

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME
ARACI'NIN GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Gökçe KARAMAN

ANKARA
TEMMUZ, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME
ARACI'NIN GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Gökçe KARAMAN

Danışman: Prof. Dr. Abide Güngör AYTAR

ANKARA
TEMMUZ, 2013

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Enstitünüzün 068192401 numaralı öğrencisi Gökçe Karaman'ın "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı tezi 29.07.2013 tarihinde, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi Eğitimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

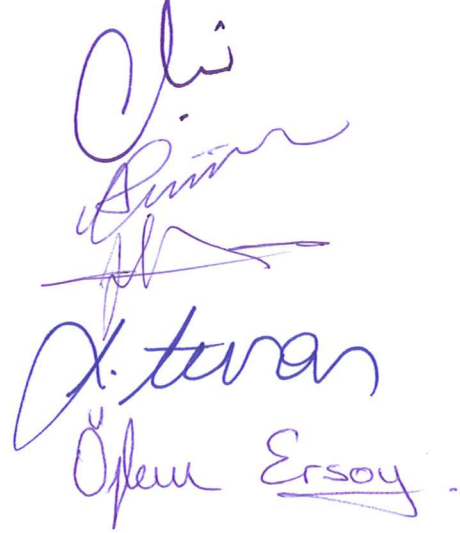
Başkan: Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Abide Güngör AYTAR

Üye: Prof. Dr. Fulya TEMEL

Üye: Doç. Dr. Figen TURAN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY

The image shows four handwritten signatures in blue ink, corresponding to the names listed on the left. The signatures are: 1. Çağlayan Dinçer, 2. Abide Güngör Aytar, 3. Figen Turan, and 4. Özlem Ersoy.

ÖNSÖZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doktora Tezi olarak yapılan bu araştırma, pek çok değerli insanın katkılarıyla ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında büyük katkısı olan; bilimsel yaklaşımıyla örnek aldığım, bütün bunların yanında bana güvenini her şekilde dile getiren Değerli Hocam ve Danışmanım Sayın Prof. Dr. Abide Güngör AYTAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın her aşamasında görüş ve önerileriyle çalışmama yol veren tez izleme komitesi üyelerindeki hocalarım, sayın Doç. Dr. Figen TURAN ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY'a emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde uzman görüşlerinden yararlandığım hocalarıma, çalıştığım yer, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki hocalarım, Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER ve Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR ve anabilim dalındaki diğer hocalarıma destekleri için teşekkür ederim.

Çalışmada grafik çizimlerinde yardımcı olan, Onur Özgür hocam ve grafiker arkadaşlarıma, çalışmanın analizlerinde destek olan ve bana çalışma sürecinde fikir veren Sayın Arş. Gör. Fatih KEZER'e ve Ahmet GÜL'e, çalışmanın en keyifli olan süreci, uygulamalar sırasında, okullarının kapılarını açan ve çalışmaya katkı sağlayan okul yöneticilerine, öğretmenlerine ve bana destek olan 2011-2012 eğitim-öğretim dönemi IV. sınıf öğrencileri Kamile EREN, Fatma DEMİRELLİ, Gökçe Cansın KALIN ve Sümeyye POLAT'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışma boyunca bana inandıklarını hep dile getiren, çalışmama katkı sağlayan görüşleri yanında manevi desteklerini unutamayacağım, güzel yürekli arkadaşlarım, Müge ŞEN ve Ayşegül ERGÜL'e sonsuz teşekkürler.

En önemli güç, en yakınlarının güvenidir. Sevgili annem, babam ve kardeşim, beni hiçbir zaman yalnız bırakmadılar, sabırla dinlediler ve desteklediler. Ayrıca yaşamda bana örnek olan, çalışmayı sevdiren, emeklerini ödeyemeyeceğim canım anneannem Cahide KÜÇÜKKARAMAN ve dedem, Mustafa KÜÇÜKKARAMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ARACI'NIN GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

KARAMAN, Gökçe

Doktora, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: ABİDE GÜNGÖR AYTAR

Temmuz, 2013

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek için “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki altı merkez ilçeden 23 okul, 23 okuldan 244’ü kız, 229’u erkek olmak üzere 48-77 aylar arasında toplam 473 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırma, tarama modeline uygun bir şekilde planlanmıştır. Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi ile ilgili alan yazın taramasının ardından geliştirilmesi planlanan değerlendirme aracının alt testleri, madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşleriyle kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Çalışmada ön uygulamalar kapsamında önce 47 sonra 150 çocukla çalışılmıştır. Birinci ön uygulamanın amacı, çocukların değerlendirme aracı içerisinde yer alan yönergeleri anlayıp anlamadıklarını belirlemek olduğu için toplanan verilere herhangi bir istatistiksel analiz yapılmamıştır. İkinci ön uygulamada ise “Öyküyü Anlama” alt testi dışında toplanan veriler ile maddelerin ayırt edicilik ve güçlük değerleri incelenmiştir. Öyküyü Anlama alt testinde hangi maddelerin asıl uygulamalarda sorulacağı çocukların verdikleri yanıtlara ve uzman görüşlerine göre belirlenmiştir. Madde analizi sonucunda beş farklı alt testte toplam 116 madde kalmıştır. Değerlendirme aracı içerisindeki maddeler, doğru yanıtlar için “1”, yanlış yanıtlar için de “0” puan verilerek değerlendirilmiştir. Uygulamalar çocuklarla birebir yapılmıştır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde yer alan alt testlerin geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve madde ayırt edicilik değerleri incelenmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise alt testlerin; KR-20, test tekrar test ve iki yarı güvenirlik değerleri bulunmuştur.

Bulgulara göre, “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme” alt testi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %59.73’ü açıklanmaktadır. Bu alt test, beş faktör ve toplam 53 maddeden oluşmaktadır. “Yazı Farkındalığı” alt testinin üç faktör ile toplam varyansın %40.01’i açıklanmakta ve bu alt test 16 maddeden oluşmaktadır. “Öyküyü Anlama” alt testinde tek faktörlü yapının varyansa yaptığı katkı %40.22, “Görselleri Eşleştirme” alt testinde %44.38 ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testinde ise %56.70’dır. Bu üç alt test, 9’ar maddeden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizleri kapsamında alt testlerin; χ^2 , Sd, RMSEA, GFI, CFI, AGFI ve NNFI uyum değerleri incelenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre Yazı Farkındalığı ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testlerinin zayıf bir uyuma, diğer alt testlerin ise kabul edilebilir uyum değerlerine sahip oldukları bulunmuştur. Alt ve üst %27’lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucunda tüm maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde beş alt test ve toplam 96 madde bulunmaktadır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı’nın içerisinde yer alan alt testlerin KR-20 güvenirlik değerleri 0.61-0.91 arasında değişmektedir. “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme” alt testinin KR-20 güvenirlik değeri 0.91, test tekrar test güvenirliliği 0.92 ve testin iki yarı güvenirliliği de 0.76’dır. “Yazı Farkındalığı” alt testinin KR-20 güvenirlik değeri 0.75, test tekrar test güvenirliliği 0.72, ve testin iki yarı güvenirliliği 0.60 olarak bulunmuştur. “Öyküyü Anlama” alt testinin KR-20 güvenirlik değeri 0.61, test tekrar test güvenirliliği 0.75 ve testin iki yarı güvenirliliği 0.64’tür. “Görselleri Eşleştirme” alt testinin KR-20 güvenirlik değeri 0.71, test tekrar test güvenirliliği 0.64 ve testin iki yarı güvenirliliği 0.70’dır. Son olarak, Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testinin KR-20 güvenirlik değeri 0.77, test tekrar test güvenirliliği 0.86 ve testin iki yarı güvenirliliği 0.72 olarak bulunmuştur.

Araştırmada, çocukların, geliştirilen alt testlerden aldıkları puanlar; cinsiyetlerine, içinde buldukları aylara (48-53 ay, 54-59 ay, 60-65 ay, 66-71 ay, 72-77 ay) ve anne-baba öğrenim durumlarına göre incelenmiştir. Çocukların alt testlerden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre incelendiğinde “Yazı Farkındalığı” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testlerinin toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($p < .05$). Yazı Farkındalığı alt testinde kız çocuklarının toplam ortalama puanının ($\bar{X} = 8.1$) erkek çocuklarının ortalama puanına ($\bar{X} = 7.4$) göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde de kız çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 5.63$), erkek çocuklarına ($\bar{X} = 4.77$) göre daha yüksektir. Çocukların yaşlara göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisindeki tüm alt testlerden aldıkları puanlar, yaş arttıkça anlamlı bir şekilde yükselmektedir. Bu sonuç, geliştirilen değerlendirme aracının erken okuryazarlık becerileri açısından çocukların gelişimsel özelliklerini ortaya koyabildiğini göstermektedir. Çocukların anne-baba öğrenim durumlarına göre alt testlerden aldıkları puanlar incelendiğinde anne öğrenim durumuna göre “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testinden alınan puanlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrenim durumu ilkököl mezunu olanlarla lise ve üniversite mezunu olan annelerin çocukları arasında ilkököl mezunu olan annelerin çocukları lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Bu sonuç, annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinin niteliğiyle açıklanmıştır. Baba öğrenim durumlarına göre ise çocukların aldıkları puanlar açısından anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına (48-77 ay) yönelik geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nda yer alan alt testlerin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı ve öğretmenler alt testleri, ayrı ayrı kullanabilirler. Değerlendirme aracının başka bir araştırma kapsamında norm çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Erken Okuryazarlık Becerileri, Değerlendirme

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF EARLY LITERACY SKILLS ASSESSMENT TOOL, VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

KARAMAN, Gökçe

Dissertation, Early Childhood Education

Counsellor of Thesis: ABİDE GÜNGÖR AYTAR

July, 2013

This study aimed to develop an “Early Literacy Skills Assessment Tool” validity and reliability study to assess the early literacy skills of preschool children. The research sample is composed of 473 children of 48-77 months, 244 of whom are female and 229 male, studying at 23 schools in six districts of Ankara during the school year of 2011-2012.

The research is designed in accordance with the survey model. Having reviewed the literature on the early literacy skills assessment, the sub-dimensions of planned assessment tool as well as an item pool were formed and content validity was conducted by consulting the expert opinions. The study was piloted first with 47, and then 150 children. As the purpose of the first piloting was to see whether the children could understand the instructions of the assessment tool or not, hence, no statistical analysis were performed at this stage. The second piloting aimed at analysing item discrimination and difficulty values of data collected excluding the sub-test of “Story Comprehension”. For the Story Comprehension sub-test, the items to be included in the research were determined based on the responses from children and the expert opinions. After the item analysis, 116 of them remained in the five distinct sub-tests. The assessment tool items were evaluated by giving points of “1” for the correct responses and “0” for the incorrect ones. The applications were practiced with the kids on one-to-one basis.

Exploratory, confirmatory factor analyses were performed and item discrimination values were examined within the scope of validity analyses of Early Literacy Skills Assessment Tool sub-tests. For the reliability, the sub-tests were

investigated according to KR-20, test re-test and split-half reliability.

The findings of the research revealed that according to total variance for the exploratory factor analysis of Phonological Awareness Skills Assessment sub-test was 59.73%. This sub-test is composed of five factors and 53 items. Print Awareness sub-test has three factors and 16 items with a total variance of 40.01%. The contribution of single factor structure in the Story Comprehension sub-test to the variance is 40.22%, in the Matching Images sub-test is 44.38% and Pre-Writing Skills sub-test is 56.70%. These three sub-tests are composed of 9 items each. In line with confirmatory factor analysis, χ^2 , Sd, RMSEA, GFI, CFI, AGFI and NNFI fit of the sub-sets were examined. The results of the confirmatory factor analysis displayed that Print Awareness and Pre-writing Skills Assessment sub-tests have a weak fit; while, other sub-tests have a fit value at the acceptable level. Item discrimination for the groups at the top and bottom 27% showed that all items are distinctive. Based on these results, Early Literacy Skills Assessment Tool has five sub-tests with a total of 96 items.

The KR-20 reliability value for the sub-tests of Early Literacy Skills Assessment Tool ranges between 0.61 and 0.91. The KR-20 reliability value for the Phonological Awareness Skills sub-test is 0.91, its test re-test reliability is 0.92 and split-half reliability is 0.76. The KR-20 reliability value for the Awareness of Writing sub-test is 0.75; test re-test reliability is 0.72, while split-half reliability is 0.60. The KR-20 reliability value for the Story Comprehension sub-test is found as 0.61, test re-test reliability as 0.75 and split-half reliability as 0.64. The KR-20 reliability value for the Matching Images sub-test is 0.71, test re-test reliability is 0.64 and split-half reliability is 0.70. Finally, KR-20 reliability value for the Pre-writing Skills sub-test is 0.77, test re-test reliability of 0.86 and split-half reliability of 0.72.

The scores children gained in the sub-tests were examined with respect to gender, age (48-53 months, 54-59 months, 60-65 months, 66-71 months, 72-77 months), and educational background of the parents. As for the analysis of scores from sub-tests according to gender, a significant difference is observed in the total score of Awareness of Writing and Pre-writing Skills sub-tests ($p < 0.05$). In the Awareness of Writing subtest, the total average score of girls ($\bar{X} = 8.1$) is significantly higher than that of

boys ($\bar{X} = 7.4$). In the Pre-writing Skills sub-test, girls' average score ($\bar{X} = 5.63$) is higher than boys' average score ($\bar{X} = 4.77$). The scores from all the sub-tests increase significantly with the growing age. This result shows that the assessment tool developed could well reveal the developmental features of children. Furthermore, when the scores from the sub-tests are examined based on the educational background of families, it is seen that there is a significant difference between the Pre-writing Skills sub-test scores. When scores of children with mothers graduated from primary and high school or university graduates are compared, a significant difference is observed in favour of children with parents graduated from primary school ($p < 0.05$). It can be explained by referring to the interaction of mothers with their children. The scores did not display any significant difference according to the educational backgrounds of fathers.

This study concludes that sub-tests of Early Literacy Skills Assessment Tool developed for preschool children (48-77 months) are valid and reliable. Researchers and teachers can use subtests separately. The assessment tool is recommended to be worked on further for the norm studies.

Keywords: Preschool Education, Early Literacy Skills, Assessment

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durum	2
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Varsayımlar	8
1.6.Tanımlar.....	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Dil ve Dilin Bileşenleri	10
2.1.1. Sesbilgisi (Fonoloji) ve Gelişimi	11
2.1.2. Biçimbilgisi (Morfoloji) ve Gelişimi	15
2.1.3. Sözdizimi (Cümlebilgisi / Sentaks) ve Gelişimi	16
2.1.4. Anlambilgisi (Semantik) ve Gelişimi	17
2.1.5. Kullanımbilgisi (Edimbilgisi / Pragmatics) ve Gelişimi	19

2. 2. Dil Gelişimi Kuramlarına Göre Dilin Edinilmesi	20
2. 3. Gelişen Okuryazarlık (Emergent Literacy) Yaklaşımı	24
2. 4. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi	27
2. 4. 1. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimi	28
2. 4. 2. Yazı Farkındalığı ile İlgili Becerilerin Gelişimi	33
2. 4. 3. Alfabe – Harf Bilgisinin Gelişimi ve Görsel Algılama	37
2. 4. 4. Anlama Becerisinin Gelişimi	41
2. 4. 5. Yazı Yazma Becerilerinin Gelişimi.....	45
2. 5. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi	53
2. 5. 1. Standart Testlerin Özellikleri	58
2. 6. İlgili Araştırmalar	62
2. 6. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	62
2. 6. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	70
3.YÖNTEM.....	76
3. 1. Araştırmanın Modeli	76
3. 2. Evren ve Örneklem	76
3. 3. Veri Toplama Araçları	80
3.3.1.Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracını Geliştirme Süreci.....	80
3. 3. 2. Ön Uygulamalar Sonrasında Veri Toplama Aracı	103
3. 4. Verilerin Toplanması	126
3. 5. Verilerin Analizi	128

4.BULGULAR VE YORUM.....	132
4. 1. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Geliştirilen Testlerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	132
4.1.1. Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi'nin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular	132
4. 1. 2. Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi'nin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular	149
4. 1. 3. Yazı Farkındalığı Alt Testi'nin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular	153
4. 1. 4. Yazı Farkındalığı Alt Testi Güvenirlik Bulguları.....	162
4. 1. 5. Öyküyü Anlama Alt Testi'nin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular	165
4. 1. 6. Öyküyü Anlama Alt Testi Güvenirlik Bulguları.....	171
4. 1. 7. Görselleri Eşleştirme Alt Testi'nin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular	172
4. 1. 8. Görselleri Eşleştirme Alt Testi'nin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular	178
4. 1. 9. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Geçerlik Çalışması	179
4. 1. 10. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Güvenirlik Çalışması	185
4. 2. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracında Yer Alan Alt Testlerin Geçerliğine İlişkin Diğer Bulgular	186

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	210
6. KAYNAKÇA.....	218
EKLER	241

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Seslerin Sınıflandırılması.....	12
Tablo 2. Sesbilgisel Gelişimde İlk İki Yılda Edinilen Ünsüzler	13
Tablo 3. Türkçe'deki Fonemlerin Ustalık Yaşlarının (% 90) Özeti	14
Tablo 4. Çocukların Dili Kullanım Becerilerinin Gelişimi	20
Tablo 5. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Edinim Sırası	29
Tablo 6. Yazı Bilgisinin İçeriği	35
Tablo 7. Anlamayı İnşa Etme Süreci ve Soru Türleri	43
Tablo 8. Çocukların İsim Yazma Gelişimi	51
Tablo 9. Hazırbulunuşluk Testlerinde Yer Verilen Beceri Alanları.....	58
Tablo 3. 1. Örneklemedeki Çocuk Sayısının Alt Testlerde Yer Alan Madde Sayısına Oranları	77
Tablo 3. 2. Çalışmada Yer Alan Çocukların Okullara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	78
Tablo 3.3. Çalışmada Yer Alan Çocukların Aylarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	79
Tablo 3. 4. Çalışmada Yer Alan Çocukların Anne-Babalarının Öğrenim Durumları	80
Tablo 3. 5. Ölçeklerde Yer Alan Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme İle İlgili Yönerge ve Maddelere İlişkin Örnekler.....	85
Tablo 3. 6. Ölçeklerde Yer Alan Yazı Farkındalığı İle İlgili Yönerge ve Maddelere İlişkin Örnekler	87
Tablo 3. 7. Ölçeklerde Yer Alan Alfabe Farkındalığı ve Harf Ses İlişkisine Yönelik Yönerge ve Örnek Maddeler	88
Tablo 3. 8. Ölçeklerde Yer Alan Yazı Yazma Öncesi Beceriler İle İlgili Al Boyut ve Yönergelere İlişkin Örnekler	89
Tablo 3. 9. Birinci Ön Uygulamada Yer Alan Çocukların Okulları ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	94
Tablo 3. 10. İkinci Ön Uygulamada Yer Alan Çocukların Okulları ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	95
Tablo 3. 11. II. Ön Uygulama Sonucunda Değerlendirme Aracındaki Alt Testlerde Yer Alan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri	96
Tablo 3. 12. Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme Maddeleri ve Artikülasyon	

Özellikleri	105
Tablo 3. 13. Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme Maddeleri	108
Tablo 3. 14. Sözcüklerin Başlangıç Sesini Bulma Maddeleri	110
Tablo 3. 15. Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Maddeleri ve Özellikleri	111
Tablo 3. 16. Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Maddeleri ve Başlangıç Seslerinin Özellikleri	112
Tablo 3. 17. Farklı Sesle Başlayan Sözcükleri Bulma Maddeleri ve Özellikleri.....	113
Tablo 3. 18. Hece ve Sesleri Silme Maddeleri	115
Tablo 3. 19. Sesleri Birleştirme Maddeleri	116
Tablo 3. 20. Yazı Farkındalığı Alt Testi Uygulama Şekli	118
Tablo 3. 21. Öyküyü Anlama Alt Testi Soruları ve Puanlama Ölçütleri	120
Tablo 3. 22. Görselleri Eşleştirme Alt Testi Maddeleri	122
Tablo 3. 23. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Yönergeleri ve Uygulama Şekli	123
Tablo 3. 24. Uygulayıcılar ve Araştırmacı Arasındaki Tutarlılık Değerleri.....	127
Tablo 4. 1. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi AFA Sonucu Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	133
Tablo 4. 2. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi – Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu Faktör Yük Değerleri.....	134
Tablo 4. 3. Faktör 1- Başlangıç Seslerini Fark Etme - Yönerge ve Maddeler	136
Tablo 4. 4. Faktör 2- Sesleri Birleştirme - Yönerge ve Maddeler	137
Tablo 4. 5. Faktör 3- Hece ve Sesleri Atma - Yönerge ve Maddeler	137
Tablo 4. 6. Faktör 4- Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme – Yönerge ve Maddeler	139
Tablo 4. 7. Faktör 5- Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme - Yönerge ve Maddeler	140
Tablo 4. 8. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi - Alt Boyutlar Arası Korelasyon Sonuçları	141
Tablo 4. 9. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi DFA Değerleri	145
Tablo 4. 10. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi Alt %27-Üst %27'lik Gruplara İlişkin Madde Ayırt Edicilik Analizi.....	147
Tablo 4. 11. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi Güvenirlik Bulguları	149

Tablo 4. 12. Yazı Farkındalığı Alt Testine Ait Maddelerin Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri.....	156
Tablo 4.13. Yazı Farkındalığı Alt Testi Maddeleri Yönergeler ve Faktör İsimleri.....	157
Tablo 4. 14. Yazı Farkındalığı Alt Testi- Alt Boyutlar Arası Korelasyon Sonuçları.....	159
Tablo 4. 15. Yazı Farkındalığı Alt Testi DFA Değerleri	160
Tablo 4. 16. Yazı Farkındalığı Alt Testi Alt %27-Üst %27'lik Gruplara İlişkin Madde Ayırt Edicilik Analizi	161
Tablo 4. 17. Yazı Farkındalığı Alt Testi Güvenirlik Bulguları	162
Tablo 4. 18. Öyküyü Anlama Alt Testi Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	166
Tablo 4. 19. Öyküyü Anlama Alt Testine Ait Faktör Yük Değerleri.....	167
Tablo 4. 20. Öyküyü Anlama Alt Testi Madde ve Yönergeleri	167
Tablo 4. 21. Öyküyü Anlama Alt Testi DFA Değerleri.....	170
Tablo 4. 22. Öyküyü Anlama Alt Testi %27-Üst %27'lik Gruplara İlişkin Madde Ayırt Edicilik Analizi.....	170
Tablo 4. 23. Öyküyü Anlama Alt Testi Güvenirlik Bulguları.....	171
Tablo 4. 24. Görselleri Eşleştirme Alt Testi Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	173
Tablo 4. 25. Görselleri Eşleştirme Alt Testine Ait Faktör Yük Değerleri.....	174
Tablo 4. 26. Görselleri Eşleştirme Alt Testi Maddeleri	175
Tablo 4. 27. Görselleri Eşleştirme Alt Testi DFA Değerleri Tablosu.....	177
Tablo 4. 28. Görselleri Eşleştirme Alt Testi Alt %27-Üst %27'lik Gruplara İlişkin Madde Ayırt Edicilik Analizi	177
Tablo 4. 29. Görselleri Eşleştirme Alt Testi Güvenirlik Bulguları.....	178
Tablo 4. 30. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	180
Tablo 4. 31. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testine Ait Faktör Yük Değerleri.....	181
Tablo 4. 32. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Maddeleri ve Yönergeleri.....	182
Tablo 4. 33. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi DFA Değerleri	183
Tablo 4. 34. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Alt %27-Üst %27'lik Gruplara İlişkin Madde Ayırt Edicilik Analizi	184

Tablo 4. 35. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Güvenirlik Bulguları	185
Tablo 4. 36. Çocukların Sesbilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı Alt Testlerinden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre U Testi Sonuçları	188
Tablo 4. 37. Çocukların Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testlerinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	188
Tablo 4. 38. Çocukların Yaşlarına Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	193
Tablo 4. 39. Çocukların Yaşlarına Göre Yazı Farkındalığı Alt Testinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Testi Sonucu	195
Tablo 4. 40. Çocukların Yaşlarına Göre Öyküyü Anlama Alt Testinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Testi Sonucu	196
Tablo 4. 41. Çocukların Yaşlarına Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Testi Sonucu	197
Tablo 4. 42. Çocukların Yaşlarına Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	198
Tablo 4. 43. Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Sesbilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı Alt Testlerinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	201
Tablo 4. 44. Çocukların Öyküyü Anlama ve Görselleri Eşleştirme Alt Testlerinden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	202
Tablo 4. 45. Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	203
Tablo 4. 46. Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Alt Testlerden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H testi Sonuçları	205

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Ses ve Anlamı Algılama Modeli.....	24
Şekil 2. Gelişimsel Süreçte Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	32
Şekil 3. Çocukların Yazı Yazma Gelişimindeki Basamaklardan Örnekler	48
Şekil 4. 1. Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi AFA Yamaç Birikinti Grafiği.....	133
Şekil 4. 2. Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi DFA Şeması	145
Şekil 4. 3. Yazı Farkındalığı Alt Testi Açımlayıcı Faktör Analizi Yamaç Birikinti Grafiği	154
Şekil 4. 4. Yazı Farkındalığı Alt Testi DFA Şeması	160
Şekil 4. 5. Öyküyü Anlama Alt Testi Yamaç Birikinti Grafiği.....	166
Şekil 4. 6. Öyküyü Anlama Alt Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi	169
Şekil 4. 7. Görselleri Eşleştirme Alt Testindeki Maddelere İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği	173
Şekil 4. 8. Görselleri Eşleştirme Alt Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Şeması.....	176
Şekil 4. 9. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Yamaç Birikinti Grafiği	180
Şekil 4. 10. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	183
Şekil 4. 11. Çocukların Alt Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı	187
Şekil 4. 12. Çocukların Alt Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Yaşa (Ay) Göre Dağılımı	192
Şekil 4. 13. Çocukların Alt Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	200
Şekil 4. 14. Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Alt Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı	204

KISALTMALAR

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

RMSEA: Ortalama Hataların Karekökü

GFI: Uyum İyiliği İndeksi

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

AGFI: Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi

1. GİRİŞ

İnsanlar doğdukları andan itibaren çevrelerini tanımaya ve anlamlandırmaya çalışırlar. Bunun nedeni, öğrenme merakıdır. Çevreyi; yani doğayı, insanları ve yaşamı tanımanın birçok yolu olmakla birlikte, okuma-yazmanın da, insanın çevresini anlamlandırıp şekillendirmesinde çok önemli bir yeri vardır. Okuyup yazabilen insan, düşünebilir, düşündüklerini anlatabilir ve yaşamda uygulamaya geçirebilir. İnsanlar bu yönleriyle çevrelerini şekillendirmek için çaba gösterirler.

Okuma ve yazma denilince akla ilk gelen, sözcükleri okuyup, yazabilmektir. Sözcükleri okuyup yazabilme, okuma ve yazma sürecinin bir özeti niteliğindedir. Sözcükleri okuyabilme ve yazabilme becerisini kazanmadan önce birçok ön becerinin kazanımı bu süreçle ilişkilidir. Bu ön beceriler, “erken okuryazarlık becerileri” olarak isimlendirilebilir ve sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi, anlama, sözcük dağarcığı ve yazı yazma becerileri olarak da sıralanabilir. Henüz okuma ve yazma bilmeyen çocuklar için bu süreç, sözü edilen becerilerle birlikte, gelişen bir süreçtir.

Yaşamda oldukça önemli bir yere sahip olan okul öncesi dönemde kazanılan bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun gelecekteki akademik başarısı ve diğer insanlarla olan ilişkilerinde belirleyici bir role sahiptir. Çocuklar, erken okuryazarlık becerilerini uygun çevre düzenlemeleriyle desteklenmiş ortamlarda kazanabilirler. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin, küçük çocukların bireysel farklılıklarını belirleyebilmek için onları değerlendirmeleri, öğrenme öğretme sürecini planlamada kaçınılmaz olmaktadır.

Çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek için ölçme değerlendirme araçlarına gereksinim duyulur. Gelişen okuma yazma sürecinde çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek, öğretmenlerin hazırlayacağı eğitim etkinliklerini daha planlı ve sistemli kılar; çünkü ulaşılması amaçlanan hedefler değerlendirme sürecinin sonucunda çocuklardan elde edilen bilgilerle belirlenmiş olur.

Erken okuryazarlık becerileri, dil gelişiminin bir parçasıdır. Dilin bileşenlerini ve erken okuryazarlık becerilerini düşünmek ve buna göre çocuklara uygun, geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı geliştirmek; uzun, dikkat gerektiren, emek isteyen bir

süreci beraberinde getirir. Ülkemizde okulöncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek için yapılan çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Bu durumun, öğretmenlerin ve ailelerin bu konuyla ilgili olan farkındalıklarıyla beraber, bilgi, beceri ve tutumlarını da olumlu bir yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Okuryazarlık, kültürel bir olgudur. Toplum için bir ihtiyaç olarak, dilin, zaman ve mekan içerisinde kullanımıyla gelişir. Okuryazarlık, toplumun; tarih, ekonomi, politika, eğitim ve edebiyat gibi farklı yönlerinin gelişimine hizmet eder. Çocuklar okuryazar bir toplum içinde büyürken, aile ve sosyal geçmişlerinin bir parçası olurlar. Çevresiyle etkileşimde bulunan çocuk, kendinin de bir okuryazar olduğunu fark eder ve yaşadığı okuryazarlık deneyimleri çevresindekilerle paralellik gösterir (Goodman, 1992:1).

Okuryazarlık gelişimi, gelişen okuryazarlık (emergent literacy) yaklaşımına göre doğumla birlikte başlar. Bu durum 1980’li yıllar öncesinde benimsenen “okuma ve yazmaya hazırlık” yaklaşımına farklı bir bakış açısı getirmiştir (Teale ve Sulzby, 1992). Yapılandırıcı yaklaşım da benzer bir şekilde okuma yazmaya gelişimsel ve etkileşimsel bir şekilde yaklaşmaktadır (Güneş, 2007:24-25). Edwards ve Willis’e (2000) göre ise "okuryazarlık", okuyabilme ve yazabilme becerisi olarak tanımlanır ve üç amaca hizmet eder; a)deneyimleri kaydetmek, b)başkalarının duygu ve düşüncelerini fark edip geliştirmek ve c)başkalarıyla iletişim kurup, fikirleri paylaşmak.

Whitehurst ve Lonigan (1998), gelişen okuryazarlığın, sonraki okuma ve yazma becerilerinin bir yordayıcısı olarak bazı beceri, bilgi ve tutumları içerdiğini belirtirler. Okuryazarlık gelişiminde yer alan ön beceriler, “erken okuryazarlık becerileri” olarak isimlendirilir. Bu beceriler; sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, sözel dil, yazı farkındalığı ve yazma becerileri olarak sıralanabilir. Okuryazarlık gelişimiyle ilgili küçük çocuklarla yapılan birçok çalışmada (Edwards ve Willis, 2000; Lancaster, 2007; Molfese, Beswick, Molnar ve Jacobi-Vessels, 2006; Neumann, Hood, Ford ve Neumann, 2011; Sinclair ve Golan, 2002) erken okuryazarlık becerilerinin birbiriyle

olan ilişkisi ve sonraki okuma yazma gelişimi için desteklenmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Küçük çocukların erken okuryazarlık becerilerinin uygun ve etkili yöntemlerle desteklenebilmesi için bu becerilerinin uygun yöntemlerle değerlendirilmesi gerekmektedir. Okul öncesinde değerlendirme, en genel anlamda, çocuklarla ilgili, kapsamlı bir şekilde bilgi toplama süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, standart testler, gözlem, aile-çocuk görüşmeleri ve çocukların ürünlerini toplama gibi farklı yöntemleri içerir. Değerlendirme sayesinde çocukların ihtiyacı olan alanlarda öğrenme hedefleri belirlenerek gelişim alanlarını ve öğrenme yaşantılarını destekleme fırsatları yaratılabilir (Brassard ve Boehm, 2007:2).

Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi yurt dışında oldukça sık çalışılan bir konudur. Justice, Invernizzi ve Meier (2002), Lonigan (2006), Farver, Nakamoto ve Lonigan (2007), Wilson ve Lonigan (2009), O'Connor (2011), Ho (2011), Lonigan, Allan ve Lerner (2011), Liao ve Kuo (2011), çalışmalarında okuma yazmayı henüz öğrenmemiş çocukların erken okuryazarlık becerilerini farklı ölçme değerlendirme araçlarıyla değerlendirirler. Çalışmalarda hem okuma problemlerini farkına varıp önlemek, hem de erken okuryazarlık becerilerinin hangi yönleriyle destekleneceğine karar verebilmek amaçlanmaktadır. Çalışmalarda kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları, çocukların sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözel dil gibi farklı becerilerini değerlendirmektedir. Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme anlamında yapılan çalışmalar içerisinde; Oktay (1983), Öztunç (1994), Aktan (1996), Polat Unutkan (2003), Erdoğan (2009), Şimşek (2011), Büyüktaşkapu (2012)'nin çalışmaları yer almaktadır.

Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi açısından gereklidir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacıyla birçok değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Yopp (1988, 1995), Good ve Kaminski (2002), Invernizzi, Sullivan, Meier ve Swank (2004), ile Torgesen ve Bryant (2004),'ın, çalışmaları ölçek geliştirme çalışmalarından bazılarıdır. Bu çalışmalarda, geliştirilen değerlendirme araçlarının geçerlik ve güvenirlik değerlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik kavramları çoğunlukla test geliştirmeye ilişkilendirilir. Standart başarı ve izleme testleri geçerli ve güvenilir olarak kabul

edilmeden önce bazı standartları sağlamak, geçerlik ve güvenilirliğe yönelik istatistiksel bilgileri yayınlamak zorundadır (Mcafee ve Leong, 2011:15).

Türkiye’de değerlendirme aracı geliştirme çalışmalarına Şimşek (2011) ve Polat Unutkan (2003)’ın çalışmaları örnek verilebilir. Şimşek (2011), çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını ve yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla iki farklı kontrol listesi geliştirmiştir. Polat Unutkan (2003) ise çalışmasında, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği’ni geliştirerek okul öncesinden ilköğretime geçişte çocukların farklı gelişim alanlarına ait becerilerde hazır olup olmadıklarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Polat Unutkan (2003) çalışmasında, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği’nin norm çalışmalarını da gerçekleştirmiştir. Ülkemizde erken okuryazarlık ve dil becerilerini değerlendirmeye ilgili olarak ölçek uyarlama çalışmaları sayısal açıdan daha fazladır. Bu çalışmalara Öztunç (1994), Güven (2009), Uyanık (2010) ve Büyüktaşkapu (2012)’nin çalışmaları örnek olarak gösterilebilir. Büyüktaşkapu (2012) araştırmasında, Mountain Shadows Sesbirim Farkındalık Ölçeği’ni Türkçe’ye uyarlayarak geçerlik güvenilirlik değerlerini belirlemiştir. Aynı şekilde Öztunç (1994), Clay’in geliştirdiği, orijinal ismi, “Concepts About Print” olan “Okuma Kavramları Testi’ni”Türk çocuklarına uyarlamıştır. Güven (2009), “Erken Dil Gelişim Testi-üçüncü edisyon’un [Test of Early Language Development (TELD-3)] Türkçe’ye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını gerçekleştirerek alana bir ölçme ve değerlendirme aracı kazandırmıştır.

Ülkemizde erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar gün geçtikçe artmakla birlikte, henüz, yetersizdir. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme amaçlı, ölçek geliştirme çalışmaları yerine zaman ve maliyet açısından tasarruf sağlamak için daha çok, uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme araçlarının Türkçe’ye uyarlanma sürecinde, yönergelerin Türkçe’ye çevrilmesi, olası bir durum iken, özellikle sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin, İngilizce’de farklı bir yazı-ses birim ilişkisi olduğu için maddelerin çevrilmesi yerine, Türkçe’ye uygun bir şekilde tamamen değişmesi gerekmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi eğitim kurumlarında da desteklenmesi için daha önce yurt içi ve yurt dışında geliştirilmiş olan ve çalışma sürecinde ulaşılabilen ölçme ve değerlendirme araçlarının alt boyut, yönerge ve maddeleri incelenerek, Türk

çocuklarına özgü alt testleri olan bir değerlendirme aracının tasarlanması bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının (48-77 aylık çocuklar) erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi için farklı alt testleri (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi beceriler) içeren “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca göre aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. 2. 1. Araştırmanın Alt Amaçları:

1. a. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin geçerliği (kapsam, yapı geçerliği ve maddelerin ayırt ediciliği) ne düzeydedir?

1. b. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi'nin güvenilirliği (KR-20 değeri, test tekrar test ve iki yarı test güvenilirliği) ne düzeydedir?

2. a. Yazı Farkındalığı alt testinin geçerliği (kapsam, yapı geçerliği ve maddelerin ayırt ediciliği) ne düzeydedir?

2. b. Yazı Farkındalığı alt testinin güvenilirliği (KR-20 değeri, test tekrar test ve iki yarı test güvenilirliği) ne düzeydedir?

3. a. Öyküyü Anlama alt testinin geçerliği (kapsam, yapı geçerliği ve maddelerin ayırt ediciliği) ne düzeydedir?

3. b. Öyküyü Anlama alt testinin güvenilirliği (KR-20 değeri, test tekrar test ve iki yarı test güvenilirliği) ne düzeydedir?

4. a. Görselleri Eşleştirme alt testinin geçerliği (kapsam, yapı geçerliği ve maddelerin ayırt ediciliği) ne düzeydedir?

4. b. Görselleri Eşleştirme alt testinin güvenilirliği (KR-20 değeri, test tekrar test ve iki yarı test güvenilirliği) ne düzeydedir?

5. a. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin geçerliği (kapsam, yapı geçerliği ve maddelerin ayırt ediciliği) ne düzeydedir?

5. b. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin güvenilirliği (KR-20 değeri, test tekrar test ve iki yarı test güvenilirliği) ne düzeydedir?

6. Çocukların, erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik alt testlerden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Çocukların, erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik alt testlerden aldıkları puanlar, içinde buldukları aylık dilimlere göre (48-53ay, 54-59 ay, 60-65 ay, 66-71 ay, 72-77 ay) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Çocukların, erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik alt testlerden aldıkları puanlar, annelerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik alt testlerden aldıkları puanlar, babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Gelişen okuryazarlık sürecinde, çocukların yazılı dili anlamaya başladıkları andan itibaren çocuklar okuryazarlık olayları içerisindedirler. Gelişimsel açıdan bakıldığında, okuryazarlığın dayandığı birtakım kökler vardır. Bunlar; söylem ve durumsal bir bağlam içinde yazı farkındalığı, yazı formlarının işlevi, yazılı dil ile ilgili sözel dil ve yazılı dil ile ilgili üst dil farkındalığıdır. Çocuklar; durumsal bağlam içinde yazının kuralları olduğunu öğrenir ve sözel anlamda bir mesaj içerdiğini farkına varabilirler. (Goodman, 1992:6).

Çocukların süreç içerisinde kazandıkları okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için özenle planlanmış programlara ve çevresel düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yapılan çalışmalar son yıllarda gittikçe artmaktadır (Aktan Kerem, 2001; Bayhan, 2003; Bayraktar, 2013; Erduran, 1999; Şimşek, 2011). Geliştirilen ve uygulanan programlarda belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmek oldukça önemlidir. Bu çalışmalarda yer alan ölçme ve değerlendirme araçları, ya Türkçe'ye uyarlanmış ya da araştırmacıların kendi geliştirdikleri araçlardır. Nitelikli değerlendirme, hem araştırmacılara hem de öğretmenlere öğretimi planlamak için yararlı bilgiler sunabilir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki temel rolleri, öğretimi gerçekleştirmektir. Öğretmenlerin, temel rollerini yerine getirirken etkili kararlar alabilmek ve öğretim süreçlerinin etkililiğini takip etmek için değerlendirme süreçlerine ihtiyaçları vardır. Bu tür “öğretime yönelik değerlendirme” son derece önemli olmakla birlikte, öğretmenler aynı zamanda standart ölçme süreçlerine dahil olabilmek fırsatını da yakalarlar. Standart testler çocukların ulusal standartlara yönelik hedeflere ne ölçüde ulaştıklarının takibi ve gerekli erken okuryazarlık becerilerinin kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesine yönelik çalışmalar şeklinde uygulanmaktadır. Genel anlamda okul öncesi eğitim kurumları ile birinci ve ikinci sınıflarda standart test uygulamaları da yaygınlaşmaktadır. Bu süreç ölçme ve değerlendirme uzmanları ile okul öncesi eğitimcilerini yakından ilgilendirmektedir (Mcafee ve Leong, 2011:176).

Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin neler olduğu ve “nasıl daha etkin ve yaratıcı bir şekilde desteklenebilir”, sorularının yanına bu becerilerin “nasıl değerlendirildiği” ve “nasıl daha etkin değerlendirilebileceği” sorularını da eklemek anlamlı olacaktır. Bunun nedeni ise eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme gibi çok önemli unsurlardan oluşmasıdır. Okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi, ülkemizde, yurt dışından getirilen ölçeklerin Türkçe’ye uyarlanarak kullanılması şeklinde gerçekleşmektedir. Bu süreç alana çok önemli değerlendirme araçları kazandırmakla birlikte, Türk çocuklarına ve Türkçe’ye özgü erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme araçlarının nicelik açısından yetersizliği, tamamlanması gereken bir eksiklik olarak görülebilir. Uyarlanan ya da geliştirilen erken okuryazarlık ölçekleri, uygulandığı yaşlara göre incelendiğinde; sesbilgisel farkındalık ile ilgili Büyüктаşkapu’nun (2012) uyarlamasını yaptığı Mountain Shadows Sesbirim Farkındalık Ölçeği; 60-83 aylık çocuklar, Yangın, Erdoğan ve Erdoğan’ın (2008) geliştirdiği, “Fonolojik Farkındalık Ölçeği”, Şimşek’in (2011) çalışmasında geliştirdiği “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” 60-72 aylık çocuklar için geliştirilmiştir. Sıralanan çalışmalar alanda yapılan çalışmalardan örnekleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada ise, 48 aylık çocukların da bulunması daha küçük yaş grubundaki çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılacak çalışmalara bir temel oluşturması açısından önemlidir.

Bu çalışma ile erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacıyla uzunlamasına bir çalışmanın başlangıcı olarak, Türk çocuklarına özgü; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirebilmek için farklı alt testlerin geliştirilmesi ile alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1- Bu çalışmada geliştirilmesi amaçlanan ve her biri erken okuryazarlık becerileri olarak nitelendirilen alt testlerde, değerlendirilen beceriler; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi beceriler ile sınırlıdır.

2- Uzunlamasına yapılacak bir araştırmanın temelini oluşturan bu çalışma, erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan beş alt testin geliştirilmesi sürecinde geçerlik-güvenirlik çalışmaları ile sınırlıdır.

3- Çalışmada, örnekleme yer alan çocukların aileleriyle ilgili elde edilen bilgiler, örnekleme yer alan okullardaki aile bilgi formlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1. 5. Varsayımlar

Bu çalışmada çocukların okul kayıtlarından elde edilen doğum tarihi, anne-baba öğrenim durumu bilgilerinin doğru olduğu varsayılmaktadır.

1. 6. Tanımlar

Erken Okuryazarlık Becerileri: Çocukların okuma ve yazma öğrenmeden önceki becerilerini (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, anlama, yazı yazma becerileri) ifade etmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Gelişen Okuryazarlık (Emergent Literacy): Çocukların okuma yazma öğrenme süreçlerinin doğumla beraber başladığını ve bu becerilerinin çevrelerinden edindikleri bilgi, beceri ve tutumlar doğrultusunda sürekli bir gelişme içerisinde olduğunu savunan yaklaşımdır (Teale ve Sulzby, 1992; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Sesbilgisel Farkındalık: Sesbilgisel farkındalık; sözcükleri oluşturan seslerdeki benzerlik ve farklılıkları duyabilme becerisidir. Sözcükleri seslerine ayırabilmeyi, sesleri birleştirerek sözcükleri oluşturmayı, heceleri sesbirimlerine bölmeyi, başlangıç, orta ve son sesleri kullanarak yeni sözcükler üretebilme gibi becerileri içerir (Bennett-Armistead, Duke, ve Moses, 2005: 15-21).

Yazı Farkındalığı: Çocukların yazının işlevini, şeklini ve sözel dille ilişkisini anlamlandırmasıdır (Justice ve Ezell, 2001).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. Dil ve Dilin Bileşenleri

İletişim, hayatın başlangıcından bu yana var olmuş, insanlığın evrimi ile dinamikleşmiş bir süreçtir. Yaşayan bütün canlılar kendilerine özgü bir iletişim biçimi ile ileti alış-verişinde bulunmuştur. Günlük kullanımda olduğu kadar, çocuk gelişimi ile uğraşan çoğu bilim alanı için iletişim, dil ve konuşma terimleri birbiri ile aynı anlamı ifade eder. Oysa, bu terimler gelişimin ve kullanımın farklı yönlerini içerir; ancak birbirini tamamlar. İletişim, dil ve konuşmayı da içeren ve birbirleriyle kesişen becerilerden oluşan, şemsiye bir terim olarak düşünülebilir. Dil, bu iletişimi sağlayan araç, konuşma ise aracı iletme yoludur (Topbaş, 2007a:13). Dil, insanların anlaşmalarını çeşitli işaretlerle sağlayan bir sistemdir. Bu tanım, dilin geniş anlamda bir ifadesidir. Dar anlamıyla dil, bir toplumdaki insanların anlaşmalarını konuşma ya da yazı ile sağlayan işaretler sistemidir. Bu tanıma göre dilde iki yön vardır. Biri, sesler ya da seslerin görülen işaretleri; öbürü, bu sesler ya da ses işaretlerinden çıkan anlamlardır (Ediskun, 2007:9).

Dil, pek çok problemi çözmek için birçok içerikte uygulanabilen evrensel ve kültürel bir araçtır. Vygotsky, dilin insanları daha verimli ve etkili problem çözücüler haline getirerek onları hayvanlardan ayırdığını savunmaktadır (Bodrova ve Leong, 2007:109). Chomsky'e (2011:161) göre de dilin doğal kullanımı yaratıcı bir etkinliktir. Olağan dil kullanımının bu yaratıcı yanı, insan dilini, bilinen hayvan iletişim dizgelerinden ayıran temel bir etmendir.

Her insan topluluğunun bir dili vardır. Bu dil, Türkçe'de, o toplumun adına -ce (-ça, -ca, -ça) eklerinden biri getirilerek adlandırılır: Türkçe, Farsça, İngilizce, Almanca, vb. diller kökenleri (soyları) ve yapıları olarak iki yönden incelenir. Gelişim nedeniyle, bir ana kaynaktan yani bir anadilden çıkmış dillerin oluşturdukları topluluğa dil ailesi denir (Ediskun, 2007:16-17). Türkçe, Altay dilleri içinde yer almaktadır. Altay dilleri bağlantılı dillerdir; çekim ve türetme son eklerle gerçekleştirilir. Bu dillerin belirgin özelliklerinden biri de ünlü uyumudur (Bilgin, 2006:3).

Bir dilin üretici dilbilgisi, sınırsız bir yapısal betimlemeler kümesi saptar; bu yapısal betimlemelerin her biri bir derin yapıyı, bir yüzey yapıyı, bir sesçil

tasarımlamayı, bir anlamsal tasarımlamayı ve başka biçimsel yapıları içerir (Chomsky, 2011: 177).

Dilin bilimsel bir şekilde incelenmesinde araştırmacıların çıkış noktası “dili oluşturan nedir?” sorusu olmuştur. Dil, biçim, içerik ve kullanım olmak üzere üç bileşenden oluşur. Biçim bileşeni; sesbilgisi, biçimbilgisi ve söz dizim yapılarını içerir. İçerik, dilin anlam bilgisini, kullanım ise, dilin iletişim amacına yönelik işlevlerini kapsamaktadır. Buna göre geleneksel dilbilim, dilin anlam (semantik), sesbilgisi (fonoloji), biçimbirim (morfoloji), sözdizimi (sentaks) ve kullanım (pragmatik) olarak kademeli tanımlanabilen beş kurallı sistemden oluştuğunu kabul eder. Dili incelerken beş bileşen birbirinden ayrı betimlense de birbiriyle çok sıkı, bağıntılı, girişik tek bir sistem olarak algılanır. Dil gelişimi, kavram gelişimi ve buna bağlı olarak çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları gibi alanlarda bu ayrımı bilmek oldukça önemlidir (Topbaş, 2003:13). Üstdil farkındalığı da sözü edilen beş bileşenin sesbilgisel, semantik, sentaktik, pragmatik ve morfolojik farkındalık becerilerini kapsamaktadır (Sayar ve Turan, 2012).

2.1.1. Sesbilgisi (Fonoloji) ve Gelişimi

Sesbilgisinin konusu “konuşma” dır. Çünkü sesler olmayınca konuşmadan söz edilemez. Konuşma, dilin dışı çevrilmiş yönüdür. Dilin dışı çevrilmiş yönü ya yazıyla yani harflerle, ya da sesle olur. Harfler hiçbir zaman seslerin yerini tutamazlar; bugün dünyada sayısız insan sesi bulunduğu halde, harf sayısı birkaç yüzü geçmez. Konuşma, anlamlı bir biçim verilmiş havadır. Biçimlenmiş hava denilince akla fonem (sesbirim), yani dilde kelimeyi oluşturan ses ögesi gelir (Ediskun, 2007: 65).

Sesbilgisi, herhangi bir dilde, konuşma içindeki seslerin kurallarını ve sözcükleri oluşturan sesbirimleri incelemektedir. “Sesbilgisi” sözcüklerdeki, hem ses örüntülerini hem de bu ses örüntülerinin zihinsel temsillerini ifade etmektedir (Moats, 2010: 48) .

Türkçe’de sesler iki türdür. a) Ünlüler, b) Ünsüzler. Ünlüler, büyük dilin, altçenenin ve dudakların aldıkları duruma göre biçimlenip çıkan seslerdir. Ses yolunda hiçbir engele uğramadan ses organlarının ortaklaşa işlemeleriyle oluşurlar. Bu bakımdan onlara “özgür fonemler (sesbirimler) denilir. Ünsüzler ise belirli birer - kimisinde ikişer – boğumlanma noktası (çıkak) bulunan seslerdir. Ünsüzler, ses yolunda

engele uğradıkları için, bunlara engelli fonemler (sesbirimler) denilir (Ediskun, 2007: 65-85).

Geleneksel yaklaşımda ünsüzler artikülasyon yerine, şekline ve titreşim özelliğine göre sınıflandırılmaktadır. Ünlüler ise dudakların büzülmesi, dilin ön-arka, yüksek-alçak boyutlarına göre incelenmektedir. Seslerin sınıflandırılması Tablo 1’de gösterilmiştir (Acarlar, 1995; Owens, 1994).

Tablo 1
Seslerin Sınıflandırılması

		Seslerin Çıkış Yeri (Artikülasyon Yeri)							
		Çift dudaksıl	Dişsil dudaksıl	Diş yuvasıl	Diş yuvasıl damaksıl	Damaksıl	Art damaksıl	Gırtlaksıl	
Seslerin Çıkış Biçimi (Artikülasyon Şekli)	Patlamalı (kapantılı)	Titreşimsiz	p		t			k	
		Titreşimli	b		d			g	
	Sürtünmeli	Titreşimsiz		f	s	ş			h
		Titreşimli		v	z	j			
	Yarı kapantılı	Titreşimsiz				ç			
		Titreşimli				c			
	Genizsi (nasal)	Titreşimsiz	m		n				
	Yarı ünlü	Titreşimli					y		
	Akıcı	Titreşimli			l, r				

Evrensel sesbilgisi kuramı evrensel sesçil alfabe ile bir dizge oluşturmaya çabalar. Evrensel sesçil alfabenin simgeleri, evrensel sesbilgisi kuramının “ilkel öğeleri” değildir. Bu ilkel öğeler daha çok ayırıcı (sesçil) özellikler denen ötümlüleşme, önleşme-artlaşma, vurgu gibi özellikleri kapsar. Örneğin; “pin” ile “bin” in başındaki parçalar ötümlüleşme bakımından birbirlerinden ayrılırlar ama söyleyiş yeri bakımından aralarında bir fark yoktur (Chomsky, 2011:191).

Çocukların konuşmayı öğrenme sürecinde öncelikle ana dillerindeki ses yapılarını öğrenmesi gerekmektedir. Bleile (2004:91), dil gelişiminde dört basamak olduğunu belirtir. İlk basamak 0-12 ay arasında, söz öncesi evredir. 12-24 ay arası ikinci basamak; bebeklerin sözcük oluşturmaya başladığı evredir. 2-5 yaş arası üçüncü basamaktır. Çocukların ikinci basamaktaki algısal gelişimi bu süreçte de devam eder ve çocuk, dil gelişiminde oldukça ilerlemiştir. Sonucusu ise 5 yaştan ergenlik dönemine kadar olan evredir.

Bleile (2004:96), söz öncesi evreyi de kendi içinde beş basamağa ayırmıştır. Ses bilgisel gelişimde en önemli gelişim, yaşamın ilk bir yılında gerçekleşir. Söz öncesi evrede, 0-2 ay arasında bebekler, nefes alma hareketleriyle birlikte refleksif sesler çıkarır. 3-4 aylık dönem, mırıldanma, 4-6 ay, genişletme, 7-8 ay, düzenli mırıldanma ve 10-12 ay çeşitlendirilmiş mırıldanma dönemleridir. Çocuğun gerek kendi sesini gerekse çevreden gelen sesleri duyması çok önemlidir.

Bebeklerin ilk bir aylıkken çıkardıkları sesler, konuşmanın üretimine benzememektedir. Ses üretimleri, 2-3 aylıkken, ünlüye benzer yapılar işitildiğinde başlar. Genişletme evresinde ses oyunları vardır. 6-7 aylık olana kadar çocuklar ünsüz-ünlü yapılarını seslendirirler. Bu yapılar yetişkinin çıkardığı seslere tam olarak benzememekle birlikte anlamsızdır ve hece birleşimlerini andırır. 6 aylıkken başlayan mırıldanma döneminde ünsüz yapılar ağzın ön bölümlerinden çıkan seslerdir. Böylece bebekler ba-ba, ma-ma vb. birçok ünsüz, ünlü birleşimlerini üretebilirler. 6-12 ay arası ünsüz seslerle ilgili repertuarı gittikçe genişlemiştir (Stoel-Gammon ve Vogel Sosa, 2009:239).

Tablo 2

Sesbilgisel Gelişimde İlk İki Yılda Edinilen Ünsüzler

Sesler	Aylar		
	15 ay	18 ay	24 ay
Durak	b, d	b,d	b, d, g, t, k, m, n
Sürtünmeli			f,s
Akıcı	h	h	h,w

(Kaynak: Bleile, 2004:100)

İkinci evre, sözcük öğrenme evresidir (1:0-2:0 yaş). Bebekler ilk sözcüklerini ilk doğum günlerine doğru üretirler. Mırıldanmanın sesbirim özellikleriyle, üretilen sözcükler ilişkilidir. Söz öncesi evredeki mırıldanmalar, yetişkine benzer sesler çıkarmada ve ilk sözcükleri kullanmada oldukça önemlidir. 24. ayda bebekler durak, dudak, genizsi ve sürtünmeli sesleri çıkarmaya başlarlar. Ünsüz-ünlü yapılarının yanında ünsüz-ünlü-ünsüz yapılarını da kazanırlar. Ünlü seslerin edinimi, ünsüzlere göre daha önce tamamlanmıştır (Stoel-Gammon ve Vogel Sosa, 2009:243). Dil kullanımının başlangıcı kabul edilen bu evrenin ilk 18 ayında çocuklar yaklaşık 50 sözcük dağarcığına ulaşırlar. 10-18. aylar arasında gözlenebilen ilk gerçek sözcük ise; konuşan çocuktan ziyade dinleyicinin yorumuna göre değişmektedir. Bir çocuğun

sözcük dağarcığı, 9-11 sözcük başı ünsüz ve bir yarısı kadar da sözcük sonu ünsüz içerebilir. Yaklaşık 2;0 yaşında tamamlanan bu dönemde dil edinimi hızla ilerler (Topbaş, 2007b:90-91).

Üçüncü evre (2-5 yaş), söz düzeyi sistematik gelişim evresidir. Sesbilgisel gelişimde en hızlı ilerleme bu evrede yaşanır. Tüm ünlülerin üç yaşlarında tamamlanmış olduğu görülür. Çocuk pek çok ünsüzü edinmiştir ve hedefe uygun doğru bir biçimde üretebilir (Topbaş, 2007b:92). Çocukların konuşmaları anlaşılabilirliklerine göre değerlendirilmektedir. Örneğin, çocuklar iki yaşlarında konuşmalarının %26-50'si, üç yaş civarında %71-80'i, dört yaş civarında ise %100'ü anlaşılabilir olmaktadır. İngilizce konuşmayı öğrenen çocuklar, çoğu ünsüz sesi çıkarmada 3 yaşlarında uzmanlaşmaktadır (Bleile, 2004:102). Ege'nin (2010) yaptığı çalışmada da Türkçe'de çocukların %90 ölçütüne göre fonemlerdeki ustalık yaşları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3

Türkçe'deki Fonemlerin Ustalık Yaşlarının (% 90) Özeti

Fonem	Erkekler	Kızlar	Fonem	Erkekler	Kızlar
/m/ /-m-/	3;00	3;00	/-s-/	4;06	4;00
/-m/	2;00	2;00	/-s/	3;06	3;00
/n/	3;00	3;06	/-z-/	4;00	3;06
/-n-/	3;00	2;06	/-z/	3;06	4;06
/-n/	2;00	2;00	/-z/	5;06	5;06
/p-/	2;06	2;06	/-f-/	4;00	3;06
/-p-/	3;00	3;00	/-f/	5;00	3;06
/-p/	2;00	2;00	/-f/	4;00	3;00
/b-/	2;00	2;06	/-tʃ-/	3;06	3;06
/-b-/	3;00	3;00	/-tʃ/	3;00	3;00
/t-/ /-t-/	2;06	2;06	/-tʃ/	3;06	3;00
/-t/	2;00	2;00	/dʒ-/	3;06	3;00
/d-/	3;00	3;00	/-dʒ-/	4;00	3;06
/-d-/	2;00	2;00	/h-/	4;00	3;00
/k-/ /-k-/	3;00	3;00	/-h-/	4;06	5;00
/-k/	3;00	2;06	/-h/	5;06	5;00
/g-/	3;06	3;00	/j-/ /-j-/	3;00	3;00

/g-/	3;00	4;00	/-j/	2;06	2;06
/f-/	3;00	3;00	/l-/	6;00	5;06
/-f-/	3;06	3;00	/-l-/	4;06	3;06
/-f/	4;06	4;06	/-l/	3;00	3;00
/v-/ /-v-/	3;00	3;00	/r-/	6;00	5;06
/-v/	2;06	2;06	/-r-/	5;06	5;06
/s-/	3;06	3;06	/-r/	5;06	4;06

Tablo 3’te görüldüğü gibi sözcük başı konumunda incelendiğinde %90 oranında en erken edinilen sesler, /p/, /b/, /t/, en geç edinilen sesler ise /h/, /l/ ve /f/’dir.

Son evre (5 yaş-ergenlik), sesbilgisel farkındalık ve okuryazarlık evresidir. Çocuklar beş yaşlarına ulaştıklarında kompleks sesletim hareketlerini kontrol etme yeterliğine ulaşırlar (Topbaş, 2007b:92).

2. 1. 2. Biçimbilgisi (Morfoloji) ve Gelişimi

Dilin biçim bileşeni içerisinde bir dilin kelimeleri, kelime yapıları türeme yolları ve çekim biçimleri incelenmektedir. Dilde anlamlı en küçük birime biçimbirim denir (Bilgin, 2006: 155). Kelimenin biçim yapısı içerisinde anlamlı ve anlamsız öğeler bulunur. Örneğin; “birlikleri” kelimesinden, sondaki –i, -ler ve –lik çıkarılabilir; ama geriye kalan “bir” kelimesinden, anlam ve yapıyı bozmadan, hiçbir fonem (sesbirim) çıkarılamaz. Öyleyse “birlikleri” kelimesi, başlı başına anlamı olan “bir” ögesi ile hiçbir anlamı bulunmayan “–i, -ler ve –lik” öğelerinden oluşmaktadır. Türkçe’de bir kelime, önce yapım, sonra çekim eklerini alır. Örneğin; taşlıklar, -lık, yapım (kelimenin anlamını değiştirir) ve –lar çekim ekidir (kelimenin anlamını değiştirmez) (Ediskun, 2007: 99-102).

Biçimbirim ediniminde çekim ekleri (zaman, kişi, çoğul, iyelik ve durum ekleri) ve yapım ekleri (türetme) edinilmesi gereken iki farklı ek türüdür. Çekim ekleri yapım eklerinden çok daha önce edinilmektedir. MacWhinney ve Pinker çocukların biçimbirim bilgisini nasıl edindiklerini açıklamak için bir model önermişlerdir. İlk aşamada, biçimbirimin anlamı ve sözcük içindeki yerini anlamak önem kazanmıştır.

Sözcük tüm olarak algılanır; sonra kök veya ek olarak tanınarak biçimbirimlerine bölünür. “Kediler” sözcüğü önce biçimbirimlerine bölünmeden tüm olarak algılanır; daha sonra “kedi” kök olarak “-ler” ise ek olarak algılanır. İkinci aşamada çocuk sözcükleri kök ve ek diye ayırma yetisini kazanmıştır. Bu yeti, çocuğun biçimbirimleri hatasız kullanmasını sağlamaz. Hatasız kullanım ancak üçüncü aşamadan sonra gerçekleşir. Üçüncü aşama, hataları düzeltme aşaması, anlama ve üretimde bir uyumsuzluk olduğu zaman devreye girer. Eğer hiçbir uyumsuzluk olmazsa edinim gerçekleşir.

Biçimbirim bileşenin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerden biri “ortalama sözce uzunluğu”dur. Ortalama sözce uzunluğu (OSU), dil örneğindeki tüm biçimbirimlerin sayısının toplam sözce sayısına bölünmesiyle hesaplanmaktadır. Acarlar (2005), 3-6 yaş arası 140 çocukla yaptığı çalışmada çocukların dil örnekleri üzerinden SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) bilgisayar programını kullanarak birtakım incelemelerde bulunmuştur. Bu ölçümlerden biri de ortalama sözce uzunluğudur. Çalışma sonucuna göre, Türkçe konuşan çocukların OSU puanlarının yaşla birlikte doğrusal bir şekilde arttığı bulunmuştur. Bu sonuca bağlı olarak OSU’nun Türkçe’nin yapısal özellikleri nedeniyle biçimbirim ediniminin gelişimi ile ilişkili olarak incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2. 1. 3. Sözdizimi (Cümlebilgisi / Sentaks) ve Gelişimi

Cümle, içinde ya bir tek bağımsız yargı, ya da yeteri kadar yan yargıyla bir tek temel yargı bulunan kelime dizisidir. Cümlenin temel ve yardımcı olmak üzere iki çeşit ögesi vardır. Temel öğeleri, özne ile yüklem; yardımcı öğeleri ise nesnelere ile tümleçlerdir. Türkçe’de yardımcı öge, temel öğeden önce gelir, yani temel öge en sonda bulunur. Yüklem cümle sonunda bulunur, bu, Türkçe’nin bir özelliğidir (Ediskun, 2007: 323-330).

Sözdizimi ediniminde çocuklar önce iki sözcüğü yan yana getirirler. Bu dönemde çocuk soru sorabilir, olumsuzluk ifade edebilir. Kullanılan cümleler genellikle emir cümleleridir. Bu ilk evrede cümledeki temel öğeleri yani özne, fiil ve nesne ilişkisini edinirler. Brown sözdizimi gelişiminin başlıca göstergesi olarak “ortalama sözce uzunluğunu” kabul etmiştir. Ortalama sözce uzunluğunu hesaplamak için çocuğun

günlük konuşmasından 50-100 sözcük seçilir. Bu konuşmadaki tüm biçimbirimler sayılır ve toplam biçimbirim sayısı sözcük sayısına bölünür. Çocuklar I. evrede 1.00-1.99 ortalama sözcük uzunluğuna sahiptir. Bu dönem hiçbir çekim ve yapım ekinin kullanılmadığı dönemdir. Sonra özne ve nesne arasında anlamsal bağlantılar kurulur, soru sözcükleri, emir ve olumsuz cümle yapıları edinilir. Bu dönemde ortalama sözcük uzunluğu 2.50-2.99'dur. Sıfat cümleleri ve isim cümleleri gibi karmaşık yapıların kullanıldığı dönemde ortalama sözcük uzunluğu 3.00-3.99 ve V. evrede birleşik cümleler kullanılmaya başlar, ortalama sözcük uzunluğu da 4'tür (Özcan, 2003:121).

2. 1. 4. Anlambilgisi (Semantik) ve Gelişimi

Sözcüklerin anlam değerlerini inceleme bilgisidir. Sözcük, bir düşünce-ses birleşimidir. Sözcüğün, anlambilgisi ve sesbilgisiyle ilgili iki yönü vardır. Anlambilgisel yönüyle sözcük, dildeki başka öğelerle birlikte bir anlama ve anlatma, bir kavram birimidir. Bu özelliğiyle sözcük, anlambilgisinin ana öğelerinden biridir. Dilin anlamlı ana biriminin ne olduğu tartışmalıdır. Kimi dilbilimciler için çıkış noktası sözcüktür, kimileri için de tümce. Birçok sözcüğün belirttiği anlam kapsama, bağlam içinde belirir. Kimi sözcüklerin bağlam dışında (tek başına kullanıldıklarında) da bir anlam üstlendiği söylenebilir. Örneğin; “çokgen, tavşan, masa”, gibi sözcükleri bağlam dışında da anlamlandırılabilir. Diğer bir yandan “olmak” sözcüğünün çok çeşitli anlamları vardır ve bağlam içinde kullanılınca ifade ettiği şey belirginleşir (Bilgin, 2006: 25-27).

Çocuklar anlamı öğrenmeden çevrelerindeki nesne ve eylemleri temsil eden sembol ve işaretleri öğrenirler. Çocuğun gerçek anlamı edinmesi için, o nesne ile deneyimi olmalı; yani onu gözlemeli, algılamalı, kullanmalı, yaşamalıdır. Bloom (1974) çocuğa gerekli iki bilgi kaynağının; gördüğü ve yaşadığı olaylar (deneyim) ile işittiği konuşmalar (işitsel girdi) olduğunu öne sürer. 1-2 yaş arası çocuklar olayları anlar; insanları nesnelere, eylemleri sonuçları ile ilişkilendirmeyi öğrenir (Maviş, 2007a:131).

16-18. aylarda çocuklarda sözcük dağarcığı birden artar. Yine de araştırmacılar çocuğun anladığı sözcükten ürettiği sözcüğü ayırt ederler, çünkü çocuklar hiç anlamadıkları sözcükleri de üretebilirler. Örneğin; Nelson'a göre oldukça küçük çocuklar çevrelerinde gördükleri nesnelere isimlerini üretebilirler, Bloom'a göre ise

bazı çocuklarda isim kullanmanın baskın olduğu, bazılarında ise eylemlerin yeğlendiği görülmektedir. Çocukların ürettikleri sözcüklerin daha çok genel isim (köpek, süt, kek, vb...), anladıkları sözcüklerin ise aksiyon isimlerini (el çırpma, dans, alkış, vb...) kapsadığı gözlenir (Maviş, 2003:129).

Sözcüklerin ardında düşüncenin bağımsız dilbilgisi, sözcük anlamlarının sözdizimi bulunmaktadır. Söylenen en basit söz bile, ses ile anlam arasındaki değişmez ve katı bir karşılıklılığı yansıtmaktan uzak olup, gerçek anlamıyla bir süreçtir. Sözlü ifadeler oluşumları tamamlanmış biçimde ortaya çıkamazlar, yavaş yavaş gelişmeleri gerekir. Çocuk, anlam ve ses bilgisini birbirinden ayırt etmeyi öğrenmek ve bu farkın doğasını kavramak zorundadır. Başlangıçta sözlü biçimleri ve anlamları, bunların ayrı şeyler olduklarının bilincinde olmaksızın kullanır. Sözcük, çocuk için belirttiği nesnenin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu tür bir kavrayış, dile ilişkin ilkel bilince özgü gözükmektedir. Okul öncesi çocuklarının nesnelere adlarını, nitelikleriyle açıkladıkları söylenebilir. Onlara göre bir hayvana boynuzları olduğu için “inek”, boynuzları olmadığı için “köpek” denir. Bir nesnenin adını, o nesnenin niteliklerinden ayırmak çocuklar için oldukça güçtür. Bir çocuğun dil aracılığıyla iletişimde bulunma yeteneği, konuşmasında ve bilincinde sözcük anlamlarının farklılaşmasıyla doğrudan ilgilidir (Vygotsky, 1934/1998:183).

Çocukların anlam gelişimi sürecinde kültürlerarası farklılıklar da dikkat çekmektedir. Gelişim psikologları Anne Fernald ve Hiromi Morikawa, altı, on iki ya da on dokuz aylık bebekleri olan Japon ve Amerikalı anneler ve bebeklerini gözleme dayalı bir çalışmada izlemişlerdir. Anneler, bebekleriyle bir adet köpek, araba, domuz ve kamyonla oynamaya başlarlar. Amerikalı anneler bu süreçte nesne etiketlerini (örneğin, “köpekçik”) Japon annelerden iki kat fazla kullanmışlardır. Japon anneler ise nezaket kurallarını öğreten toplumsal rutinelere (örneğin; empati, selamlama) iki kat fazla başvurmaktadır. Amerikalı bir annenin bebeğiyle konuşması şöyle olabiliyordu: “Bu bir araba. Arabayı gördün mü? Ne güzel tekerlekleri var.” Japon bir anne ise; “İşte! “Bu bir düt düt.” “Onu sana veriyorum.” “Şimdi de sen bana ver.” “Evet!” “Teşekkür ederim.” Amerikalı çocuklar dünyanın genelde nesnelere dolu bir yer olduğunu öğrenirken, Japon çocuklar dünyanın genelde ilişkilerle ilgili olduğunu öğrenmektedirler. Bu duruma göre Doğu Asyalı çocukların fiilleri isimlerden önemli ölçüde daha hızlı öğrendikleri bulunmuştur. Batılı çocuklarda ise tam tersi bir süreç olduğu anlaşılmıştır (Nisbett, 2003/2005:120).

Anlam gelişiminde çocukların öncül görevlerinden biri kategorik kavramları edinmektir (örneğin, inek sözcüğünün hayvanlar sınıfına gönderme yaptığını öğrenmek gibi...). Bu tür edinimin nasıl gerçekleştiği konusunda kuramlar farklılaşır. Çeşitli görüşlere göre, çocuklar kavramları / kategorileri göndergelerin anlam özelliklerini, ya da olası işlevlerini edinerek, bir başkasına göre de prototiplerini öğrenerek oluşturmaktadırlar. Semantik özellikler hipotezi çocukların her bir kategorik kavram için bir dizi ayırt edici özellik öğrendiğini varsayar. Örneğin; çocuklar inek sözcüğünü canlı, dört bacaklı, otla beslenen hayvan kategorisine gönderim yaparak öğrenir (Maviş, 2007a: 132).

2. 1. 5. Kullanımbilgisi (Edimbilgisi / Pragmatics) ve Gelişimi

Dil edinim süreci, çocuğun kendinden başkalarıyla iletişim kurmayı öğrenme sürecidir. Dolayısıyla, dil sosyal bir olaydır. Dili ortaya çıkaran kurallar ve anlamlar sosyal bir anlaşma üzerine oluşturulurlar (Topbaş ve Maviş, 2007: 149). Dilin iletişim için kullanımına “edimbilim” denilir. Yani sosyal etkileşim için dil kullanımı ile ilgili kuralları kapsar. Bu bileşen, sıra ile konuşma, konuşmayı başlatma, konuşmayı aynı konuda devam ettirme ve bitirme, zaman, durum ve konuya uygun konuşma ve anlatım becerileri gibi konuları içermektedir (San Bayhan ve Artan, 2011:127).

Dil kullanım yeterliliği üç boyuta dayandırılır. Bunlar; çocukların evrenle ilgili bilgisini geliştirip; olayları, rutinleri ve çevresinde olup bitenleri anlamlandırmasına dayanak olan, “evren bilincine sahip olma”, bir diğeri “dilin işlevleri” ve son olarak “etkileşime katılım duyarlılığı geliştirmedir.” Evren bilinci geliştirme anlam bilgisi gelişimiyle paralel ilerler. Çocukların çevrelerinde olup biten olayları anlamlandırabilmesi önemlidir. Çocuklar kimi zaman eylemleri sözle yanıtlayacak dil düzeyinde olmasalar bile, yapılan bu işleri anlamayı, bunlara doğru ve uygun tepki vermeyi bu işler içine bizzat katılarak öğrenirler. Dilin işlevleri, dilin iletişim amaçlarıyla ilgilidir. Olaylar içine katılanların da iletişim amaçlarını anlaması, keşfetmesi ve buna göre tepki vermesi gerekir. Çocuğun iletişimsel gelişiminin temelini çocuğun içinde büyüdüğü sosyal bağlamlar biçimlendirir. (Lund ve Duchan, 1993; Akt. Topbaş ve Maviş, 2007:150). Tablo 4’te çocukların dili kullanım becerilerinin gelişimi gösterilmektedir.

Tablo 4
Çocukların Dili Kullanım Becerilerinin Gelişimi

Aylar	Gelişim Özellikleri
0-9 ay	Amaçlı iletişim özelliği taşımadan güler, ağlar, ses çıkarır.
9-18 ay	Önce jestleriyle ardından sözlerle amaçlı iletişim özelliği taşıyan ifadeler başlar. Dikkat eder, nesnelere ister. İstemediği şeyleri reddeder. Nesneleri isimlendirir.
18 ay-3 yaş	İletişimsel becerileri artar. Tek veya birden fazla sözcüğü konuşmalarında kullanır. Düşüncelerini ifade eder. Yorum yapar. Dilini hayal gücüne dayanarak kullanır.
3-4 yaş	Dilini geçmiş ve gelecek olayları anlatmak için kullanır. Bilgi verici bir şekilde konuşabilir. Basit öyküleri tekrar anlatır. Rica içerikli sözcükleri kullanır.
4-7 yaş	Dinleyicinin de niyetini önemseyerek amaçlarını ifade eder. Dolaylı istek cümlelerini kullanmaya başlar. Konuşmalarıyla yetişkinin dikkatini toplayabilir. Bilgi verici bir şekilde konuşabilir. Diğer insanlardan araştırma için bilgi toplar. Akranlarına bir şeyler hakkında bilgi verir. Kurallara uyar. Duygularını ifade eder. Şaka yapmaya başlar.
7 yaş ve sonrası	Daha karmaşık dilbilgisi yapılarını kullanır. Söz verir. Kendinin ve başkalarının düşünce ve hareketlerini ifade eder. Düşüncelerini geliştirmek için dili kullanır. Plan yapar, düşündür, değerlendirir, anlatır, Soyut fikirleri anlatır, tartışır. Anlatımları daha da karmaşıklaştırır, zaman ve mekana bağlı olarak olayları sıralar. İfadelerinde benzetmeleri kullanır.

Kaynak: (Dewart ve Summers, 1995:6)

2. 2. Dil Gelişimi Kuramlarına Göre Dilin Edinilmesi

Çocuklarda dil edinimi ve gelişimi evreleri aynı yetenekler gibi, her zaman tartışma zemininde kalmıştır. Bu konuda görüşlerini öne süren kuramlar ve bu görüşleri savunanlar birbirlerinden ayrı olarak dilin farklı bir boyutunu ele alıp çalışmalarını

özellikle o konuya yoğunlaştırmışlardır. Örneğin; bazı kuramlar dilin yapısını, bir diğeri işlevini ya da dil, biliş ilişkisini ve dil edinim sürecini etkileyen çevrenin rolünü ele almışlardır (Maviş, 2007b:39).

Dil gelişimi kuramlarından biri, dil performansının gözlenebilen bölümü ile ilgili çalışmalar yapan “Davranışçı Görüşür”. Davranışçı görüşün en önemli savunucularından olan Skinner, konuşmanın tıpkı diğere davranışlarda olduğu gibi, işlevsel şartlanma yoluyla kazanıldığı görüşünü ortaya atmıştır (San Bayhan ve Artan, 2011:121). Davranışçı kurama göre, taklit ve pekiştirme dil öğreniminde önemlidir.

Çocuklar daha sonra belki de kullanmayacakları pek çok sesi deneyerek ses üretimine başlarlar. Çocuk, davranışı bir kez edindiğinde, örneğin bir ses ya da heceyi ürettiğinde, o davranışı güçlendiren veya devam etmesini sağlayan pekiştirme, zaman zaman gerekebilir. Gözden kaçırılan ya da daha az üretilen sesler / heceler pekiştirilmedikçe azalır ve zamanla kaybolur. Dil davranışında anne babalar, standart davranışlara model olurlar. Seçici olarak pekiştirilen yarım sözcükler zamanla tam öğrenmeye yardımcı olur. Dolayısıyla bu kuramın hipotezine göre çocuk, yeterince örnek duyarak ve tekrar ederek dilbilgisi kurallarını değil ama sözcük çağrışımlarını (koşullanan uyaranlar) öğrenir (Maviş, 2007b: 41). Pekiştirme ve taklit, erken dil gelişimine katkıda bulunmakla birlikte, bugün yalnızca birkaç araştırmacı, davranışçı bakış açısını desteklemektedir (Berk, 2009/2013:424).

Dilin taklit edilerek öğrenildiğini savunan görüşlerden biri de “Sosyal Öğrenmeci Görüşür”. Dilin öğrenilmesinde gözlem modelinin önemini vurgular. Çocuğun bir sözcüğü duyar duymaz taklit etmesi gerekli değildir. Bazen belli bir süre geçtikten sonra da daha önce duyduğu sözcüğü taklit edebilir (San Bayhan ve Artan, 2011:122).

Dil gelişimi sürecini, taklit yoluyla edinimden daha farklı bir süreç olduğunu savunan diğere bir kuram da, “Etkileşimci Görüşür”. Etkileşimci görüş; sosyal, dilbilimsel, biyolojik ve bilişsel gibi pek çok faktörün gelişim sürecini etkilediğini ve bu faktörlerin birbirlerini geliştirip, birbirlerine dayanarak var olduklarını savunur. Piaget, etkileşimci kuramın savunucularındandır (Maviş, 2007b:50).

Çocuğun bütün sözleri, kendini merkeze alan ve toplumsallaşmış dil adı verilen iki bölüme ayrılabilir. Çocuğun kendini merkeze alan dili, egosantrik dildir. Çocuk,

hiçbir zaman başkaları tarafından anlaşılması olma kaygısıyla söz söylemez. Kendisi için bu durum, son derece doğaldır, çünkü konuşurken başkalarını düşünmez. Başkalarının karşısında monolog yapar. Dili, ancak anlaşılması olmaktan bir yarar umduğu zaman, yani emirler verdiği ve sorular sorduğu anlarda yetişkinlerin diline benzer (Piaget, 2011:43). Toplumsallaşmış olan konuşmada ise çocuk, başkalarıyla iletişim kurmaya çalışır. Yedi, sekiz yaşlarında iken başkalarıyla iş yapma isteği baş gösterince benmerkezci konuşma geriler (Vygotsky, 1934/1998:35).

Piaget dili, bilişsel olgunlaşmanın sonucunda ortaya çıkan pek çok beceriden biri olarak yorumlamaktadır. Piaget'nin bilişsel kuramı, dilin genel bir bilişsel etkinlikler kurgusunun yansımasıdır. Yani Piaget, dili, çocuğun zihinsel gelişimi içinde edinebileceği sembolik becerilerden biri olarak görür. Vygotsky ise dili, bilişsel gelişimin en önemli ögesi olarak kabul eder ve dil gelişimini sosyo-kültürel bir çerçeveden incelemiştir (Maviş, 2007b:52).

Vygotsky'ye (1934/1998:70) göre çocuğun agulamasının, ağlamasının hatta ilk sözcüklerinin, konuşmanın gelişmesinin, düşüncenin gelişmesiyle hiçbir ilgisi olmayan aşamalarını oluşturdukları son derece açıktır. Düşünce ve konuşma, özoluşum bakımından farklı köklere sahiptir. Çocukta konuşmanın gelişmesinde, anlık-öncesi bir aşamanın, düşüncenin gelişmesinde ise, dil-öncesi bir aşamanın varlığından söz edilebilir. Konuşma ve düşünce, belirli bir ana kadar birbirlerinden bağımsız biçimde farklı doğrultular izlerler, ardından belirli bir noktada kesişir ve bunun üzerine düşünce sözlü, konuşma da ussal hale gelir. Konuşma gelişiminde ise dıştan konuşma, benmerkezci konuşma ve içinden konuşma olarak üç aşama bulunmaktadır.

Vygotsky, Piaget'nin çocukların benmerkezci konuşma ve ilk etapta sosyal olmayan konuşmayı tercih ettikleri fikrine karşı çıkmıştır. Çocukların kendilerine yol gösterme, kendilerini yönlendirme için konuştuklarını ifade etmiştir. Konuşma, çocukların kendi davranışları hakkında düşüncelerine yardımcı olmaktadır. Dil gelişimi kuramlarından biri olan ön oluşumcu görüş ise Noam Chomsky'nin düşünceleriyle şekil bulmuştur ve diğer kuramlardan farklı bir şekilde çocukların şaşırtıcı dil yapılarının insan beyni yapısına işlendiği ve doğuştan çocukların dile eğilimli olduklarını savunmuştur (San Bayhan ve Artan, 2011:123).

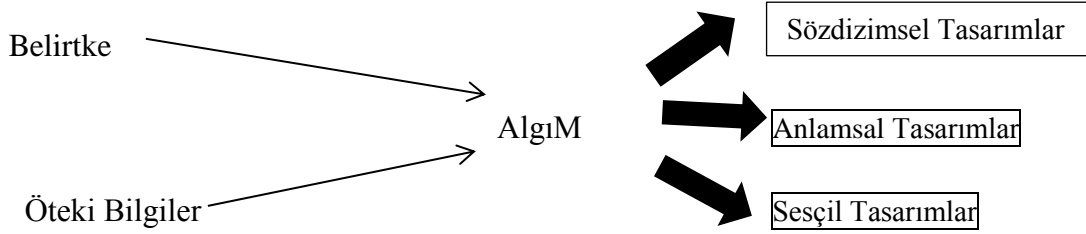
Chomsky'ye (2007:355) göre dil, bir alışkanlık yapısı değildir. Sıradan dilsel davranış, karakteristik olarak, son derece soyut ve karışık kurallara bağlı yeni cümle ve kalıp oluşumlarını ve yeniliği içerir. Normal dil kullanımının hususi “yaratıcı” yönünü açıklayabilecek, bilinen hiçbir bağlantı kurma ya da pekiştirme prensibi ve bilinen hiçbir “genelleme” anlayışı yoktur. Cümle kurma kuralları, sesbilgisel organizasyon kuralları ve bir dilde ses-anlam uygunluğu kuralları için titiz ve kati bir açıklama getirmeye teşebbüs edildiğinde, böylesi bir yaklaşım oldukça yersizdir. Dilin yapısı olağanüstü bir entelektüel üründür. Dil, çocuk tarafından her öğrenildiğinde, bir anlamda her seferinde yeniden yaratılır ve dilsel yapı hakkında geliştirilen her kavrayış, insanın entelektüel faaliyeti ve bunun altında yatan mekanizmalarla yakından ilgili terimlere tercüme edilebilir.

Chomsky, cümle kurma kurallarının küçük bir çocuğun doğrudan öğrenmesi veya bağımsızca keşfetmesi için çok karışık olduğuna inanmıştır. Bunun için tüm çocukların, tüm dillerdeki ortak kuralları içeren doğuştan biyolojik bir sisteme, dil edinme eğilimine (Language Acquisition Device-LAD) sahip olduğunu savunmuştur. Bu, çocuklara duydukları dile bağlı olmadan, yeterli sözcük öğrenmelerinden itibaren kurallara uygun şekilde konuşmalarına olanak verir (San Bayhan ve Artan, 2011:124).

Bir dilin ses ile anlamı belli bir biçimde birleştirdiği söylenebilir. Bir dile hakim olmak demek, ilke olarak, söyleneni anlayabilecek, bir belirtkeyi amaçlanmış bir anlam yorumlamasıyla üretebilecek durumda olmak demektir. Dil edimi dilin görünümleri olmayan, bilişsel yapının ilkeleri (örneğin, belleğin getirdiği sınırlamalar) tarafından da yönetilir. Dilsel yapı konusundaki genel kuram, dilbilgisinin yerine getirmesi gereken koşulların ortaya çıkarılmasıyla ilgilenir. Bu genel kuram, kabul edilebilir sesçil tasarımlamalar kümesinin, bir de eşleştirilmiş sesçil ve anlamsal tasarımlamalar üreten kurallar dizgesinin koşullarını ortaya çıkarmaya çalışacaktır. İnsan dilleri bu bakımdan da oldukça sıkı, sınırlandırıcı koşullara tabidir. Ses ile anlamı birtakım belirli biçimlerde birleştirdikleri halde bu koşulları yerine getirmeyen, dolayısıyla da olanaklı insan dilleri olarak nitelenemeyecek dizgeler oluşturmak güç değildir. Bir dilbilgisi, b'nin sesçil bir tasarımlaması, Y'nin ise ona eşlik eden bir anlam yorumlamasını gösterdiğini kabul edersek, (b, Y) gibi belli bir ikililer kümesi üretir. Bunun gibi, bir edim modelinin de ses ile anlamı özel bir biçimde birbirine bağladığı düşünülebilir. AlgıM gibi bir algılama modelini, sözgelimi, Şekil 1'de olduğu gibi, bir belirtkeyi “girdi” olarak kabul edip ona

“çıktı” olarak, birçok dilbilgisel tasarımlamalar yükleyen bir düzenek olduğu kabul görebilir (Chomsky, 2011:184-185).

Şekil 1
Ses ve Anlamı Algılama Modeli



2. 3. Gelişen Okuryazarlık (Emergent Literacy) Yaklaşımı

Erken okuryazarlıkla ilgili çalışmalar incelendiğinde “okuryazarlık” terimi 1883’te ilk kez Oxford İngilizce Sözlükte yazılı olarak yer aldığı görülmektedir. 19. yüzyılda araştırmacılar “okuryazarlık” yerine daha çok “okuma ve yazma” terimlerini kullanmaktadırlar. Psikolojide modern disiplinin ortaya çıkışıyla Wundt’un laboratuvar çalışmalarında okuma ile ilgili çalışmalar da yapıldı. Bu ilk çalışmalarda okuma, temel olarak ses-sembol ilişkisini ifade eden algısal bir etkinlik olarak görüldü. Daha sonrasında çocukların bilişsel ve fiziksel olarak okumaya hazır oluşlarının önemi üzerinde durulmaya başlandı. “Hazırbulunuşluk (readiness)” kavramı ilk olarak Patrick (1899), ardından da Huey’un (1908) çalışmalarının merkezinde yer aldı ve ardından yaklaşık altmış yıl okumayla ilgili çalışmalarda baskın bir şekilde çalışıldı. Örneğin, Huey, erken yazılı dil deneyimlerinin köklerini çocukların oyunlarına dayandırdı. 1928’de iki Amerikalı psikolog, Morphett ve Washburne (1931) “okumaya hazıroluş” kavramını ortaya atarak bu sürecin çocukların zihinsel yaşıyla yakından ilişkili olduğu görüşünü savundular. Okumaya başlama, “çocuklar zihinsel olarak hazır olana kadar yani altı yaş altı aylık olana kadar başlamamalı” düşüncesini yansıttılar. Dolch ve Bloomster’in (1937) çalışmalarında çocukların sesçillerle etkinlikler yapabilecekleri en erken yaş olarak yedi yaş kabul edildi. Bundan sonraki elli yılda araştırmalar ve kitaplar sözü edilen dört araştırmacının okumayla ilgili düşüncelerini benimseyen bir yaklaşım sergiledi. Bu durumdan okuma endüstrisi de payını aldı; örneğin yazılı olmayan etkinlik ve malzemeler gündeme geldi. Ayrıca okuyan olma ve olmama ayrımı çok keskin bir şekilde yapıldı (Akt. Gillen ve Hall, 2003:3-4).

II. Dünya Savaşı yıllarında okumayla ilgili çalışmalar da yaşamın her alanında olduğu gibi bu süreçten etkilendi. Bu savaşla birlikte “okuryazar olmama” kavramı daha sık konuşlmaya başlandı ve yetişkinler için okumanın işlevi araştırılmaya başlandı. Böylece okuma ve yazmanın sosyal boyutu da çalışmalarda kendini gösterdi. Okumanın tek başına bir eylem olmadığı “yazma” etkinliklerinin de okuma eylemi içinde önemli bir yere sahip olduğu anlaşıldı. Bu dönemde Frank Smith’in “Okumayı Anlama (Understanding Reading-1971)” kitabı araştırmacılar arasında oldukça geniş bir yankı uyandırdı. Kitaba göre; okuma, bilişsel ve davranışsal stratejileri bir arada barındıran oldukça karmaşık bir süreçtir, okuma çalışmaları o güne kadar yapılan dar alanları değil birçok araştırma disiplinini içermelidir, çizim ve anlam üzerinde farklı deneyimleri içerir. Smith’in kitabında söz ettikleri okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi daha net bir şekilde ortaya çıkarıyordu ve ona göre çocuklar bu karmaşık yeterlikleri okula başlamadan önce de edinebilirdi. Böylece oluşan bu yapıda yazı daha dinamik bir şekilde süreçte yer almaya başladı. 1970’lerin sonu 1980’lerin başında erken çocuklukta yazılı dil ve okumayla ilgili çalışmalarda çarpıcı değişiklikler oldu. Clay (1969), Read (1970) ve Goodman (1976) çalışmalarında çocukların okuryazar olma yolundayken kazandıkları becerileri incelemeye başladılar. Böylece okula başlamadan önce de çocukların okur-yazarlıkla ilgili deneyimler yaşadıkları keşfedildi. Hatta okuryazarlığın doğumla birlikte başlayan bir süreç olduğu yolunda düşünceler belirdi. 1970’lerin sonu 1980’lerin başında okuryazarlıkla ilgili yeni kavramlar şekillenmeye başladı, bu kavramlardan en önemlisi de “gelişen okuryazarlık (emergent literacy)” anlayışıdır (Akt. Gillen ve Hall, 2003:3-4).

Gelişen okuryazarlık, tüm çocuk gelişiminin bir parçasıdır. Erken çocukluk dönemi eğitimcileri genellikle “tüm çocuk” kavramından söz ederler ki, bunun anlamı, çocuğun gelişiminde tüm gelişim alanlarını; bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal, dil ve yaratıcılığı, işaret etmek istemeleridir. Okuryazarlık kültürel bir olgudur. Okuryazarlık, temel olarak yazının bir anlam ifade ettiği yani anlamlandırıldığı zaman başlar (Goodman, 1992:1-14). Örneğin; bir manava gidildiğinde ürünlerin üzerindeki etiketler, reklamlar, yiyeceklerle ilgili yazılan bilgiler, alışveriş listesi vb. çocuğa okuryazarlığı kullanmada yardımcı olur. İnsanların okuma ve yazması için birçok neden vardır. Çocuklar çevrelerinde farklı amaçlar için okuyup yazan insanları gördükçe okuma-yazma sürecine katılmaya başlarlar ve bu amaçları öğrenirler (Bennett- Armistead, Duke, ve Moses, 2005:15-21).

“Emergent” terimi felsefe, sosyoloji, biyoloji ve gelişimsel psikolojide kullanılan bir terimdir. Her disiplinde farklı anlamlara karşılık gelmesine rağmen küçük çocuklarda okur-yazarlığı açıklamada bazı temel anlamları içerir. Bunlardan ilki, “emergent” durağanlık yerine süreçte “gelişen” anlamına gelmektedir. Bu yüzden küçük çocuklarda okur-yazarlık gelişiminde sürecin incelenmesi öne sürülmektedir. 1980’lerin ortalarında okur-yazarlıkla ilgili çalışmalarda ev ve okul düzeni de incelenmeye başlanır. Yeni anlayış geniş bir ilgi uyandırır. Gelişen okur-yazarlık anlayışına göre (Teale ve Sulzby, 1992:xviii - xix);

a) Okur-yazarlık gelişimi, çocuklar formal okul yaşantısına geçmeden önce başlar. Çocuklar okur-yazarlık davranışlarını ev ve toplumda yarı yapılandırılmış bir yolla kazanırlar.

b) Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri (dili oluşturan öğeler olarak-hem sözel hem yazılı) sıralı olarak değil, eş zamanlı ve birbirleriyle ilişkili bir şekilde gelişir.

c) Okur-yazarlık, gerçek yaşam düzeni ve gerçek yaşam etkinlikleriyle gelişir.

d) Çocuklar doğumdan altı yaşına kadar bilişsel gelişimde kritik bir dönemi yaşarlar.

e) Çocuklar yazılı dili dünyaya aktif katılımı öğrenir. Yetişkinlerle yazma ve okuma durumları içinde sosyal bir etkileşim kurarlar, yazıyı keşfederler ve özellikle ailelerinden okur-yazarlık davranışlarını model alırlar.

f) Çocukların okuma-yazma öğrenmede genellenmiş basamaklardan geçtikleri belirtilmesine rağmen, çocuklar bu basamakları farklı yollar ve yaşlarda geçer.

Çocuklar yazılı dile karşı bir duyarlılık geliştirdikleri zaman okuma-yazma kendiliğinden ortaya çıkar. Çocuklar bu duyarlılığı sorularıyla belli ederler. Örneğin; “burada ne yazıyor?” veya kalem kağıdı ellerine alıp karalamalar yapıp, karşısındakine “senin için bir mektup yazdım”, ya da “ne yazdığımı okur musun?” vb. sorular sorarlar. Çocuklar böylece fikirlerin bir sembolü olarak; teşekkür etmenin, bir sevgi ifadesinin, bir öykünün veya bir notun yazıyla ifade edildiğini anlamaya başlarlar. Goodman’ın çalışmasına göre üç yaş çocuklarının % 60’ı bağlam içinde yazıları okuyabilir. Dört, beş yaşa kadar bu oran % 80 olur. Çocuklar okuma sırasında “söyle”, “söylüyor” metaforunu da kullanmaya eğilimlidirler. Örneğin “ne söylüyor?” diye sorarken aslında “ne yazıyor?” demek istemektedirler (Goodman, 1992:6-8).

Gelişen okuryazarlık yaklaşımına göre, okuma-yazma sürecine dahil olmaları için, çocukların çevresini, uygun hale getirmek önemlidir. Sihirli yaş “şimdi” dir (Bennett-Armistead, Duke, ve Moses, 2005 15-21). Okuma öncesi ile okuryazar olma süreci arasında kesin bir sınır bulunmadığı düşünüldüğü için bu yaklaşım, diğer okuma-yazmayla ilgili yaklaşımlardan ayrılır (Lonigan, 2006). Gelişen okuryazarlık yaklaşımına göre, çocukların okuma-yazma gelişiminde önemli olduğu düşünülen; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe / harf bilgisi, görsel algılama, anlama ve yazı yazmayı öğrenmeden önce birtakım erken okuryazarlık becerileri bulunmaktadır. Bu becerileri çocuklar okuma-yazma öğrenmeden önce uygun çevresel koşullar ve öğrenme-öğretme süreci içerisinde kazanabilirler.

2. 4. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi

Okuryazarlık gelişiminde çocukların iyi okuyucular olma yolunda edinmeleri gereken bilgi ve becerileri içeren bazı alanlar bulunmaktadır. Whitehurst ve Lonigan’a (1998) göre gelişen okuryazarlık, okuma-yazmanın gelişiminde çeşitli bilgi, beceri, tutum ve davranışları içerir. Buna göre gelişen okuryazarlıkta içten dışa ve dıştan içeriye doğru iki alan bulunur.

Gelişen Okuryazarlıkta İki Alan:

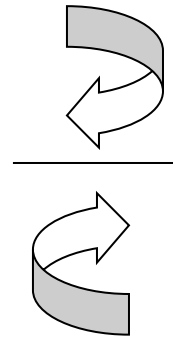
Bağlamsal Birimler/ Üniteler (Örnek: öykü)

Anlamsal Birimler (Örnek: kavramlar)

Dil Birimleri (Örnek: sözcükler)

Ses Birimleri (Örnek: fonemler)

Yazılı Birimler (Örnek: çizgiler)



Dışarıdan İçeriye

İçeriden dışarıya

Whitehurst ve Lonigan’a (1998) göre, okuma-yazmayı öğrenme sürecinin başında içeriden dışarıya doğru olan beceriler daha önemlidir. Dışarıdan içeriye doğru olan beceriler de okuma-yazma öğrenildikten sonra daha çok önem kazanır. Bunun nedeni; çocukların önce kodlama yani yazının temsil edildiği simgesel sistemi anlamlandırıp çözümlemesi ve ardından da bağlamsal birimleri anlamlandırmaya başlamasıdır. Bu alanların açılımı şu şekilde sıralanabilir; sesbilgisel farkındalık, yazıyla ilgili kavramları

edinme (yazı bilgisi), alfabe ve harf bilgisi, sözcük dağarcığı, dinlediğini ve okuduğunu anlama, yazı yazma olarak sayılabilir.

Alfabe bilgisi, yazı bilgisi ve sesbilgisel farkındalık sözcük bilgisi ve anlamadan üç açıdan farklıdır. Birincisi; bu beceriler birbirinden ayrı, soyuttur (discrete), ikincisi direk olarak öğretilebilir ve üçüncüsü çoğu çocuk tarafından dokuz yaşına kadar öğrenilebilir. Bazı görüşlere göre de yazı bilgisi ve sesbilgisel farkındalık, daha geniş bir bilgi birikimini gerektirir ve bu becerilerde uzmanlaşmak daha uzun sürebilir, tamamen de yeterli duruma gelinebilir. İspanyolca, İtalyanca ve Türkçe gibi şeffaf yazı birim özelliklerinin olduğu dillerde çocuklar, birinci sınıfa kadar, saydam olmayan (opaque) bir dil olan İngilizce'den daha kolay bir şekilde sesbirim-yazıbirim ilişkisini kurabilirler (Katz ve Frost, 1992; Paris, 2011:234).

2. 4. 1. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimi

Sesbilgisel farkındalık, geniş bir yapı olan sesbilgisel süreç becerilerinin bir parçasıdır (Wagner ve Torgesen, 1987). Hempenstall (2003), sesbilgisel farkındalık içerisinde çocukların yerine getirebileceği farklı görevlerin olduğunu belirtir. Bu görevler; cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu, sözcüklerin uyaklı olabileceğini, sözcüklerin başlangıç seslerinin aynı olabileceğini, sözcüklerin son seslerinin aynı olabileceğini, sözcük ortalarındaki seslerin aynı olabileceğini, sözcüklerin sesbirimlerine ayrılabilmesini, sesbirimlerden sözcüklerin meydana getirilebileceğini ve sözcüklerden bazı hece veya sesler çıkarıldığında yeni sözcükler oluşabileceğini çocuğun fark edebilmesidir. Sesbilgisel farkındalığı değerlendirme içerisinde de bu becerilerin tümünün ya da bazılarının yer alması beklenilir.

Sesbilgisel farkındalık; sözcükleri oluşturan seslerdeki benzerlik ve farklılıkları duyabilme becerisidir. Sözcükleri seslerine ayırabilmeyi, sesleri birleştirerek sözcükleri oluşturmayı, heceleri sesbirimlerine bölmeyi, başlangıç, orta ve son sesleri kullanarak yeni sözcükler üretebilme gibi becerileri içerir (Bennett- Armistead, Duke, ve Moses, 2005: 15-21). Sesbilgisel farkındalık bilgisi ve bu bilginin konuşmayı, okumayı ve yazmayı öğrenmedeki rolü, öğretmenler için oldukça önemli bir konudur. Okuma ve yazmada problem yaşayan çocukların çoğu dilin sesbilgisel farkındalık becerilerinde zayıf bir performans sergilemektedir (Moats, 2010:48).

Sesbilgisel farkındalık becerisi sesbirim-yazı birim ilişkisinin anlaşılması ve sözcüklerin görsel ve işitsel olarak yapısının kavranması açısından önemlidir ve üstdil becerilerinden biridir. Stanovich gibi bazı araştırmacılar “sesbilgisel duyarlık” kavramını tercih ederler; çünkü okuma sırasında gerçekleşen şifre çözmede bilinçli bir farkındalığa gerek olmadığını savunurlar. Anthony ve Lonigan (2004) “sesbilgisel farkındalık” içerisinde çok farklı becerilerin yer aldığını belirtir. Sesbilgisel farkındalık, sözcüklerdeki harf birleşimlerinin seslerini ayırt etmede geleneksel bir terim olmakla birlikte hem bilgi hem de becerileri içeren bir terimdir. Bu yüzden “farkındalık” terimi kullanılmaktadır (Paris, 2011:233).

Sesbilgisel farkındalık, sözcüklerle ilgili bir süreç değildir; sözcüğün anlamının ötesinde odaklanılan nokta, sözcüğün ses yapısıdır. Bu süreçte dilin anlamından ayrılarak yapısına odaklanıldığı için bu durum, üst bilişsel farkındalığı beraberinde getirir. Küçük çocuklar için sesbilgisel farkındalığı kazanmak küçümsenecek bir başarı değildir. Bu durum bilişsel ve dil gelişimi için önemlidir ve birkaç yıldan fazla bir sürede gelişir. Sesbilgisel farkındalık, çocukların harf seslerini öğrenmesine ve sözcükleri çözümlemesine yardım eder. Okul öncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel açıdan sıralanması Tablo 5’te belirtildiği gibidir.

Tablo 5
Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Edinim Sırası

<i>Karmaşık</i>	Sesleri silme/atabilme.
	Sözcüklerdeki sesbirimleri ayırabilme.
	Sesleri birleştirerek sözcükleri oluşturabilme.
	Son sesleri fark etme.
	İlk sesleri fark edebilme: Örneğin; balık ve ay aynı sesle mi başlar?
	Uyakları fark edebilme: Örneğin; bana “köpek” ile uyaklı bir sözcük söyle.
<i>Basit</i>	Heceleri fark edebilme.

Kaynak: (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007:275-277)

Sözcüklerdeki Uyakları Fark Etme: a)Uyaklı sözcükleri eşleştirmektir. Örnek: “şeker, kemer, çorap.” sözcüklerinden hangisi uyaklıdır? b)Uyaklı sözcük üretebilmeyi içerir. Örnek: “dil” sözcüğü ile uyaklı bir sözcük söyle.

Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme: a)Başlangıç sesi aynı olan sözcükleri eşleştirebilmektir. Örnek: Resimlerdekilere hangisi “araba” sözcüğü ile aynı sesle başlar? b) Başlangıç sesi aynı olan sözcükleri gruplandırmayı içerir. Örnek: “/m/ sesi ile başlayanları bul.”

Sözcükleri Oluşturan Sesleri Birleştirme: Heceleri, ilk ve son sesleri ya da sesbirimleri biraraya getirebilmektir. Örnek: Söylediklerimi birleştir, “ma-sa / masa”

Sözcüklerdeki Sesleri Ayırma: Heceleri, ilk ve son seslerine ya da sesbirimlerine ayırmayı içerir. Örnekler: “Ayşe” sözcüğünü hecelerine ayır, “çay” sözcüğündeki üç sesi söyle.

Sözcüklerdeki Hece ya da Sesleri Atma/Silme: Sözcükler içindeki hece ya da sesleri atma becerisidir. Örnek: “omuz sözcüğünde -muz demezsen geriye ne kalır?” (Moats, 2010:58-71).

Sesbilgisel farkındalık becerilerindeki sıralama her çocukta tamamen aynı değildir. Bazen çocuklar sözcüklerdeki sesleri ayrıştırmayı sesleri birleştirmeden önce öğrenebilir. Bazen bir beceri türünde tam anlamıyla uzmanlaşmadan diğerine geçilebilir. Sesi fark etme ve tanıma becerileri üretme becerilerinden önce gelir. Örneğin, çocuklar önce uyaklı sözcükleri fark eder, daha sonra da üretirler. Sözcüklerin önce başlangıç, sonra son ve en son da ortadaki sesleri fark etme becerisi kazanılır. Sözcükteki sesleri birleştirme (harmanlama) becerisi, sesleri ayırma becerisinden önce kazanılır. Seslerin yerlerini değiştirerek yeni sözcükler oluşturma en son kazanılan beceridir (Bennett- Armistead, Duke, ve Moses, 2005: 91-93).

Çocuklar iki yaşlarından itibaren dilin seslerine odaklanmaya başlarlar (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007:278). Çocuklar dört yaşına kadar sözcükleri hecelerine ayırabilirler. Küçük çocuklarda her altı ayda bir sesbilgisel farkındalık becerilerinde oldukça önemli değişimler gözlemlenebilir (Moats, 2010:58). Sesbilgisel farkındalık iki, üç yaşlarından ziyade üç, beş yaşları arasında hızlı bir şekilde gelişir ve beş, altı yaşlarından sonra daha durağan bir gelişme gösterir (Paris, 2011:233). Genel olarak çocuklar daha büyük üniteleri daha küçük ünitelerden önce öğrenirler (Anthony ve

Lonigan, 2004). Örneğin; çocuklar sözcüklerdeki heceleri sesbirimlerden önce keşfederler ve sözcük düzeyindeki ses silme ve birleştirme işlemini hece düzeyinden önce gerçekleştirirler (Lonigan, Burgess, Anthony ve Barker, 1998; Moats, 2010:58).

Sesbilgisel farkındalık terimi, konuşma dilindeki sesleri duymaya ilgili birçok kavramı kapsamaktadır. Çocuklar sesbilgisel farkındalığı; müzikteki sesleri duymada becerili hale geldiklerinde, şiirleri okurken ritmi sesleriyle vurguladıklarında ve sözcüklerdeki heceleri sayabildiklerinde gösterirler. Sesbilgisel farkındalıkta ilk basamak, başlangıç sesi ve uyak farkındalığıdır. Başlangıç sesi ve uyak farkındalığı çocukların konuşma seslerindeki heceleri daha küçük parçalara ayırabildiklerinin bir göstergesidir. Heceleri duymak ve sözcüklerdeki heceleri ayırmak küçük çocuklar için kolaydır. Hecelerdeki sesleri ayırmak ise daha zor bir beceridir; bu yüzden çocukların bu beceriyi kazanabilmeleri için şiir, şarkı ve kitaplarda yer alan uyakları dikkatlice dinlemeleri ve fark etmeleri gerekmektedir (Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips ve Burgess, 2003).

Uyak farkındalığı sürecinde çocuklar önce iki sözcüğün uyaklı olup olmadığını söyler. (Örneğin; “car” ve “star” uyaklı mıdır?, “Cat” ve “dog” uyaklı mıdır?) Sonra hedef sözcükle uyaklı olan sözcüğü bulur (“tree” ile uyaklı olduğu için verilen “key” ve “dog” resimleri içinden “key” resmini gösterir). En son olarak hedef sözcükle uyaklı bir sözcük üretir (Örneğin; “ball” sözcüğüyle uyaklı bir sözcük üretmesi istendiğinde “mall”, “fall” sözcüklerini söyleyebilir). Çocuklar bu becerilerde anasınıfında uzmanlaşır (McGee ve Morrow, 2005: 47).

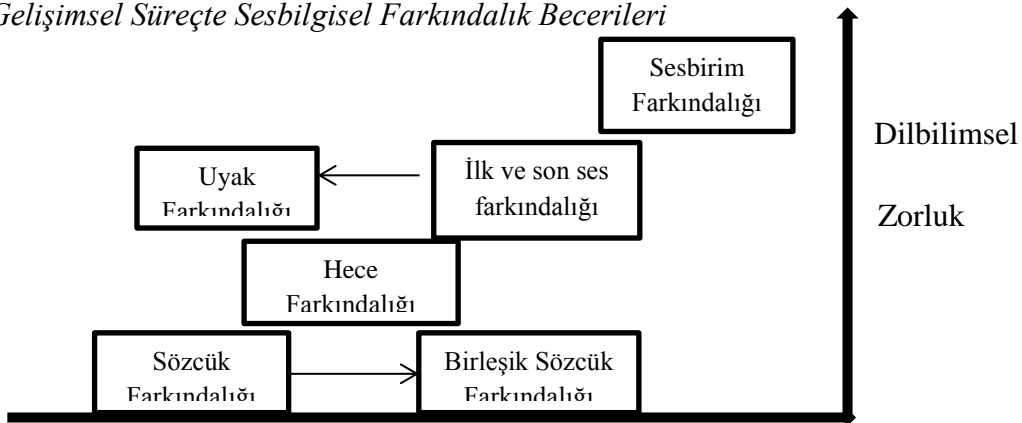
Sesbirim farkındalığı ise sesbilgisel farkındalığının bir alt basamağıdır ve sözcüklerdeki her sesi fark edebilmeyi içerir (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007:275). Sesbirim farkındalığı öncelikle iki sözcüğün aynı sesbirimle başlayıp başlamadığına karar verilmesiyle anlaşılır. (Örneğin; çocuk, “car” sözcüğünün “cat” ile mi yoksa “tick” sözcüğü ile mi aynı sesle başladığına karar verir.) Ardından çocuk aynı sesle başlayan sözcüklerin resimlerini eşleştirebilir (Örneğin; “moon, monkey ve soap” resimleri çocuğa gösterildiğinde çocuk “moon” ve “monkey” sözcüklerinin aynı sesle başladığını söyler ve resimlerini eşleştirir). Ardından verilen hedef sözcükle aynı sesle başlayan bir sözcük üretir. (Örneğin; “jacket” sözcüğüyle aynı sesbirimle başlayan “jump, jet ve jar” sözcüklerini söyleyebilir.) (McGee ve Morrow, 2005: 47).

Çocuklar aynı sesle başlayan sözcükleri fark ettikten sonra sonu aynı sesle biten sözcükleri fark etmeye başlar (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007:275-277). Bir çocuk sözcüklerdeki duyduğu sesleri, sesbirimlerine ayırmaya başladıysa harf-ses ilişkisini kurup sesbirimleri okumayı öğrenmeye hazırdır (Johnston, Anderson ve Holligan, 1996). Sesbilgisel farkındalık becerilerinde sesbirim farkındalığı ilkokul yıllarında ve okuma öğrenimi sürecinde hızlı bir gelişim gösterir. (Paris, 2011:233).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklar arasında aynı sırada gelişimiyle birlikte çocukların bu becerilerdeki düzeyleri aynı yaş gruplarında bile farklı olabilir. Çocukların bireysel özellikleri bu duruma etki etmektedir. Örneğin, bazı çocuklar dilin sesleriyle oynamaya diğerlerine göre daha meraklı ve isteklidir. Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips ve Burgess (2003), çocukların sesbilgisel farkındalığı kesişen, üst üste örtüşen bir süreçte öğrendiklerini savunur. Çocuklar daha kolay bir beceride uzmanlaşmadan önce daha zor bir beceriyi öğrenmeye başlayabilirler. Araştırmacılar bu süreç için “yarı paralel ilerleme” terimini kullanmaktadırlar. Çoğu program sesbilgisel farkındalık becerilerini gelişimsel bir sıralamada kazandırmaya çalışmasına rağmen, Anthony vd. (2003)’nin araştırma bulguları çocuklara sesbilgisel farkındalığı kazandırmaya çalışırken eşzamanlı küçük hedefler belirlemenin daha etkili olacağına işaret etmektedir. Yine araştırma bulguları, eğitimcilerin küçük çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini farklı düzeylerde değerlendirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007:275-277). Şekil 2’de dilbilimsel zorluk derecesine göre gelişimsel süreçte yer alan sesbilgisel farkındalık becerilerinin sıralanışı görülmektedir.

Şekil 2

Gelişimsel Süreçte Sesbilgisel Farkındalık Becerileri



Sesbilgisel Farkındalık Gelişimi-Kaynak: (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008)

Şekil 2’de görüldüğü gibi, en kolay beceriler; sözcük düzeyinde gerçekleştirilen yönergeleri, en zor olanları da sesbirim düzeyinde gerçekleştirilen yönergeleri içermektedir (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008).

Erken dil gelişiminin başlangıcında sesbilgisel süreç, en önemli bölümdür ve bütüncüdür (Scharer ve Zutell, 2003:273). Sesbilgisel farkındalık becerilerinde uzmanlaşma, çocukların bu becerilerde günden güne sürekli ilerleme kaydetmelerine rağmen oldukça uzun süren bir süreçtir. Bazı çocuklar için sesbilgisel farkındalık becerilerinde doğrudan öğretim çok gerçekleşmese de uzmanlaşılabilir, bazı çocuklar için de öğretim ve deneyim kazanma daha çok gereklidir. Öğretmenler için öğretim, deneyim ve öğrenme arasındaki bu ilişki üç farklı rehberlik durumunu gerektirir. İlkinde, öğretmenler, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmelidir. İkincisi, bu becerileri kazanmak için çocukların evde ya da okulda bir öğretim planına ihtiyaçları vardır. Özellikle risk altındaki çocuklar için bu durum daha da önemlidir. Üçüncüsü, sesbilgisel farkındalık ile ilgili yerine getirilecek görevler basitten daha karmaşık görevlere doğru okul öncesinden ilkokul yıllarına doğru devam ettiği gözönünde bulundurulmalıdır (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007:275-279).

2. 4. 2. Yazı Farkındalığı ile İlgili Becerilerin Gelişimi

Yazı dili, her kelimeyi, her heceyi ya da kelimenin her sesini birer işaretle gösteren ve görme duyusuna seslenen işaretler sistemidir. Yazı dili evrimini yapmış bir ortak dildir. Kelimenin her sesini ayrı bir işaretle belirten fonetik yazıya “alfabe yazısı” denir. Bugün uygar toplumlar, alfabe yazısı sistemini kullanmaktadırlar (Ediskun, 2007:19-20).

Çoğu insan okuma-yazmayı öğrenmede iki farklı yol olduğunu düşünür. Oysa okuma ve yazma iki ele sahip olmak gibidir. Yazmayla ilgili bilinenler okuma sürecine yardımcıdır, bunun tam tersi de söz konusudur. “Sağ ve sol eller birbirini tutar”, bu metafor okuma-yazma için önemlidir. Yazıyla ilgili üç hatırlatıcı vardır. 1) Bir yazılı dil kesin bir yönden okunuyor olmalıdır. 2) Sembol ve harflerin özel bir uyumu vardır. 3)Sözel dili yazılı dile aktarmada özel bir sıralama / düzen vardır. Bu üç madde özetlenecek olursa; yön, uyum ve sıralama terimlerinin yazıyla ilişkisi anlaşılabilir (Clay, 2005:22).

Okuryazarlıkta birçok önemli alan bulunur ve bu alanlar yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı ve sesbilgisel farkındalığı içerir. Yazı farkındalığı, çocukların yazının işlevini, şeklini ve sözel dille ilişkisini anlamlandırması anlamına gelir. Sözcük farkındalığı ise, çocukların yazı dili içerisinde sözcüklerin, farklı bir yapı olduğunu ve yazı ve konuşma diliyle ilişkisini anlamasıdır (Justice ve Ezell, 2001). Clay (1966) küçük çocuklarda yazı bilgisini inceleyen ilk araştırmacılardan biridir. Gelişen okuryazarlık anlayışı, yazı bilgisini okul öncesi dönem okuryazarlık gelişiminde anahtar bir bilgi olarak tanımlar (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Yazı bilgisi dört alanı içerir. Bunlar; a) Yazı, bir anlam ifade eder. b) Kitaba uyum ve yazı kuralları, c) Alfabe bilgisi ve d) Sözcük bilgisi. Bu farklı alanlara göre yazı bilgisinin içeriği ve çocuklarla bu bilgileri paylaşım sürecindeki örnek ifadeler, Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6
Yazı Bilgisinin İçeriği

Yazı Bilgisinin İçeriği	Tanımları / Örnekler
<i>Yazının Anlam Taşıma Bileşeni</i>	
Yazının İşlevi	Yazının anlam taşıması, yazının işlevini açıklar. Bazen yazılar çizim ya da resim içerir. Örnek: Öykünün kahramanı sinirli olduğu için sözcükler "kırmızı" ile yazılmıştır.
Çevresel Yazı	Çevredeki yazılar, bir çizim veya resim içerisinde anlamlarını taşır. Örnek: logolar, listeler, takvimler, vb.
<i>Kitaba Uyum Bileşeni</i>	
Sayfa Sırası	Kitabı uygun bir sayfa sırasına göre okumayı ifade eder. Örnek: "Önce bu sayfa, ardından bu sayfa okunur.(çocuğa sayfalar işaret edilir)"
Kitabın İsmi	Kitap başlığı bir etikettir ve bir anlam ifade eder.
Sayfanın Altı ve Üstü Bilgisi	Okuma yukarıdan aşağıya doğru gerçekleşir. Örnek: "Burası sayfanın üstü. Yazılar buradan başlar. Önce en üst, sonra ortadaki, en son da en alt sırayı okurum (çocuğa yazılar parmakla işaret edilerek gösterilir.)"
Yazının Yönü	Yazının ve okumanın yönü soldan sağa doğrudur.
Yazarın / Çizerin Rolü	Bir kitabı yazan veya çizen birinin olduğunu çocuğun bilmesidir.
<i>Harf Bileşeni</i>	
Harflerin İsimleri	Bu bölüm Türkçe için 29 harfin ismini içerir. Örnek: Bu sayfada "R" harfiyle başlayan bir sözcük görüyorum. Kim "S" harfiyle başlayan bir sözcük bulabilir?
Harf Bilgisi	Sözcüklerin harflerden oluştuğu bilgisidir.
Büyük ve küçük harfler	Büyük ve küçük harfleri tanımayı içerir. Örnek: Büyük "S" harfiyle küçük "s" harfinin yazılışı birbirine çok benzemektedir.
<i>Sözcük Bileşeni</i>	
Yazı İçerisindeki Sözcük Kavramı	Sözcüklerin harflerden farklı olduğunu anlatır. Örnek: "Bu sayfadaki sözcükleri sayalım."
Uzun ve Kısa Sözcükler	Sözcükler farklı yapılara sahiptir. Bazıları uzun, bazıları kısadır. Örnek: "Salata, su sözcüklerinden hangisi daha uzundur?"
Harfler	Sözcükler harflerden oluşur. Örnek: Bu "G" harfi ve "Güneş, Gezegen" sözcükleri "G" harfiyle başlar.
Sözcük Tanıma	Bazı çok kullanılan sözcükler çocuklar tarafından kolaylıkla tanınır. Örnek: Bu "domates" resmi, altında da "domates" yazıyor.

Kaynak: (Zucker, Ward ve Justice, 2009)

Çoğu küçük çocuk, bebeklikten itibaren nasıl okunduğu hakkında bir şeyler öğrenmeye başlar. Diğer bir deyişle çocuklarda yazı kavramları, harf bilgisi ve yazı dilini anlama yeteneği gelişir. Yazılı dilde (Bennett- Armistead, Duke, ve Moses, 2005: 16);

- Sözcükler okunur.
- Sözcükler soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğru okunur.
- Sözcükler harflerine bakarak tanınır ki, bu semboller, konuşma seslerinin göstergesidir.
- Okurken metnin çok farklı bölümleri kullanılır örneğin; sözcükler, grafikler, resimler, anlam çıkarmaya yardımcı olur.

Yazı bilgisi, çocukların yazının yapısı, özellikleri ve işlevi bilgilerini kapsar. “Yazı kavramları” (print concepts), çocukların yazının özellikleri (geleneği) ve öğelerini anlamlandırmasıdır. Yazı bilgisi gelişimi, diğer görsel örüntülerin, resim gibi, gelişiminden daha farklıdır. Genel olarak bu bilginin gelişimindeki öğeler; çocuğun bir kitabı nasıl tutacağını bilmesi, kitap başlığını bulması, kitap sayfalarını doğru yönde çevirmesi; ayrıca yazının yukarıdan aşağı doğru okunduğunu fark etmesi gibi bilgileri içerir. Bu bilgiler sadece kitaplar aracılığıyla değil; logo, işaretler, menüler, yazılı malzemeler aracılığıyla da gelişir (Cabell, McGinty ve Justice, 2007: 327).

Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar, kitabı doğru bir şekilde tutup, sayfalarını doğru yöne doğru çevirebilir. Yine çoğu çocuk, kitabın ön ve arka kapağını, kitap sayfalarının aşağı ve yukarı bölümlerini gösterebilir ama daha az sayıdaki çocuk, okuma yönünü farkındadır. Çocuklar en sevdikleri ve daha önce kendilerine okunan kitapları alıp parmaklarıyla sayfalarda yazılanları izlerler. Parmakla işaret ederek yazıyı izleme “okuyormuş gibi yapma” döneminde çocuğun becerili hale geldiğini yani uzmanlaştığını gösterir. Bu durum okuma kazanımında önemli bir süreçtir (McGee ve Morrow, 2005:50).

Çoğu temel düzeyde, çocuklar harfleri sözcüklerden ayırt edebilirler. Sonra da daha karmaşık kavramları anlamlandırma, örneğin, noktalama işaretlerini fark etme, vb. gelişir. Özellikle üç, beş yaşları arasında görülen en önemli gelişim, çocukların sözcük bilgisinin gelişimidir. Sözcük bilgisinde çocuklar için ilk basamak, metnin sözcüklerden oluştuğu bilgisidir. Metindeki sözcükleri fark etmeyle birlikte sözcükler arasındaki

boşlukları fark etmesi de beraberinde gelir. Ayrıca sözcük bilgisi, harf-ses eşleştirmesini de gerektirir (Justice ve Ezell, 2004).

Coulmas (1989) çocukların yazı yazma gelişiminde yazım sistemi, yazı ve yazı birim olmak üzere üç sıradan söz eder. İlk basamakta çocuklar dillerinin yazılı sistemindeki genel kuralları öğrenirler. Diğerinde, yazının bazı öğeleri olduğunu (harfler, vb.) anlarlar. Ardından yazı birimi hakkında bilgi sahibi olurlar. İngilizce’de 26 harf bulunmaktadır. Tüm harfler aynı yazı birimlerle temsil edilmemektedir. Örneğin; İngilizce’de sözcükler “ck” ile başlamaz ve “q” ile bitmez. Ayrıca İngiliz ve Amerikan İngilizce’leri de farklı kodlama özelliklerine sahiptir. Örn. Theater/theatre, honor/honour (Akt. Scharer ve Zutell, 2003: 273).

Yazı bilgisi dillere göre farklı özellikler taşıyabilir, ama çoğu kavram benzerdir. Çocukların anasınıfından üçüncü sınıfa kadar yazı kavramlarıyla ilgili olarak uzmanlaşmış olmaları beklenir. Bunun yanında çoğu yazı bilgisini değerlendirme aracı benzer / aynı kavramları değerlendirmeye yöneliktir, ya da değerlendirmeyi amaçlar. Harfleri isimlendirme ve sesbirim farkındalığı genellikle yazı farkındalığıyla aynı yaşlarda öğretilmektedir ve yazı farkındalığı diğer okuryazarlık becerileri için adeta bir göstergedir (Paris, 2011:232).

2. 4. 3. Alfabe - Harf Bilgisinin Gelişimi ve Görsel Algılama

Alfabe bilgisi, çocukların, sözcüklerin harflerden oluştuğunu ve sözcükleri sözel dile aktarırken harf seslerinin kullanıldığını ve farklı harfleri bir araya getirerek farklı sözcükler oluşturulduğunu anlayabilmeleridir. Harf-ses bilgisi, her harfin bir sesi olduğunun bilgisidir (Bennett- Armistead, Duke, ve Moses, 2005: 36-38). Alfabe bilgisini kazanan çocuklar kendi dillerine özgü harf sistemini öğrenmiş olurlar.

Alfabe veya harf bilgisi, çocukların hem büyük hem de küçük harf isimlerini bilmesini gerektirir. Çocuklar harflerin isimlerini ve yazılışlarındaki sembolleri birbiriyle ilişkilendirebilmelidir. Çocuk her harfin bir sese karşılık geldiğini anlamlandırılmalıdır. Okuma gelişiminde çocuk harfin bir ismi olduğunu, ayrıca konuşma dilinde de bir sesi olduğunu bilmelidir (Cabell, McGinty ve Justice, 2007: 328).

Çocuklar okula başlamadan önce alfabenin harflerini fark etmeye başlar. Burada anlatılmak istenen, çocukların harfleri isimlendirebilmesi değildir. Sözü edilen, çevrelerinde sıkça gördükleri logo ve yazılı malzemelere ilgi göstermeleri ve isimlerini söylemeleridir. Çocuklar kendi isimlerini yazmayı öğrendiklerinde, kendileri için “kargacık burgacık” olarak görülen bu simgelere “harf” denildiğini fark ederler. Bazı küçük çocuklar “Annenin” A’sını, A harfi olarak değil de annenin “A” sını olarak tanırlar. Bazı belirli harflere anlamlar yükleyerek o harfleri tanımaya başlarlar. Bu durum; çocukların harfleri tanımadan önce onların kendileri için ifade ettiği anlamlarını fark etmeleri ve bu şekilde harfleri birbirinden ayırt edebilmeleri sürecidir. Alfabe kuralları yazılı dildeki harflerin sistematik bir şekilde konuşma sesleriyle ilişkisinin anlamlandırılmasıdır. Çocuklar geleneksel anlamda okuma ve yazmayı, alfabe kurallarını kavramadıkça öğrenemezler. (McGee ve Morrow, 2005:43-48).

Anasınıfında çoğu çocuk büyük ve küçük harfleri doğru ve hızlı bir şekilde tanımayı öğrenebilir. Morris, Bloodgood, Lomax ve Perney (2003) çalışmalarında on beş harfin değerlendirilmesini içeren bir görevi altı yaşındaki çocuklara sunduklarında, çocukların yarısı, okul döneminin başında büyük ve küçük harfleri tanıyorken, okul döneminin sonunda tüm harfleri öğrenebildikleri anlaşılmıştır.

Harf isimlerini ve seslerini bilme, binişik beceriler olmasına rağmen, birbirlerinden farklıdır. Harf isimleri sözcük sonu yerine sözcük başında olduğunda daha kolay öğrenilebilmektedir. Harf isimlendirme, görsel bir sembolün sesbirimsel temsiline yol gösteren bir beceridir. Her sesbirimsel temsil, bir sözcüğe benzeyebilir. Örneğin; (B,C,G,P harfleri söylenirken, İngilizce’de bee, see, gee, pea sözcükleri gibi söylenir.) Harfin sesini bilme ise daha zordur; çünkü her harfin tek tek sesbirimsel temsilini bilmeyi içerir yani sesbilgisel farkındalık bilgisine harflerin seslerini bilmede daha çok gereksinim duyulmaktadır (McBride-Chang, 1999).

Alfabadeki harf seslerini, harf isimlerini ve sözcük bilgisini değerlendirme farklıdır; çünkü alfabe bilgisi doğrusal olmayan bir süreçtir. Yani çocuğun harf bilgisi kendi dilindeki alfabe ile sınırlıdır. Çocuklar farklı yaş gruplarında farklı tür ve sayıda sözcük bilebilirler. Harf isim ve seslerinin bilgisi okuryazar olanlar, dört yaş öncesinde ve yedi yaş yukarısında olan çocuklar arasında normal bir dağılım gösterir (Paris, 2011:231).

Buna göre harf bilgisinin okul öncesi dönem sürecindeki kazanımında aşağıdaki beceriler önemlidir (Morrow, 2007:68-69; Schickedanz, 2004).

- Alfabede bulunan büyük ve küçük harfleri tanımak. (Çocuklar alfabelerindeki on veya daha fazla harfi tanıyabilir.)
- Kendi isminin içindeki tüm küçük harfleri tanımak.
- Bildiği harfleri; çevredeki yazılı malzemeler (kitapların başlığı, sık görülen semboller) içinden göstermek.
- Harf seslerini ve şekillerini ilişkilendirmeye başlamak.
- Bildiği harflerle ilgili yorumlarda bulunmak. Örneğin çocuk, “A” harfi “araba” sözcüğünde, “B” harfi de “balık” sözcüğünde vardır, diyebilir.
- Bilinen sözcüklerin ilk harflerine dikkat etmeye başlamak. Sözcüklerin ilk harf sesleri olmadan sözcükleri söylemek (Ses atma becerisine sahip olmak)
- Harf-ses ilişkisini kurmaya başlamak.
- Sık tekrarlanan sözcükleri tanımaya başlamak.

Sesbirim farkındalığı ve sesçiller genellikle birbirine karıştırılmaktadır. Sesbirim farkındalığı, alfabedeki harfleri içermez, sözcüklerdeki farklı sesleri duyabilmeyi içermektedir. Sesçiller (phonics), harflerin sesbirimlerle ilişkisini içeren bilgidir. Sesbirim farkındalığı sesçillerin bir parçasıdır, çocuklar harf ve sesleri eşleştirebilmek için sesbirimleri duymalı ve üretmelidirler. Alfabe ve sesbirimleri ayırma bilgisi az olan çocuklara genellikle ünsüz harf ve ses ilişkisi öğretilir. İngilizce’de bu daha çok, harf-ses ilişkisi düzenli olan harflerle gerçekleşir. Buna örnek olarak harf olan t, /t/ sesbirimiyle ilişkilidir. Diğer bir yandan harf olan a, İngilizce için birçok farklı sesbirimle ilişkilidir. Örneğin; “all, apple, about”, yazılışları aynı olsa da farklı seslendirilir (McGee ve Morrow, 2005:43). Türkçe’de ise bu durum dilin yapısından dolayı İngilizce’deki gibi değildir. Türkçe’de harfler yazıldığı gibi okunur ya da okunduğu gibi yazılır. Oktay ve Aktan (2002), anasınıfına giden Türkçe ve İngilizce konuşan toplam 138 anasınıfı ve birinci sınıf çocuklarının sesbilgisel farkındalık ve sözcük tanıma becerilerini değerlendirdikleri çalışmalarında, uyguladıkları alt testlerde Türkçe’nin şeffaf bir dil olmasından kaynaklı Türkçe konuşan çocukların İngilizce konuşanlara göre sesbilgisel farkındalık görevlerinde daha iyi sonuçlar elde ettiklerini bulmuşlardır. Bazı çocuklar anasınıfına harf-ses ilişkisini öğrenmiş olarak gelir, bazıları da kendi başlarına keşfederek öğrenirler. Evde aileleri tarafından sözcüklerdeki

sesbirimleri duyma konusunda desteklenen çocuklar iyi derecede alfabe bilgisine sahiptir (McGee ve Morrow, 2005:43).

Alfabe ve harf bilgisinin edinimi, işitsel becerilerle birlikte görsel algılama becerilerini de kapsar. Algı, duyu organları yoluyla alınan bilginin organize edilip yorumlanması sürecidir (San Bayhan ve Artan, 2011:67). Görsel algılama, Frostig'e göre (1964); görsel uyarınları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumlama yeteneğidir ve görsel algıyı beş alanda incelemiştir. Bu alanlar; göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin ayırımı, şekil sabitliği, mekanda konumun algısı, ve mekan ilişkilerinin algılanmasıdır (Akt., Cornelia Friesen, 1969). Polat Unutkan (2006:11) görsel algılamanın okula hazırlıklı olmaya da etki eden bir gelişim alanı olduğundan söz eder. Okuma-yazma öğrenmede harf ve alfabenin tanınması ile görsel algı arasındaki ilişki de yadsınmaz.

Görsel algı, dört, yedi yaşları arasında hızlı bir ilerleme gösterir ve desteklendiğinde gelişebilir (Cornelia Friesen, 1969:6). Görme, çevreyi aktif olarak keşfetmek için insanın başlıca duyusunun işlevidir. Bebeğin ilk görsel dünyası çok işlevsel olmamakla birlikte yedi ve sekizinci aylar boyunca olağanüstü değişiklikler gösterir. Görmenin gelişimi, gözün ve görme merkezinin hızlı olgunlaşmasıyla desteklenir. Yenidoğan bebeğin odaklama yeteneği ve renk algısı zayıftır. İkinci ayda bebekler görüş alanı içindeki renkleri ayırt ederler. Üç aylık iken yetişkinin yapabildiği kadar iyi bir şekilde bir nesneye gözlerini odaklayabilirler. Görsel ayırmda hassaslaşmaları iki yılda gelişir (San Bayhan ve Artan, 2011:72). Görsel ayırt etme; nesnelerin renk, şekil, hacim ve boyut özelliklerine göre benzerlik ve farklılıkları ayırma becerisi olarak tanımlanır. Nesnelere eşleştirebilen çocuk, sınıflandırma konusunda da başarılı olabilmektedir. Çocuklar ilk olarak buldukları yerdeki konumlarını fark etme, daha sonra yakın çevrelerindeki nesnelerle kendileri arasındaki ilişkileri, uzaklıkları, boyutları görsel algılama yoluyla değerlendirmeyi öğrenmektedir (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü, 2000).

Erken okuryazarlık gelişiminde çocukların çevrelerindeki yazılı materyalleri algılamaları, gelişen okuryazarlık yaklaşımına göre önemli bir kazanımdır. Çocukların çevrelerinde yazılı bir şekilde bulunan birçok sözcük, harf, rakam ve sembollere, "çevresel yazılar" (environmental print) denilir (Neumann, Hood, Ford ve Neumann,

2011). Ehri ve Sandra (1998), okuma gelişiminde betimledikleri; alfabe öncesi, kısmi alfabetik, tam alfabetik, birleştirilmiş ve otomatik alfabetik basamaklarında, çocukların görsel ipuçlarından farklı şekillerde yararlandıklarını belirtirler. Alfabe öncesi dönemde çocuklar alfabe bilgisine sahip olmadıkları için görsel belleklerini kullanırlar, sözcük, harf, rakam ve sembolleri bu yolla tanımaya çalışırlar. Bu dönemde görsel eşleştirme önemli bir beceridir. Okul öncesi dönem çocuklarının büyük bir bölümü bu dönemde ve bazıları da, kısmi alfabetik denilen; sözcükleri tanıırken “tahmin etme” becerisinin kullanıldığı dönemde yer alır.

2. 4. 4. Anlama Becerisinin Gelişimi

Sözcük bilgisi, okunduğunda veya dinlendiğinde (alıcı sözcük bilgisi) ya da yazılıp konuşulduğunda (ifade edici sözcük bilgisi) anlaşılan sözcüklerin toplamıdır. Dinlediğini veya okuduğunu anlama ise birisi tarafından okunan veya çocuğun kendi okuduğu metinden bir anlam çıkarması ya da anlam yapılandırmasıdır. Bu durum, dilbilgisi, sözcük bilgisi, anlama stratejileri ve metin hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir (Bennett- Armistead, Duke, ve Moses, 2005: 36-38). Çocuklar okul öncesi dönemde dinleyip konuşurken farkında olmadan dağarcıklarına yeni sözcükler eklerler. Anlatılanları günlük iletişimleri sırasında dinleme becerilerini de sürece katarak sözcükleri anlamlarına uygun ve anlaşılır bir şekilde kullanmaya başlarlar. Okuma yazma bilmeyen çocuklarda dinleme becerisi, onlara öykü kitapları okudukça ve dikkat gelişimleriyle birlikte artar. Çocuklar yaşa bağlı olarak farklı amaçlar için çevresindekileri dinlemeye başlarlar. Böylece basit ve günlük yaşamda temel sayılabilecek yönergeleri gerçekleştirebilir, bağlam içinde sohbete katılır, dinlediklerine de karşılık verebilirler (Schickedanz, 2004).

Kitap okuma, bir nesne ile,“bu nesne kitaptır”, iletişim kurmaya yönelik bir etkinliktir. Okuma, yazma bilen insanlar, okuma ve kitabın kullanımına ilişkin kuralları öğrendiği için bu iletişimsel etkinliği gerçekleştirebilir (Snow ve Ninio, 1992:121). Altı, on sekiz aylık çocuklar kitaplarla karşılaştıklarında kitapların ne olduğunu algılamaya çalışırlar. Bir yetişkinle birlikte kitaba ve resimlerine odaklanabilirler. Kitabı bu erken dönemde bir oyuncak olarak düşünebilirler. Kitap sayfalarını gelişigüzel açıp kapama davranışı sıkça görülür. Kitaptaki resimlere bakarak seslendirme yapabilir, yetişkin

sorularına seslerle yanıt verebilir ve kısa bir süre için dikkatlerini toplayabilirler. On sekiz, otuz altı aylık çocuklar, yetişkinin resimlerle ilgili sorduğu sorulara önce kısa, daha sonra uzun ifadeler kullanarak yanıt verirler. Bilindik kitaplar okunduğunda yetişkinin cümlelerini uygun ifadelerle tamamlar. En sevdiği kitabı yetişkinle birlikte okumayı ister, ardından da okunmasını istediği kitabın ismini söyleyerek bu isteğini dile getirir. Kitaptaki bazı resimleri işaret eder. (Ör; yetişkin; “köpekçik nerede?” der, çocuk resimden gösterebilir.) Önce hem keşfeder hem de resme dokunur, ardından sadece parmağıyla işaret eder. Yetişkin desteğiyle kitap sayfalarını uygun bir biçimde çevirir. Kitaptaki resmi göstererek “bu nedir?” diye sorar. Kitaptaki olaylarla gerçek yaşamdaki olaylar arasında bağlantı kurar. Otuz altı, altmış aylık çocuklar ise kitap okuma sürecinde kahraman ve olaylar hakkında “neden” sorusunu sorabilirler. Gittikçe karmaşıklaşan öykü yapılarını anlayabilirler. Öyküdeki olayları tahmin etmeye başlarlar. Kitaplardaki sözcüklerin ne anlama geldiğini sorarak gittikçe ayrıntılı ve doğru bir şekilde öyküleri tekrar anlatabilirler (Woude, Van Kleeck ve Veen, 2009: 47).

Sözel anlatım; yani anlama ve üretim, hitap etmenin ya da konuşmanın bir parçasıdır. Öyküler ve sözel açıklamalar anlatımın iki önemli türüdür. Öyküler, amaçları olan ve problemleri çözümlenmeye çalışan karakterleri içerir. Sözel anlatımlar sözel ve edebiyat dili arasındaki önemli bir geçişi simgeler. Yazılı dile benzeyen sözel anlatımlar; 1) daha resmidir, 2) daha kısa ve karmaşık bir söz dizimini içerir, 3) daha bilimsel ve alışılmamış sözcük bilgisine sahiptir, 4) genellikle alışılmayan ve soyut olan konuları içerir, 5) bağlam dışı bir dili kullanarak geçmiş ve şimdiki zaman arasında bağlantı kurar. Küçük çocuklar ve annelerinin birlikte kitap okuma sürecinde gözlenen bazı öğrenilmiş kurallar ve durumlar vardır. Bunlar (Snow ve Ninio, 1992:126-137).

- Kitaplar, okumak içindir: Çocuklar kitabın günlük hayatta yemek, içmek gibi eylemlerden farklı olduğunu anlar.
- Kitap okuma sürecinde kitap, okuyanın ya da dinleyenin düşüncelerini metinlerde yazılanlarla kontrol altında tutar ve yönlendirir.
- Kitaplardaki resimler, metinlerle anlatılmak istenenlerin temsilidir.
- Kitaplardaki resimler, isimlendirilmek içindir. Çocuklar resimleri isimlendirdikçe sözcüklerin de bir anlam taşıyacağını kavramaya başlarlar.
- Kitaplardaki resimler durağan olmasına rağmen, olayları temsil eder.
- Kitaptaki olaylar gerçek yaşamdan esinlenir.

Öğrenme deneyimleri, sözel anlatımların yanında; paylaşımlı kitap okuma etkinliklerine katılma, anlatılan ya da okunan öyküleri dinleme ve başkalarına anlatma, günlük etkinliklerde yer alan etkinlik zamanlarına katılmayı içerir. Çocukların anlatım gelişiminin incelenmesi, hem metnin içeriğine, hem de metnin yapısal özelliklerine odaklanmaktadır. Söylemin/anlatımın içerik analizi ya da mikro analizinde, anlatımın; sözcük, ifade veya cümle düzeyinde üretiminin ölçüsüne (sözcük sayısına ve ifade uzunluğuna) ve dilbilgisi organizasyonuna (dilbilgisel karmaşıklık ve doğruluk) bakılır. Makro analiz daha evrenseldir ve anlama odaklanılır. (Roth, 2009: 159). Tablo 7'de anlamayı inşa etme süreci ve soru türleri görülmektedir.

Tablo 7
Anlamayı İnşa Etme Süreci ve Soru Türleri

Soru Türleri	Örnekler	Önemi
Öyküyle ilgili ayrıntılar Çıkarımlar	- Bu öykü nerede geçmektedir? - Öyküdeki keçinin adı neydi? -Erkek çocuğu neden eve geri döndü? -Neden fareler yıldıktan kaçtı?	Metni anlamak için önemlidir. Metinde bu soruların yanıtları doğrudan yer almaz; ama bu soruları yanıtlamak için metni anlamak gereklidir.
Düşünceler	- Onların ne yapmasını önerirsin? - Bu konu hakkında ne düşünüyorsun?	Birçok farklı yanıt için temel olan sorulardır.
Günlük yaşamla köprü kurma	-Erkek kardeşinle hiç kavga ettiniz mi?	Metinle çocuğun yaşantısı arasında köprü kurulmasını sağlar.
Metnin yapısına odaklanma	-Bu çocuğun sorunu neydi? -Köpek ve kedilerin arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	Öykünün yapısını öğretir veya bilgiye dayalı birtakım şeyler karşılaştırılabilir.
Etiketleme	-Bunun adını biliyor musun? (Öykü kitabından bir nesne resmi gösterilir) -..... anlamı nedir?	Çocuğun sözcük dağarcığına katkı sağlar.
Metinler arası bağlantılar	-Okuduğumuz başka bir kitap hatırlıyor musun?	Çocuğun okunan metinlerin içeriklerinin bazı yönleriyle birbirine benzediğini fark etmesini sağlar.
Yazma ile ilgili	-Yazılarımızda kullanabileceğimiz	Var olan bir metin yazı ile

bağlantılar	işaretler var mıydı, hatırlayalım.	ilgili kavramları konuşma sürecini kolaylaştırır.
Değerlendirme	-Öyküyü eğlenceli buldun mu?	Çocuklar kendi düşüncelerini yansıtmış olurlar. Öyküleri örnekteki soru ve benzerleri sorulmadan kendiliğinden değerlendiremezler.
İşaret Etme	-Bak şuradaki saklanan tilkiye. -Bak yazılar nasıl büyük?	Çocukların ayrıntılara dikkat etmesine yardımcı olur. Anlatılanla görseller eşleştirilir.
Anlatma	-Bu bir büfe (devamını çocuğun anlatması istenir.)	Çocuğun alışılmadık sözcükleri, kavramları kullanmasını sağlar.
Özetleme	-Bu kitap neyi anlatıyordu?	Çocuğun öyküde olay ya da durumları birleştirmesini, hatırlamasını sağlar.

Kaynak: (Bennett- Armistead, Duke, ve Moses, 2005: 83)

Çocukların anlambilgisi gelişimi analizinde, çocukların sözcük türü çeşitliliği ile sözcük dağarcığının belirlenmesi üzerinde durulmaktadır. Sözcük dağarcığı sıklıkla, standardize edilmiş testler yoluyla değerlendirilmektedir. Ancak günlük yaşam performansına daha yakın bir ölçme yolu olan dil örneğinden bu alanda da bilgi alınabilmektedir. Acarlar (2005), çalışmasında 3-6 yaş arası toplam 140 çocuğun dil örneği üzerinden “farklı sözcüklerin sayısını” incelemiştir. Sözcük dağarcığı çeşitliliğinin bir ölçümü olan “farklı sözcüklerin sayısı”nın yaşla birlikte doğrusal olarak arttığı bulunmuştur. Bu sonuç, Türk çocuklarının dil gelişiminin değerlendirilmesinde, “farklı sözcüklerin sayısının” kullanılabilir bir ölçüt olduğunu göstermektedir.

Okuma, okuyanın ne okuduğunu anlamaya başlamadan önce kesinlikle başarılı bir süreç değildir; çünkü anlama okumanın en önemli amacıdır. Anlama, karmaşık bir süreçtir. Düşünme ve anlamanın basamaklarından biri, dinlediği öyküyü aslına uygun bir şekilde hatırlamaktır. Sonuçsal düşünme, öyküyle ilgili sonrasında neler olabileceğini tahmin edebilmeyi “değerlendirme ve eleştirel düşünme” ise olaylar

içindeki karakterler ya da durumlarla ilgili yorumlar yapmayı içerir (Akt. McGee ve Morrow, 2005:54, McGee ve Richgels, 2004).

Sözcük dağarcığı ve anlama karşılıklı bir şekilde gelişir; yüksek sesle kitap okuma sürecine dahil olan çocuklar daha çok yeni sözcük öğrenir. Daha çok yeni sözcük öğrenen çocuk ise daha karmaşık yapıdaki öyküleri anlayabilir (McGee ve Morrow, 2005:51).

Öğretmenlerin öyküyü anlamaya yönelik çocuklarla gerçekleştirdikleri süreç iki ayrıntıyı içerebilir. Biri, öyküdeki karakterlerle ilgili, diğeri de öyküdeki olayla ilgilidir. Sözcük dağarcığına yönelik olmayabilir. Çoğu çocuk dinlediği öyküyü tekrar anlatmayı istemez. Çocuklar “bilmiyorum, yapamam” gibi yanıtlar verebilirler. Anasınıfında okunan öyküleri çocukların anlatmasını istemek, çocuğun yeni ve günlük hayatta sıkça kullanmadığı sözcükleri anlamasını ve yeni cümle yapılarını kullanmasını sağlar. Bu yüzden gözden kaçırılmaması gereken etkinliklerdir. Kendilerine okunan bir öyküyü dinlerken çocukların kullandığı en iyi dinleme stratejilerinden biri, öyküyle ilgili yorumlar yapmak ya da öğretmene sorular sormaktır. Bu durum, ileride okuduğunu anlama becerisinin temelidir. Bu sürece alışkın olan çocuklar parmak kaldırmadan soruları yanıtlamak isterler. Bazı çocuklar da kitap okuma sürecinde sıkılır ve beklenen ilgiyi göstermeyebilirler. Çocukların ihtiyacı olan, öykü dinlemenin aslında eğlenceli bir süreç olduğunu fark edebilmeleridir. Çocuklar öykü okunurken uyguladıkları stratejileri öğretmenlerini izleyerek ve sürece katılarak öğrenirler (McGee ve Morrow, 2005:53).

2. 4. 5. Yazı Yazma Becerilerinin Gelişimi

Dünyayı okuma, daima sözcüğü okumanın önündedir ve sözcükleri okuma, sürekli dünyayı okuma anlamına gelir. Sözcükten dünyaya olan bu hareket daima vardır; hatta konuşulan sözcük bizim dünyayı okumamızdan kaynaklanır. Ancak bir biçimde daha da ileri gidebilir ve denilebilir ki; sözcüğü okuma yalnızca dünyayı okumanın değil; onu belirli bir biçimde *yazmanın* ya da *yeniden yazmanın*, yani onu bilinçli, pratik çalışma yoluyla dönüştürmenin de ardından gelir. Bence okuma-yazma sürecinin merkezinde bu devingen hareket vardır. Özetle, okuma her zaman eleştirel algılamayı, yorumu ve okunan şeyin yeniden yazılmasını gerektirmektedir (Freire ve Macedo, 1987/1998:79-80).

Okuryazarlıkla ilgili ortaya çıkan bir düşünce de, okul öncesi dönem çocuklarının okuma girişimleriyle birlikte yazma girişimlerinin de olmasıdır. Çocuklar, kağıtlarına işaretler çizmeyi, karalamalardan harfe benzer şekiller üretmeyi, bazı harfleri yazmayı

(çoğu kendi isimlerindeki harflerdir) ve sonrasında daha fazla harf ve sözcük üretmeyi gerçekleştirebilirler. Bu söylenenler dışında, şekilleri ve kendilerince sözcüklerini de kağıtlarına aktarırlar. Okula başladıktan sonra, çocuklar yazının kurallarını tamamıyla öğrenirler. Aslında okul öncesi dönemde çocuklar, yazının birçok farklı görsel özelliğini öğrenebilir, arkadaşlarına veya aile üyelerine mesajlar yazıyormuş gibi yapar, ya da bazı öyküleri, anlatılınca yazmak isteyebilirler. Bu davranışları, sözcüklerin yazılı olarak nasıl kodlandığını öğrenmeden önce gerçekleştirirler (Clay, 2005:18).

Gelişen yazma (emergent writing), çocuklarda dilin harfler, anlamlı karalamalar ve işaretlerle ifade edilmesidir. Çocuklar, yazı yazmayı öğrenmeden önce, karalamalar yapar, çizerler ve harfe benzer şekiller kullanırlar. Üç yaşındaki bir çocuk, çizdiği resminin yanına yaptığı karalamalar için, kendi ismini yazdığını söyleyebilir, böylece çocuk yazının resimden farklı bir yapıda olduğunu anlamaya başlar. Eğer çocuk karalamalarında soldan sağa doğru bir sıra izlerse yazının yönünü keşfetmeye başlamıştır (Cabell, McGinty ve Justice, 2007:329). Sözel dil oyunları çocukların yazı yazma gelişiminde tek ve özel bir role, karşılıklı olarak yazı yazma gelişimi de sözel dil gelişimini destekleyen bir öneme sahiptir. Çocukların çok küçük yaşlardaki yazı yazma girişimlerinde ortaya çıkardıkları ürünler başkalarına anlattıkları sayesinde anlaşılır (Kaderavek, Cabell ve Justice, 2009:104). Lowenfeld (1954) Bennett- Armistead, Duke, ve Moses'a göre (2005: 143-146); çocukların çizim ve yazı yazma gelişiminde altı basamak olduğu belirtilmektedir:

Karalama (2-4 yaş): Karalamalar düzensiz bir şekilden boylamsal, dairesel işaretlere doğru gelişir. Bu aşamanın sonuna doğru çocuklar çizimleri hakkında öyküler oluşturabilirler. Çizim yaptıklarında çok geniş hareketlerle sanki bir duvara çiziyormuş gibi yüzeye işaret ve izler bırakırlar.

Şema öncesi (4-7 yaş): Bu basamakta çocukların çizimleri daha anlatımsaldır. Örneğin; çocuklar bir insan figürü oluştururken insan kafası için bir daire ve kollar için de dikey çizgiler çizer. Tüm yüzeyi doldurmayabilir ya da çizdiği nesnelere arasında bağlantı olmayabilir. Çocukların çizimlerinde nesnelere arasında bağlantılar olduğu zaman bu durum çizim yoluyla düşünmenin başlangıcıdır.

Çizimler yoluyla yazma: Bu basamakta çocuklar artık düşüncelerini daha belirgin bir şekilde çizimlerine aktarırlar. Öykülerini anlatabilmek için çizimleri tek yoldur. Bu çok anlamlıdır; çünkü çoğu küçük çocuk yazıları değil resimlerin okunduğunu düşünür.

Karalamalar yoluyla yazma: İki buçuk ve üç yaşındaki çocuklar yazı ve çizimler arasındaki farklılıkları anlamaya başlarlar. Çizimleri ve yazıları daha farklı görünmeye başlar. Örneğin; yazıları kısa ve eğimli çizgilerden, ama çizimleri karalamalar ve dairesel çizgilerden oluşur. Yazı ve çizimleri birbirine geçmiştir. Yazdıklarında çocukların işaretleri yazıya benzer ama ayrıca sundukları konunun fiziksel görünümünü temsil etmektedir. Örneğin; çocuklar nesne veya insanların boyutlarını karalamalar yoluyla göstermeye eğilimlidir. Eğer bir kız çocuğunun erkek kardeşi kendinden büyük ve uzun boyluysa, çizen çocuk, kardeşinin ismini kendininkinden daha büyük yazmaya çalışabilir. Ya da bir çocuk bir farenin köpekten küçük olduğunu biliyorsa fareyle ilgili karalamaları köpeğinkine oranla daha küçük olacaktır. Çocuklar karalamalarını, bildikleri, çevrelerinde gördükleri yazılı metinlerin özelliklerine de benzetmeye çalışırlar. Örneğin; manav alışverişi için liste yapan bir çocuk listesini kağıtta bir sütun şeklinde yapmıştır (Bennett- Armistead, Duke, ve Moses, 2005: 144).

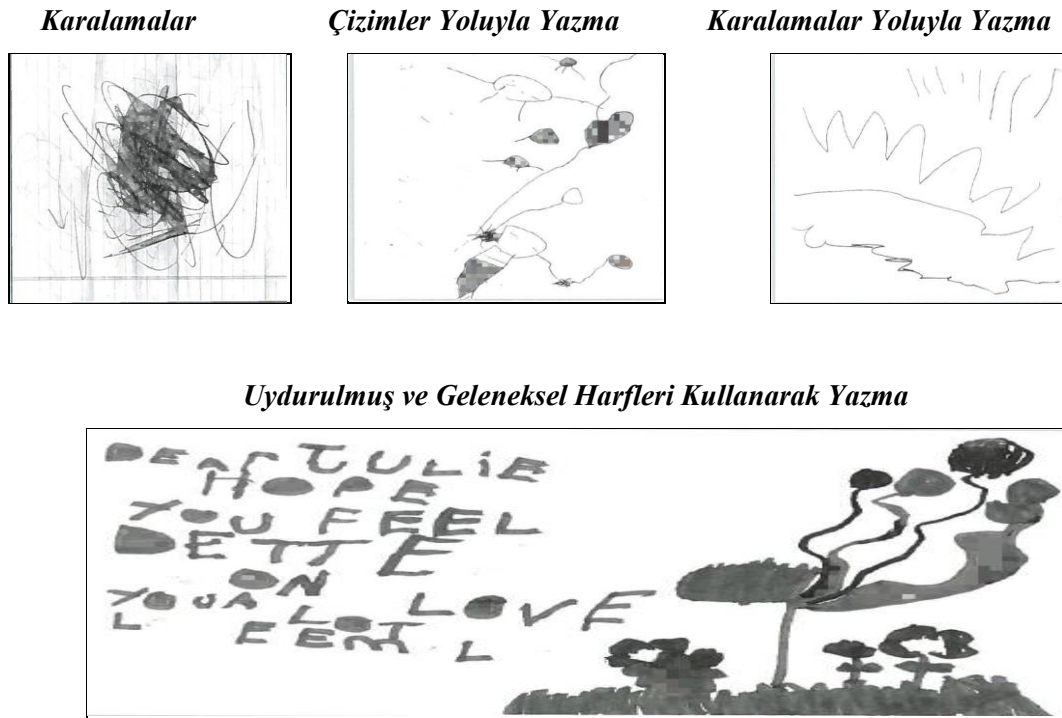
Harfe benzer formlar yoluyla yazma: Çocuklar karalamalardan sonra mesajlarını iletebilmek için harfe benzer şekiller kullanmaya başlarlar. Bu gösterimler her zaman geleneksel olmasa da harflere benzemektedir. Çocuklar harf dizinlerini oluştururlar yani bir grup harfi bir arada yazabilirler, sözcükleri içerdiğini düşünseler de bu harfe benzer formlar sözcükleri oluşturmamaktadır. Harf ve şekiller erken dönemde bir dizi içinde yer alabilir. Bu basamakta çocuklar yazının çizim ve karalamalardan başka şeylerden oluştuğunu anlarlar yani yazının harfler ve sözcüklerden meydana geldiğini kavrayabilirler (Bennett- Armistead, Duke, ve Moses, 2005: 145).

Uydurulmuş ve Geleneksel Harflerle Yazma: Okul öncesi dönem boyunca çocukların harf formları daha geleneksel hale gelir. Çocuklar ayrıca duydukları sesleri harflerle eşleştirmeye başlar ve harfler sözcükleri temsil eder (Whitehurst ve Lonigan, 2001). Seslerle temsil edilen sözcükler uydurulmuş yazıları içerir (Neuman vd, 2011). Çocukların bu aşamada çevresel fırsatlarla karşılaşması yazı yazma gelişimi için önemlidir. Bu dönemde yazıları tam anlamıyla istenilen, geleneksel yazılar değildir. Çocuklar bu dönemdeki uydurulmuş harfleri, yazma girişimleri konusunda teşvik

edilmelidir. J. Richard Gentry (1978) birinci sınıftaki çocukların yazılarını; iletişim öncesi, yarı fonetik, fonetik, değişken ve geleneksel basamak olarak beş farklı basamağa ayırmıştır. İletişim öncesinde yazma girişimleri rastgele seçilmiş harflerden oluşur. Yarı fonetik basamakta sözcüklerdeki harflerin çoğu eksik bir şekilde yazılır. Fonetik basamakta her hecede bir sesli harfin olması gerektiği fark edilir. Geleneksel basamağa gelmeden önce ise hala çocukların yazıları değişkenlik gösterebilir. Örneğin iki harf tek bir sesi temsil ediyormuş gibi yazılabilir. En son basamakta ise çocuk yazmanın kurallarını öğrenir. Geleneksel basamağa gelmeden önce çocukların sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisine sahip olması gerekmektedir (Akt. Bennett-Armistead, Duke, ve Moses, 2005: 145-147). Şekil 3'te çocukların yazı yazma gelişimindeki basamaklardan örnekler gösterilmektedir.

Şekil 3

Çocukların Yazı Yazma Gelişimindeki Basamaklardan Örnekler



Clay, çocukların yazılı dile ilişkin bilgileri eş zamanlı öğrendiklerini savunur. Yazı yazma gelişimindeki ilk basamak ise çocukların yazı ile çizimi birbirinden ayırmasıdır. Resimler yoruma açıktır; fakat çocuklar sembollerin daha özelleşmiş olduğunu öğrenmelidir. Çocuklar, resimleri, harfe benzeyen şekilleri veya bir anlam taşıdığını anlatmak için sözcükleri tekrar tekrar kullanırlar, bu duruma “tekrarlayan

prensip” adı verilmektedir. Çocukların yazının bir anlam taşıdığını öğrenmeleri için kendi isimlerini yazmaları ve tanımaları önemli bir gelişimdir. Böylece çocuk, özel temsillerin yani sembollerin her birinin farklı anlamları belirttiğini algılamaya başlar. Çocukların kendi isimlerinden başlayarak birçok harf formunu ya da harfe benzeyen şekiller üretmesine de “üretim prensibi” ismi verilmektedir. (Scharer ve Zutell, 2003: 274).

Yazı yazmada birinci basamak, dört yaşına kadar olan okul öncesi dönem çocuklarının bulunduğu basamaktır. Bu basamakta çocuklar 1) yazının soldan sağa, yukarıdan aşağı doğru yazıldığını ve yatay bir şekilde ilerlediğini, 2) harf ve sözcüklerden oluşan bir yapı olduğunu, 3) yazı içinde ortaya çıkan semboller ve bu sembollerin kendilerine özgü isimlerinin olduğunu, 4) sembollerin bir araya geldiğinde sözcükleri oluşturduğunu öğrenir. Çocukların ilk seviyede yazıları, karalamalar, rastgele işaretler, harfe benzeyen şekiller, harfi barındıran ya da harf olmadan yapılan çizimler, sayılar ve çevresindeki yazıları içerir ve geleneksel yazılar olmaktan uzaktır; çünkü sözcükler kullanılmaz. Bu nedenden dolayı çocuklar “gelişmekte olan yazarlar” olarak adlandırılır. Yazının işlevini anlamaya başlayan çocuk, kendi yazı ve çizimlerini de birbirinden ayırmaya başlar. Bu farkındalık öncesinde çocukların yazı ve çizimleri birbirinin içine geçmiş ve ayırt edilemezdir. Bu farkındalığı kazandıktan sonra resimlerine kendi ismini yazarken resmin ve yazdığı isminin farklılaştığı anlaşılır (Bear, Invernizzi, Templeton ve Johnston, 2008).

Alfabetik sistemde erken yazı yazma gelişimi içinde; *sesbilgisel, yapılandırmacı ve istatistikî öğrenme* olarak üç farklı yaklaşımdan söz edilebilir. Sesbilgisel yaklaşımda çocukların yazı yazmayı öğrenebilmesi için harf-ses ilişkisini anlamaları gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre; çocuklar, sözcüklerin ses haritalarını bilmek durumundadır ve harf-ses ilişkisinin kurulması “şifreleme / kodlama (encoding)” olarak isimlendirilmektedir (Pollo, Treiman ve Kessler, 2008). Ehri (2005), sesbilgisel yaklaşıma göre çocukların geçtikleri evreleri; alfabe öncesi, kısmi alfabetik, tam alfabetik ve birleştirilmiş alfabetik dönem olarak dört basamakta sıralamıştır. Alfabe öncesi dönemde harf-ses ilişkisi görülmez. Çocuklar bir sözcüğü okuyup yazabiliyorlarsa bunun nedeni görsel belleklerini sürece dahil etmeleridir. Örneğin; “look” sözcüğünün ortasındaki “o” harflerini gözlüğe benzetebilmektedirler. Temelde bu dönemde çocuklar okuryazar değildir. Kısmi alfabetik döneme, alfabe seslerini ve harflerini öğrenmeye başladıklarında geçerler. Sadece bazı harfleri sözcükler içerisinde tanıyabilirler.

Özellikle de sözcüklerin ilk ve son harflerine dikkat ederler; çünkü bu harfleri fark etmek daha kolaydır. Bazı durumlarda aynı harfle (sesle) başlayan sözcükleri birbiriyle karıştırabilirler. Tam alfabetik dönemde ise çocuklar, harf-ses ilişkisi kurabilirler. Sözcüklerdeki sesbirimleri fark ettikleri için yazma işlemi de kolaylaşır. Birleştirilmiş alfabetik dönemdeki çocuklar sözcükleri daha hızlı bir şekilde tanırlar ve otomatik bir şekilde okuma ve yazma eylemleri hızlanır. Ehri'nin sıraladığı bu basamaklar bir önceki için temel oluşturur. Dördüncü basamak, “birleştirilmiş alfabe” dönemi, birinci sınıftan ikinci sınıfa geçişi betimler. Çocukların bu süreçte de yazıları sözel dil becerilerine bağlıdır. Bu seviyede bazı yazım hataları görülebilir. Çocuklar biçimbilgisini de yazı yazarken kullanabilirler. Bazı benzer sesbilgisi yapısına sahip sözcükleri birbirine benzer bir şekilde kodlayıp yazabilirler (Ehri, 2005).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Bu yaklaşımda teorisyenler “spelling” terimi yerine “writing” terimini kullanırlar. Bu yaklaşımda Piaget'nin teorisi benimsenmiştir. Ferreiro vd (1982), yazı yazmanın gelişiminde üç basamak betimler. Bunlar; hece öncesi basamak, hecesel basamak ve alfabetik basamaktır. Çocuklar, hece öncesi basamakta yazı yazmanın işlevini anlamazlar. Yazıyı, resimden ayırabilirler. Çocuklar yazılarında, büyük olan nesnelere, yazılışları kısa olsa da daha büyük ve uzun yazma eğilimindedirler. Örneğin; “kelebek” daha uzun bir sözcüktür ama gerçek hayatta “ayı” daha büyük olduğu için yazılarında “ayı” sözcüğünün ifade ettiği semboller daha uzundur. Çocuklar hecesel basamakta yazıyla ilgili daha fazla bilgi sahibi olduklarından obje ya da nesnelere boyutlarıyla yazı eşleştirmeleri aynı olmaz. En sondaki alfabetik basamakta çocukların yazılarında, hece, sesbirim ve bu sözel temsillerin yazıya uygun bir şekilde aktarıldığı görülür (Akt. Pollo, Treiman ve Kessler, 2008).

İstatistikî Öğrenme: Bu yaklaşım yapılandırmacı yaklaşıma benzer bir şekilde çevresel şartların çocukların yazı yazma gelişimini etkilediğini savunur. İstatistikî öğrenme yaklaşımına göre çocukların keşfettikleri ve yazıya aktardıklarının içeriği ve sıklığı önemlidir. Bunun anlamı; çocukların çevrelerinde sıklıkla gördüğü logo, işaret ve yazıları kendi yazılarına aktarmaları daha kolaydır ve beklenen bir durumdur (Pollo, Treiman ve Kessler, 2008).

Küçük çocukların çoğu yazı yazmak için birçok farklı malzemeye ihtiyaç duyar. Çoğu aile çocuğunu çizmesi için cesaretlendirir ama öğretmenler kadar aileler, “bir

listesine benzer listeler hazırlarken daha geleneksel bir yazı formunu tercih ederler (Schickedanz ve Casbergue, 2004, Akt. Kaderavek, Cabell ve Justice, 2009:112,).

Anasınıfına giden çocuklar yazı yazmanın gerçek bir amacının olduğunu öğrenirler. Çocukların yazıları, problemlerini çözmek için ileri bir düzeye gelebilir; neyi düşündüklerini ve bildiklerini ifade etmek isterler. Bununla birlikte çocuklar problemlerini bu anlamda farklı yollarla çözümlerler. Bir çocuk, bilindik sözcüklerden bir harfi kopya eder ama harfin ne anlama geldiği hakkında kayıtsızdır. Bir başka çocuk, iletişime daha açıktır ve bir resim çizip anlatmak istediklerini uydurduğu yazılarla ifade etmeye çalışır. Çocuklar sesbilgisel bilgiyi yazımları sırasında kullanmaya başlarlar. Sesleri sözcüklerle göstermeye ve bir metin içinde sözcük kavramını anlamaya başladıklarında çocuklara “erken harf yazarları” denilir. Bu dönemde sesbirimlerin hepsini sözcük içerisinde gösteremeyeceklerdir (Ör. “tip” sözcüğünü “tp” olarak yazabilir). Bu basamakta genellikle çocuklar ilk ve son sesleri içeren harfleri kullanırlar. İkinci basamakta çocukların yazı üretimlerinde ünsüz harfler ünlü harflere oranla daha fazladır. Çocuk, anlam taşıyan amacına uygun notlar yazmak istediğinde bir yetişkinden yardım isteyebilir. Genellikle sözcüklerinin arasında boşluklar olmaz. Kimi zaman satır başından başlayan ve sonuna kadar devam eden harf yazımlarına rastlanır. Çocuklar soldan sağa doğru yazım becerisini ilk basamakta kazanmış olsalar da bazen yazının başlangıç noktası ve yönünde değişiklikler yapabilirler. Yazı yazma gelişimi, bilişsel sıçramalar ve aktif problem çözme süreciyle karakterize edilir. Örneğin; çocuk yazının soldan sağa doğru olduğunu bilir ama uygulamayı yaptığı sayfasına başka bir yetişkinden yazmasını isteyebilir. Yazı yazmada anasınıfından birinci sınıfın ortalarına kadar süren dönemde çocuk, daha uzun, karmaşık ve tanımlayıcı cümleler kurar, yazı görevinin mekaniğiyle ilgili farkındalık geliştirir. Yetişkinin dikte ettirdiklerini yazmaya başlar. Yazı kavramlarıyla ilgili bilgisi de artmıştır. Yani sözcük, harf ve başlangıç/son ses farkındalıkları daha da gelişmiştir. Yazıyla ilgili kurallar da kazanılmıştır (Kaderavek, Cabell ve Justice, 2009:112).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre yazma, gelişimsel bir süreçtir. Yazma gelişimine önce zihinsel süreçle başlanmaktadır. Yazmanın fiziksel süreci zihinsel tasarımın yazıya aktarılmasında devreye girmektedir. Bu süreçte çocuğun, kalem tutma, çizgi çizme, el hareketleri, harfleri doğru yazma, soldan sağa yazma, satır çizgilerini izleme, kelime aralarında boşluk bırakma, düzgün ve okunaklı yazma gibi becerileri önemli olmaktadır (Güneş, 2007:31). Eliason ve Jenkins (2003:257), okul öncesi dönemdeki çocukların

yazmaya fiziksel olarak hazır olabilmeleri için; küçük kas becerilerinin gelişmesi, el-göz koordinasyonu, yazı yazarken gerekli araç-gereçleri tutma, yazı yönünü ve harfleri doğru yazabilmek için yazılış yönlerini fark etme gibi bazı becerilerden söz ederler.

Harste (1982) yaptığı bir çalışmada dört yaş çocuklarının yazı ürünleriyle kültürel çevreleri ve öğrendikleri dil arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre çocukların yazıları kendi kültürlerinden oldukça etkilenmektedir. Örneğin; İngilizce konuşan çocuklar İngilizce'de kullanılan harflere benzer karalamalar, İsrail'li çocuklar İbranice'ye ve Arap çocuklar da Arapça'ya benzeyen birtakım sembolleri kullanmışlardır. Harste ve arkadaşları bu konuda çocukların, kendi dillerinin özellikleriyle yeni başa çıkmaya başladıklarını, yazıbirim-sesbirim ilişkisi için daha çok deneyim elde etmek durumunda olduklarını savunmuşlardır (Akt. Schärer ve Zutell, 2003: 274).

2. 5. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi

Değerlendirmenin amacı; bir çocuğun gelişimini anlamak ve çocuğun ihtiyacı olan öğretimsel planlamayı organize edebilmektir. Değerlendirme ve öğretimi ayrı düşünmek zordur; çünkü değerlendirme, öğretime rehberlik eder. Bir çocuğun gelişimini değerlendirmede sadece bir tek yöntem yeterli değildir. Çocukların farklı ortam ve şartlarda değerlendirilmesi gerekir. Değerlendirme, öğretmene ve aileye bir çocuğun güçlü ve zayıf yönlerine karar vermede ve uygun öğretimsel planlamalar yapmada yardımcı olmalıdır; ayrıca eğitimsel hedefler ve uygulamaları eşleştirmelidir. Okullarda farklı popülasyonların ihtiyaçlarını, değerlendirme ile ayırt etmek gerekir; çünkü bazı çocuklar bazı ortamlarda daha iyi bir performans sergileyebilirler (Morrow, 2007:62).

Eğitim ve psikolojik testlerle ilgili standartlar en son Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (Amerikan Educational Research Association-AERA), Amerikan Psikologlar Derneği (American Psychological Association-APA) ve Eğitimde Ulusal Ölçme Konseyi (The National Council on Measurement in Education-NCME) tarafından 1999 yılında güncellenmiştir. Bu standartların başlıkları şunlardır (Akt.Camara, 2006) 1- Geçerlik, 2-Güvenirlilik, 3-Testi Geliştirme, 4- Ölçeklendirme ve normlar, 5- Test yönetimi, 6- Destekleyici dökümantasyon, 7- Tarafsızlık, 8- Test

uygulananın hakları, 9- Farklı dillere sahip bireyleri değerlendirme, 10- Engelli bireyleri değerlendirme, 11- Testi uygulayanın sorumlulukları, 12- Psikolojik testler, 13-Eğitsel testler, 14- Test kullanımı ve bu konuda bireye yetki verme, 15- Program değerlendirme ve toplum yararını gözetme.

Değerlendirme kavramı, “çocuklar ne biliyor ve ne yapabilir?” sorularını sınamaya yönelik olarak neredeyse her çeşit ölçme ve değerlendirme aracına (testler, gözlemler, mülakatlar, güvenilir kaynaklardan alınan raporlar ve diğer araçlar) işaret eder. Örneğin, temel becerilere ilişkin bir test veya envanter, temel becerilerin değerlendirme aracı haline gelebilir (Akt. McAfee ve Leong, 2011/2012:2, No Child Left Behind Act, 2002; Popham, 2000). Değerlendirme sürecinde birtakım kararlar almak gerekir ki bu kararlar değerlendirme döngüsünü oluşturmaktadır. Bu döngü içerisinde yanıt aranacak sorular ile geçirilmesi gereken süreç şöyle sıralanabilir;

- Niçin değerlendiriyoruz?
- Neyi değerlendiriyoruz?,
- Ne zaman değerlendiriyoruz?,
- Belgelendirme ve bilgilerin toplanması,
- Bilgilerin derlenmesi,
- Bilgilerin yorumlanması ve bilgilerin kullanımı.

Öğretmenler, çocukların içinde buldukları yaş grubunun gelişimsel özelliklerinin tümünü sergileyebilecekleri şekilde bir beklenti içinde olmamalıdır. Dört ya da altı yaşındaki tüm çocuklar, aynı boyda ve ağırlıkta olmadıkları gibi, aynı şeyleri bilemez ve yapamazlar. Her dilde, kültürde, önceki deneyimlerde ve sosyal becerilerde çeşitli farklılıklar söz konusudur. Değerlendirmeler, çocukların belirli zaman dilimlerindeki güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yönelik gerçekleştirilmektedir (McAfee ve Leong, 2011/2012:30-31).

Dil değerlendirmesi genellikle gözlem yoluyla yapılmaktadır. Çocuk ve yetişkinin doğal bir ortamdaki konuşmaları kaydedilip çözümlendikten sonra analiz edilmektedir. Çözümlemeler gelişimsel basamaklara uygun analiz yöntemleriyle değerlendirilmektedir. 1980’lerin başında “Çocuk Dil Verileri Dönüştürme Sistemi” (CHILDES) yayımlanmıştır; böylece çocukların dil değerlendirmelerine ilişkin verilerin

çözümlemesi belli kurallara dayandırılmıştır. Ardından “İletişimsel Gelişim Envanterleri” oluşturulmaya başlanır. Bu araçlar sayesinde çocukların dil becerileri aileleri tarafından kaydedilebilmiştir. Gelişim envanterleri günümüzde de oldukça yaygın bir şekilde kullanılmakla birlikte farklı dillere de uyarlanmıştır (Snow ve Oh, 2011:378).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi, dil gelişiminin bir parçası olarak görüldüğünde anasınıfının başında okuma-yazma öğrenmeden önce hatta daha öncesinde de çocukların bu becerilerinin değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Uluslararası Okuma Birliği (IRA) ve Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (NAEYC) okuma ve yazma öğretiminde okul öncesi dönem çocukları için düzey ve kültürel geçmişlerine uygun değerlendirmeyi önermektedir. Uygun bir değerlendirme aracı seçerken okulun programının amaçlarıyla eşdeğer olmasına dikkat edilmelidir. Uluslararası Okuma Birliği-IRA (1999) okumayı değerlendirmeyle ilgili şunları önermektedir: 1- Özenli bir şekilde hazırlanmış değerlendirmeler, dışarıdaki gözlemcilere, öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları yöntem ve tekniklere güveni arttırmada yardımcı olur. 2- Aileleri, toplum üyelerini ve kanun yapıcıları değerlendirme ve yapılacaklarla ilgili eğitir. Sınıf uygulamalarını değerlendirirken “otantik değerlendirmeden” söz etmek uygun olacaktır. Otantik değerlendirme, sınıflarda güncel öğrenme ve öğretimsel etkinlikleri yansıtır. Birçok prensip otantik değerlendirmeden ortaya çıkar. Rudell ve Rudell, (1995)’e göre değerlendirme;

1. Çocukların sınıf içindeki okuma ve yazma süreci gözleme dayanmalıdır.
2. Çocuklara uygulanan programdaki öğretimsel hedeflere odaklanmalıdır.
3. Var olan süreci ve günlük performans örnekleri gözleme dayanarak, “sürekli” olmalıdır.
4. Çocukların kültürel, dil ve özel gereksinimelerindeki farklılıklara dikkat edilmelidir.
5. İşbirliğine dayanmalıdır ve çocuğun ailesi ve öğretmenleriyle aktif paylaşımı içermelidir.
6. Bir değerlendirme yaklaşımı yerine gözlemlerin farklı kullanımlarını farkına varmayı sağlamalıdır.
7. Çocuğun yaşına göre okuma ve yazma sürecini bilgiye dayandırmalıdır (Akt. Morrow, 2007:62-63).

Otantik değerlendirmede farklı stratejilerden, yöntem ve tekniklerden söz etmek olasıdır. Bu farklı türlerden bazıları gözlemler, günlük performans örnekleri, ses ve video kayıtları, anket ve görüşmeler, aile değerlendirme formları, kontrol listeleri, portfolyo değerlendirmesi ve standart testlerdir (Morrow, 2007: 63-65).

Gözlemler, çocukların davranışlarını kaydetmek için hazır veya öğretmenlerin tasarladığı formlardan oluşur. Gözlem amaçları planlanmalıdır ve formlar bu amaçlara göre tasarlanmalıdır. Gözlemler, çocukların, sözle okuma, sessiz okuma, öyküleri dinleme ve yazma sürecindeki davranışları gibi belli bir özelliğine odaklanmalıdır. Gözlemlerde davranışlar betimlenir ve sözel diyaloglar kaydedilir.

Günlük performans örnekleri, çocukların günlük etkinliklerine dayalı olarak yaptıkları çalışmaları içerir. Farklı günlük örnekler periyodik bir şekilde toplanmalıdır. Yazma, sanat çalışmaları ve sosyal çalışmalar okul yılı boyunca toplanabilir.

Ses ve video kayıtları, dil gelişimi hakkında karar vermek için, öyküyü anlama ve sözel okuma becerilerini değerlendirmek için kullanılır. Çocuklar kendi ses kayıtlarını dinleyip kendi öykü anlatımlarını değerlendirebilirler. Kayıtlar, bir kontrol listesi veya gözlemsel formla değerlendirilir. Öğretmenler kendi performanslarını değerlendirmek için de ses ve video kayıtlarını kullanabilir.

Anketler, öğretmenler tarafından hazırlanır.

Görüşme formlarındaki sorular, sözel veya yazılı olarak yanıtlamalardan oluşur.

Aile değerlendirme formları aracılığıyla da aileler evdeki çalışma örneklerini ve çocukların davranışlarını yazılı bir şekilde biriktirebilirler. Ailelerin, çocukların ürünlerini evde konuşmak için cesaretlendirilmeye ihtiyacı olabilir. Aileler, çocuklarının evdeki perspektifini yansıtmaları açısından oldukça önemli kaynaklardır.

Portfolyo değerlendirmesi, öğretmenler, çocuklar ve aileler için çocukların çalışma örneklerini biriktirmede bir yoldur. Portfolyo, çocukların seçtikleri, bitmeyen ve tamamlanmış çalışmaları da kapsamaktadır. Portfolyolar genellikle bir üst sınıfa gönderilir.

Standart testler ise değerlendirmenin çok önemli bir bölümü olmakla birlikte diğer değerlendirme türleriyle kullanıldıkları zaman daha anlamlı veriler elde edilmesine olanak sağlar. Standart testlerin neyi ölçtüğünü, nasıl oluştuğunu ve nasıl

kullanıldığını bilmek önemlidir. Bu testler çocukların neyi öğrenmiş olduklarını ölçer. Normları bulunur ve belli yaştaki çocukların ortalama performansları hakkında bilgi verir.

Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesini “hazırbulunuşluk” kavramını incelemeyen anlamlandırmak eksik olacaktır. “Hazırbulunuşluk” aslında açıklanması oldukça zor bir kavramdır. Hazırbulunuşluk, çocukların anasınıfına ya da okul öncesi eğitime başlamaları kararı için oldukça önemlidir. “Hazırbulunuşluk” kavramı çocukların gelişimsel anlamda öğretim için okula gitmeye hazır olup olmadıkları şeklinde değerlendirilir. Çocukların okul öncesi dönemdeki deneyimleri; kültürlerine, sosyoekonomik düzeylerine, sağlık ve yaşadıkları coğrafyaya göre değişmektedir. Brassard ve Boehm’e göre (2007:172) değerlendirmede dikkat edilecek en önemli nokta “hazırbulunuşluk” yerine öğretim etkinliklerini ve erken müdahaleleri planlamada çocukların, okula başlaması için erken akademik öğrenme ve sosyal anlamda hazırlıklı olmalarıdır. Meisels (1999) değerlendirmeyi etkileyen uygulamalarda hazırbulunuşluğu şu farklı tanımlarla tasvir etmiştir: (1) çoğu uygulama, çocukların olgunlaşma seviyelerine dayanır; (2) çoğu uygulama çocukların geçmiş deneyimlerine dayanır; (3) çoğu uygulama, çeşitlilik gösteren okul ve toplumun çocuktan beklentilerine dayanır; (4) çoğu uygulama da çocuk ve okul arasındaki karşılıklı ilişkiyi tanımlamaya dayanır. Brassard ve Boehm (2007:172), Meisels’in (1999) tanımlarından en sonuncuyu onayladıklarını belirtirler. Yani hazırbulunuşluk karşılıklı bir şekilde çocuk ve okul arasındaki etkileşimi tanımlamaya yardımcı olmalıdır. Böylece öğretimsel uygulamalar ve çocukla ilgili verilecek kararlar eşleştirilir. Tablo 9’da hazırbulunuşluk testlerinde yer verilen beceri alanları gösterilmektedir.

Tablo 9*Hazırbulunuşluk Testlerinde Yer Verilen Beceri Alanları*

Görselleri ayırt etme	Harfler, sayılar ve şekillerdeki benzerlik ve farklılıkları fark etmedir.
İşittiklerini ayırt etme	Hedef ses ve sözcüklerdeki sesleri tanımadır.
Sözel beceriler	Sözel olarak sunulan anlama, verilen yönergeleri izlemedir.
Sözcük dağarcığı	Sözcüklerin anlamlarını bilme, tanıma ve anlamadır.
Sembollerini tanıma	Harfleri, numaraları ve geometrik şekilleri isimlendirmedir.
Sembollerini yeniden oluşturma	Harfleri, numaraları ve geometrik şekilleri kopya etmedir.
Niceliksel kavramları anlama	Sunulan örneklerde bir grubun az veya çok olduğunu söylemedir.
Kişisel bilgileri bilme	Kişisel bilgilerini (isim, adres, yaş ve doğum günü vb.) bilmedir.

Kaynak: (Brassard ve Boehm, 2007:174)

2. 5. 1. Standart Testlerin Özellikleri

Ölçme araçlarında olması gereken en önemli özellikler, güvenilirlik ve geçerliktir. Standart bir test kullanılacağı zaman, “*testin geçerliği*” çocukları değerlendirmek için önemlidir. Bu, testin ölçmek istediği şeyi ölçüp ölçemediği ve amaçlarla eşleşme durumu hakkında bilgi verir. Güvenirlik ise puanların doğru olup olmadığıyla ilgilidir. Standart testlerden alınan ham puanlar yaşa veya sınıfa göre norm puanlarına çevrilebilir. Ham puanlar yüzdelik puanlara dönüştürülür. Okul öncesi döneme uygun olan standart testler çocukla birebir uygulanır. Grupça uygulandığında çocuklar yönergeleri gerçekleştirmekte zorlanabilir. Küçük çocuklar birçok okuryazarlık becerisini erken yaşta öğrenebilme yeteneğine sahip oldukları için okuryazarlık gelişiminin okul öncesi standartları üç, dört yaşlarında başlar. Bu yüzden bu dönemden itibaren de değerlendirme süreci içerisindeyler (Morrow, 2007:65).

Ölçme araçları “norma, ölçüte ve programa dayalı” olarak geliştirilebilir. Norma dayalı testler bir çocuğun başarısının diğer çocuklarla karşılaştırıldığı testlerdir. Bu testlerde ölçülen becerilerde, hangi çocukların akranlarından daha geride olduğu belirlenebilir. İhtiyaç duyulduğunda çocuklar, özel eğitim servislerine yönlendirilebilir. Kriter veya ölçüte dayalı değerlendirmede ise ölçümü amaçlanan becerilerde bir

çocuğun ne kadar yeterli olduğuna karar vermek esastır. Örneğin; sesbilgisel farkındalık becerilerinin hangi alt boyutlarında çocuğun desteklenebileceği belirlenmiş olur. Programa dayalı değerlendirmede ise çocuğun becerilerdeki ilerleme hızı ve öğretim programının etkililiği sınanmış olur (Sodoro, Allinder ve Rankin-Erickson, 2002).

Değerlendirme türü erken okuryazarlığın amacına göre değişir. Dil ve okuryazarlığın ilgi alanları karmaşıktır. Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli'nde (2008), Amerika'da beş yüz araştırma makalesi meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Buna göre çocukların erken dönemdeki ve sonraki okuryazarlık gelişimleriyle ilgili altı temel nokta belirlenmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: (Akt. Hill, 2011)

1- Alfabe bilgisi yazılı harflerle ilişkilidir.

2- Sesbilgisel farkındalık veya konuşma dilinin öğelerini bulmak, sesbirimlerin yerlerini değiştirmek ve birleştirme veya sesleri ayırmak, sözcüklerin anlamlarından bağımsız becerilerdir.

3- Otomatik bir şekilde harfleri ya da rakamları isimlendirme,

4- Otomatik bir şekilde nesne ya da renkleri isimlendirme,

5- Harfleri ya da kendi ismini yazma,

6- Sesbilgisel hafıza becerileri erken okuryazarlık gelişimi içindedir.

Küçük çocuklar için erken okuryazarlıkla ilgili standart testlerin tasarlanmasında sözcük ve sözcüğü oluşturan parçalar gibi küçük düzeydeki bileşenlerin değerlendirilmesi temel alınmaktadır. Stallman ve Pearson (1990:36) çoğu erken okuryazarlık testinin hatta yarısının ses-sembol arasındaki ilişkiyi ölçmeye yer verdiğini belirtmektedir (Akt. Murphy, 2003: 372). Meisels ve Piker (2001) çalışmalarında 5-9 yaş arası çocuklar için geliştirilen ölçeklerin özelliklerini belirlemişlerdir. Bulgulara göre ölçeklerin %7'si grupça, diğerleri birebir çocukla uygulanmaktadır. %61'inde sesbirim, %58'inde anlama, %47'sinde yazı farkındalığı, %42'sinde okuma stratejilerini değerlendiren bölümler vardır. %57'sinde yazma kuralları ve %48'inde de yazı yazma süreci değerlendirilmektedir.

Meta fonolojik (sesbilgisel) becerilerin değerlendirilmesi bir çocuğun bir veya daha fazla kez uyak, başlangıç sesi farkındalığı, sesbirimleri ayırma, sesbirimleri birleştirme ve sesbirimlerle söz edilenlerin dışında başka işlemler yapabilme becerilerinin değerlendirilmesini kapsar. Uyak veya başlangıç sesi farkındalığını

değerlendirmenin içinde; karar verme ve eşleştirme, farklı olanı bulma (odddity), üretim, gruplama, sözcüklerdeki sesleri ayırma, birleştirme ve işleme görevleri yer alır. (Hester ve Hodson, 2009:90-92).

Karar Verme ve Eşleştirme: Karar verme “evet” ,“hayır” yanıtlarını içeren soruları kapsar. Örneğin; “uyaklı mıdır, değil midir?”, “aynı sesle başlar mı, başlamaz mı?” gibi soruları içerir. Başarı şans faktörüne bağlıdır. Çocuk, “evet” ya da “hayır” diye cevap verdiğinde doğru puanlanma oranı %50’dir. Eşleştirme, bir sözcükle belirlenen diğer sözcüklerin örneğin; uyaklı olup olmamasına karar vermeyi gerektirir ve hiçbir seçenek olmadan karar vermekten daha anlamlıdır; çünkü %50-50 şans azalır; değerlendirene çocuğun nedensel düşünüp düşünmediğini anlaması için bir fırsat verir.

Farklı Olanı Bulma: Bu değerlendirme hangi sözcüğün farklı olduğunu bulmayı gerektirir. Örneğin; hangisi farklı sesle başlar? “Dog, boy, bat, ball”. Eşleştirme görevinden daha zordur.

Sözcükleri Üretme: Bundan önce sıralanan değerlendirme görevlerinden en zor olanıdır. Çocuğun belirlenen hedef sözcükle başlangıç sesi aynı olan veya uyaklı sözcük üretimini içerir.

Gruplama: Hem eşleştirme hem de farklı olanı bulmayı içeren bir değerlendirme görevidir.

Ayırma ve Birleştirme: Çoğu okul öncesi dönem çocuğu sözcük/hece düzeyinde ayırma ve birleştirme yapabilirler. Örneğin. “ice cream cone’da kaç bölüm vardır?”. Sözcükleri ayırma ve birleştirme görevi sesbirim düzeyinden daha kolaydır. Genelde çocuklar 5-6 yaşlarına kadar ayırma ve birleştirme yapamayabilirler. Ayırma ve birleştirmede orta düzeyde zorlukta yer alan iki görev; başlangıç sesini ayırabilme ve birleştirebilmedir.

İşleme (Manipulation): Bu görev içerisinde birçok alt basamak vardır. Bunlar, 1) sesbirimleri atma (Ör. mice sözcüğü /m/ olmadan nasıl söylenir?) 2) sesbirimleri ekleme (Ör. ice sözcüğüne /m/ eklendiğinde nasıl söylenir?) 3)sesbirimleri birbirinin yerine koyma (Ör. mat sözcüğünde /m/ yerine /b/ sesini koyunca sözcük nasıl söylenir?),

4) sözcük içindeki sesbirimlerin yerini değiştirme (Ör. pat sözcüğünde /p/ ile /t/ sesleri yer değiştirdiğinde sözcük nasıl söylenir?). Okul öncesi dönem çocukları şarkı söylerken işleme becerilerini sıkça kullanırlar. Sesbirimlerle yapılan işleme becerileri okuryazarlık puanlarıyla oldukça ilişkilidir (Hester ve Hodson, 2009:90-92).

Küçük çocuklar, “okuryazar olma” sürecinde oldukça aktif katılımcılardır (Clay, 2005:8). Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmesi planlanan ölçme-değerlendirme sürecinin önemsenmesi, çocukların bu becerilerinin desteklenmesine önem vermekle eşdeğerdir. Bu yüzden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişen bir süreçte; hem değerlendirme hem de desteklenmesine yönelik uygun ortamlarda deneyim kazanmaları gereklidir. Bu durum, çocuklar, öğretmenler ve aileler açısından okuma ve yazmayı öğrenme sürecini daha etkin hale dönüştürebilir. Çocukların değerlendirilebilmesi için de geçerli, güvenilir ve sürekli yenilenen ölçme ve değerlendirme araçlarına duyulan gereksinim, gözardı edilemez.

2. 6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili alanda gerçekleştirilen yurt içi ve yurt dışı çalışmalar sunulmaktadır.

2. 6. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Oktay'ın (1983) “Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocuklarda Okul Olgunluğunun Ölçülmesi” isimli çalışması içerisinde “Metropolitan Hazırbulunuşluk Testi” nden yararlanılmıştır. Bu çalışma bir test geliştirme çalışması olmamakla birlikte araştırmada erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye ilgili alt bölümleri bulunan bir ölçme-değerlendirme aracı kullanılmıştır. Oktay, Hildreth ve arkadaşları tarafından 1949 yılında hazırlanan Metropolitan Hazırbulunuşluk Testinin uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiştir. Test, her bir sorusu doğru yanıtlar için 1, yanlışlar için 0 puan olarak kodlanan, kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme olmak üzere altı alt testten oluşmaktadır. Çalışmada İstanbul normunu oluşturan farklı sosyoekonomik seviyeden gelen iki grubun puanları t testi ile karşılaştırılmış ve her alt test için iki grup arasında .001 seviyesinde avantajlı grup lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Öztunç (1994), tarafından yapılan “Okuma Kavramları Testi'nin Türk Çocuklarına Uyarlanması” isimli araştırmada Clay (1972,1979) tarafından geliştirilen “Concept About Print” isimli değerlendirme aracının uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç resmi anaokulu ve bir resmi ilkökula devam eden, farklı yaşlardaki 94'ü kız, 92'si erkek olmak üzere toplam 186 çocukla çalışılmıştır. Araştırmada çocukların “Okuma Kavramları Testi” nden aldıkları puanlar cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre incelenmiştir. Yaş değişkenininin toplam puanlar üzerinde anlamlı farklılıklara yol açan bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Sökmen (1994), “5 Yaş Algı Gelişimi (Frostig Görsel Algı Testi Güvenirlik Çalışması)” isimli çalışmasında Frostig Görsel Algılama Testi'nin güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmada Frostig Görsel Algılama Testi, anaokuluna giden beş yaş çocuklarına ön test ve son test olarak uygulanmış, testin güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Sağlık Bakanlığı' na bağlı beş kreş ve gündüz bakımevinden seçilen 89 denek oluşturmaktadır. Deneklere Frostig Görsel Algı Testi uygulanmış, belli bir süre sonra (iki hafta-iki ay arası) test

tekrarlanarak öntest-sontest manidarlığına bakılmıştır. Araştırmada temel ve alt bölümlerle ilgili olarak toplanan veriler, iki eş arasındaki farkın önemlilik testi ve iki grup arasındaki farkın önemlilik testi ile değerlendirilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre çocukların ön test ve son-testte aldıkları puanlara göre anlamlı sonuçlar bulunmuş, testin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Polat Unutkan (2003), “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu” isimli çalışmasında 5-6 yaşında (60-78 ay) toplam 1002 çocukla gelişim ve uygulama formlarının geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışmalarını yapmıştır. Gelişim ve uygulama formlarının devamlılık katsayıları (gelişim formu; 0,997, uygulama formu; 0,931), iç tutarlılık katsayıları (gelişim formu; $\alpha=0,982$, uygulama formu; $\alpha=0,930$) hesaplanmıştır. Gelişim formunun Ankara Gelişim Envanterinin ilgili maddeleri Raven Progres Matrix Zeka Testi ile arasında $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür. Madde analizi sonucunda anlamlılık göstermeyen maddeler test toplamından çıkartılmış ve faktör analizi yapılmıştır. Gelişim formu için yapılan madde analizinde faktör yükü anlamlı olmayan 47 madde ölçekten çıkarılmış, başlangıçta yedi alt boyut olarak düşünülen maddelerin Zihinsel, Dil, Sosyal-Duygusal, Fiziksel Gelişim ve Özbakım Becerileri olmak üzere dört alt ölçekte toplandığı görülmüştür. Uygulama formu için yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda içerik bazında anlamlı beş alt ölçek (Matematik, Fen, Ses, Çizgi ve Labirent çalışmaları) elde edilmiştir.

Ege, Acarlar ve Turan (2005), “Ankara Artikülasyon Testi’ (ATT)” isimli çalışmalarında geliştirdikleri test ile 2-12 yaş arası çocukların Türkçe’deki sesleri kazanımlarını ve kullanımlarını sistemli olarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. AAT bir resim isimlendirme testidir. Resimler özellikle küçük çocukların kolaylıkla algılayabilecekleri ve isimlendirebilecekleri biçimde seçilmiş ve renkli olarak resimlendirilmiştir. 47 resimde isimlendirilen 53 sözcük Türkçe’deki tüm ünsüz sesler (fonemleri) beş ayrı pozisyonda (sözcük başı, sözcük sonu, ve üç sözcük içi pozisyon) test etmektedir. AAT, Ankara ili ve kazalarında yaşayan 3000’e yakın 2-12 yaş çocuğuna uygulanarak standardize edilmiştir. Bu örneklem grubu 2-12 yaşındaki çocukların temsil edilmesini sağlayacak şekilde tasarlanmış olasılıklı, çok aşamalı, kendinden tabakalı ve ağırlıklı, kümeli bir örnekleme tasarımıdır. Standardizasyon yapılırken güvenilirlik çalışmaları da yapılmıştır. Çocukların ham puanları hesaplandıktan, yani test edilen seslerdeki hataları sayıldıktan sonra, yaş gruplarına göre

hazırlanmış tablolardan çocukların yüzdeler ve yaş eşdeğeri olarak standart puanları bulunabilir. Bu puanlar çocukların yaşlarına göre durumları hakkında bilgi verecek ve uzmanların bu konuda daha sonra izleyecekleri yol hakkında yol gösterecektir.

Topbaş (2006), “Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi’nin (SST) Geçerlik-Güvenirlik ve Standartizasyon” çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma 2-8 yaşları arasında 665 normal gelişim gösteren çocuk ile 70 sesletim-sesbilgisi sorunlu çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. SST’nin güvenilirliği için; iç tutarlılık analizi, tekrar test analizi ve değerlendiriciler arası tutarlılık çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmaları için kapsam ve ölçüt geçerliği gerçekleştirilmiştir. Ayrıca normal gelişim gösteren çocuklar ve sesletim-sesbilgisi sorunlu çocukların sesletim-sesbilgisi yeterliklerinin yaşa etkisi dikkate alınarak SST puanları ile alt kümeler ayrılma gücü de analiz edilmiştir. Geçerlik çalışmaları için 24 uzmanın görüşleri değerlendirilmiştir. SST alt testlerinin birbiri ile korelasyonları da geçerliğin bir göstergesidir. (SET ve SAT $r = .92$, $p < .001$; SET ve IAT $r = .75$, $p < .001$; SAT ve IAT $r = .74$, $p < .001$, $n = 665$). Alt testlerin birbirleri ile korelasyonları yüksek derecede anlamlı bulunmuştur. SST’nin içerisinde bulunan Sesletim Tarama, İşitsel Ayırt Etme ve Sesbilgisel Analiz alt testlerinin birlikte alfa katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Araştırma bulguları, testin geçerlik ve güvenilirliği oldukça yüksek bir test olarak, gelişimi temel alan araştırmalarda ve sesletim-sesbilgisi sorunu olan çocukların taranmasında, ayırıcı tanı konmasında kullanılabilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Yangın (2007), çalışmada “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları” nı incelemiştir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki öğrencilerin yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın verileri, 2003-2004 öğretim yılında, Ankara’daki okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki 64 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin bireysel olarak uygulanması ile elde edilmiştir. Çocukların yazı yazma ile ilgili becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan üç ölçme aracının kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçme aracının güvenilirliğini sağlamak için, “bağımsız gözlemciler arası uyuma” bakılmıştır. Ölçümler iki uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Her iki değerlendirmeye ilişkin, ortalamalar arasındaki uyumun hesaplanmasında “Kendall’ın uyum katsayısı” tekniği kullanılmış; .01 düzeyinde (.87) anlamlı ilişki

saptanmıştır; ortalamalar arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için de “bağımlı örneklem için t testi” uygulanmış; ortalamalar arasında fark, gözlenmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının %14.1’i kalem uygun bir şekilde tutamamaktadır. Öğrencilerin %34,4’ ü çizerken kâğıdı doğru tutamamakta; %40,6’ sı gözle kâğıt arasında uygun uzaklık bırakamamaktadır. Öğrenciler, “dik, yatay, eğik, yuvarlak ve bunlardan oluşan çizgileri” düzgün çizmede yetersizdirler. Öğrencilerden %4,7’si “iç ve dış” kavramlarından birini; %10,9’u “alt ve üst” kavramlarından birini, %3,1’i her ikisini; %31,3’ü “sağ ve sol” kavramını öğrenememiştir. Öğrenciler, el becerilerini “yeterli” düzeyde kazanmışlardır.

Erdoğan (2009), çalışmasında “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişkiyi” incelemiştir. Bu çalışmada 126 birinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırmada, dönem başında öğrencilerin sahip oldukları temel okuma-yazma becerileri ile fonolojik farkındalık becerileri ölçülmüştür. Ardından okuma-yazma öğretimine Ses Temelli Cümle Yöntemi ile başlanmıştır. Birinci dönem ortasında, birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ölçülmüştür. Fonolojik farkındalık ölçeğinden alınan toplam puanların ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama ölçeğinden aldıkları puanları yordayıp yordamadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak, Temel Okuma-Yazma Becerileri Ölçeği (güvenirliği, 0.87), Fonolojik Farkındalık Ölçeği (0.74), Yazma Becerisi Ölçekleri (Yazma-1 ölçeğinin güvenilirliği 0.90, Yazma-2 ölçeğinin güvenilirliği 0.83, Yazma-3 ölçeğinin güvenilirliği 0.80), Mekanik Okuma Ölçekleri (Okuma-1 ölçeğinin güvenilirliği 0.82, Okuma-2 ölçeğinin güvenilirliği 0.80, ve Okuma-3 ölçeğinin güvenilirliği de 0.83) ve Okuduğunu Anlama Ölçekleri (Okuduğunu Anlama-1ölçeğinin güvenilirliği, 0.79; Okuduğunu Anlama-2 ölçeğinin 0.80 ve Okuduğunu Anlama-3 ölçeğinin güvenilirliği de 0.82) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre fonolojik farkındalık becerisi, birinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri okuma ve yazma başarılarında önemli rol oynarken, okuduğunu anlama becerisi üzerinde önemli rol oynamamaktadır.

Güven (2009), Hresko vd. tarafından 1999 yılında geliştirilen “Erken Dil Gelişimi Testi- Üçüncü Edisyon’un [Test Of Early Language Development-Third Edition (Teld-3)]” Türkçe’ye Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Ön Çalışmasını” yapmıştır. TELD-3

bireysel olarak yönetilen, norm referanslı ve 2 yaş ve 7 yaş 11 ay arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici sözel dil becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir testtir. Test farklı yaş gruplarından ve farklı demografik gruplardan 335 normal dil gelişimi gösteren, 18 dil bozukluğu olan ve 6 zihin engelli olmak üzere toplam 359 kişiye uygulanmıştır. Testin uyarlama çalışmasında, uluslararası test uyarlama ilkeleri dikkate alınmıştır. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına tüm örneklem grubu dâhil edilmiştir. Güvenirlik analizi yöntemleri farklı demografik alt gruplara uygulanmış ve değerler oldukça yüksek bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında testin normal dil gelişimi gösteren ve göstermeyen grupları iyi şekilde ayırt edebildiği, alternatif formlarının birbirleriyle yeterli düzeyde uyumlu olduğu ve gelişimsel bir test olduğu için yaşla korelasyonunun da yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Yapılan madde analizi sonucunda madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri kabul edilebilir sınırların dışında olan maddeler gözden geçirilmiştir. TELD-3:T Alıcı Dil alt testi Cronbach alfa değerleri testin A formu için farklı yaş gruplarında 0.86 ile 0.98 arasında değişmektedir. Alfa değerleri 4 yaşın (0.86) haricindekiler 0.90'ın üzerinde ve ortalaması 0.93'tür. Alıcı Dil alt testi B formu alfa değerleri incelendiğinde farklı yaş gruplarında 0.86 ile 0.98 arasında değiştiği ve ortalamasının 0.92 olduğu görülmektedir. İfade edici dil alt testi A formu incelendiğinde farklı yaş gruplarında ortalaması 0.94 olan 0.87 ile 0.98 arasında bir iç tutarlılık katsayısı tespit edilmiştir. İfade edici dil alt testi B formunda ise ortalaması 0.92 olan 0.86 ile 0.98 arasında bir iç tutarlılık katsayısı bulunmuştur.

Gül Güven ve Kazak Berument (2010), "Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)" isimli çalışmalarında 2-12 yaşlarındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisini değerlendirebilmeyi amaçlamaktadırlar. Norm belirleme çalışması ülke çapında 61 ilde ifade edici dil kelime alt testi için 3679; alıcı dil kelime alt testi için 3755 çocuk ile yapılmıştır. Testin güvenilirlik çalışması kapsamında test tekrar test, geçerlik çalışması kapsamında altı yaş üstü çocuklara WISC-R Zeka Testi, altı yaş altındaki çocuklar için Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve bütün yaş gruplarına Peabody Kelime Testi uygulanmıştır. Alıcı Kelime Alt Testi ham ve standart puanların WISC-R, AGTE ve Peabody ile korelasyonları incelendiğinde WISC-R- genel, sözel, performans, AGTE t puanı ve dil bilişsel gelişim alt puanları ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. İfade edici kelime alt testinin ise standart puanların WISC-R- genel, sözel, performans, AGTE t puanı, ham puanları ve dil bilişsel gelişim alt puanları ile ilişkilidir. Güvenirlik çalışmasında test tekrar test güvenilirliği, ifade edici

ve alıcı dil kelime alt testleri için 0.97 olarak bulunmuştur. Alıcı Dil Kelime alt testi için iç tutarlılık 2-12 yaşları arasında ayrı ayrı hesaplandığında 0.88-0.96 arasında değişmektedir. İfade edici dil kelime alt testi için ise iç tutarlılık sonuçları 2-12 yaşları arasında 0.86 ile 0.96 arasında değişmektedir. Sonuç olarak alıcı dil kelime alt testinde 104, ifade edici kelime alt testinde 80 madde bulunmaktadır. Testler uygulandıktan sonra çocukların taban ve tavan puanları da hesaplanmaktadır. Sözü edilen özellikleriyle TİFALDİ Türk çocuklarına özgü olarak geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Uyanık (2010), Ankara örnekleminde “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nin 61-72 Aylık Türk Çocuklarına Uyarlanması Çalışması”nı gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 61-72 ay arasında olan 423 çocuk oluşturmaktadır. Uygulama yapılan gruplarda, Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi puanlarının güvenilirliği için KR-20 değerleri Sözcük Bilgisi için 0.852, Sayılar, Harfler ve Sözcükler için 0.982, Telaffuz Araştırması için 0.913, İfade Edici Dil Becerisi için 0.953, Alıcı Dil Becerisi için .948, Sayı Becerileri için 0.957, Harf ve Sözcük Becerisi için 0.978 ve Erken Akademik ve Dil Becerileri bileşiği için 0.972 olarak bulunmuştur. Uygulamalarda KR-20 değerlerinin yüksek çıkması, testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda testin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Şimşek (2011), çalışmasında “60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisini İncelemeyi” amaçlamıştır. Bu çalışmada yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirebilmek için iki farklı ölçme aracı geliştirilmiştir. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla 400 çocuk, okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmek için 55 çocukla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin 60-72 aylık çocuklar için geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve

veri toplama araçlarının deney (n=15) ve kontrol (n=15) gruplarına uygulanmasından sonra sekiz hafta boyunca, her hafta üçer gün yaklaşık yarım saatlik okuma yazmaya hazırlık programı uygulanmıştır. Okuma yazmaya hazırlık programı sonrasında “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.01$). Eğitim programının kalıcılığına yönelik kalıcılık testinde eğitim programının etkisinin devam ettiği saptanmıştır.

Büyüktaşkapu (2012), “Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeği’nin (MS-PAS) Türkçe’ye Uyarlanması, Geçerlik Güvenirlik Çalışmasını” isimli araştırmasında bir fonolojik farkındalık ölçeğinin uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmada 2010-2011 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 150 çocuk (72 kız, 78 erkek) ile yürütülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında faktör analizi varimax dik döndürme tekniği, madde toplam korelasyonu yapılmıştır. Ölçeğin KR 20 değeri 0.96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonları ise .52-.76 arasında değişmektedir. Analizler sonucunda ölçeğin okul öncesi dönemdeki 6 yaşındaki çocukların fonolojik farkındalığını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Kutluca Canbulat ve Canbulat (2012), “Almanya’da Okula Alma Uygulamaları ile Kiel Okula Alma Testinin Türkçe’ye Uyarlanması” isimli çalışmada Kiel Okula Alma Testi’nin Türkçe’ye uyarlama çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. Kiel Okula Alma Testi, Almanya’da öğrencilerin ilköğretim birinci sınıfa başlarken, dil, fiziksel, sosyal, duyuşsal ve bilişsel beceriler yönünden okul yeterliliği ve okula hazırbulunuşluk düzeyini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Uyarlama çalışması için uygulamalar, Bolu il merkezine bağlı bir ilköğretim okulunun birinci sınıfından random yoluyla seçilen altışar kişiden oluşan üç grup (toplam 18 öğrenci) ile gerçekleştirilmiştir. Testin uygulaması yapılmadan önce iki ayrı dil uzmanı tarafından testin dil geçerlik çalışması yapılmış ve orijinal metinle uyumu sağlanmıştır. Test bir başarı testi değildir ve bu nedenle testin uygulama güvenilirliğine bakılmıştır. Farklı gözlemcilerin kararları ve video kayıtları güvenilirlik göstergesi olarak kabul edilmiştir. Araştırmacılar tarafından bu testin, çocukların farklı gelişim alanlarında okula hazır oluş düzeyleriyle ilgili olarak

ayrıntılı bir şekilde bilgi verdiği ve öğretmenleri de hazırlayacakları öğretim planlamalarında yönlendirebileceği belirtilmiştir.

Bayraktar (2013), “Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerine ve İlkokul Birinci Sınıftaki Ses Farkındalığı ve Okuma-Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmada hazırladığı okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada Ankara ili, Çankaya İlçesi’ndeki M.E.B.’na bağlı resmi anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocuklardan, deney grubunu 14 kız, 15 erkek çocuk, kontrol grubunu 14 kız, 15 erkek çocuk olmak üzere toplam 58 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada çocuklara 9 haftalık süreçte Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı (OYHEP) uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla orijinal formu Justice ve Ezel (2001) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığını Değerlendirme Aracı” (Preschool Word and Print Awareness),Gazi Erken Çocukluk Gelişimini Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığını Değerlendirme Aracının güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için test, önce 120 çocuğa uygulanmış, ardından 60 çocuğa üç hafta arayla test tekrarı gerçekleştirilmiştir. Aracın “Yazı Kavramları” alt testinin test tekrar test güvenilirlik düzeyi, 0.93, “Sözcükleri Tanıma” alt testinin test tekrar test güvenilirlik değeri de 0.92 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık değeri olan Kuder Richardson KR-20 değeri de “Yazı Kavramları” alt testi için, 0.74, “Sözcükleri Tanıma” alt testi için ise 0.71 olarak bulunmuştur. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki çocuklar ilkokula başladıklarında izleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre 36 oturumluk OYHEP’in okul öncesi dönemde yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı yazma çalışmalarını kapsayan basit/ilkel okuma yazma gelişimleri ve ilköğretime geçtiklerinde de okuma yazma ve okuduğunu anlama gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

2. 6. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Elliott, Lee ve Tollefson (2001), “Temel Okuryazarlık Becerilerinin Dinamik Göstergeleri Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli araştırmalarında Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills™-modified DİBELS-M aracının psikometrik özelliklerini incelemişlerdir. Çalışmada anasınıfına giden 75 çocuk yer almaktadır. DİBELS-M içerisinde; Harfleri İsimlendirme, Sesleri İsimlendirme, Başlangıç Sesbirimlerini Fark Etme ve Sesbirimleri Ayırma gibi alt testlerin yer aldığı bir değerlendirme sistemidir. Alt testler, anasınıfının sonunda iki hafta arayla uygulanmıştır. Güvenirlik değerleri .80-.90 arasında değişmektedir. Ölçüte dayalı geçerlik değerleri ise .60-.70 arasındadır. Araştırmanın sonuçları, DİBELS-M aracının okuma-yazma gelişiminde, risk altındaki çocukların tanınmasında kullanılabilecek bir değerlendirme aracı oluşunu desteklemektedir.

Good ve Kaminski (2002) tarafından yapılan “Temel Okuryazarlık Becerilerinin Dinamik Göstergeleri-DİBELS” isimli çalışma geniş bir yaş aralığına yönelik ölçüte dayalı olarak geliştirilen ve farklı alt testleri bulunan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışmada okul öncesi dönemden ilkökul üçüncü sınıfta dahil olmak üzere çocukların temel okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi için farklı alt testler geliştirilmiştir. Okul öncesi dönem ve anasınıfı çocuklarına uygun olarak geliştirilen testler içerisinde “İlk Ses Akıcılığı”, “Harf İsimlendirme” alt testleri bulunur. Daha büyük yaş gruplarına uygulanabilecek alt testler ise; “Sesbirim Ayırma, Anlamsız Sözcükleri Okuma, Tekrar Anlatma ve Okuma Akıcılığı”dır. Çalışmada her alt test için farklı çocuk gruplarıyla çalışılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak geliştirilen “İlk Ses Akıcılığı” alt testinde amaç; çocukların sözcüklerdeki başlangıç seslerini fark edebilme becerilerini değerlendirebilmektir. Anasınıfında uygulanan “Harf İsimlendirme” alt testinde ise amaç; çocukların alfabedeki harfleri isimlendirebilme becerilerini değerlendirmektir. Harf İsimlendirme alt testinin alternatif form güvenirligi 0.88, İlk Ses Akıcılığı alt testinin alternatif form güvenirligi ise 0.72’dir. Bu aracın geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Haney, Bissonnette ve Behnken (2003), “Çocukların Anasınıfında İsim Yazma ve Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında isim yazma gelişimiyle erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada

Kuzeybatı Georgia'dan 11 farklı okulun anasınıfından 162 çocuk yer almaktadır. Bu çalışmada çocukların yazı yazma becerileri için "İsim Yazma Ölçeği", temel okuma becerilerini değerlendirebilmek için Woodcock Johnson Başarı Testi içerisinde yer alan Harf-Sözcük Tanıma ve Anlamsız Sözcükleri Tanıma alt testleri kullanılmıştır. Ayrıca Uyaklı Sözcükleri Fark Etme, Uyaklı Sözcük Üretme, Sesleri Atma ve Birleştirme alt testleri de yer almaktadır. Çocukların sözcük dağarcığını değerlendirebilmek için de Kaufman Brief Zeka Testi Sözcük Dağarcığı alt testinden yararlanılmıştır. Çocukların alfabe bilgisi ise alfabedeki büyük harflerin isimlerini ve harf seslerini isimlendirmeleri şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan İsim Yazma ölçeği ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İsim Yazma Ölçeği'nin bağımsız gözlemciler arası güvenirlik değeri .77'dir. Araştırma sonuçlarına göre isim yazma becerileriyle özellikle sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi ve ifade edici dil gelişimi arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek çocuklar arasında "İsim Yazma Ölçeği" nden alınan puanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

Kyriakides (2004), "Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Geniş Ölçekli Değerlendirme: Gelişen Okuryazarlığı Değerlendirme Projesi" isimli araştırmasında ELBA (Emergent Literacy Baseline Assessment)'nın geçerlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. ELBA, Kıbrıs eğitim sisteminde okul öncesine devam eden çocukların yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ve sözel dil becerilerini değerlendirebilmek için geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan 132 öğretmene yapılan seminerler aracılığıyla değerlendirme aracını sınıflarındaki çocuklara uygulamaları için eğitimler verilmiştir. Bu eğitimlerden sonra öğretmenler, 788 çocuğa araçtaki farklı testleri uygulamışlardır. Değerlendirme aracının uygulandığı çocukların yaş ortalamaları; 5,2'dir. Sonrasında öğretmenler, bu değerlendirme sistemiyle ilgili anketleri doldurmuş ve öğretmenlerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde, geliştirilen değerlendirme aracının çocukların erken okuryazarlık ile ilgili desteklenmeye ihtiyaçları olan alanları belirleyen ve öğretmenlere rehberlik eden bir sistem olduğu anlaşılmıştır. Araştırmacı, bir değerlendirme sisteminin geçerliğinin öğretmenlerin uygulama ve görüşlerine göre gerçekleştirilmesini de önermektedir.

Cassady, Smith ve Huber (2005), "Bilgisayar Desteği Yoluyla Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Değerlendirmesinin Geçerliğinin Sağlanması" isimli

çalışmalarında SAPA isimli ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliği sorgulanmaktadır. SAPA bilgisayar destekli, on dört alt testten oluşan bir değerlendirme aracıdır. SAPA'nın teorik yapısı sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirebilmek için geliştirilmiş ölçeklerin birbirine eklenmesiyle oluşturulmuştur. Alt testler, Adams (1990), Yopp (1988), Stanovich vd (1984), Schatschneider vd (1999) ile Stahl ve Murray (1994) çalışmaları temel alınarak geliştirilmiştir. Bu çalışmada kapsam ve yapı geçerliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem için öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin başarıları ile öğretmenlerinin görüşleri arasında olumlu bir korelasyon olduğu bulunmuştur ($r=.67$, $p < .001$, $n = 121$). Erken Okuryazarlık Araştırması ve DIBELS ölçeklerinin sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendiren bölümleriyle korelasyonu incelenmiştir. Sonuçlara göre tüm değerler .43'e eşit veya yüksek bulunmuştur. Yapılan açılımlayıcı faktör analizi sonuçları, teorik olarak planlanan yapıyı ortaya çıkaramamıştır. SAPA'nın güvenilirlik değeri de $\alpha=.93$ olarak bulunmuştur.

Rouse ve Fantuzzo (2006), "Temel Okuryazarlık Becerilerinin Dinamik Göstergeleri Aracının Kentlerdeki Anasınıfı Çocukları İçin Geçerliliği" isimli çalışmalarında, DIBELS (Dynamic Indicators for Basic Early Literacy Skills) içerisinde yer alan; Harfleri İsimlendirme, Sesbirimleri Ayırma, Anlamsız Kelimeleri Söyleme gibi alt testlerin geçerliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Anasınıfına devam eden ortalama yaşı 66 aylık olan 330 çocukla çalışılmıştır. Çocuklara DIBELS dışında uygulanan diğer ölçekler; Gelişimsel Okuma Ölçeği (Developmental Reading Ability-DRA), Reid, Hresko ve Hamill (2001) tarafından geliştirilen TERA-3 (The Test Of Early Reading Ability), Gingsburg ve Baroody (1990) tarafından geliştirilen Erken Matematik Yeterlikleri Testi-(The Test Of Early Mathematics Ability)'dir. Araştırmada farklı değerlendirme türleri kullanılmıştır. Bunlardan biri de öğretmenlerin doldurduğu ve 29 maddesi bulunan "Öğretmen Derecelendirme Ölçeği"dir. Ayrıca çocukların akranlarıyla oyun oynama becerileri de Fantuzzo ve Hampton (2000) tarafından geliştirilen Penn İnteraktif Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Versiyonu'yla değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre DIBELS ve Gelişimsel Okuma Ölçeği'nden elde edilen puanlarla, TERA'dan elde edilen puanlar arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen gözlemlerine göre doldurulan Penn İnteraktif Akran Oyun Ölçeği'ne göre de çocukların serbest oyun zamanında akranlarıyla etkileşimlerinin Harf İsimlendirme, Anlamsız Sözcükleri Söyleme ve Sesbirimleri Ayırma becerileriyle ilişkili bulunmuştur.

Farver, Nakamoto ve Lonigan (2007), “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin İngilizce ve İspanyolca, Get Ready To Read, Aracıyla Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında, İngilizce ve İspanyolca konuşan Head Start merkezindeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini “Get Ready To Read (GRTR)” isimli değerlendirme aracını uygulayarak incelemişlerdir. Araştırmaya 540, 37-60 ay arasındaki düşük sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerden gelen çocuklar katılmıştır. Çocuklara GRTR ile birlikte Zimmerman vd (1992) tarafından geliştirilen Preschool Language Scale 4 (PLS-4) ve Lonigan, vd (2002) tarafından geliştirilen Preschool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing (PCTOPPP) ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmada yer verilen tüm ölçekler doğru yanıtlar için “1”, yanlış yanıtlar için “0” şeklinde puanlanmaktadır. Araştırma sonucuna göre GRTR aracının çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmede etkili bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde değerlendirilmesinin gerekliliği de vurgulanmaktadır.

Marston, Pickart, Reschly, Heistad, Muyskens ve Tindal (2007), “Çocukların Okuma Başarılarını Geliştirmek İçin Erken Okuryazarlığın Ölçülmesi” isimli çalışmalarında programa dayalı erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerini incelemişlerdir. Değerlendirmeyi içeren erken okuryazarlık alanları; harf-ses ilişkisi, sözcüklerin ilk sesini tanıma, sesbirimleri ayırma becerileridir. Bu ölçme araçları Minneapolis Devlet Okulu’nda problem-çözümüne dayalı bir model program içerisinde geliştirilmiştir. Çalışmaya 154’ü anasınıfına, 170’i birinci sınıfa devam eden 324 çocuk katılmıştır. Üç farklı beceriyi ölçen değerlendirme araçları çocuklara güz, kış ve bahar aylarında olmak üzere üç kez uygulanmaktadır. Harf-ses ilişkisi testinde gösterilen küçük harfleri çocukların bir dakika içerisinde isimlendirmesi beklenir. Sözcüklerin İlk Sesini Tanıma testinde seçilen 18 sözcük çocuklara sözel olarak söylenir. Çocuklardan sözcüklerin ilk seslerini bir dakika içerisinde söylemeleri beklenir. Sesbirim Ayırma testinde ise çocuklardan, söylenen iki ya da üç sesbirimden oluşan sözcükleri bir dakika içerisinde seslerine ayırmaları beklenir. Birinci sınıfa giden çocuklara ise okuma hızlarını belirlemek için üç okuma parçası verilerek değerlendirilir. Güvenirlik çalışmaları için rastgele seçilen 23 çocuğa testler tekrar uygulanır. Test tekrar test güvenirliliği incelenir. Buna göre ilk sesi tanıma testine ait, test tekrar test güvenirliliği .97, harf-ses ilişkisi ve sesbirimleri ayırma testlerinin ise .90 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışması için de kestirim (predictive)

geçerliği ve üç farklı zamanda uygulanan ölçeklerin zamana göre elde edilen puanlar arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Buna göre çocukların farklı uygulama zamanlarında (güz, kış, bahar aylarında) testlerden aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları incelenmiştir. Harf-Ses İlişkisi Testinde güz döneminde anasınıfına giden çocukların ortalaması 2.8 iken, bahar döneminde 18.1'e yükselmiştir. İlk sesi Tanıma Testi'nde anasınıfına giden çocukların ortalaması güz döneminde 5.2 iken, bahar döneminde 17.6'ya yükselmiştir. Sesbirim Ayırma Testinde anasınıfına giden çocukların ortalaması güz döneminde 4.2 iken bahar döneminde 41.4'e yükselmiştir. Yapılan çalışma sonucunda değerlendirme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Both-de Varies ve Bus (2008), "İsim Yazma:Fonetik Yazmada İlk Basamak, İsim Yazma, Yazı Yazmanın İşlevini Anlamada Özel Bir Rol Oynamakta mıdır?" isimli çalışmalarında 96, 3,5-5 yaşları arasındaki orta ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ile 4-6 yaşlarında alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocukların isim yazma becerilerini incelemiştir. Çalışmanın en önemli bulgusu, çocukların öncelikle, isimlerinin ilk harflerini fonetik bir şekilde yazabildikleridir. Çocukların diğer harfleri tanıma ve yazma becerileri kendi isimleri içinde yer alan harfleri tanıma ve yazmalarıyla ilişkilidir.

Tafa (2009), "Yazı Kavramları Testi'nin Yunanca'ya Uyarlanması" isimli çalışmasında Clay'in geliştirdiği 24 maddelik Yazı Kavramları Ölçeği (Concept About Print)'nin Yunanca'ya uyarlama ve standardizasyon çalışmasını gerçekleştirmiştir. Uyarlama çalışması 4-7 yaş arası 2744 çocukla gerçekleştirilmiştir. 1714 çocuğa, The Moon Has Gone, 1030 çocuğa da, A Sunny Day isimli kitaplar kullanılarak uygulamalar yapılmıştır. Güvenirlik çalışması olarak Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Tüm yaşlar için hesaplanan Cronbach alfa değeri; 4-5 yaş için; $\alpha=0.76$, 5-6 yaş için; $\alpha=0.81$, 6-7 yaş için; $\alpha=0.78$ 'dir. Paralel form güvenirligi için 50 çocukla çalışılmıştır ve $\alpha=0.90$ bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında ise açımlayıcı faktör analizi, eş zamanlı, kapsam ve yapı geçerliği incelenmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analiziyle ölçekte; yazının yönü, harf-sözcük kavramları, noktalama işaretleri, harf-sözcük sıralanışı olarak isimlendirilen dört faktör bulunmuştur.

Ho (2011), "Çocukların İsim Yazma Gelişimlerindeki Temel Özellikler ve Küçük Motor Beceriler ile Gelişen Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki" yi incelediği araştırmasında üç farklı çalışma gerçekleştirmiştir. Birincisi, okul öncesi dönemdeki

çocukların isim yazma gelişimini belirlemektir. İkincisi, ilk çalışmada yer alan gelişimsel basamaklara göre yazım becerileri için geliştirilen ölçekler uygulanarak durum tespiti yapılmıştır. Üçüncüsü ise çocukların yazı yazma gelişimi ile gelişmekte olan okuryazarlık ve küçük kas motor becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma, "Enhanced HS-MAP Intervention: Linking Program Evaluation and Child Outcomes" isimli proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk kapsamında, Head-Start programına devam eden 321 çocuktan 641 yazı örneği (çocuklar yazı örneklerinde isimlerini yazmıştır) toplanmıştır. Toplanan yazı örnekleri incelenerek beş farklı gelişimsel kategoride gruplandırılmıştır. Bu kategoriler; amaçsız karalamalar, düz/dalgalı karalamalar, sembol ve harfe benzeyen şekiller, isminin içindeki bir-iki harfin yazımı ve son olarak ismini harf-ses ilişkisine uygun yazım. Çocukların isimlerini yazma becerilerinin tekdüze bir gelişim sıralaması izlemediği, bazı çocukların birkaç ay bir kategorinin özelliklerini gösterdiği, bazılarının ise bazı kategorileri atladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın üçüncü amacına yönelik elde edilen bulgulara göre de özellikle üç yaş çocuklarının küçük kas motor gelişimleriyle harf-ses ilişkisini anlamlandırmalarının, dört yaş çocuklarının harfleri kopyalama becerileri ile isim yazma gelişimlerinin ilişkili olduğu bulunmuştur. Özellikle de beş yaşından itibaren çocukların isimlerini harf-ses ilişkisini kullanıp uygun bir biçimde yazabildikleri ortaya çıkmaktadır.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde bulunan çocukların (48-77 aylık) erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi için sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme, yazı yazma önce beceriler olmak üzere farklı boyutları içeren bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma, amaçları bakımından tarama modeline uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre nispeten daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Bu araştırmada ölçek geliştirilmesiyle ilgili bir süreç izlendiği için uygulamalı bir çalışma niteliğine sahiptir. Karasar (2000) araştırma türlerini temel ve uygulamalı olmak üzere iki ana başlıkta toplamakta ve uygulamalı araştırmaları, “üretilen bilgilerin değerlendirilmesi ile problemlerin fiilen çözümünü gerçekleştirmeyi, bilimin olayları denetim altına alma işlevini gerçekleştirmeyi, amaçlayan araştırmalardır” şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca uygulamalı araştırmaların yeni bilgi üretme işlevinin var olduğunu da vurgulamaktadır.

3. 2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi, özel ve bağımsız okullarla çeşitli kurumların okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-77 ay arasındaki okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır.

Çalışmanın evreniyle ilgili bilgiler Ankara MEB İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden edinilmiştir. Çalışmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır (Büyüköztürk vd, 2008:74).

Bu araştırma sürecinde çocuklarla yapılan uygulamalar üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk iki uygulama ön çalışmaları ve üçüncüsü ise veri toplama sürecini (asıl uygulamaları) oluşturmaktadır. İlk ön uygulamada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden toplam 47, ikincisinde ise 150 çocukla çalışılmıştır. 47 çocukla gerçekleştirilen ön uygulamada amaç; araştırmacının değerlendirme aracındaki yönergeleri çocuklara yönelttiğinde çocukların tepkilerini değerlendirmektir. Bu nedenle ilk ön uygulama sürecinde 47 çocukla yapılan uygulamalar yeterli olmuştur. Bu uygulama sonucunda herhangi bir istatistiksel analiz gerçekleştirilmemiştir. 150 çocukla gerçekleştirilen ikinci ön uygulamadaki amaç, madde analizinin (güçlük ve ayırt edicilik değerlerinin hesaplanmasıyla) gerçekleştirilmesidir.

Büyüköztürk (2002)'ye göre örnekleme yer alan çocukların sayısının $n/k \geq 2$ minimum koşulunu sağlaması gerekmektedir. Çalışmada geliştirilmeye çalışılan "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı"nın alt testlerinin her birinde madde sayısı birbirinden farklıdır. Örneklemedeki çocuk sayısı ve çalışmanın iki ön uygulama aşamasından sonra kalan madde sayılarının oranı Tablo 3.1'de görülmektedir.

Tablo 3. 1

Örneklemedeki Çocuk Sayısının Alt Testlerde Yer Alan Madde Sayısına Oranları

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Alt Testler	Madde Sayısı (k)	Örneklemedeki Çocuk Sayısı (n)	Örneklemedeki Çocuk Sayısı / Madde Sayısı (n/ k)
1- Sesbilgisel Farkındalık	68	473	6,95
2- Yazı Farkındalığı	18	473	26,2
3- Öyküyü Anlama	10	473	47,3
4- Görselleri Eşleştirme	10	473	47,3
5- Yazı Yazma Öncesi Beceriler	10	473	47,3

Tablo 3.1'e göre örneklemedeki çocuk sayısının, erken okuryazarlık becerilerini farklı boyutlarıyla değerlendiren hem alt testlerdeki madde sayılarına oranları tek tek incelendiğinde, hem de tüm alt testlerdeki madde sayısının toplamı düşünüldüğünde ($473/116= 4$) $n/k \geq 2$ minimum koşulunu sağladığı görülmektedir.

Geliştirilmesi planlanan tüm alt testler örnekleme yer alan tüm çocuklara uygulanmıştır. Örnekleme yer alan çocukların, cinsiyetlerine, okullarına, içinde

buldukları aylara göre dağılımı ve anne-baba öğrenim durumlarıyla ilgili bilgiler Tablo 3.2, 3.3 ve 3.4'te gösterilmektedir.

Tablo 3.2

Çalışmada Yer Alan Çocukların Okulları ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Okulların Bağlı Olduğu İlçeler	Okul Adı	Cinsiyet				Toplam	
		Kız		Erkek		n	%
		n	%	N	%		
Altındağ	Kaşgarlı Mahmut İ. O. Anasınıfı	10	41.7	14	58.3	24	100
	Atatürk İ. O. Anasınıfı	7	50	7	50	14	100
	Cebeci İ. O. Anasınıfı	3	25	9	75	12	100
Çankaya	Kalkınma Bankası Kreşi	17	56.7	13	43.3	30	100
	Ahmet Vefikpaşa İ. O. Anasınıfı	14	58.3	10	41.7	24	100
	Minik Devler Anaokulu	2	33.3	4	66.7	6	100
	Cumhuriyet Bağımsız Anaokulu	5	50	5	50	10	100
	Mavi Boncuk Anaokulu	2	25	6	75	8	100
	Vergi Dairesi Gündüz Bakımevi	10	66.7	5	33.3	15	100
	Kurabiye Yuva	2	50	2	50	4	100
	Oyun Akademisi	2	50	2	50	4	100
	Sevinç Abla Yuva	2	66.7	1	33.3	3	100
	Keçiören	Tarhuncu Ahmet Paşa İ. O. Anasınıfı	27	56.2	21	43.8	48
Açıklın İ.O. Anasınıfı		18	42.9	24	57.1	42	100
Büyükelçi Nazım Berger İ. O. Anasınıfı		13	39.4	20	60.6	33	100
Zübeyde Hanım Çiğiltepe Bağımsız Anaokulu		17	51.5	16	48.5	33	100
Habibe Mehmet Kaya Bağımsız Anaokulu		8	47.1	9	52.9	17	100
Abidinpaşa İ.O. Anasınıfı		4	40	6	60	10	100
Çiğiltepe İ.O. Anasınıfı		2	50	2	50	4	100
Mamak							

Sincan	Sincan Hayriye Andiçen Bağımsız Anaokulu	31	56.4	24	43.6	55	100
	Emin Sağlamer İ.O. Anasınıfı	19	61.3	12	38.7	31	100
Yenimahalle	Hatice Sağlamer Bağımsız Anaokulu	14	63.6	8	36.4	22	100
	Zübeyde Hanım Çiğiltepe Bağımsız Anaokulu	15	62.5	9	37.5	24	100
Toplam		244	51.6	229	48.4	473	100

Tablo 3. 2'ye göre çalışmanın örnekleminde, Ankara ilindeki 6 merkez ilçeden toplam 23 okul, 23 okuldan 244'ü kız, 229'u erkek olmak üzere toplam 473 çocuk yer almaktadır. Okullardan 10 tanesi M.E.B.'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarını, 6 tanesi bağımsız anaokullarını 5 tanesi de özel okulları ve 2 tanesi de kurumlara bağlı okulları oluşturmaktadır.

Tablo 3. 3

Çalışmada Yer Alan Çocukların Aylarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet		Aylar					Toplam
		48-53	54-59	60-65	66-71	72-77	
Kız	n	24	58	33	109	20	244
	%	9.8	23.8	13.5	44.7	8.2	100
Erkek	n	27	36	42	98	26	229
	%	11.8	15.7	18.3	42.8	11.4	100
Toplam	n	51	94	75	207	46	473
	%	10.8	19.9	15.9	43.8	9.7	100

Tablo 3. 3'te çalışmanın örnekleminde yer alan çocukların aylarına ve cinsiyetlerine göre dağılımları bulunmaktadır. Örneklemdaki çocuklar altı aylık dilimlere göre beş gruba ayrılmıştır. Sadece 72-77 aylık çocukların olduğu grup hariç diğer altı aylık dilimlerde en az 50 çocuğun olmasına dikkat edilmiştir. En yoğun grup 66-71 aylar arasındadır. Bunun nedeni ise çalışmanın evreninde MEB'e bağlı anasınıflarının diğer gruplara göre daha çok yer alması ve verilerin çoğunun Mart 2012-Haziran 2012, okul dönemi içerisinde toplanmasıdır. Tablo 3.3'e göre 48-59 ay arasında (4 yaş), toplam 145 çocuk, 60-71 ay arasında (5 yaş) 282 çocuk, yine okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, 72-77 aylar arasında bulunan (6 yaş) toplam 46 çocuk çalışmada yer almıştır.

Tablo 3. 4*Çalışmada Yer Alan Çocukların Anne-Babalarının Öğrenim Durumları*

Öğrenim Durumu	Anne		Baba	
	n	%	n	%
İlkokul	111	23.5	88	18.6
Lise	165	34.9	163	34.5
Üniversite	165	34.9	180	38.1
Bilgisi Olmayan	32	6.8	42	8.9
Toplam	473	100	473	100

Tablo 3. 4'e göre annelerin %34.9'u üniversite, %34.9'u lise ve %23.5'i ise ilkokul mezunudur. Babaların %38.1'i üniversite, %34.5'i lise ve 18.6'sı ise ilkokul mezunudur. Bu tabloya göre 441 çocuğun anne öğrenim durumu bilgisine ve 431 çocuğun da baba öğrenim durumu bilgisine ulaşılmıştır. Diğer çocukların hem anne hem baba öğrenim durumu bilgisine ulaşılammıştır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

3. 3. 1. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nı Geliştirme Süreci

Bu bölümde Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde yer alan alt testlerin geliştirilme süreci anlatılmıştır. Bu alt testlerin isimleri; Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Harf Farkındalığı, Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme olarak sıralanabilir. Büyükoztürk vd. (2008:94), Crocker ve Algina (1986)'nın belirttiğine göre geliştirme sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

- a) Genel amaç ve alt amaçların belirlenmesi,
- b) Ölçülecek özelliklerin belirlenmesi,
- c) Ölçülecek özelliğe en uygun madde türlerinin seçilmesi ve maddelerin yazılması, madde havuzunun oluşturulması,
- d) Uzman görüşü alınarak test maddelerinin düzeltilmesi,

e) Ön uygulamanın yapılması,

f) Uygulamadan elde edilecek verilere dayalı olarak test istatistiklerinin hesaplanması ve madde analizlerinin yapılarak teste son şeklinin verilmesi.

a) Genel amaç ve alt amaçların belirlenmesi: Bu araştırmada çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik farklı alt boyutlar, alan yazın incelenerek belirlenmiştir. Konuyla ilgili alt testlerin geliştirilme sürecinde genel amaç; çocukların, okul öncesi dönemde, erken okuryazarlık becerilerini “gelişen okuryazarlık (emergent literacy)” yaklaşımında belirtilen okuma-yazmayı öğrenme sürecinin özelliklerini temel alarak değerlendirebilmektir. Bu özelliklerden en önemlisi ise erken okuryazarlık becerilerinin süreçle beraber gelişen beceriler olmasıdır. Böylece öğretmenler, çocukların hem doğal yollarla, hem de bir eğitim programı hazırlandığında hangi becerilerinin desteklenmeye ihtiyacı olduğu üzerinde bir karara varabilecekler ve eğitim ortamlarını uygun bir şekilde düzenleyebileceklerdir. Alt testlerin amaçları ise şunlardır:

“Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme” Alt Testinin Amacı: Sesbilgisel farkındalık içerisinde; sesleri fark etme (ilk ses-uyak farkındalığı), sözcüklerin başlangıç seslerini söyleme, başlangıç sesleriyle aynı olan sözcükler üretme, sesleri atma/silme, sesleri birleştirme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu alt boyutlar belirlenirken okuma-yazmanın yordayıcısı olan sesbilgisel farkındalık becerileri, Yopp (1988,1995), Crumrine ve Lonagan (1999), Invernizzi, Sullivan, Meier ve Swank (2004), Torgesen ve Bryant (2004) gibi farklı araştırmalarda yapılan çalışmalar temelinde belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazın taramasına bağlı olarak sesbilgisel farkındalık içerisinde sekiz farklı alt başlık belirlenmiştir.

1- Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme: Çocuğun, aynı sesle başlayan sözcükleri fark edebilme becerisini değerlendirmek amaçlanmaktadır.

2-Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme: Çocuğun, uyaklı sözcükleri fark edebilme becerisini değerlendirmek amaçlanmaktadır.

3-Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Söyleme: Çocuğun, sözcüklerin başlangıç seslerini söyleyebilme becerisini değerlendirmek amaçlanmaktadır.

4-Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme: Çocuğun kendisine söylenen sesle (sesbirimle) başlayan bir sözcük üretebilme becerisini değerlendirmek amaçlanmaktadır.

5-Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme: Çocuğun, kendisine söylenen sözcükle aynı sesle başlayan başka bir sözcük üretebilme becerisini değerlendirmek amaçlanmaktadır.

6-Farklı Sesle Başlayan Sözcüğü Bulma: Çocuğun farklı sesle başlayan sözcüğü fark edebilme becerisini değerlendirmek amaçlanmaktadır.

7- Hece ve Sesleri Atma / Silme: Çocuğun, sözcüklerdeki, belirlenen hece ya da sesler olmadan o sözcüğü yeniden söyleyebilme becerisini değerlendirmek amaçlanmaktadır.

8-Hece ve Sesleri Birleştirme: Çocuğun, sesbirimleri birleştirerek belirlenen sözcüğü fark edip söyleyebilme becerisini değerlendirmek amaçlanmaktadır.

“Yazı Farkındalığı” Alt Testinin Amacı: Bu alt testte çocukların yazı farkındalığının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu test için maddeler belirlenmeden önce alan yazın taraması yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Clay (2005) tarafından geliştirilen “Yazı Kavramları Testi (Concepts About Print)”, Invernizzi, Sullivan, Meier ve Swank (2004) tarafından geliştirilen Sesbilgisel Farkındalık Okuryazarlık Becerileri Taraması Okul Öncesi Formu-PALS Pre-K ölçeğinin içerisindeki Yazı Farkındalığı Testi gibi değerlendirme yapmayı amaçlayan değerlendirme araçları incelenmiştir. Bu değerlendirme araçlarında yazının yönü, kitapla ilgili kavramlar (kitabın ön, arka yüzü, vb.), cümle, sözcük, harf kavramları, noktalama işaretleriyle ilgili yönergeler yer almaktadır. Bu araştırmada ise bu alt test için araştırmacı tarafından yazılan bir öykü kitabından yararlanılması amaçlanmıştır.

“Öyküyü Anlama” Alt Testinin Amacı: Bu alt testte araştırmacı tarafından yazılan resimli bir öykü kitabından yararlanılıp çocuklara öyküyü anlamaya ilişkin sorular yönlendirilerek öyküyü anlama becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu

amaç doğrultusunda yararlanılan öykü kitabı bir önceki alt testte kullanılan öykü kitabıyla aynıdır.

“Görselleri Eşleştirme-Harf ve Alfabe Farkındalığı” Alt Testinin Amacı: Çocuklar, çevrelerinde gün içerisinde birçok uyarana karşılaşılmaktadır. Bu uyarılar; logolar, resimler, yazılar gibi farklı özellikleri içeren görsel malzemelerdir. Bu alt testte çocuğun, seçilen harf ve rakamların aynısını eşleştirme ile alfabede yer alan büyük ve küçük harfleri tanıyabilme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Görselleri eşleştirme bölümü birinci uzman görüşlerinden sonra eklenmiştir.

“Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” Testinin Amacı: Çocukların yazı yazmayı öğrenmeden önceki becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu beceriler arasında makası kullanma, kalem tutma, verilen noktalı çizgileri üzerinden gitme, kendi çizgilerini çizme, ismini yazma gibi beceriler yer almaktadır.

b) Ölçülecek özelliklerin belirlenmesi: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nda yer alan alt testlerdeki ölçülecek özellikler belirlenirken erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programlar veya becerileri destekleyici etkinlik oluşturma çalışmaları; (Byrne ve Fielding-Barnsley, 1991; Lane, Pullen, Eisele, ve Jordan, 2002; Lonigan, Burgess, Anthony ve Barker. T. A., 1998; Morris, Bloodgood, Lomax, ve Perney, 2003; Whitehurst ve Lonigan, 1998), erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme çalışmaları; (Clay, 2005; Coyne ve Harn 2006; Lonigan, 2006; Lonigan, Allan ve Lerner, 2011; Sodoro, Allinder, ve Rankin-Erickson 2002) incelenmiştir. Böylece araştırmada alan yazına dayanarak; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, alfabe bilgisi ve görselleri eşleştirme ile yazı yazma öncesi becerilerin değerlendirilmesine karar verilmiştir. Erken okuryazarlık becerileri içerisinde yer alan önemli becerilerden biri olan, sözcük dağarcığı bilgisinin, daha geniş kapsamlı çalışılması gerekliliği nedeniyle bu araştırmanın kapsamının dışında tutulmuştur.

c) Ölçülecek özelliğe en uygun madde türlerinin seçilmesi ve madde havuzunun oluşturulması: Erken okuryazarlık becerilerinde ölçülecek özellikler belirlenirken alan yazın taraması yapılarak daha önce geliştirilmiş değerlendirme araçları incelenmiştir. Bu çalışmada madde havuzlarının belirlenmesi için alınan ilk uzman görüşlerinin ardından farklı becerileri değerlendirebilecek maddelere ilişkin, bazı

kurallar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu anlamda sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi ya da harf ses ilişkisi, yazı farkındalığı, yazı yazma öncesi becerilerle ilgili alt boyutlarda farklı ölçeklerde hangi yönergelere ve maddelere yer verildiği Tablo 3.5, 3.6, 3.7 ve 3.8’de gösterilmektedir.

Tablo 3. 5

Ölçeklerde Yer Alan Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme İle İlgili Yönerge ve Maddelere İlişkin Örnekler

<u>Ölçek İsmi ve Geliştirilenler</u>	<u>Alt Test/Boyut İsmi</u>	<u>Cocuğa Söylenen Yönerge</u>	<u>Örnek Madde</u>
Phonological Awareness Literacy Skills-PreK (PALS-PreK)-Sesbilgisel Farkındalık Okuryazarlık Becerileri Taraması Okul Öncesi Formu - İvernizzi, Sullivan, Meier ve Swank (2004)	Başlangıç Sesi Farkındalığı	"Sana bir sözcük söylüyorum ve senden başlangıç sesini söylemeni istiyorum."	milk, ball, six
PALS-PreK (2004)	Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme	"Söylediğim resimlere dokun. Uyaklı ya da sesleri benzer olanı göster."	cat (uyarıcı sözcük) <u>hat</u> , whale, ring
Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills™ 6th Edition (Dibels)-Temel Okuryazarlık Becerilerinin Dinamik Göstergeleri 6.edisyon- Good III ve Kaminski (2002)	İlk Ses Akıcılığı	"Hangi resim /s/ sesi ile başlar? Söyle" (Nesnelerin resimleri gösterilir.)	<u>sink</u> - cat-gloves-hat
Dibels (2002)	Sesbirim Ayırma	"Bir sözcük söyleyeceğim. Sözcükteki bütün sesleri söyleyeceksin."	sat - /s/ /a/ /t/
Test of Phonological Awareness (TOPA -2 +)-Fonolojik Farkındalık Testi-2, Torgesen ve Bryant (2004)	Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme	"Resimlerde neler görüyorsun söyle, hangisi "leg" ile aynı sesle başlar?"	leg (uyarıcı sözcük) <u>lamp</u> /hand/fish
TOPA -2 + (2004)	Farklı Sesle Başlayan Sözcüğü Bulma	"Resimlerde neler görüyorsun söyle, hangisi farklı sesle başlar?"	fork/fan/foot/ <u>shirt</u>

Individual Growth and Development Indicators (IGDI)- Get It, Got It,Go- Bireysel Büyüme ve Gelişme Göstergeleri (2002)	Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme	"Bazı resimlere bakacağız. Sesi aynı olanı bul. Onlar uyaklı."	<u>wheel</u> (uyarıcı sözcük) pen/ <u>seal</u> /lamp
Preliteracy Skills Screening (PLSS) Erken Okur-Yazarlık Becerileri Ölçeği-Crumrine ve Lonegan (1999)	Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme	"Sana bazı resimler göstereceğim. Bana son sesleri aynı olan resimlerin hangileri olduğunu söyle."	<u>book</u> ball <u>hook</u>
PLSS (1999)	Heceleri Birleştirme	"Sana bir sözcüğün iki bölümünü söyleyeceğim. Bu iki parçayı bir araya getirerek tek bir sözcük oluşturmanı istiyorum."	pa-per / paper
PLSS (1999)	Sesleri Atma	"Raincoat (yağmurluk) de." (Çocuk beklenir) "Tekrar raincoat de ancak bu sefer "coat" deme.	"ber" olmadan "number" de.
Yopp Singer Test –Yopp (1988/1995)	Sesbirim Ayırma	"Sana bir sözcük söyleyeceğim, Bana sözcükteki her sesi söyle."	dog - keep - fine

Tablo 3. 6 Ölçeklerde Yer Alan Yazı Farkındalığı İle İlgili Yönerge ve Maddelere İlişkin Örnekler

<u>Ölçek İsmi ve Geliştirenler</u>	<u>Al Boyut İsmi</u>	<u>Yönergelerin İlgili Olduğu Alt Başlıklar</u>	<u>Örnek Maddeler</u>
An Observational Survey: Concept About Print-Yazı Kavramları Ölçeği (Clay, 2005:84-85)	Yazı Kavramları	<i>Kumsal, Taşlar, İzle Beni Ay ve Ayakkabı Yok isimli öykü kitaplarından biri kullanılır.</i> 1)Kitaba uyum gösterme 2)Resim değil, yazı mesaj içerir. 3)Yön kuralları 4)Resmin tersi 5)Noktalama 6)Harf farkındalığı 7)Sözcük farkındalığı 8)Harf sıralaması 9)Okuma sırasında sözcükleri birebir gösterme Bu ölçekte 24 madde bulunmaktadır. Yukarıdakiler bu madde ve yönergelerle ilgili örneklerden bazılarıdır.	1) Kitabın ön yüzünü göster. 2) Hangi sayfadan okumaya başladığımı göster. 3)Nereye doğru okuduğumu göster. 4)Resmin altını göster. 5)Noktayı gösterