenmesine ilişkin açıklamalar ve hesaplamalar bulgular bölümünde açıklanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları puanlar çeşitli demografik değişkenler açısından karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Alınan puanlara göre öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeyleri hakkında çeşitli yorumlarda ve çıkarımlarda

bulunulmuştur. Öğretmenlerin EROBİT'ten aldıkları puanlara ilişkin ayrıntılı değerlendirmeler, yorumlar ve bulgular bölüm 3'te ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Sonuçların Analiz Edilmesi

EROBİT'ten elde edilen verilerin analizi sırasında SPSS programı kullanılmıştır. Bunun yapılabilmesi için öncelikle öğretmenlerden gelen formlar tek tek bilgisayara aktarılmış ve ardından tüm veriler SPSS programı ile tek dosyada birleştirilmiştir. . Test geliştirme, istenilen özelliklere uygun bir ölçme aracı geliştirme sürecidir. Bu süreç, istenilen özelliklerin test maddelerine koyulması yoluyla sağlanmaktadır. İstenen özelliklere sahip uygun olan maddelerin seçimi için ise, madde analizi yapılması gerekmektedir. Madde analizi, madde istatistiklerinin hesaplanması, doğrudan teste koyulabilecek maddelerin belirlenmesi ve bu maddeler üzerinde yapılabilecek düzeltmelerin nasıl olacağının saptanması, testte yer alması istatistiksel açıdan uygun olmayan maddelerin elenmesi amacıyla yapılmaktadır (Tabacnick ve Fidell, 2001).

EROBİT deneme uygulaması ile elde edilen veriler madde analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu süreçte madde güçlüğü ile madde ayırt ediciliği hesaplamaları yapılmıştır. Madde güçlüğü; o maddeye doğru cevap verenlerin sayısının testi alanların sayısına oranı ile elde edilen değerdir. “P” ile gösterilir ve “0” ile “1” arasında değişen değerler alabilmektedir. Maddenin aldığı değerler “0” yaklaştığında güçlük derecesi artar “1” yaklaştığında ise güçlük derecesi azalır yani madde kolaylaşır. Madde analizinde hedeflenen, maddenin yüksek puan alanlar tarafından doğru yanıtlanıp, testten düşük puan alanlar tarafından yanıtlanamaması veya daha az sayıda doğru yanıtlanmasıdır. Madde ayırt edicilik indeksi ise bu durumun bir göstergesi olarak kullanılmaktadır. Madde ayırt edicilik indeksi “-1” ile “1” arasında değerler almaktadır. Ayırt edicilik değerinin “1” yaklaşması bireylerin çoğunun bu soruyu doğru yanıtladığını yani maddenin ölçülmek istenen özelliği ölçebildiğini, “-1” yaklaşması ise çoğunluğun bu soruyu yanlış yanıtladığını maddenin ölçmek istediği özellik ile tüm testin özelliğinin zıtladığını göstermektedir. Ayırt edicilik indeksinin “0,30” ve üzeri çıkması beklenir. “0,20 – 0,29” arası çıkan değerler ise ya testten çıkarılır ya da madde seçeneklerinde düzenlemeye giderek bu maddeler testte kullanılabilir. Seçeneklerde düzenleme yapılırken madde güçlük değerleri de göz önünde bulundurulur. “0,19” ve altında ayırt edicilik değerine sahip maddeler ise kesinlikle testten çıkarılmalıdır (Crocker ve Algina, 1986; Nitko, 2004).

Madde ayırt edicilik indeksi hesaplamak için iki çeşit yöntem vardır. Bunlar; Alt-Üst gruba göre madde ayırt edicilik indeksi hesaplama ve Nokta Çift Serili Korelasyona göre hesaplamalardır (Crocker ve Algina, 1986; Nitko, 2004). Alt- Üst grup yöntemi genellikle başarı testlerinde uygulanan bir yöntemdir. Başarı sıralaması, seçme gerektiren bir araç hazırlandığında kullanılmaktadır. EROBİT bir bilgi testi olup başarı sıralaması veya seçme gerektirmediğinden bu çalışmada ayırt edicilik indeksi Nokta Çift Serili Korelasyona Göre hesaplanmıştır. Ayrıca Nokta Çift Serili Korelasyon hesaplamaları (1-0) yani doğru-yanlış şeklinde veri matrisi oluşturulan yapay kategorik değişkenlerin olduğu testlerde kullanılmaktadır. Bu hesaplamada kişinin maddedeki performansı ile testin tamamında gösterdiği performans arasındaki ilişki hesaplanmaktadır (Crocker ve Algina, 1986; Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006). Bu yöntem kullanılarak EROBİT için ayırt edicilik indeksi birkaç aşama ile hesaplanmıştır. İlk olarak her katılımcının cevapları, doğru-yanlış (1-0) olarak veri matrisi oluşturulmuştur. Ardından öğretmenlerin testten aldıkları toplam puanlar belirlenmiş ve testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Öğretmenlerin EROBİT puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Testin Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler Tablosu

Katılımcı (N)	Minimum Puan	Maksimum Puan	Maksimum Alınabilecek Puan	Toplam Puan Ortalaması	Standart Sapma	KR20
377	6	25	34	15,38	4,22	,62

Madde ayırt edicilik indeksi hesaplayabilmek için öncelikle madde güçlük indeksi hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi hesaplamak için; her bir maddeyi doğru yanıtlayan kişi sayısı toplam teste katılan kişi sayısına bölünmüştür. Madde güçlük indeksine ilişkin sonuçlar Tablo 9’de yer almaktadır.

Tablo 9

EROBİT Madde Güçlük İndeksi

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Yorum	Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Yorum
Madde 1	0,7	Kolay	Madde 18	0,62	Kolay
Madde 2	0,33	Zor	Madde 19	0,14	Çok Zor
Madde 3	0,22	Zor	Madde 20	0,37	Zor
Madde 4	0,29	Zor	Madde 21	0,44	Orta
Madde 5	0,28	Zor	Madde 22	0,6	Kolay
Madde 6	0,85	Çok Kolay	Madde 23	0,08	Çok Zor
Madde 7	0,35	Zor	Madde 24	0,37	Zor
Madde 8	0,77	Kolay	Madde 25	0,81	Çok Kolay
Madde 9	0,68	Kolay	Madde 26	0,23	Zor
Madde 10	0,55	Orta	Madde 27	0,59	Orta
Madde 11	0,55	Orta	Madde 28	0,38	Zor
Madde 12	0,29	Zor	Madde 29	0,55	Orta
Madde 13	0,22	Zor	Madde 30	0,68	Kolay
Madde 14	0,68	Kolay	Madde 31	0,51	Orta
Madde 15	0,06	Çok Zor	Madde 32	0,21	Zor
Madde 16	0,36	Zor	Madde 33	0,45	Orta
Madde 17	0,38	Zor	Madde 34	0,59	Orta

Maddelerin güçlüğüne ilişkin maddelerin aldığı güçlük indeksi değerlerine göre; çok zor (0,00-0,20), zor (0,20-0,40), orta güçlükte (0,40-0,60) , kolay (0,60-0,80) ve çok kolay (0,80-1,00) olarak sınıflandırılmıştır (Crocker ve Algina, 1986).

Madde güçlüğü indeksinin yanında testin geçerli bir test olduğunu söyleyebilmek için madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmalı ve bu değerlerin istatistiksel açıdan uygun olup olmadığının yorumlanması gerekmektedir. Bu amaçla testten elde edilen standart sapma, testten alınan ortalama puan, madde güçlük indeksi ve her bir maddeye ait doğru yanıtlayan kişilerin testten aldıkları puan ortalaması Şekil 3’de gösterilen formüle yerleştirilmiş ve her bir madde için ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır (Tablo 10).

Öğretmenlerden elde edilen veriler ile EROBİT için yapılan madde ayırt edicilik indeksi hesaplamaları Tablo 10’da sunulmuştur.

$$r_{jx} = \frac{\bar{X}_D - \bar{X}}{S} \cdot \sqrt{\frac{p}{1-p}}$$

Şekil 3. Madde Ayırt Edicilik İndeksi Formülü

R_{jx} : Ayırt Edicilik İndeksi

S: Testin Standart Sapması

$\bar{X}$: Testin Ortalaması

p: Madde güçlük indeksi

$\bar{X}_D$: Maddeyi doğru yanıtlayanların ortalaması

Tablo 10

EROBİT Madde Ayırt Edicilik İndeksi Tablosu

Madde No	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Yorum	Madde No	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Yorum
Madde 1	0,36	Orta Derece Geçerli	Madde 18	0,40	Yüksek Geçerli
Madde 2	0,21	Kısmen Geçerli	Madde 19	-0,03	Geçersiz
Madde 3	0,17	Geçersiz	Madde 20	0,21	Kısmen Geçerli
Madde 4	0,18	Geçersiz	Madde 21	0,24	Kısmen Geçerli
Madde 5	0,24	Kısmen Geçerli	Madde 22	0,31	Orta Derece Geçerli
Madde 6	0,34	Orta Derece Geçerli	Madde 23	0,04	Geçersiz
Madde 7	0,32	Orta Derece Geçerli	Madde 24	0,33	Orta Derece Geçerli
Madde 8	0,50	Yüksek Geçerli	Madde 25	0,40	Yüksek Geçerli
Madde 9	0,27	Kısmen Geçerli	Madde 26	0,09	Geçersiz
Madde 10	0,31	Orta Derece Geçerli	Madde 27	0,38	Orta Derece Geçerli
Madde 11	0,35	Orta Derece Geçerli	Madde 28	0,22	Kısmen Geçerli
Madde 12	0,24	Kısmen Geçerli	Madde 29	0,34	Orta Derece Geçerli
Madde 13	0,32	Orta Derece Geçerli	Madde 30	0,43	Yüksek Geçerli
Madde 14	0,21	Kısmen Geçerli	Madde 31	0,41	Yüksek Geçerli
Madde 15	0,12	Geçersiz	Madde 32	0,14	Geçersiz
Madde 16	0,30	Orta Derece Geçerli	Madde 33	0,25	Kısmen Geçerli
Madde 17	0,30	Orta Derece Geçerli	Madde 34	0,34	Orta Derece Geçerli

Madde ayırt edicilik indeksi verilerine göre hangi maddenin geçerli hangisinin geçersiz olduğunu yorumlayabilmek için Crocker ve Algeria (1986) çalışmasında belirttiği değerler temel alınmıştır. Bu değerlere ilişkin sayısal bilgiler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Madde Ayırt Edicilik İndeksi Yorum Tablosu

Madde Geçerlik Değeri	Yorumu
-1,00 – 0,00	Kesinlikle geçersiz
0,00 – 0,19	Geçersiz
0,20 – 0,29	Kısmen Geçerli
0,30 – 0,39	Orta Derece Geçerli
0,40 – 1,00	Yüksek Geçerli

Kaynak. Crocker, L., ve Algina, J., 1986.

Crocker ve Algina (1986) çalışmasında belirttiği madde ayırt edicilik indeksi değerlerine göre Tablo 10'da verilen EROBİT madde ayırt edicilik indeksi değerleri incelendiğinde; 3-4-15-19-23-26-32 numaralı maddelerin kesinlikle geçersiz ve geçersiz olduğu görülmüştür. Veri setinden bu maddeler çıkartılarak, nokta çift serili korelasyona göre ayırt edicilik hesaplaması tekrar yapılmış ve Tablo 12'de yapılan yeni hesaplamaya ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 12

EROBİT Yeni Madde Ayırt Edicilik İndeksi Tablosu

Katılımcı (N)	Minimum Puan	Maksimum Puan	Maksimum Alınabilecek Puan	Toplam Puan Ortalaması	Standart Sapma	Cronbach's Alpha(KR20)
377	4	23	27	14,12	4,03	,71
Madde No	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Yorum	Madde No	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Yorum	
Madde 1	0,36	Orta Derece Geçerli	Madde 18	0,39	Yüksek Geçerli	
Madde 2	0,25	Kısmen Geçerli	Madde 20	0,25	Kısmen Geçerli	
Madde 5	0,30	Orta Derece Geçerli	Madde 21	0,30	Orta Derece Geçerli	
Madde 6	0,37	Orta Derece Geçerli	Madde 22	0,32	Orta Derece Geçerli	
Madde 7	0,33	Orta Derece Geçerli	Madde 24	0,32	Orta Derece Geçerli	
Madde 8	0,49	Yüksek Geçerli	Madde 25	0,39	Yüksek Geçerli	
Madde 9	0,31	Orta Derece Geçerli	Madde 27	0,39	Orta Derece Geçerli	
Madde 10	0,31	Orta Derece Geçerli	Madde 28	0,25	Kısmen Geçerli	
Madde 11	0,36	Orta Derece Geçerli	Madde 29	0,32	Orta Derece Geçerli	
Madde 12	0,26	Kısmen Geçerli	Madde 30	0,45	Yüksek Geçerli	
Madde 13	0,33	Orta Derece Geçerli	Madde 31	0,42	Yüksek Geçerli	
Madde 14	0,25	Kısmen Geçerli	Madde 33	0,30	Orta Derece Geçerli	
Madde 16	0,31	Orta Derece Geçerli	Madde 34	0,35	Orta Derece Geçerli	
Madde 17	0,30	Orta Derece Geçerli				

Maddelerde Aranılan Psikometrik Özellikler

Yapılan analizler ve hesaplamalar sonucunda elde edilen verilere göre, madde ayırt edicilik indeksi 0.19 altında olan maddeler ile negatif ayırt edicilik indeksine sahip maddeler testten çıkartılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi 0.20-0,29 olan maddelerin düzeltmeye gidilerek testte kullanılmasına karar verilmiştir.

Analiz Sonuçlarına Göre Testte Yer Alan Maddelerde Görülen Aksaklıkları Giderme

Testte yer alan 34 maddeden 7 tanesi güç ve ayırt edici olmadıkları için çıkartılmıştır. 5 maddenin ise yine madde güçlüklerine ve ayırt ediciliklerine bakılmış (çok kolay, çok güç ve ayırt edicilikleri düşük) kök ve seçenek ifadelerinin düzeltilmesi yoluna gidilerek bu yolla istenilen niteliklerde maddeler elde edilmeye çalışılmıştır. Düzeltmeler yapılırken maddelerin güçlük ve ayırt edicilik değerleri incelenmiş; bu değerlere göre kolay yada çok zor maddelerde seçeneklerin tekrar düzenlenmesi bazı sorularda ise soru kökünün ifadesinde düzenlemeye gidilmiştir.

Testin kalan 27 maddesi ile yapılan hesaplamalara göre ayırt edicilik indeksi 0,19'un altında kalan geçersiz maddesi bulunmamaktadır. Kısmen geçerli maddeler nokta çift serili korelasyona göre manidar düzeyde bulunduğundan (Crocker ve Algina,1986) testten çıkartılmasına gerek duyulmamıştır. Testin son halinden elde edilen puanlara ait KR 20 güvenirlik katsayısı. 71 olarak bulunmuştur. EROBİT testine ilişkin yapılan madde analizi sonuçlarına göre test geçerli, KR20 güvenirlik hesaplamalarına göre de güvenilir bir bilgi testidir.

Veri Toplama Süreci

EROBİT'in uygulaması için ilk aşamada Ankara ilindeki sekiz merkez ilçedeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarının listesi yapılmış ve uygulamanın yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, sonrasında da Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından gerekli izinleri alınmıştır (EK 5,6,7). Uygulama yapılan okullar; Ankara ili, Yenimahalle, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Pursaklar, Mamak, Altındağ ve Keçiören ilçelerinde bulunan 48 devlet anaokuludur. Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru sırasında sunulan okulların yöneticileri (Müdür, Müdür Yrd.) ile iletişime geçilmiştir. Telefonla araştırma hakkında kısa bir bilgi verilmiş araştırmaya katılım göstermek isteyen okullar ile

randevu alınıp görüşmeye gidilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden okullara gidildiğinde öğretmenler ve ilgili yönetici ile toplantı odasında araştırma hakkında bilgilendirici bir toplantı yapılmıştır. Toplantıda bu araştırmanın öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini belirlemek ve çeşitli demografik değişkenler açısından karşılaştırma yapılmak amacıyla gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarının kesinlikle gizli tutulacağı isim- soy isim gibi tanımlayıcı bilgilerin istenilmediği vurgulanmıştır. Araştırma ile ilgili bilgiler aktarıldıktan sonra öğretmenlerin araştırma ile ilgili merak ettikleri, anlayamadıkları noktalar soru-cevap şeklinde giderilmiştir. Gerekli bilgilendirmelerin yapılmasının ardından araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere, araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair aydınlatılmış onam formları dağıtılmıştır (EK 8). Aydınlatılmış onam formu beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde; araştırmanın kim tarafından hangi amaçla yapıldığına dair bilgiler yer almaktadır. Bilgilendirme bölümünde; araştırmanın amacı, katılımcı olmak için gerekli koşullar, uygulama için gerekli süre, araştırmanın herhangi bir riski olmadığına dair bilgilendirmeler bulunmaktadır. Güvence bölümünde; araştırmaya katılımın tamamen gönüllü olduğu, katıldıktan sonra istemedikleri takdirde bırakabilecekleri, kişisel bilgilerin kesinlikle gizli kalacağına dair ifadeler yer almaktadır. Onay bölümünde; tüm ifadelerin okunup anlaşıldığı ve anlaşılmayan kısımların araştırmacıdan talep edilerek açıklattırıldığına dair onay ifadeleri yer almaktadır. Son bölüm olan imza bölümünde ise katılımcı ve araştırmacının imzalayacağı bölümler bulunmaktadır. Araştırmaya gönüllü olan katılımcılardan aydınlatılmış onam formlarını okumaları ve araştırma hakkında yada katılım koşulları hakkında anlamadıkları bir nokta var ise araştırmacıya sormaları istenmiştir. Katılımcılara istedikleri takdirde araştırmaya katılmaktan vazgeçebilecekleri tekrar hatırlatılmıştır. Bu form iki kopya halinde hazırlanıp bir tanesi öğretmene verilmiş diğeri ise araştırmacıda kalmıştır. Aydınlatılmış onam formlarını imzalayan öğretmenlere EROBİT formları dağıtılmış, demografik bilgiler kısmını eksiksiz doldurmaları ve yanıtlarını test formunun üzerine işaretlemeleri istenmiştir. Formların dağıtılması bazı okullarda sabahçı-öğlenci değişimlerinde, tam gün olan okullarda ise ders çıkışlarında yapılmış ve formlar öğretmenlere elden dağıtılmıştır. Bu sırada öğretmenlerden bazıları uygun ortam ve vakit olmadığını bazıları ise okul çıkışı işleri olduğunu belirtmiş ve böyle durumlarda öğretmenlere ek iki günlük süre verilmiş ve iki gün sonra formların yine araştırmacı tarafından okula gelinerek toplanacağı söylenmiştir. Bu süreç uygulamanın yapılması planlanan 48 anaokulunun tümünde bu

şekilde uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında toplamda 548 EROBİT formu 48 anaokulunda bulunan araştırmaya katılmaya gönüllü olan, katılımcı koşullarını sağlayan okul öncesi öğretmenine dağıtılmıştır. Formların dağıtıldığı günden iki gün sonra okullara gidilmiş ve formlar toplanmıştır. Dönüş sağlayan formaların toplam sayısı ise 493'tür. Bu süreçte bazı katılımcı kayıpları da görülmüştür. Bazı öğretmenler son anda katılmaktan vazgeçtiklerini ifade etmişler, bazı öğretmenler ise formu kaybettiklerini söylemişlerdir. Uygulama sonunda elde edilen 493 form araştırmacı tarafından tek tek incelenmiştir. İnceleme sırasında testin ilk sayfasını doldurduktan sonra kalan kısmını boş bırakan, tüm test maddelerine aynı cevap şikkını işaretleyen, örüntülü işaretlemeler yapan (beşerli ya da dörderli alt alta aynı cevap şikkını işaretleme) formlar kapsam dışında tutularak değerlendirmeye alınmamıştır. Bazı test formlarında ise eksik sayfalar, bazılarında ise demografik bilgilerin olduğu bölümün tam olarak doldurulmamış olduğu görülmüştür. Bu formlar da değerlendirmeye dahil edilmemiştir. İnceleme sonunda çalışmaya dahil edilebileceği anlaşılan toplam 377 forma ulaşılmıştır. Ardından öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyini belirlemek amacıyla tüm formlar puanlanmış, öğretmenlerin yaş, hizmet süresi, çalıştıkları öğrenci grupları (kreş 3-4 yaş grubu ve anaokulu 5-6 yaş grubu) ve erken okuryazarlığa ilişkin eğitim alma ve almama durumlarına göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin değişiklik gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama aşaması sonrasında toplanan veriler arasından analizlere dahil edilecek formlara karar verildikten sonra, EROBİT ve Demografik Bilgi Formu aracılığıyla toplanan tüm veriler SPSS 22 programına girilerek analiz sürecine geçilmiştir. Bu süreç iki aşamadan oluşmuştur. Bunlardan ilki öğretmenlerin EROBİT'ten aldıkları puanların betimsel istatistiklerinin hesaplandığı ilk aşama iken, bir diğeri ise özel gereksinimli öğrencilerle çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

İlk aşamada çalışmaya katılan 377 öğretmenin EROBİT'ten aldıkları puanlar, öğretmenlerin konuyu bilen (başarılı), konuya ilişkin bilgi/desteğe gereksinimi olan ve konuyu hiç bilmeyen (başarısız) öğretmenleri belirlemek için betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerine ilişkin ortalama, mod, medyan, standart sapma hesaplanmıştır. İkinci aşamada ise

öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi testinden aldıkları puanlar özel gereksinimli öğrenci ile çalışıyor olma/olmama durumuna göre Bağımsız Örneklem T-Testi ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Son olarak demografik değişkenlerden çalıştıkları öğrenci gruplarına (anaokulu ve kreş) ve eğitim alma/almama durumuna göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılarak diğer demografik değişkenler olan öğretmenlerin yaşlarına ve hizmet sürelerine göre bilgi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. ANOVA ile yapılan analizlerde gruplar arası ortaya çıkan farkın hangi gruba yönelik olduğunu saptamak amacıyla da Post-Hoc Scheffe testi kullanılmıştır.



BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sorularıyla tutarlı olacak şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi düzeylerine ilişkin dağılımları, sonrasında çeşitli değişkenlere göre bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini belirleme amacını taşıyan bu çalışmada beş araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruların yanıtları özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin hangi değişkenlere bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin EROBİT'ten Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel Sonuçlar

Bu çalışmada birinci araştırma sorusu olan “*erken okuryazarlık bilgi testinden aldıkları puanların dağılımları nasıldır?*” sorusuna yanıt bulmak amacıyla, çalışmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi testinden aldıkları puanların genel dağılımı incelenmiştir. Bunun için erken okuryazarlık bilgi testinden alınan puanlar ile betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğretmenler; en çok 27 puan alınabilen bu bilgi testinden (EROBİT) en düşük 4 puan, ortalama 14,12 puan ve en yüksek 23 puan almışlardır. Teste ilişkin standart sapma 4,03'tür. Klasik Test geliştirme kuramı temel alındığında öğretmenlerden EROBİT'in %70'lik kısmına doğru yanıt verenlerin (Linn, 1989), 19 puan ve üzerinde alanlar, erken okuryazarlık konusunda belirli bir bilgi düzeyinde oldukları bir başka ifadeyle erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip oldukları kabul edilmiştir. Testin sadece %30'unu doğru yapabilen yani 8 ve altı puan alanların ise yetersiz bilgi düzeyine sahip oldukları ve başarısız olduğu, 8 ile 19 puan arasında alanların ise desteklenmesi gereken grubu temsil ettikleri kabul edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin bilgi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Testi Başarı Puanları

	Başarılı***	Bilgi Gereksinimi Olan*	Başarısız**	Tüm Öğretmenler
n	43	293	41	377
$\bar{x}$	20,27	14,26	6,63	14,12
ss	1,20	2,65	1,26	4,03
Min Puan	19	9	4	4
Max Puan	23	18	8	23

*Temel düzeyde erken okuryazarlık bilgilerine sahip olmakla birlikte bu bilgilerin geliştirilmesine gereksinim duyan öğretmenler grubu.

** Erken Okuryazarlık bilgi düzeyi çok sınırlı olan öğretmen grubu.

***Erken Okuryazarlık bilgi düzeyi yeterli olan öğretmen grubu

Öğretmenlerin EROBİT puanları incelendiğinde sadece 43 öğretmenin erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgiye sahip olduğu görülmektedir. Kalan 334 öğretmenin ise erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Yeterli bilgi düzeyine sahip olmayan 334 öğretmenin 293'ünün EROBİT puanının 14,26 olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin erken okuryazarlık konusunda bir farkındalıklarının olduğu fakat bilgi düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Kalan 41 öğretmenin ise EROBİT puan ortalaması 6,63 olduğu görülmektedir. Bu gruptaki öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalığının dahi oluşmadığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeyi ortalaması 14,12 olarak bulunmuştur. Bu durum aslında öğretmenlerin erken okuryazarlık konusunda zayıf olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin erken okuryazarlığı oluşturan boyutlardaki performansını görebilmek için alt boyutlara ilişkin aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin EROBİT'in Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları

	Genel Erken Okuryazarlık Bilgisi	Sesbilgisel Farkındalık	Dinlediğini Anlama	Harf Bilgisi	Sözcük Bilgisi	Yazı Farkındalığı
N	377	377	377	377	377	377
Min Puan	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Max Puan	6,00	7,00	4,00	3,00	4,00	3,00
Ort.	2,84	3,95	2,37	1,44	2,22	1,27

Tablo 14'deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin performansının erken okuryazarlığın tüm alt boyutlarında testin başarı kriteri olan %70 ve üzeri doğru sayısını geçemediği görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin alınan ortalama puanlar incelendiğinde tüm alt boyutlarda öğretmenlerin %50'ye yakın bir başarı performansı sergilediği görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin erken okuryazarlığın tüm alt boyutlarına ilişkin benzer bir performans gösterdiği ve yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları söylenebilir.

Erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olan (başarılı olan) öğretmenlerin araştırma sorularında yer alan değişkenlere göre (hizmet süresi, yaşları, eğitim alma/almama ve çalışılan çocukların yaş grubu) sayılarının nasıl dağıldığını belirlemek amacıyla çapraz tablolar yapılmış, sonuçlar Tablo 15' de gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Betimsel Değerleri

Başarılı Öğretmenler						
Hizmet Süresi			Toplam	Çocuk Yaş Grupları		Toplam
1-5	6-10	11_ust		Kreş	Anaokulu	
11	22	10	43	16	27	43
25,6%	51,2%	23,3%	100,0%	37,2%	62,8%	100,0%
Öğretmen Yaşları			Toplam	Eğitim alma/almama		Toplam
23-30	31-37	38_ust		EVET	HAYIR	
21	14	8	43	18	25	43
48,8%	32,6%	18,6%	100,0%	41,9%	58,1%	100,0%
Özel Gereksinimli Öğrenci ile Çalışıyor Olma/Olmama						
EVET				HAYIR		Toplam
30				13		43
69,8%				30,2%		100,0%
Bilgiye Gereksinimi Olan Öğretmenler						
Hizmet Süresi			Toplam	Çocuk Yaş Grupları		Toplam
1-5	6-10	11_ust		Kreş	Anaokulu	
86	115	92	293	95	198	293
29,35	39,24	31,39	100,0%	32,42	67,57	100,0%
Öğretmen Yaşları			Toplam	Eğitim alma/almama		Toplam
23-30	31-37	38_ust		EVET	HAYIR	
112	104	77	293	83	210	293
38,22	35,49	26,27	100,0%	28,32	71,67	100,0%
Özel Gereksinimli Öğrenci ile Çalışıyor Olma/Olmama						
EVET				HAYIR		Toplam
153				140		293
52,21				48,46		100,0%

(Devam ediyor)

Tablo 16 (Devam)

Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Betimsel Değerleri

Başarısız Öğretmenler						
Hizmet Süresi			Toplam	Çocuk Yaş Grupları		Toplam
1-5	6-10	11_ust		Kreş	Anaokulu	
10	16	15	41	10	31	41
24,39	39,02	36,58	100,0%	24,39	75,60	100,0%
Öğretmen Yaşları			Toplam	Eğitim alma/almama		Toplam
23-30	31-37	38_ust		EVET	HAYIR	
9	16	16	41	6	35	41
21,95	39,02	39,02	100,0%	14,63	85,36	100,0%
Özel Gereksinimli Öğrenci ile Çalışıyor Olma/Olmama						
				EVET	HAYIR	Toplam
				18	23	41
				43,90	56,09	100,0%

Başarılı öğretmenlerin betimsel istatistikleri incelendiğinde; hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin başarılı öğretmenlerin çoğunluğunu (%51,2'sini) oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin belirli bir hizmet süresi geçirdikten sonra deneyim kazanması bu sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu sonuçla birlikte yaş değişkenine göre çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde 23-30 yaş grubunun başarılı olarak ağırlıkta (%48,8) çıktığı görülmektedir. Aslında bir önceki bulguyla birlikte değerlendirildiğinde, 31-37 yaş grubunun başarılı grupta ağırlıkta olması gerekmektedir. Çünkü deneyim arttıkça başarının da artması beklenmektedir. Türkiye'de eğitim basamaklarında hiç zaman kaybetmeden bir öğrencinin öğretmen olarak mezun olma yaşı 22'dir. 22 yaşından 30 yaşına kadar geçen sürede 8 yıllık bir mesleki deneyim söz konusudur. Çalışmada 23-30 yaş grubu genç yaş grubu alındığından, 8 yıllık deneyime sahip öğretmenler genç yaş grubunda ağırlık göstermiştir. Hizmet süresi bakımından değerlendirildiğinde ise orta grupta yani 6-10 yıllık grupta olmaktadırlar. Başarılı öğretmenlerin sayısının farklı gruplarda gibi görünüyorsa bu nedenden kaynaklanmaktadır. Bilgiye gereksinimi olan öğretmenlerin aldıkları puanların hizmet süresi, yaş değişkeni ve ÖG öğrenci ile çalışıyor olma/olmama bakımından dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Başarılı öğretmenlerin dağılımları çalıştıkları çocukların yaş grubu (kreş ve anaokulu) açısından değerlendirildiğinde; anaokulu yaş grubu çocuklarla çalışan öğretmenlerin daha başarılı oldukları görülmektedir. Anaokulu grubu çocuklar ile yapılan çalışmalar ilkokula hazırlık çalışmaları ağırlıklı olması okumaya hazırlık çalışmaları adı altında yapılan çalışmalara yoğunlaşıyor olması öğretmenlerin

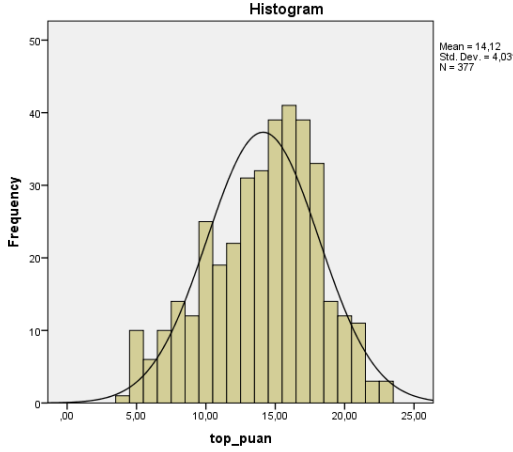
de bu konulara ağırlık vermesi onların konuya ilişkin farkındalıklarının daha fazla olmasını sağlamış olabilir. Kreş dönemi daha çok oyun temelli kavram öğretimleri ve özbakım becerileri gibi daha az akademik çalışmalar içerdiğinden bu döneme seslenen öğretmenlerin odaklarında bu konuların olması onların erken okuryazarlık konularında daha az başarı göstermelerine neden olmuş olabilir. Bilgiye gereksinimi olan ve başarısız öğretmenlerin puanları çalıştıkları çocukların yaş grupları değişkeni açısından incelendiğinde anaokulu çocuklarla çalışanların puanları daha düşüktür. Başarısız ve bilgiye gereksinimi olan öğretmen grubu eğitim alma/almama değişkenine göre incelendiğinde eğitim almamış olanların puanları daha düşük olduğu söylenebilir. Erken okuryazarlık konusunda eğitim almayan öğretmenlerin sayısının alanlardan fazla çıkmasının nedeni olarak; üniversitelerde lisans programlarında verilen eğitimlerin sınırlı olması, konunun öneminin henüz yeni farkediliyor ve programlarda uygulanmaya başlanıyor olması ve erken okuryazarlıkla ilgilenen öğretmenler olsa dahi özel çalıştay ve/veya eğitimlere ulaşmanın zorluğu gösterilebilir.

Çalışma grubunun EROBİT'ten aldıkları toplam puanların farklı değişkenlere göre karşılaştırılabilmesi için ilk olarak elde edilen puanların çok değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bunun için değişkenler hem histogram grafiği içerisinde, hem de betimsel istatistikleri (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) değerlendirilmiştir. Çalışma içerisinde normallik varsayımına ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, tüm değişkenler için skewness değerinin .-34, kurtosis değerinin ise .-39 olduğu görülmüş ve verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Alanyazında normallik varsayımına ilişkin belirtilen değerler incelendiğinde, skewness değerinin .8'den küçük, kurtosis değerinin ise 3.0'den küçük olmasının normal dağılımı işaret ettiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bilgi testinden elde edilen puanların dağılımına ilişkin betimsel istatistikler ve bar grafiği Tablo 16 ve Şekil 4'te verilmiştir.

Tablo 17

EROBİT Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	X	Ortanca	Mod	SS	ÇK	BS
377	4.00	23.00	14.12	15.00	19.00	4.03	-.34	-.39



Şekil 4. Öğretmenlerin EROBİT'ten Aldıkları Puanların Dağılımı

Çalışma içerisinde ele alınacak değişkenlerin normallik varsayımını karşılaması sonucunda verilerin parametrik test kullanılarak analiz edilmesinin uygun olduğuna karar verilmiş ve öğretmenlerin EROBİT'ten aldıkları puanlar, öğretmenlerin yaşı, çalıştıkları gruplar (özel gereksinimli olan ve olmayan), özel gereksinimli olan ve olmayan çalıştıkları yaş grubu (kreş ve anaokulu), hizmet süreleri ve erken okuryazarlığa ilişkin eğitim alıp almama durumuna ilişkin ANOVA veya T- Testi ile analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin EROBİT Puanlarının Özel Gereksinimli Öğrenci ile Çalışıyor Olma/Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci ile çalışıyor olma/olmama durumuna göre EROBİT'den aldıkları puanlar T-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 17'de gösterilmiştir.

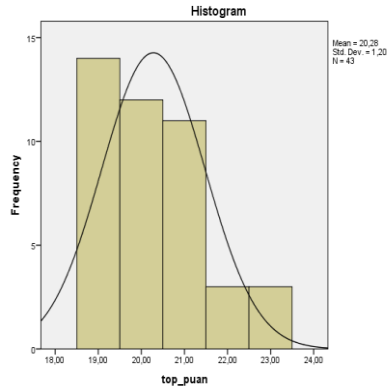
Tablo 18

Eken Okuryazarlık Bilgi Testi Puanlarının Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocukla Çalışıyor Olma/Olmama Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
EROBİT	ÖG ile Çalışıyor	201	14,45	3,98	1,73	375	,084
	ÖG ile Çalışmıyor	176	13,73	4,05			

Çalışmanın bir diğer araştırma sorusu olan “Öğretmenlerin EROBİT puanları ÖG öğrenci ile çalışıyor olma/olmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerin EROBİT'ten aldıkları puanları ÖG öğrenci ile çalışıyor olma/olmama değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. ($t(375)=1,78$, $p>,01$). Tablo 16'ya bakıldığında, ÖG ile çalışan öğretmenlerin puanları ile ($X=14,45$)

çalışmayan öğretmenlerin puanlarının ($X=13,73$) birbirine benzer olduğu görülmektedir. EROBİT testinde başarılı grupta yer alan 43 öğretmenin 30'unu ÖG ile çalışan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir (Tablo 15). Bu nedenle başarılı grupta yer alan 43 öğretmenden, ÖG öğrenci ile çalışan ve çalışmayanların EROBİT puanları arasında istatistiksel bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Öncelikle analiz yapılacak bu grubun puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik varsayımına ilişkin yapılan analizden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, skewness değerinin .72, kurtosis değerinin ise -.18 olduğu görülmüş ve verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Alanyazında normallik varsayımına ilişkin belirtilen değerler incelendiğinde, skewness değerinin .8'den küçük, kurtosis değerinin ise 3.0'den küçük olmasının normal dağılımı işaret ettiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Yapılan analize ilişkin histogram grafiği Şekil 5'de gösterilmiştir.



Şekil 5. Başarılı öğretmenlerin EROBİT Puanlarının Dağılımı

Başarılı öğretmenlerin EROBİT puanlarının normal dağılım varsayımlarını karşıladığı görüldükten sonra; ÖG ile çalışıyor olan öğretmenler ile çalışmıyor olanların EROBİT puanları T-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 19

Başarılı Öğretmenlerin Bilgi Testi Puanlarının Özel Gereksinimli Çocukla Çalışıyor Olma/Olmama Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
EROBİT	ÖG ile Çalışıyor	30	20,16	1,05	,93	41	,084
	ÖG ile Çalışmıyor	13	20,53	1,50			

Başarılı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci ile çalışıyor olma/olmama durumlarına göre aldıkları EROBİT puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $t(41)=,93$, $p>,01$. Tablo 18'e bakıldığında, ÖG ile çalışan öğretmenlerin puanları ile ($X=20,16$) çalışmayan öğretmenlerin puanlarının ($X=20,53$) birbirine benzer olduğu görülmektedir. Her ne kadar ÖG ve NGG öğrencilerle çalışan öğretmen gruplarının EROBİT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasa da, başarılı öğretmenler grubundaki öğretmenlerin sayısal üstünlüğünü ÖG öğrencilerle çalışan öğretmenlerin oluşturması dikkat çekici bir noktadır. ÖG öğrenci ile çalışan öğretmenlerin başarılı grupta sayısal olarak üstün olmalarının nedeni olarak ÖG öğrencilerin gelişimsel özellikleri gereği NGG akranları gibi öğrenme hızına ve yöntemine sahip olmamaları gösterilebilir. ÖG öğrenciye bir becerinin öğretimi sırasında daha yavaş ve beceriyi daha küçük parçalar halinde öğretmek gerekebilir. Ayrıca öğretim yöntemlerini uyarlamak ve değiştirmek de gerekebilir. Tüm bu gereklilikler öğretmenin beceriyi öğretebilmek için beceri hakkında araştırma yapmasına, bilgi sahibi olmasına sebep olabilir. ÖG ve risk grubundaki çocuklar, NGG gösteren akranlarına göre erken okuryazarlık becerilerinde daha az beceri düzeyine sahiptirler (Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg ve Gill, 2008). Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği çalışmalarda, anasınıfına başlarken akranlarının gerisinde olan çocukların, bu dönemde desteklenmedikleri takdirde akranlarını yakalamalarının mümkün olmadığı ifade edilmektedir (Diamond, Justice, Siegler ve Snyder, 2013; Skibbe, vd., 2008). ÖG ve risk grubu ile çalışan öğretmenlerin çocukları desteklemek ve ileride yaşamaları olası okuma problemlerinin önüne geçmek adına, konu hakkında araştırma yaparak bilgi edinmiş olabilirler. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutları ve öğretimine ilişkin tam olarak bilgi sahibi olmadığı, sadece programda kısıtlı açıklamalar ile sınırlı kaldıkları ifade edilmiştir (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül vd., 2014). Öğretmenler programdaki bu sınırlı kazanımlar açısından NGG öğrencilerini değerlendirdikleri için bir problem olmadığını görüyor olabilir ve erken okuryazarlığa ilişkin de araştırma ya da kendini geliştirme ihtiyacı hissetmiyor olabilir. Bu nedenle başarılı grupta NGG çocuklarla çalışan öğretmenlerin sayısı daha az olabilir.

Öğretmenlerin genel durumları incelendiğinde erken okuryazarlık konusunda desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu durum sınıflarındaki eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde erken çocukluk özel eğitiminde çalışan öğretmenlerin müdahale yöntemlerini çok kullanmadığı ve

eğitimin niteliğinin ise düşük olduğu ifade edilmiştir (Buysse, Wesley, Bryant, ve Gardner, 1999; Guo, Sawyer, Justice ve Kaderavek, 2013; Pelatti, Dynia, Logan, Justice ve Kaderavek, 2016; Hestenes, Cassidy, Shim ve Hegde, 2008; Spear, Piasta, Yeomans-Maldonado, Ottley, Justice ve O'Connell, 2018). Eğitim kalitesinin düşük olduğu erken çocukluk eğitimi sunulan kaynaştırma ortamlarında yapılan bir boylamsal çalışmaya göre; çocukların ilkokula geldiklerinde okuma becerilerindeki gelişimlerinin oldukça sınırlı olduğu ifade edilmiştir (Carlson, Daley, Shimshak, Riley, Keller, Jenkins ve Rosenquist, 2008). Alanyazında öğretmenlerin gerçekleştirdiği bu nitelsiz eğitimin nedenleri arasında erken okuryazarlığa gereken önemin verilmeyişi ve erken okuryazarlık hakkındaki bilgi eksikliği olduğu belirtilmiştir (Bryant, Clifford ve Peisner, 1991; Hindman ve Wasik, 2008).

Öğretmenlerin EROBİT Puanlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin EROBİT'ten aldıkları puanlar yaşlarına göre anlamlı olarak fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 20

Erken Okuryazarlık Bilgi Testi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
EROBİT	23-30 yaş	142	14,88	3,91	Grup Ara.	146,65	2	73,32	4,59	.00
	31-37 yaş	134	13,88	4,07	Grup İç.	5963,73	374	15,94		
	38 ve üst.	101	13,36	3,99	Toplam	6110,38	376			

Analiz sonuçları öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi düzeyleri arasında yaş grubu bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 374)=4,59, p<.05$. bir başka ifade ile öğretmenlerin bilgi düzeyleri yaşlarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($LF=0,950;05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda

yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 20’ de sunulmuştur.

Tablo 21

Erken Okuryazarlık Bilgi Testi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş(i)	Yaş(j)	Ort. Farkı	Standart Hata	p
23-30 yaş	31-37 yaş	,99	,48	,099
	38 yaş üstü	1,51*	,51	,011
31-37 yaş	23-30 yaş	-,99	,48	,099
	38 yaş üstü	,52	,52	,583
38 yaş ve üstü	23-30 yaş	-1,51*	,51	,011
	31-37 yaş	-,52	,52	,583

EROBİT puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda 23-30 yaş grubu ile 38 üstü yaş grubu arasında 23-30 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 23-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 38 üstü yaş ve 31-37 yaş grubu öğretmenlere göre daha iyi erken okuryazarlık bilgisine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çalışmanın araştırma sorularından birisi olan “Öğretmenlerin Erken okuryazarlık bilgi düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu yukarıda yapılan ANOVA ve Shefee testi sonuçları incelendiğinde yaşları genç olan(23-30 yaş) öğretmen grubunun orta yaş (31-37) ve ileri yaş gruba (38 yaş ve üstü) göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Orta yaş ve ileri yaş grubun erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin birbirleriyle benzer olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim programlarında öğretmenler, çocuklara erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik en iyi biçimde nitelikli öğrenme ortamları oluşturarak erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi sürecindeki en önemli rolü oynamaktadırlar (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Hindman ve Wasik, 2008; Kandır, Tezel-Şahin, Dilmaç ve Yazıcı, 2010). 2006 yılında Yüksek Öğretim Kurumu öğretmen yetiştirme lisans programlarında okutulan dersleri standart hale getirmiştir. 2013 yılında yeniden düzenlenen YÖK’ün okul öncesi öğretmenliği için oluşturduğu ders

programları incelendiğinde “erken okuryazarlık becerileri” ve “etkileşimli kitap okuma” gibi erken okuryazarlık bilgi ve beceri düzeyini artıran derslerin listede yer aldığı görülmektedir. Genç yaş grubu öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi sahibi olmaları yeni lisans programından mezun olduklarından dolayı olabilir. Tablo 15’ de başarılı öğretmenlerin yaş düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde %48’inin genç yaş grubu (23-30 yaş) olduğu görülmektedir. 2012 yılında son sınıf okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada (Altun ve Tanteğin Erden, 2016) öğretmen adaylarına erken okuryazarlık ile ilgili bilgi ve staj uygulamaları hakkında sorular sorulmuş, erken okuryazarlık kavramını okumaya hazırbulunuşluk olarak tanımlayabilmelerine karşın, erken okuryazarlık kavramının teorik alt yapısı ve içeriği hakkında bilgi sahibi olmadıkları ifade edilmiştir. Araştırmacılar o dönemde öğretmen yetiştirmenin önemli bir bileşeni olan ve öğretmen adaylarını teorik ve pratik açıdan destekleyen ana kaynaklardan biri olan lisans eğitim programlarında erken okuryazarlık ile ilgili derslere yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Altun ve Tanteğin Erden, 2016). 2006 yılında Alisinanoğlu ve Bay tarafından Ana Sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi isimli çalışmada öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları ölçeğinden aldıkları puanlar yaşlarına göre karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre aldıkları puanların farklılaşmadığı ifade etmişlerdir. 2006 yılı ve öncesinde okutulan okul öncesi lisans programlarında erken okuryazarlığa ilişkin dersler yer almadığından tüm yaş grubundaki öğretmenlerin kendini geliştirme yoluyla bu bilgilere eriştikleri yorumunda bulunmuşlardır. Bir başka çalışmada ise Deretarla-Gül ve Bal (2006) okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlık ve bu beceriyi oluşturan alt boyutların bilgisi ve bu bilgilerin çocuklara aktarılması konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin teorik ve pratik beceriler konusunda yetersiz oldukları görülebilir. Özellikle mevcut çalışmalar yaş değişkeni açısından incelendiğinde, önceki çalışmalarda da bu çalışmayla tutarlı olacak şekilde gruplar arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Yapılan tüm bu çalışmaların eski okulöncesi lisans programından mezun olan öğretmenleri kapsadığı ve öğretmenlerin lisans eğitiminde erken okuryazarlığa ilişkin bir ders almadıklarını ifade ettikleri belirtilmelidir. 2018 yılında okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapılan Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüş ve algılamalarının belirlenmesi isimli çalışmada 101

öğretmene ve 123 öğretmen adayına 23 soruluk okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşler ölçeği ve 20 sorudan oluşan okuryazarlık kazanımı algılama profili ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre (20-23 yaş ve 24-50 yaş) karşılaştırıldığında; yaş gruplarının ölçeklerden aldıkları puanlar arasında 20-23 yaş grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir (Öğretir Özçelik, 2018). 2001 yılında ABD'de öğretmenlerin erken okuryazarlık öğretimine ilişkin algılarını ölçmeye ilişkin yapılan bir çalışmada ise 424 okul öncesi öğretmenin erken okuryazarlığa ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin erken okuryazarlık öğretimine ilişkin algıları araştırma kapsamında geliştirilen bir ölçek ile ölçülmüş ve sonuçlar çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin puanları yaş değişkenine göre incelendiğinde, puanların genç yaş grubu lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür (Mather, Bos ve Babur, 2001). Türkiye’de 2001 yılında okul öncesi lisans programlarında erken okuryazarlığa ilişkin dersler bulunmadığı daha önce belirtilmişti. Buraya kadar bahsi geçen tüm araştırmalardan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; okul öncesi lisans öğretmenliğinde okutulan eski programa dahil olan öğretmenler ile yeni programa dahil olan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin farklılaştığı söylenebilir. Yapılan araştırmaların tarihleri günümüze yaklaştıkça yaş değişkeni açısından bilgi düzeyleri incelendiğinde ölçeklerden alınan puanların farklılık göstermesinin (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Öğretir Özçelik, 2018; Mather vd., 2001) nedeni olarak eski programda erken okuryazarlığa ilişkin derslerin olmayışı gösterilebilir.. Bu bilgilerden yola çıkıldığında, bu çalışmada yaşları genç olan öğretmenlerin EROBİT’ten daha iyi puan almalarının öncelikli nedeninin bu gruba giren öğretmenlerin yeni okul öncesi programından mezun olup erken okuryazarlığa ilişkin farklı derslerde bilgi ve beceri düzeylerini geliştirmiş olmaları söylenebilir.

Öğretmenlerin EROBİT Puanlarının Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin EROBİT puanlarının hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 22

Erken Okuryazarlık Bilgi Testi Puanlarının Hizmet Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	f	p
EROBİT	1-5 yıl	107	14,61	3,95	Grup Ara.	42,21	2	21,10	1,30	.273
	6-10 yıl	153	14,05	4,05	Grup İç.	6068,17	374	16,22		
	11 yıl ve üst	117	13,76	4,05	Toplam	6110,38	376			

Analiz sonuçları öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Testinden aldıkları puanların hizmet sürelerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. $F(2, 374)=1,30$, $p>.05$. Bir başka ifade ile öğretmenlerin bilgi düzeyleri hizmet sürelerine bağlı olarak değişiklik göstermemektedir. Tablo 21'de de görülebildiği gibi farklı hizmet süresinden çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin EROBİT'ten elde ettikleri ortalamalar birbirine çok yakındır.

Bir önceki analizde öğretmenlerin EROBİT puanları yaş gruplarına göre incelendiğinde, sonuçlar anlamlı farklılık gösterirken bu analizde hizmet sürelerine göre gruplandığında anlamlı fark olmaması dikkat çeken bir bulgudur. Bu durumu anlamak için iki değişkene ilişkin Frekans Dağılımı (çapraz tablo) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 22' de gösterilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Yaşlarına ve Hizmet Sürelerine İlişkin Frekans Dağılımı

		Hizmet Süresi			Toplam
		1-5	6-10	11 ve üzeri	
Yaş	23-30	95	44	3	142
		66,9%	31,0%	2,1%	100,0%
	31-37	9	81	44	134
		6,7%	60,4%	32,8%	100,0%
	38 ve üzeri	3	28	70	101
		3,0%	27,7%	69,3%	100,0%
Toplam		107	153	117	377
		28,4%	40,6%	31,0%	100,0%

Öğretmenlerin yaş ve hizmet sürelerine ilişkin frekans dağılımları incelendiğinde, genç yaş grubun (23-30) %66,9'luk kısmının 1-5 hizmet yılı grubunda yer aldığı fakat %33 lük bir kısmının ise diğer hizmet sürelerine dağıldığı görülmektedir. Türkiye'de eğitim basamaklarında zaman kaybetmeden ilerleyen bir

bireyin 22 yaşında öğretmen olduğu düşünüldüğünde bu bireyin 30 yaşına geldiğinde 8 yıllık hizmet süresine sahip olduğu görülebilir. Bu çalışmada 23-30 yaş grubu karşılaştırılan bir yaş grubu olarak ele alındığından, bu gruba giren öğretmenlerin yaş olarak genç grupta fakat hizmet süresi olarak orta grupta (6-10 yıl) yer alabileceği söylenmelidir. Çalışma içerisindeki genç yaş grubun %33'lük kısmının diğer hizmet yılı gruplarına (6-10 yıl ve 11 yıl üzeri) dağılması bundan kaynaklanmaktadır. Özellikle yaşa göre yapılan analiz sonuçlarına tekrar dönüldüğünde, Tablo 18'de 23-30 yaş grubu öğretmenlerin EROBİT puanlarının diğer yaş grubu öğretmenlerden iyi olduğu görülecektir. Bu bilgilerden yola çıkıldığında, yaş düzeyi daha düşük olan ve bilgi düzeyi diğer gruplara göre daha yüksek olan 23-30 yaş grubunun %33'lük bölümünün diğer 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri hizmet sürelerine dağılmış olmasının, diğer hizmet sürelerine giren öğretmenlerin EROBİT ortalamalarını yükselttiği ve bunun sonucunda da çalışmada yaşa göre ortaya çıkan anlamlı farklılığın hizmet süreleri ele alındığında benzer şekilde oluşmadığı söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer araştırma sorusu olan “*Öğretmenlerin EROBİT puanları hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna ilişkin yukarıda belirtilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin EROBİT puanlarının hizmet sürelerine göre farklılık göstermediği görülmektedir. Konuyla ilgili alanyazında yapılan önceki çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmadan farklı olarak öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin hizmet süreleri açısından ilk 5 yıl lehine anlamlı biçimde farklılaştığı ifade edilmektedir (Ergül vd., 2014). 2008 yılında öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık yeterlik algılarını belirlemeye yönelik yapılan bir çalışmada (Bay ve Alisanoğlu, 2008) öğretmenlerin yeterlik algıları hizmet sürelerine göre karşılaştırılmış ve yeterlik algı puanlarının hizmet sürelerine göre 5 yıl hizmet süresi olan öğretmenler lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan bir başka araştırmada ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının erken okuryazarlığa ilişkin yeterlikleri ölçülmüş ve hizmet sürelerine (0-9, 10-20 üzeri) göre karşılaştırılmıştır (Öğretim Özçelik, 2018). Çalışmadan elde edilen sonuçlar 0-9 hizmet süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Daha öncede ifade edildiği gibi yeni okul öncesi programında erken okuryazarlığa ilişkin derslerin yer alması, yeni öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının daha iyi sonuçlar almalarında etkili olduğu açıktır. Tüm bu araştırmalarda hizmet süresi az olan bir başka ifadeyle yeni öğretmen olan katılımcıların yeni okul öncesi programına dahil olması nedeniyle erken okuryazarlık yeterlik, algı veya bilgi düzeyine yönelik yapılan ölçümlerde iyi sonuçlar

almış olduğu belirtilirken EROBİT katılımcılarının hizmet sürelerine göre karşılaştırıldığında farklılık çıkmaması önceki araştırma bulgularıyla çelişen bir bulgudur. Daha önce de ifade edildiği gibi bu çalışmada genç yaş katılımcı grubun (23-30 yaş) 1-5 hizmet yılı grubunda yer alması beklenirken %33'lük kısmı 6-10 ve 11 yıl üzeri gruba dağıldığı görülmektedir. Katılımcılar arasında erken yaşta okula başlayıp yine erken yaşta mesleğe başlayan grup 6-10 yıl hizmet süresi grubuna dahil olduğu için alınan EROBİT puanlarında anlamlı farklılık çıkmadığı düşünülmektedir. 23-30 yaş grubundan diğer 6-10 ve 11 yıl üzeri gruba dağılan %33'lük kısım olmasaydı çalışmadan elde edilen sonuçlar alan yazında da ifade edildiği gibi 1-5 hizmet yılı olan grup lehine anlamlı farklılık gösterebilirdi. Öte yandan 6-10 ve 11 yıl üzerinde olan öğretmenler arasında da anlamlı bir farklılık olmaması dikkat çeken bir başka bulgudur. Öğretmenlerin hizmet yılının artması ile öğretmenlik deneyimlerinin artacağı ve bu durumun da uygulamaya olumlu biçimde yansıtacağı düşünüldüğünde, 6-10 ve 11 yıl üzeri için elde edilen bulgunun da beklenenden farklı biçimde geliştiği söylenmelidir. Alanyazında mesleki kıdem ve öğretmen yeterliklerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ise aslında yukarıda belirtilen beklentinin her zaman oluşmadığı görülebilmektedir. Ekici (2006) tarafından bir çalışmada öğretmenlerin yeterlilik inançlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Bir başka çalışmada ise Cemaloğlu ve Şahin (2007) öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarındaki heyecanlarının kıdemleri arttıkça azaldığını; duyarsızlaşmanın ve duygusal tükenmenin arttığını ortaya koymuşlardır. Gömleksiz ve Serhatoğlu'nun (2013) okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerine kendi yeterliklerini değerlendirmeleri için bir ölçek uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanlar öğretmenlerin hizmet sürelerine göre karşılaştırıldığında, öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların hizmet sürelerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Yüksel ve Yüksel (2018) öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini inceledikleri çalışmalarında; hizmet süreleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığını belirtmişlerdir. Yavuz (2020) özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında; öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile hizmet süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını ifade etmiştir. Belirtilen bu çalışmalarda ortak olarak mesleki kıdemin her zaman öğretmenler üzerinde istedik değişimleri yaratmayabileceği vurgulanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkıldığında, mevcut çalışmada

da, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla mesleğe olan ilgi ve isteklerinin azalmış olabileceği ve erken okuryazarlık gibi daha güncel ve yeni bir konuyu öğrenmek için motivasyonlarının daha düşük olabileceği ve bunların sonucunda da kıdemlerinin artmasının erken okuryazarlık bilgi ve becerileri üzerinde beklenen olumlu etkileri yaratmadığı söylenebilir. Bu görüşle paralel olarak öğretmenlerin EROBİT sonuçlarına bakıldığında hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin aldığı puanların düştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin EROBİT Puanlarının Erken Okuryazarlığa İlişkin Eğitim Alma/Almama Durumuna Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin eğitim alma/almama durumuna (hizmet içi eğitim ya da kurs alma) göre EROBİT’den aldıkları puanlar T-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 24

Eken Okuryazarlık Bilgi Testi Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Alma/Almama Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
EROBİT	Eğitim Alma	107	14,71	4,13	1,78	375	,074
	Eğitim Almama	270	13,88	3,97			

Öğretmenlerin eğitim alma/almama durumlarına göre aldıkları EROBİT puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $t(375)=1,78$, $p>.01$. Tablo 23’e bakıldığında, ders/kurs/hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin puanları ($X=14,71$) ile almayan öğretmenlerin puanlarının ($X=13,88$) birbirine benzer olduğu görülmektedir.

Çalışmanın bir diğer araştırma sorusu olan “Öğretmenlerin EROBİT puanları eğitim alma/almama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerin EROBİT’ten aldıkları puanları erken okuryazarlığa ilişkin herhangi bir eğitim alıp almama değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Çalışma içerisinde öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin herhangi bir eğitim alıp almadığı, bilgi formuna verdikleri kendi beyanlarına göre belirlenmiştir. Analiz sonucunda eğitim aldığını beyan eden öğretmenlerle ve almadığını belirten öğretmenlerin EROBİT puanlarının benzer olduğu görülmüştür. Aslında belirli bir konuyla ilgili hizmet içi eğitim, kurs veya sertifika alan öğretmenlerin; konuyla ilgili herhangi bir eğitim etkinliğine katılmamış öğretmenlere göre daha başarılı olmaları beklenen bir sonuçtur.

EROBİT uygulanan öğretmenlerden toplanan demografik bilgilerde eğitim alıp/almama durumları içerisinde konuya ilişkin hizmet içi eğitim veya kurs alan tüm öğretmenler eğitim almış kişiler olarak değerlendirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin aldığı hizmet içi eğitim ya da kursların niteliği sonuçları etkilemesi muhtemelen bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazındaki pek çok çalışmada öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitimlerin veya kursların niteliğinin düşük olduğu, eğitimlerin genellikle teorik bilgi düzeyinde kaldığı ve uygulamaya aktarımlarında sorunlar olduğu sıkça ifade edilmektedir (Dickinson, 2002; Hsieh, Hemmeter, McCollum ve Ostrosky, 2009; Ergül, vd., 2014, Gültekin ve Çubukçu, 2008; Gönen ve Kocakaya, 2006). Zembat ve Bilgin (1996) tarafından gerçekleştirilen okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelendiği çalışmada tutumlar ile ilgili hizmet içi alan ve almayan öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık çıkmadığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin sorunlarının incelenmesi konulu araştırmada öğretmenlerin var olan hizmet içi eğitimlerden, eğitimin planlanmasından başlayarak içeriğindeki nitelik eksikliğinden dolayı verimli olarak faydalanamadıkları belirtilmiştir (Şahin, Avcı ve Turla, 1999). Ayrıca bu çalışma içerisinde öğretmenlerin alanlarındaki gelişmeleri takip etmek istedikleri fakat bu etkinliklere katılmak için gerekli zamanları yaratamadıklarından (çalışma saatleri ve günleri nedeniyle) dolayı gelişim ve değişime ayak uyduramadıkları da vurgulanmıştır. Tüm bu sonuçlar sadece belirli saat dilimi içerisinde sunulan sınırlı hizmet içi eğitim ve kurslarla öğretmenleri istendik düzeylere taşıyamayacağımızı göstermektedir.

Yukarıdaki sunulan araştırma bulgularıyla paralel olarak, çalışma içerisinde hizmetiçi eğitim veya kurs aldığını belirten öğretmenlerin EROBİT puanları incelendiğinde, ortalamanın 14'te kaldığı görülmektedir. Hâlbuki öğretmenlerin konuyu bildiğini kabul edebilmemiz için testin %70'ini doğru yanıtlamaları yani 19 ve üzerinde puan almaları gerekmektedir. Testten alınan sonuçlara göre kendini eğitim almış olarak gören öğretmenlerin bile erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin desteklenmesi gereken grupta olduğu açıktır. Bu durum da öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitim veya kursların onların erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinde istendik değişimleri yaratmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin EROBİT puanlarının istenilen düzeyde çıkmamasının üniversitelerde erken okuryazarlığa ilişkin birçok programda ders bulunmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Erken okuryazarlık dersinin olduğu lisans programlarında ise konunun kapsamlı olarak ele alınamadığı düşünülmektedir.

Bu görüşün desteklendiği bir çalışmada, Altun ve Erden (2016) erken okuryazarlık ve staj uygulamalarına ilişkin yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerilerine ilişkin teorik ve pratik bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında erken okuryazarlığa ilişkin ayrıntılı içeriklere sahip hem kuramsal hem de uygulama boyutunun olduğu etkili derslerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere gerek lisans eğitimi aldıkları dönemde, gerek görev sırasında sunulan hizmet içi eğitimlerde sunulan erken okuryazarlık ile ilgili eğitimlerin EROBİT sonuçlarına göre yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu eğitimler nitelik hale getirilmediği takdirde öğretmenlerin çocuklara erken okuryazarlık becerilerini öğretmekte yetersiz kalacağı, bunda çocukların ileriki okuma başarılarını olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Hizmet içi eğitimlerden ve lisans döneminde aldıkları eğitimlerden verim sağlayamamış öğretmenler; okul öncesi dönemde karşılaştıkları risk grubunda olan çocuklara ve özel gereksinimi olan çocuklara gereken müdahaleyi uygulamakta geç kalabilecektir. Bu gecikme özellikle bu çocukların akranlarına göre zaten sınırlı oldukları okuma performanslarında daha da geriye düşmelerine sebep olabilecektir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık konusunu tam anlamıyla kavrayabilmesi hem NG gösteren hem ÖG öğrencilerin okuma başarısı açısından çok önemli görülmektedir. Bunun için de nitelikli bir hizmet içi eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli bir hizmet içi eğitim programının zamanının planlanması, ihtiyaca yönelik olarak programlanması, uygun personel ve değerlendirilmesi gibi basamakları bulunmaktadır. Erken okuryazarlığa ilişkin bir hizmet içi eğitim planlanırken öncelikle öğretmenlere uygun zamanın planlanması gerekmektedir. Sonrasında hizmet içi eğitim öğretmenlerin ihtiyacına yönelik planlanmalıdır. Erken okuryazarlık konusu öğretmenin hem teorik alanda hem de uygulama alanında yeterli olması gereken bir konudur. Öğretmenlerin öncelikle bilgi düzeyleri ölçülmeli, elde edilen sonuçlar ışığında erken okuryazarlığın tüm alt boyutlarını kapsayacak biçimde bir öğretim programı hazırlanmalıdır. Bu aşamadan sonra, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini öğrencilere nasıl kazandıracığına ilişkin sınıf içi uygulamaları ve etkinlikleri içeren bir öğretim programı hazırlanmalıdır. Son olarak eğitime katılan öğretmenlerin hem teorik bilgileri hem uygulamaya ilişkin becerileri değerlendirilmeli ve eksik yönler giderilmelidir. Bu şekilde iyi ve ihtiyaca yönelik planlanmış bir hizmet içi eğitim öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini artıracak, çocuklar üzerinde olumlu etkiler yaratacaktır. Aksi halde hali

hazırdaki verilen erken okuryazarlık hizmetiçi eğitimlerinin öğretmenleri istenen düzeye taşımada sınırlı kaldığı çalışmadan elde edilen sonuçlarla bir kez daha görülmüştür.

Öğretmenlerin EROBİT Puanlarının Çalıştıkları Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin EROBİT puanlarının çalıştıkları öğrencilerin yaş gruplarına göre fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sırasında 3-4 yaş grubu (kreş) ile çalışan öğretmenlerin puanları ile 5-6 yaş grubu (anaokulu) çocuklarla çalışan öğretmenlerin puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 25

Erken Okuryazarlık Bilgi Testi Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Öğrenci Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
EROBİT	Kreş	121	14,40	3,92	,937	375	,349
	Anaokulu	256	13,98	4,07			

Öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu çocuklarına göre (kreş ve anaokulu) aldıkları EROBİT puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $t(375)=.937$, $p>.01$. Tablo 21 incelendiğinde 3-4 yaş grubu (kreş) ile çalışan öğretmenlerin puanlarının ($X=14,40$) 5-6 yaş grubu (anaokulu) ile çalışan öğretmenlerin puanları ($X=13,98$) ile benzer olduğu görülmektedir.

Çalışmanın son araştırma sorusu olan “Öğretmenlerin EROBİT puanları çalıştıkları öğrenci gruplarına (kreş-anaokulu) göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin aldıkları puanlar çalıştıkları öğrenci grubuna göre karşılaştırılmıştır. Yukarıda t-Testi analiz tablosunda da görüldüğü gibi her iki gruba çalışan öğretmenlerin puanları benzerlik göstermektedir. Türkiye’de 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı düzenleme ile 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı denenip geliştirilmek üzere uygulamaya koyulmuştur. 2012-2013 yılında ortak paydaşlarla program geliştirme çalışması yapılmış ve programa son şekli verilmiştir. Bu program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en iyi düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını sağlamak ve temel eğitime hazır bulunmalarını

sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Bu programda her yaş grubu için gelişim özellikleri, düzenlenmiş geliştirilen kazanımlar, göstergeler ve bunlarla ilgili açıklamalar ayrı ayrı ifade edilmiştir. 3-4 yaş grubu kazanımlar incelendiğinde; bilişsel gelişim alanında ağırlıklı olarak kavram öğretimi, eşleme, renkler gibi becerilerin çalışıldığı görülmektedir. 5-6 yaş grubu çocukların kazanımlarında ise sayıları ve bunların ifade ettiği nesneler arasında ilişki kurma 1-10 sayıları ile toplama çıkarma yapabilme becerileri yer almaktadır (MEB- Okulöncesi Programı, 2013). Dil gelişimi alanına bakıldığında ise 3-4 yaş grubu çocuklarda sesin geldiği yönü söyleme, 3-4 sözcüklü cümle kurma, çoğul eklerini kullanma, sıfatları kullanma gibi beceriler yer almaktadır. 5-6 yaş grubu çocukların kazanımları incelendiğinde; sesler arasındaki farkları ve benzerlikleri ifade etme, verilen sese benzer sesler çıkarma, 6 ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurma gibi kazanımlar yer almaktadır. Erken okuryazarlık becerilerinin temelinde dil becerileri yer almaktadır (Zhang ve Alex, 1995). Okul öncesi dönem(3-4 yaş) çocukların dil gelişimi kazanımlarına bakıldığında dilin ve seslerin yapısından çok ne olduğunu fark etme ve temel ses becerileri üzerine olduğu görülmektedir. Anaokulu dönem(5-6 yaş) dil gelişimi kazanımlarına bakıldığında ise sesin ve dilin yapısını fark etmekten çok kullanma manüplasyon yapabilme becerilerine odaklandığı söylenebilir. Erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutları açısından anaokulu dönem kazanımları incelendiğinde, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, dinlediğini anlama gibi alt boyutların program içerisinde çok genel olarak belirtilmiş olduğu ve bu haliyle anaokulu dönem çocuklarının özellikle okuma yazmaya hazırlık becerileri çalışmasının hedeflendiği ifade edilmelidir. Erken okuryazarlık becerileri ise ilkokulda yapılacak olan formal okuma yazma öğretimine temel oluşturan bir hazırbulunuşluk sürecidir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu konuyu bir süreç olarak ele aldığımızda olabilen en erken dönemden başlayarak okul öncesi dönemde görev yapan tüm öğretmenlerin, özellikle anaokulu çağındaki çocuklarla çalışan öğretmenlerin, erken okuryazarlık becerileri hakkında çalışmalar yapması ve bilgi sahibi olması beklenmektedir. Bu görüşe yönelik çalışma içerisinde yapılan karşılaştırmada, anaokulu dönem ve kreş dönemi çocuklarla çalışan öğretmenlerin EROBİT puanlarının desteklenmesi gereken (8-18 arasında) ve benzer düzeyde olması ise yukarıda sunulanlarla çelişen bir bulgudur. Bu sonuçtan yola çıkarak özellikle anaokulu dönem çocuklarla çalışan öğretmenlerin, okul öncesi programında erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılmasa da sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama gibi aslında erken okuryazarlığın alt becerilerinden olan programın kazanımları içinde yer alan becerilere

ilişkin nasıl çalışma yaptıkları ile çocuklarının okuma yazma becerilerine ne kadar hazır oldukları sorularını akıllara getirmektedir. Erken okuryazarlık; çocukların ileriki okuma başarısı için çok önemli bir basamak olup, desteklenmediği takdirde çocukların ileride okuma becerilerinde sorun yaşayabileceği birçok araştırmada ifade edilmektedir (Birgisdottir, Gestsdottir ve Geldhof, 2020; Ruotsalainen, Soodla, R  ikk  nen, Poikkeus, Kikas ve Lerkkanen, 2020). Erken okuryazarlık özellikle risk grubu ve kaynaştırma eēitimi alan   G çocuklarda, okuma becerisini edinebilmek adını çok önemli bir basamaēı oluşturmaktadır (McGee ve Richgels, 2003; Wackerle-Hollman vd., 2020).

Ülkemizde bu konuya ilişkin yapılmış farklı çalışmalarda okul öncesi eēitimde erken okuryazarlık etkinliklerinin oldukça sınırlı olduēu belirtilmektedir (Deretarla-G  l ve Bal; 2006; Ergül ve diē, 2014; Ergül ve diē, 2015). Uluslararası alanyazında yapılmış pek çok çalışmada da   ēretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yetersiz ve niteliksiz etkinliklerinin temelini erken okuryazarlıēın önemini yeterince kavrayamamalarından ve erken okuryazarlıēa ilişkin bilgi yetersizlikleri olmasından kaynaklandıēı belirtilmiştir (Bryant, Clifford ve Peisner, 1991; Hindman ve Wasik, 2008; Piasta, Park, Farley, Justice ve O'Connell, 2020). Ülkemizde de elde edilen bu sonuçlar aslında şaşırtıcı deēildir. Günümüzde hala pek çok okul öncesi   ēretmeni erken okuryazarlık kavramını okul öncesinde okuma yazma   ēretimi olarak yanlış şekilde tanımlamaktadır. Ergül ve arkadaşları, (2014) okul öncesi   ēretmenlerin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada; katılımcı   ēretmenlerin yaklaşık yarısının erken okuryazarlık kavramını okuma yazma   ēretimi olarak tanımladıēını ve erken okuryazarlıēın i  eriēini ve ileriki okuma kazanımı ile ilişkisini açıklayamadıklarını belirtmiştir. Okul   ncesi   ēretmenlerinin erken okuryazarlık kavramını yanlış anlaması ve konu hakkında yetersiz bilgiye sahip olması; (Deretara-G  l, Bal; 2006)   ēretmenlerin konuya olan ilgi ve isteklerini azaltmakta ve bu becerilerin   ēretiminden kendilerinin sorumlu olmadıklarını düşünmelerine neden olmaktadır (Deretara-G  l ve Bal, 2006). Benzer durumun mevcut çalışma sonuçlarını da etkilediēi düşünülmektedir. Çalışmada anaokulu dönem çocuklarla çalışan   ēretmenler ile kreş dönemi çocuklarla çalışan   ēretmenlerin bilgi düzeyine ilişkin farkın olmaması; aslında her iki gruba eēitim veren   ēretmenlerin de erken okuryazarlık kavramını ve önemini yeterince kavrayamamış olmasından kaynaklandıēı düşünülmektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada erken çocukluk eğitiminde özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara ilinde Merkez ilçelerinde (Altındağ, Mamak, Yenimahalle, Çankaya, Pursaklar, Sincan, Etimesgut ve Keçiören) erken çocukluk eğitiminde görev alan gönüllü 377 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen EROBİT (erken okuryazarlık bilgi testi) uygulanmıştır. Testten elde edilen puanlar; öğretmenlerin çalıştıkları çocukların yaş grubu, eğitim alıp almama durumları, kendi yaşları ve hizmet süresi değişkenleri göz önünde bulundurularak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda bu bölümde çalışmada ulaşılan genel sonuçlar ile ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler sırasıyla sunulmuştur.

Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde; çalışma sonunda erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ve öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini etkileyen değişkenler hakkında önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlerin erken okuyazarlık bilgi düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan 377 öğretmenin 43'ü başarılı 41'inin başarısız olduğu görülmektedir. Bu durum aslında erken çocukluk döneminde görev alan öğretmenlerin etkili bir erken okuryazarlık eğitimi için hazır olmadıkları ve programda bu becerilerin yeterince vurgulanmadığı, bu nedenle öğretmenlerin bu becerilerin önemini ve ileriki okuma performansı ile olan ilişkisini farketmediğini düşündürmektedir.

Erken okuryazarlık, risk grubu ve ÖG olanlar için ayrıca bir öneme sahiptir. Fakat bu grupla çalışan öğretmenlerin de istenen başarı düzeyinden çok uzak oldukları görülmektedir. ÖG çocuklarla çalışan öğretmenlerin puan ortalamasının 14,45 olduğu

bu düzeyin bilgiye gereksinimi olan öğretmen düzeyi olduğu görülmektedir. Hâlbuki bu grup için bu dönemde yapılacak eğitimlerin çok önemlidir. ÖG ve risk grubu çocuklarda bu dönemde zaman kaybedilmemesi gerekmektedir. Fakat bu dönemde başarılı olmak isteniyorsa öncelikle öğretmenlerin bilgi düzeylerinin arttırılması gerekmektedir.

Erken okuryazarlığa etki eden değişkenlere bakıldığında (yaş, hizmet süresi, çalışılan grup ve eğitim alma durumu), sadece öğretmenin yaşının fark yaratan bir değişken olduğu görülmektedir. Bu durumun ise hem öğretmenlik programında hem de üniversitelerdeki derslerden kaynaklanmaktadır. İleri yaş grubu öğretmenlerin lisans eğitimi aldıkları dönemlerde erken okuryazarlığa ilişkin lisans dersleri bulunmamaktaydı. Daha genç yaş grubu öğretmenlerin lisans eğitimi programlarında erken okuryazarlığa ilişkin az da olsa lisans düzeyinde derslerin yer aldığı görülmektedir. Yaşı daha genç olanların bilgi düzeyleri ileri olanlara göre daha iyi olduğu görülmüştür. Bu sonuç bize doğru eğitim aldıklarında öğretmenlerde istenen olumlu değişimlerin olabileceğinin bir göstergesidir.

Son olarak ise eğitim alma durumunun belirleyici bir değişken olmadığı görülmüştür. Bu durumun ise öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitimlerin kalitesi ve niteliği açısından sorgulanması gerken bir bulgu olduğudüşünülmektedir. Her ne kadar lisans döneminde ders almasa da aslında doğru bir hizmet içi eğitimle birçok öğretmene ulaşılabilir ve bunun için etkili hizmet içi eğitimlerin mutlaka planlanması gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, aşağıda hem ileri araştırmalara hem de erken çocukluk eğitiminde çalışan uygulamacıların eğitime yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

1. Bu araştırma Ankara ilinin Merkez ilçelerinde erken çocukluk eğitiminde görev alan öğretmenler (377) ile sınırlıdır. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı şehir ve bölgelerden daha büyük grup katılımcılarla çalışma tekrarlanabilir. Bu sayede çalışmanın genellenebilirliği artırılabilir.
2. Bu çalışmada elde edilen tüm veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ve Erken Okuryazarlık Bilgi Testi ile sınırlıdır. İleriki araştırmalarda farklı araştırma yöntemleri ve teknikler kullanılarak daha

derinlemesine bilgi elde edilebileceği ve alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

3. Bu çalışmada erken çocukluk eğitiminde ve özel eğitiminde çalışan öğretmenlerin bilgi düzeyinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesine odaklanılmıştır. Fakat öğretmenlerin erken okuryazarlık sınıfı içi uygulamalarına ve bilgi düzeylerini olumsuz etkileyebilecek faktörlere ilişkin ek ölçümler yapılmamıştır. İleriki çalışmalarda bilgi düzeyleri ile birlikte bu sınıf içi uygulamalar ve sorunlara yönelik ayrılmış bir inceleme önerilebilir.
4. Erken çocukluk eğitiminde ve özel eğitiminde öğrencilere sunulacak etkili müdahalelerin başarılı olması için bu öğrencilerle çalışan öğretmenlere, erken okuryazarlığa ilişkin nitelikli ve iyi planlanmış bir hizmet içi eğitim verilebilir. Risk grubu ve ÖG çocukların okul öncesi dönem eğitiminde çok önemli olan erken okuryazarlık becerilerinin öğretmenler tarafından nasıl kullanılacağına ilişkin hem kuramsal hem de uygulama boyutları olan bir hizmet içi eğitim modeli planlaması yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (56), 61-74.
<https://search.proquest.com/openview/ffb725c20b2ab1ccadace494360e195e/1?cbl=28562&pq-origsite=gscholar>
- Adams, M. (1999). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2019). Parent-Implemented Communication Strategies During Storybook Reading. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 300-320.
<https://doi.org/10.1177/1053815119855007>
- Allinder, R. M., Dunse, L., Brunken, C. D., & Obermiller-Krolikowski, H. J. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 22(1), 48-54.
<https://doi.org/10.1177/074193250102200106>
- Al-Otaiba, S. A. & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention. *Remedial and Special Education*, 23, 300-316.
<https://doi.org/10.1177/0741932502030050501>
- Altınışik, D. (1996). Hizmetiçi Eğitim ve Türkiye'deki Uygulama. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7 (7) , 329-348. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10388/127089>
- Altun, D. ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık ile İlgili Görüşleri ve Staj Uygulamaları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1).
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45143623/JKEF_17_1_2016_241261.pdf?responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DOkul_Oncesi_Ogretmen_Adaylarinin_Erken_O.pdf&XAmzAlgorithm
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77–117). Newark, DE: International Reading Association.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, 14(5), 255-259.
<https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>

- Anthony, J., L. and Lonigan. C. J. (2004). The nature of phonological awareness: converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 43-55. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.43>
- Anthony, J., L., Lonigan. C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., and Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: a quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations, *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.3>
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/39761>
- Bacotang, J., Isa, Z. M., Mustafa, M. C., & Yasin, S. F. M. (2020). The Development of Early Literacy Skills Indicators (ELSI) for Children Aged 3+ to 4+ Years. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(05). Doi: 10.37200/Ijpr/V24i5/Pr20172
- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-25. <https://doi.org/10.1007/BF02648213>
- Başgüz.,W.(1960). *Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk* Ankara Matbaası.
- Bay, D. (2008). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Bay, D. ve Alisinanoğlu, F. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 111-123. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29340/313970>
- Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi: 1-5. sınıflar için*. Pegem A. Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Pegem Akademi.
- Beck, I.,& McKeown, M.G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R.Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 789 – 814). New York: Longman.

- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. & Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5*. USA: Scholastic Inc.
- Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.498>
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802-1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology*, 20(3), 821. doi: [10.1017/S0954579408000394](https://doi.org/10.1017/S0954579408000394)
- Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., & Geldhof, G. J. (2020). Early predictors of first and fourth grade reading and math: The role of self-regulation and early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 507-519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.001>
- Blachowicz, C.L.Z., & Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. (Vol. 3, pp. 503 – 523). Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://content.taylorfrancis.com/books/download?dac=C2010-0-340073&isbn=9781351779715&format=googlePreviewPdf>
- Bradley, L. & Bryant, P. (1991). Phonological skills before and after learning to read. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 37-45).
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44, 26-59. <https://doi.org/10.1007/BF02648154>
- Bratsch-Hines, M. E., Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., & Franco, X. (2019). Frequency of instructional practices in rural prekindergarten classrooms and associations with child language and literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.001>.

- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., & Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(4), 237-246. <https://doi.org/10.1177/0741932510387305>
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999). Cognitive psychology and instruction. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bryant, D. M., Clifford, R. M., & Peisner, E. S. (1991). Best practices for beginners: Developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal*, 28(4), 783-803. <https://doi.org/10.3102/00028312028004783>
- Bryant, D. M., Clifford, R. M., & Peisner, E. S. (1991). Best practices for beginners: Developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal*, 28(4), 783-803. <https://doi.org/10.3102/00028312028004783>
- Bryant, P. E., Maclean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438. <https://psycnet.apa.org/buy/1990-19423-001>
- Burnett, C., Merchant, G., & Neumann, M. M. (2020). Closing the gap? Overcoming limitations in sociomaterial accounts of early literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 111-133. <https://doi.org/10.1177/1468798419896067>
- Bus, A. G. & Van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414. <https://psycnet.apa.org/buy/1999-11091-001>
- Buyse, V., Wesley, P. W., Bryant, D., & Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children*, 65(3), 301-314. <https://doi.org/10.1177/001440299906500302>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Scientific research methods. *Ankara: Pegem Akademi*, 206-207.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2-and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 488. Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30, 808-828. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.488>

- Cabell, S., Q. McGinty, A., S. and Justice, L., M. (2007). Assessing print knowledge. In K. L. Pence (Eds.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 327-377). San Diego. Oxford. Brisbane: Plural Publishing Inc.
- Carlson, E., Daley, T., Shimshak, A., Riley, J., Keller, B., Jenkins, F., ... & Rosenquist, C. (2008). Changes in the Characteristics, Services, and Performance of Preschoolers with Disabilities from 2003-04 to 2004-05. Wave 2 Overview Report from the Pre-Elementary Education Longitudinal Study (PEELS). NCSEER 2008-3011. *National Center for Special Education Research*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501654.pdf>
- Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text. *Journal of Reading Behavior*, 26, 413–437. <https://doi.org/10.1080/10862969409547861>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004))
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 151-164. <https://doi.org/10.1177/002221940303600208>
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/819079>
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887. <https://eric.ed.gov/?id=ed312281>
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 489 – 509. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/814285>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayınevi.

- Danks, J.H., & End, L.J. (1987). Processing strategies for reading and listening. In R. Horowitz & S.J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 271 – 294). San Diego, CA: Academic Press Inc.
- Davis, F. B., & Fifer, G. (1959). The effect on test reliability and validity of scoring aptitude and achievement tests with weights for every choice. *Educational and Psychological Measurement*, 19(2), 159-170.
<https://doi.org/10.1177/001316445901900202>
- De Jong, P. F., & Olson, R. K. (2004). Early predictors of letter knowledge. *Journal of experimental child psychology*, 88(3), 254-273.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.03.007>
- Demirtaşlı, R. N. Ç. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme.
- Denton, K, & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade* (NCES 2002-125). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Deretarla Gül, E. ve Bal, B. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33-51.
- Diamond, K. E., Justice, L. M., Siegler, R. S., & Snyder, P. A. (2013). Synthesis of IES Research on Early Intervention and Early Childhood Education. NCSEER 2013-3001. *National Center for Special Education Research*.
<http://ies.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=NCSEER20133001>
- Diamond, K. E., Justice, L. M., Siegler, R. S., & Snyder, P. A. (2013). Synthesis of IES Research on Early Intervention and Early Childhood Education. NCSEER 2013-3001. *National Center for Special Education Research*. <http://ies.ed.gov/ncser/>
- Dickinson, D. & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dickinson, D. K. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher*, 31, 26–32.
<https://doi.org/10.3102/0013189X031001026>
- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classroom through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>

- Edwards, C. M. 2014. "Maternal Literacy Practices and Toddlers' Emergent Literacy Skills." *Journal of Early Childhood Literacy* 14 (1): 53–79. <https://doi.org/10.1177/1468798412451590>
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24). <http://eds.a.ebscohost.com/abstract?site>
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergin, O. (1943). *Türkiye Maarif Tarihi* Osmanlı Matbaası, İstanbul, Cilt IV, s. 1172.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). <https://doi.org/10.17860/efd.88429>
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 13(4). <http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/io/article/view/1351/1207>
- Ezell, H. K. & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of shared reading interactions through observational learning. *American Journal of Speech Language Pathology*, 9, 36-47 <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0901.36>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272. [doi:10.1037/1082-989X.4.3.272](https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272)
- Farver, J. M., Nakamoto J., & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready To Read Screening Tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0007-9>
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16–28. <https://doi.org/10.1177/0271121416637597>
- Flowers, L., Meyer, M., Lovato, J., Felton, R., & Wood, F. (2001). Does third grade discrepancy status predict the course of reading development *Annals of Dyslexia*, 50, 1-23. <https://doi.org/10.2307/1511233>

- Fowler, A. E. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 97-117). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A., & Fletcher, J.M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.3>
- Garuba, A. (1998) *Continuing education of teachers in Nigeria; some critical issues*. *Containing Education and Extension Quarterly*, 1(2), 178–198.
- Gencer, H. (2019). *Okul Öncesine Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri İle Benlik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Master's Thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Pendergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 34–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.008>.
- Gillon, G. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 126–141. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3102.126>
- Goodman, I., Libenson, A., & Wade-Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 113-127. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01423.x>
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7). https://www.researchgate.net/profile/Mehmet_Nuri_Goemleksiz/publication
- Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44. <http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1813934474>
- Gray, A. L. & McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 325-333. <https://doi.org/10.1177/00222194060390040601>

- Griffith, P., & Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *Reading Teacher*, 45(7), 516-23.
https://www.jstor.org/stable/20200912?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of early intervention*, 35(1), 40-60.
<https://doi.org/10.1177/1053815113500343>
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49945/640047>
- Güzel, R. (1998). Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1985). Principles and applications of item response theory.
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe. The 30 million Word gap. *American Educator*, 27, 4-9. <https://www.bilingualpreschool.org/wp-content/uploads/2016/08/The-Early-Catastrophe-The-30-Million-Word-Gap-by-Age-3.pdf>
- Hempenstall, K. (2003). Phonemic awareness: What does it mean. *Education Oasis*, 201.
http://www.educationoasis.com/resources/Articles/phonemic_awareness.html
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J., & Hegde, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development*, 19(4), 519-540.
<https://doi.org/10.1080/10409280802230973>
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction, *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002>
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early childhood research quarterly*, 23(4), 479-492.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002>

- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, Spring, 10-14. <https://atlantaclassical.org/wp-content/uploads/2014/08/Reading-Comprehension-E.D.-Hirsch-article.pdf>
- Hook, P. E., Macaruso, P., & Jones, S. (2001). Efficacy of Fast ForWord training on facilitating acquisition of reading skills by children with reading difficulties—A longitudinal study. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 73-96. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/study/76550>
- Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hsieh, W.Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A. & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies, *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 229-247. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.007>
- Ihmeideh, F., & Al-Maadadi, F. (2020). The effect of family literacy programs on the development of children's early literacy in kindergarten settings. *Children and Youth Services Review*, 105462. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105462>
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2017). Gelişim psikolojisi. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-293.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of educational psychology*, 95(4), 719. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.719>
- Johnston, R. S., Anderson, M., and Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: the nature of the relationship. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 217-234. <https://doi.org/10.1007/BF00420276>
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447. . <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Justice, L. & Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 11, 17-29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))

- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and Word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257-269. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0903.257>
- Justice, L. M. & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education* 23, 99-113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Justice, L. M., Logan, J. A., Kaderavek, J. N., & Dynia, J. M. (2015). Print-focused read-alouds in early childhood special education programs. *Exceptional Children*, 81(3), 292-311. <https://doi.org/10.1177/0014402914563693>
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 51-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Justice, L., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A., & Welsch, J. (2005). Descriptive developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology*, 26, 1-25. <https://doi.org/10.1080/02702710490897509>
- Justice, L., Logan, J., Kaderavek, J., Schmitt, M. B., Tompkins, V., & Bartlett, C. (2015). Empirically based profiles of the early literacy skills of children with language impairment in early childhood special education. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 482-494. <https://doi.org/10.1177/0022219413510179>
- Kandır, A., Tezel Şahin, F., Dilmaç ve Yazıcı, E.(2010). *İlköğretime geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları*, 9, 20-22.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45-56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/99942>
- Karaman, G. (2013). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Karasar, N. (1994). Bilimsel Arastırma Yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. *Ankara: 3A Arastırma Eğitim Danışmanlık Ltd.*
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/123456789/66171>

- Kargın, T. (2017). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 72-99.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2016) Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi1. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/369832>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-268. DOI: [10.1501/Ozlegt_0000000023](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000023)
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition. Studies in first language development* (pp. 455 – 474). Cambridge: University Press.
- Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M.J. & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98. doi: [10.1007/s10643-005-0030-6](https://doi.org/10.1007/s10643-005-0030-6)
- Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (21).
- Kutlu, Ö. ve Çok, F. (2002). Cinsel Eğitim Programına Dayalı Cinsel Bilgi Testinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(123). <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5166/1296>
- Laing, S. P. & Espeland, W. (2005). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments. *Journal of Communication Disorders*, 38, 65-82. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.03.009>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity 1. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Leafstedt, J. M., Richards, C. R., & Gerber, M. M. (2004). Effectiveness of explicit phonological-awareness instruction for at-risk English learners. *Learning Disabilities' Research & Practice*, 19, 252-261. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00110.x>

- Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental psychology*, 49(1), 15. <https://doi.org/10.1037/a0029558>
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.11.004>
- Lesiak, J. L. (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34, 143-160. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199704\)34:2<143::AID-PITS7>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199704)34:2<143::AID-PITS7>3.0.CO;2-R)
- Lie, A. (1991). Effects of a training program for stimulating skills in Word analysis in first grade children. *Reading Research Quarterly*, 26, 234-250. DOI: [10.2307/747762](https://doi.org/10.2307/747762)
- Linn, R. L. (1989). Current perspectives and future directions. *Educational measurement*, 3, 1-10.
- Linting, M., Meulman, J. J., Groenen, P. J., & Van Der Koojj, A. J. (2007). Nonlinear principal components analysis: introduction and application. *Psychological methods*, 12(3), 336. [doi:10.1037/1082-989X.12.3.359](https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.3.359)
- Liu, P., McBride-Chang, C., Wong, A.M., Tardif, T., Stokes, S.F., Fletcher, P., & Shu, H. (2010). Early oral language markers of poor reading performance in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities*, 20(10), 1-10. <https://doi.org/10.1177/0022219410369084>
- Lomax, R. & McGee, L. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256. DOI: [10.2307/747667](https://doi.org/10.2307/747667)
- Lonigan C. J., Schatschneider C., & Westberg L. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508381.pdf>
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 265-292. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)

- Lonigan, C. J., Bloomfield, B. G., Anthony, J. L., Bacon, K. D., Phillips, B. M., & Samwel, C. S. (1999). Relations among emergent literacy skills, behavior problems, and social competence in preschool children from low- and middle-income backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 40-53. <https://doi.org/10.1177/027112149901900104>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- Lovett, M. W. (1987). A developmental approach to reading disability: Accuracy and speed criteria of normal and deficient reading skill. *Child Development*, 234-260. <https://doi.org/10.2307/1130305>
- Lyon, G. R. (1998). Current scientific knowledge about reading development and reading disorders: Congressional testimony. Their World, January, 1-10.
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill Palmer Quarterly*, 33, 255-281. <https://www.jstor.org/stable/23086536>
- Maki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14, 643-672. <https://doi.org/10.1023/A:1012071514719>
- Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of learning disabilities*, 34(5), 472-482. <https://doi.org/10.1177/002221940103400508>
- McBride-Chang, C. (1999). The ABC's of the ABCs: the development of letter-name and letter-sound knowledge, *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 285-309. <https://www.jstor.org/stable/23093679>
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 230-239. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00023>
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (2003). *Designing early literacy programs: Strategies for at-risk preschool and kindergarten children*. Guilford Publications, 72 Spring Street, New York, NY 10012.
- McGee, L., M. and Morrow, L., M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: The Guilford Press.

- McNaughton, S. (1995). *Patterns of emergent literacy: Processes of development and transition*. Oxford University Press, USA.
- Mendive, S., Mascareño Lara, M., Aldoney, D., Pérez, J. C., & Pezoa, J. P. (2020). Home Language and Literacy Environments and Early Literacy Trajectories of Low-Socioeconomic Status Chilean Children. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.13382>
- Messick, S., & Linn, R. L. (1989). Educational measurement. *New York: American Council on Education. 3rd ed. London: Macmillan Pub. Co*, 13-103.
- Metsala, J. (1999). Young children's phonological awareness and non-word repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3-19. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.3>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013) *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Moates, L. C. (2000). *Speech to print: Language essentials for teachers*. Baltimore: Brookes
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Morrow, L., M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford Press.
- Nagy, W.E., & Scott, J.A. (2000). Vocabulary processes. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. (Vol. 3, pp. 269 –284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy, USA.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read- An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (National Institute of Health Pub. No. 00-4769). Washington, DC'- National Institute of Child Health and Human Development.
- NICHD Early Child Care Research Network (Ed.). (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. Guilford Press.

- Nitko, A. J. (2004). Continuous assessment and performance assessment. *Retrieved November, 11, 2006.*
- Oğuzkan, F.(1982). *Eğitim Ve Bilim Dergisi* Cilt 7, Sayı : 38
- Olson, D.R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257– 281.
<https://doi.org/10.17763/haer.47.3.8840364413869005>
- Özalp, R.(1977). Türk Milli Eğitiminde Düzenleme Teşkilatı Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, s. 239.
- Özçelik, A. D. Ö. (2018). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Görüş ve Algılamalarının Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 825-843. [DOI: 10.17152/gefad.399656](https://doi.org/10.17152/gefad.399656)
- Paris, S. G. (2011). Developmental differences in early reading skills. In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp.228-241). New York. London: The Guilford Press.
- Parlakıyıldız, 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.
- Pelatti, C. Y., Dynia, J. M., Logan, J. A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2016, December). Examining quality in two preschool settings: Publicly funded early childhood education and inclusive early childhood education classrooms. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 45, No. 6, pp. 829-849). Springer US.
<https://doi.org/10.1007/s10566-016-9359-9>
- Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2014). Language- and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 445–456. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.004>.
- Perfetti, C. A.,& Hart, L. (2001). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189–214). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137-152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- Piasta, S. B., Ramirez, P. S., Farley, K. S., Justice, L. M., & Park, S. (2020). Exploring the nature of associations between educators' knowledge and their emergent literacy classroom practices. *Reading and Writing*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9491-y>
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing emergent literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45, 8-38. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>
- Puliatte, A., & Ehri, L. C. (2018). Do 2nd and 3rd grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31, 239-266. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9783-8>.
- Pullen, P. & Justice, L. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39, 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.4.4>
- Reese, E., Cox, A., Harte, D., & McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. *On reading books to children: Parents and teachers*, 37-57.
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Wilson, V. (2006). Measurement and evaluation in education. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19, 87-101. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1996.tb00090.x>
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.54>

- Rodrigo, M., & Jimenez, J. E. (1999). An analysis of the word naming errors of normal readers and reading disabled children in Spanish. *Journal of Research in Reading*, 22, 180–197. <https://doi.org/10.1002/trtr.1387>
- Roskos, K. A., & Neuman, S. B. (1994). Of Scribbles, Schemas, and Storybooks: Using Literacy Albums to Document Young Children's Literacy Growth. *Young Children*, 49(2), 78-85. <https://eric.ed.gov/?id=EJ480016>
- Ruotsalainen, J., Soodla, P., Räikkönen, E., Poikkeus, A. M., Kikas, E., & Lerkkanen, M. K. (2020). Literacy instruction activities and their associations with first graders' reading performance in two transparent orthographies. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1742093>
- Sarris, M. (2020). Learning to read in a shallow orthography: the effect of letter knowledge acquisition. *International Journal of Early Years Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814212>
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading difficulties: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability-A view of the spectrum* (pp. 75-199). Timonium, MD: York Press.
- Scarborough, H. S. 2001. "Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory and Practice." In *Handbook of Early Literacy Research*, edited by S. B. Neuman and D. K. Dickinson, 97–110. New York, NY: Guilford Press.
- Schachter, R. E. (2017). Early childhood teachers' pedagogical reasoning about how children learn during language and literacy instruction. *International Journal of Early Childhood*, 49, 95–111. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0179-3>.
- Schickedanz, J. (2004), The role of literacy in early childhood education, *Reading Teacher*, 58(1), 86-100. <http://www.jstor.org/stable/20205451>
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284-295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.284>
- Schuele, C. M., Skibbe, L. E. and Rao, P. K.S. (2007). Assessing phonological awareness. In K. L. Pence (Eds.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 275-327). San Diego. Oxford. Brisbane: Plural Publishing Inc.

- Shonkoff, J. P., and S. J. Meisels. 2000. *Handbook of Early Childhood Intervention*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 0-521-58573-2
- Siddiqui, M. A. (1991) *In-service Teacher education*. New Delhi: Ashish Publishing House.
- Silverman, R., & Crandell, J. D. (2010). Vocabulary practices in prekindergarten and kindergarten classrooms. *Reading Research Quarterly*, 45, 318–340. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.3>.
- Skibbe, L. E., Bowles, R. P., Goodwin, S., Troia, G. A., & Konishi, H. (2020). The Access to Literacy Assessment System for Phonological Awareness: An Adaptive Measure of Phonological Awareness Appropriate for Children With Speech and/or Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 1-15. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00006
- Skibbe, L. E., Grimm, K. J., Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Pence, K. L., & Bowles, R. P. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, speech, and hearing services in schools*. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0016\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0016))
- Snow, C. E., Burns, M. S., & G riffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy <https://doi.org/10.1002/pits.10011>
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A., & Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37-48. <https://doi.org/10.1080/02568549509594686>
- Son, S. H. C., Butcher, K. R., & Liang, L. A. (2020). The Influence of Interactive Features in Storybook Apps on Children’s Reading Comprehension and Story Enjoyment. *The Elementary School Journal*, 120(3), 000-000. <https://doi.org/10.1086/707009>
- Spear, C. F., Piasta, S. B., Yeomans-Maldonado, G., Ottley, J. R., Justice, L. M., & O’Connell, A. A. (2018). Early childhood general and special educators: An examination of similarities and differences in beliefs, knowledge, and practice. *Journal of Teacher Education*, 69, 263-277. <https://doi:10.1177/0022487117751401>

- Stahl, S. A., Richek, M. A., & Vandevier, R. J. (1991). Learning meaning vocabulary through listening: A sixth-grade replication In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction: Fortieth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 185-192). Chicago, IL: The National Reading Conference.
<https://eric.ed.gov/?id=ED331007>
- Stanovich, K. E. (1992). *Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition*. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307-42). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stegelin, D. A. (2002). Early Literacy Education: First Steps Toward Dropout Prevention. Effective Strategies for School Improvement and Dropout Prevention.
<https://eric.ed.gov/?id=ED472188>
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Sucuoğlu, B., Diken, İ. H., Demir, Ş., Ünlü, E. ve Şen, A. (2018) Özel Eğitim Terimler Sözlüğü Maya Akademi.
- Sulzby, E. (1985a). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading research quarterly*, 458-481.
<https://www.jstor.org/stable/747854>
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. *Handbook of research on teaching the English language arts*, Macmillan New York. 273-285.
- Şahin, F., Avcı, N. ve Turla, A. (1999). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sorunlarının İncelenmesi 4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri,1. Anadolu Univ. Yayınları. No: 1076, Eskişehir.
- Şahin, M., (2008). Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Milli Eğitim Bakanlığı. "Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 18.18 (1999): 221-227.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108565>
- Şen, Ü. S. (2005). Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 343-360.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31937>

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics. Allyn and Bacon. *Needham Heights, MA*.
- Tabacnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Using Multivariate Statistics. Fourty Edition Allyn and Bacon. *Inc., 996p., New York*.
- Tanyeli, H.(1970). Personel Eğitimi (İlkeler Met; Teknikler), • Ankara: Şenyuva Matbaası
- Teale, W. H., Whittingham, C. E., & Hoffman, E. B. (2020). Early literacy research, 2006–2015: A decade of measured progress. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 169-222. <https://doi.org/10.1177/1468798418754939>
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut St., Norwood, NJ 07648.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1987). Literacy acquisition in early childhood: The roles of Access and mediation in storybook reading. *The future of literacy in a changing world*, 1987, 111-130.
- Thorndike, R. L. (1982). *Applied psychometrics*. Houghton Mifflin.
- Tomblin, J. B., Oleson, J., Ambrose, S. E., Walker, E. A., & Moeller, M. P. (2020). Early Literacy Predictors and Second-Grade Outcomes in Children Who Are Hard of Hearing. *Child development*, 91(1), e179-e197. <https://doi.org/10.1111/cdev.13158>
- Torgesen, J. K., & Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: evidence from longitudinal correlational-instructional studies. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning reading*, (pp.161-188), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- Treiman, R. & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10, 334-338. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00164>

- Tunmer, W.E., Nesdale, A.R. & Wright, A.D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology* 5, 25–34
<https://doi.org/10.1017/S0142716400008870>
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Tutum, C. (1979). Personel Yönetimi, TODAİE Yayınları No. 179, Ankara, Doğan Basımevi.
- Vellutino, F. R. & Scanlon, D. (1987). Phonological coding and phonological awareness and reading ability : Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill Palmer Quarterly*, 33, 321-63.
<https://www.jstor.org/stable/23086538>
- Veneziano, L.,& Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires.
<https://www.scienceopen.com/document?vid=8254f3c9-3a49-4e44-b430-1643adfc84ae>
- Verhallen, M. (1994a). Lexicale vaardigheid van Turkse en Nederlandse leerlingen. Een vergelijkend onderzoek naar betekenistoekenning [Lexical skills of Turkish and Dutch children. A comparative study in meaning attribution]. *Studies in Language and Language use*. Amsterdam: IFOTT.
<https://hdl.handle.net/11245/1.101656>
- Verhoeven, L. (1994b). Ontluikende geletterdheid. Een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven [Emergent literacy. An overview of the early development of reading and writing]. Lisse, The Netherlands: Swets&Zeitlinger.
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313–330.
https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0404_4
- Verhoeven, L.,& Vermeer, A. (1992). Woordenschat van leerlingen in het basis- en MLKonderwijs [Vocabulary development in basic education]. *Pedagogische Studieën*, 69, 218 – 234.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217–234. DOI:
<https://doi.org/10.1017/S0142716401002041>

- Vernon-Feagans, L., Kainz, K., Hedrick, A., Ginsberg, M., & Amendum, S. (2013). Live webcam coaching to help early elementary classroom teachers provide effective literacy instruction for struggling readers: The Targeted Reading Intervention. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1175. <https://doi.org/10.1037/a0032143>
- Wackerle-Hollman, A. K., Durán, L. K., & Miranda, A. (2020). Early Literacy Skill Growth in Spanish-Speaking Children With and At Risk for Disabilities in Early Childhood. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(1), 24-38. <https://doi.org/10.1177/0271121420906469>
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Wagner, R. K., and Torgesen J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills, *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Walsh, W. B., & Betz, N. E. (1995). *Tests and assessment*. Prentice-Hall, Inc.
- Wesman, A. G. (1971). Writing the test item. *Educational measurement*, American Council on Education. 81-129.
- Whalon, K., Martinez, J. R., Shannon, D., Butcher, C., & Hanline, M. F. (2015). The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 102-115. <https://doi.org/10.1177/0271121414565515>
- What Works Clearinghouse, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, & National Center for Education and Regional Assistance. (2010). *Early childhood education: Shared book reading*. Retrieved October 19, 2019 from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/inter-venti-onrep-ort.aspx?sid=458>
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11—30). New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J. (2001). Young Einsteins: Much too late. *Education Matters*, 1(2), 16–19.

- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30,679-689. <https://psycnet.apa.org/1995-01254-001>
- Whitehurst, G. J.,& Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wilcox, M. J., Gray, S. I., Guimond, A. B., & Lafferty, A. E. (2011). Efficacy of the TELL language and literacy curriculum for preschoolers with developmental speech and/or language impairment. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 278-294. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.003>
- Wilson, P. T.,& Anderson, R. C. (1986). What they don't know will hurt them: The role of prior knowledge in comprehension. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 31–48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87625>
- Yavuz, M. (2020) Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 1-25. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.546612>
- Yopp, H. K.,& Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54, 130-138. <https://www.jstor.org/stable/20204888>
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül Denizli, <<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>> (16.06.2016).
- Yurdugül, H. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik indeksinin kullanımı. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>
- Yüksek Öğretim Kurulu (2013) *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2013)*. Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr>

- Yüksel, Y. ve Yüksel, G. A. (2018) “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Bolu İli Örneği)” X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi – Nevşehir 2018, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, 2018, s.(238-250)
- Zembat, R. ve Bilgin, H. (1996). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi. Marmara Üniv. Atatürk Eğitim Fak. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. (18-20 Eylül 1996). İstanbul. <http://hdl.handle.net/11424/13450>





EKLER

EK1.Öğretmen Bilgi Formu

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Kıymetli öğretmenler;

Bu araştırma, öğretmenlerin erken okuryazarlık beceri ve bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik bir bilgi testi geliştirme çalışmasıdır. Vereceğiniz bilgiler başka kişi ya da kişilerle paylaşılmayacak olup, yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. 54 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bu testte size en yakın gelen doğru cevabı işaretlemeniz istenmektedir. Yanlış cevaplar doğru cevapları silmeyecektir. Bu bir başarı, sıralama testi olmayıp öğretmenler arasında bir sıralama yapılmayacaktır. Lütfen aşağıdaki soruları doğru bir şekilde cevaplayınız. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.



Öğretmene İlişkin Bilgiler

Katılımcı No:	
Cinsiyet:	
Yaş:	
Görev Yaptığınız Okulun Adı:	
Görev Yaptığınız Okulun Bağlı Olduğu İl/İlçe:	
Görev Yaptığınız Sınıf Düzeyi/Yaş Grubu:	
Mezun Olduğunuz Üniversite:	
Mezun Olduğunuz Bölüm:	
Mesleki deneyiminiz (yıl):	
Şu Anda Çalıştığınız Kurumdaki Hizmet Süreniz:	
Özel Gereksinimli Öğrenci ile Çalışıyor musunuz?	Evet ☐ Hayır ☐
Üniversite eğitiminiz boyunca erken okuryazarlığa ilişkin herhangi bir ders aldınız mı?	Evet ☐ Hayır ☐
Evet ise Aldığınız dersin adı:	
Mesleki yaşantınız boyunca erken okuryazarlık ile ilgili herhangi bir kurs/eğitim aldınız mı?	Evet ☐ Hayır ☐
Evet ise Aldığınız kursun/eğitimin adı:	
Erken okuryazarlığa ilişkin dergi/kitap/makale okur musunuz?	Evet ☐ Hayır ☐
Okuyorsanız yayınların isimleri nelerdir?	



EK 2. Erken Okuryazarlık Bilgi Testi

1. Erken okuryazarlık ifadesini aşağıdakilerden hangisinin karşıladığı söylenebilir?
 - a) Okul öncesinde okuma-yazma öğretimi
 - b) Okuma-yazmaya hazırlık becerilerinin öğretimi
 - c) Görsel algı becerilerinin öğretimi
 - d) İletişim becerilerinin öğretimi
 - e) Sosyal becerilerin öğretimi
2. Sesbilgisel farkındalık becerisini desteklemek için aşağıdakilerden hangisi yapılabilir?
 - a) Alıcı/ ifade edici sözcük dağarcığını desteklemek
 - b) Notaları öğretmek
 - c) Taklit becerileri çalışmak
 - d) Ses atma/ekleme oyunları oynatmak
 - e) Harf/hece/sözcük yazma çalışması yaptırmak
3. Okuma yazmaya ilişkin bilgi, beceri ve tutumların çocuklarda ilk olarak ne zaman oluşmaya başladığı söylenebilir?
 - a) Bebeklik dönemi
 - b) Anasınıfı Dönemi
 - c) İlkokul Dönemi
 - d) Ortaokul Dönemi
 - e) Lise Dönemi
4. Dinlediğini anlama becerisini desteklemek için aşağıdakilerden hangisi yapılabilir?
 - a) Sözcük okutmak
 - b) Ses oyunları oynamak
 - c) Harf bilgisi öğretmek
 - d) Hikaye kitabı okumak
 - e) Yazı çalışmaları yapmak
5. Yazı farkındalığını desteklemek için aileler aşağıdakilerden hangisini yapabilirler?
 - a) Sık sık kitap okumak
 - b) Yazı yazmaya teşvik etmek
 - c) Resim yaptırmak
 - d) Oyun oynamak
 - e) Çizgi çalışması yaptırmak
6. Sesbilgisel farkındalık becerisinin ilkökul birinci sınıfta aşağıdaki alanlardan hangisine katkı sağladığı söylenebilir?
 - a) Okuma
 - b) Muhakeme
 - c) Müzik
 - d) İletişim
 - e) Öz düzenleme
7. Harf bilgisini geliştirmek için aşağıdaki etkinliklerden hangisi yapılabilir?
 - a) Kavram öğretmek
 - b) Şiir ezberletmek
 - c) Alfabe şarkısı öğretmek
 - d) Sayıları öğretmek
 - e) Renkleri öğretmek
8. Dinlediğini anlama becerisi aşağıdakilerden hangisi için ön koşul bir beceri olabilir?
 - a) Sözcük çözümleme
 - b) Okuduğunu anlama
 - c) Sesbilgisel Farkındalık
 - d) Yazı farkındalığı
 - e) Harf Bilgisi
9. Erken okuryazarlık becerilerinin bileşenleri/alt boyutları aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri olabilir?
 - I. Sözcük bilgisi
 - II. Sesbilgisel farkındalık
 - III. Harf bilgisi
 - IV. Yazı farkındalığı
 - V. Dinlediğini anlama
 - VI. İletişim becerileri
 - a) I ve II
 - b) I, II, III
 - c) I, II, III, IV
 - d) I, III, IV, V, VI
 - e) I, II, III, IV, V
10. Yazı farkındalığını aşağıdakilerden hangisi ya da hangilerinin etkilediği söylenebilir?
 - I. Sosyo Ekonomik Düzey
 - II. Kitap okuma
 - III. Ritmik sayma
 - a) Yalnız I
 - b) Yalnız II
 - c) I ve II
 - d) II ve III
 - e) I, II ve III

EK 3. Erken Okuryazarlık Bilgi Testi(Devam)

Sonraki sayfayı göster (Sağ Ok)

11. Sesbilgisel farkındalık becerisini desteklemek için aşağıdaki etkinliklerden hangisi ya da hangileri yapılabilir?

- I. Eş sesli sözcüklerin farklı anlamlarını öğretmek
- II. Çocukların verilen sözcükler arasından farklı sesle başlayan sözcüğü bulmalarını sağlamak
- III. Uyaklı kelimeleri fark ettirmek
- IV. Hikaye anlattırmak

- a) Yalnız I
- b) I ve II
- c) II ve III
- d) I, II ve III
- e) I, II, III ve IV

12. Sözcük bilgisinin ilkökul birinci sınıfta aşağıdakilerden hangisi ya da hangilerine katkı sağlayacağı söylenebilir?

- I. Yazma becerisi
- II. Akıcı okuma
- III. Okuduğunu anlama

- a) Yalnız I
- b) Yalnız II
- c) I ve II
- d) II ve III
- e) I, II ve III

13. Dinlediğini anlama becerisinde başarılı olabilmek için çocukların aşağıdaki yapılardan hangisi ya da hangilerini kazanmış olmaları beklenir?

- I. Anlambilim
- II. Sözdizim
- III. Morfoloji

- a) Yalnız I
- b) Yalnız II
- c) I ve II
- d) I ve III
- e) I, II ve III

14. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri yapılabilir?

- I. Anlamlı diyaloglar kurmak
- II. Şarkı söylemek
- III. Resimli öykü kitapları okumak
- IV. Sözcük yazdırmak
- V. Ritmik sayma yaptırmak

- a) I ve II
- b) I ve III
- c) I, II ve III
- d) I, II, III ve IV
- e) I, II, III, IV ve V

15. Çocukların yazının işlevini, şeklini ve sözel dille ilişkisini anlamlandırması olarak tanımlanan ifade aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Harf bilgisi
- b) Yazı farkındalığı
- c) Sözcük bilgisi
- d) Dinlediğini anlama
- e) Uyak farkındalığı

16. Harf bilgisini desteklemek için aşağıdaki etkinliklerden hangisi ya da hangileri yapılabilir?

- I. Sözcüklerin hangi harf ile başladığını farkettilmek
- II. Nesnelerin üzerine harf yapıştırmak ve isimlerini söylemek
- III. Sözcükleri/heceleri/sesleri yazdırmak
- IV. Sözcük öğretmek
- V. Ritmik sayma yaptırmak

- a) I ve II
- b) II ve III
- c) I, II, III
- d) I, II, III ve IV
- e) I, II, III, IV ve V

17. Erken okuryazarlık becerilerinin aşağıdakilerden hangisi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir?

- a) Sözel olmayan beceriler
- b) Sosyal beceriler
- c) Okuduğunu anlama becerileri
- d) İletişim becerileri
- e) Görsel algı beceriler

EK 4. Erken Okuryazarlık Bilgi Testi(Devam)

18. Sözcük bilgisini arttırmaya yönelik yapılan çalışmaların, ilkokul birinci sınıfta aşağıdaki becerilerden hangisinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir?

- a) Okuduğunu anlama becerisi
- b) Sesbilgisel farkındalık becerisi
- c) Özbakım becerisi
- d) Sosyal beceri
- e) Görsel algı becerisi

19. Çocukların sözcük dağarcığının ve yaratıcılığın geliştirilmesi ile etkinliğin daha ilgi çekici olabilmesini sağlayan yöntemin/tekniknin adı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Kavram öğretimi
- b) Etkileşimli kitap okuma
- c) Balık kılıcı
- d) Hikaye haritası
- e) Beyin fırtınası

20. Birinci sınıftaki okuma öğrenimini kolaylaştırmak için okul öncesi dönemde aşağıdakilerden hangisi yapılabilir?

- a) Sesbilgisel farkındalığı desteklemek
- b) İnce motor becerileri desteklemek
- c) Yazı yazmaya teşvik etmek
- d) İletişim becerilerini desteklemek
- e) Sosyal becerileri desteklemek

21. "Harf-ses ilişkilerinin sözcük yapısındaki organizasyonunu anlama becerisi" olarak tanımlanan beceri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Dinlediğini anlama
- b) Sözcük bilgisi
- c) Sesbilgisel farkındalık
- d) Harf bilgisi
- e) Müzik bilgisi

22. Harf bilgisi aşağıda verilen becerilerden hangisi ile ilişkili olabilir?

- a) Sosyal beceriler
- b) Çözümleme becerileri
- c) Motor beceriler
- d) Görsel algı becerileri
- e) İletişim becerileri

23. Sözcük bilgisini desteklemek için aşağıdaki etkinliklerden hangisi ya da hangileri yapılabilir?

- I. Kitap okumak
- II. Hikâye anlatmak
- III. Yazı çalışması yapmak

- a) Yalnız I
- b) Yalnız II
- c) I ve II
- d) I ve III
- e) I, II ve III

24. Sesbilgisel farkındalık becerisini desteklemek için aşağıdaki etkinliklerden hangisi yapılabilir?

- a) İletişim becerileri çalışmak
- b) Sosyal becerileri çalışmak
- c) Tekerlemeler söylemek
- d) Grup oyunları oynatmak
- e) Kavram öğretimi yapmak

25. İlkokul birinci sınıftaki sözcük çözümleme becerisi aşağıdakilerden hangisi ile doğrudan ilişkili olabilir?

- a) Dinlediğini anlama
- b) Yazı farkındalığı
- c) Sesbilgisel farkındalık
- d) Görsel algı
- e) İşitsel algı

26. 0-3 yaşta erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için aşağıdakilerden hangisi yapılabilir?

- a) Harflerin seslerini öğretmek
- b) Nesne eşleme öğretmek
- c) Adının yazılı halini öğretmek
- d) Konuşmalarını genişletmek
- e) Heceleri öğretmek

27. Dinlediğini anlama becerisinin okumanın hangi boyutunu doğrudan etkilediği söylenebilir?

- a) Akıcılık
- b) Anlama
- c) Çözümleme
- d) Hız
- e) Doğruluk

TEST BİTTİ.

KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİZ.

EK 5. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 04/03/2019

Toplantı Sayısı : 03

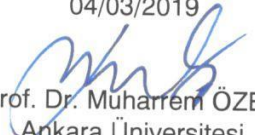
Karar Sayısı : 84

84- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Emre Laçın**'in "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyini Ölçmeye Yönelik Bilgi Testi Geliştirme Çalışması" başlıklı tezi ile ilgili 04/02/2019 tarih ve 2/36 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Emre Laçın**'in "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyini Ölçmeye Yönelik Bilgi Testi Geliştirme Çalışması" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR

04/03/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 6. Millî Eğitim Bakanlığından Alınan Araştırmaİzinleri



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.24447291
Konu : Araştırma İzni

18.12.2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi. -
b) 05/12/2018 Tarihli ve E.5060 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Emre LAÇIN'ın "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyini Ölçmeye Yönelik Bilgi Testi Geliştirme Çalışması**" konulu araştırması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (8 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

15620402

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

18.12.2018

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: Ayşe ARDA

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3c5d-33ec-3b0f-a9dd-a310 kodu ile teyit edilebilir.

EK 7. Aydınlatılmış Onam Formu

Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın adı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyini Ölçmeye Yönelik Bilgi Testi Geliştirme Çalışması

A. Giriş Bölümü:

"Sayın öğretmenim,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir.

Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz."

B. Bilgilendirme Bölümü:

1. Çalışmanın amacı: Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkındaki bilgi düzeyini belirleyip eksik olan yönlerini geliştirmek üzere eğitim programları hazırlamaktır.
2. Çalışmaya katılma koşulları: Filen okul öncesi öğretmeni görevini yürütmek olmak
3. Çalışma kapsamında; araştırmacı tarafından hazırlanan erken okuryazarlık bilgi ve tutumlarını ölçmeyi hedefleyen 6 alt testten oluşan 54 soruluk çoktan seçmeli bir bilgi testi ile uygulama yapılacaktır. Süre sınırlaması bulunmamaktadır.
4. Araştırmaya; 450 sınıflı okul öncesi öğretmeni katıl edilmesi planlanmaktadır.
5. Bir gönüllünün bu araştırmanın gerekliliklerini yerine getirebilmek için harcayacağı süre; otokara 50-55 dakikadır.
6. Gönüllüler, araştırmaya katılmaları halinde herhangi bir riskle karşılaşma olasılığı bulunmamaktadır.
7. Gönüllüler, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ve da araştırmadan avırlmaları durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalma olasılığı bulunmamaktadır.

C. Güvence Bölümü:

"Bu araştırmada yer almak tüm üyelerinizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yanıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonim leştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır."

D. Onay Bölümü:

"Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılar a sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanıdı.

Bu koşullar altında, araştırmaya kapsamında elde edilen şahsım a ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim."

E. İmza Bölümü:

İmza/Tarih
Katılımcının Arzu adı/soyadı

İmza/Tarih
Araştırmacının Arzu adı/soyadı

Not: İlgili form iki kopya hazırlanmalı, imzalı kopyalardan biri katılımcıya teslim edilmelidir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Erken Çocukluk Eğitiminde Özel Gereksinimi Olan ve Olmayan Çocuklarla Çalışan Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:30/12/2020
Gönderim Numarası	: 1460231876
Sayfa Sayısı	:97
Sözcük Sayısı	:23475
Karakter Sayısı	:167469
Benzerlik Oranı	:%8
Savunma Tarihi	:21/12/2020

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı:Emre LAÇİN

Tarih:30/12/2020

İmza:.....

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı :Emre LAÇİN
E-Posta Adresi :emrelacn09@gmail.com

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Kırıkkale	2010-2013
Araş.Gör.	Nevşehir Üniversitesi	2013-2013
Araş.Gör	Ankara Üniversitesi	2013-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Öğrt.	Ankara Üniversitesi	2006-2010
Yüksek Lisans	Özel Eğitim Bölümü	Ankara Üniversitesi	2013-2016
Doktora	Özel Eğitim Bölümü	Ankara Üniversitesi	2016-2020

Yayınlar:

- Examining the Morphological Awareness of Deaf Turkish Readers
- Tekrarlı Okuma Yönteminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Okuma Hatalarına ve Okuma Hızlarına Etkisi
- Predicatives of The Workers' Burnout Level: Life Satisfaction and Social Support
- Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) - Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması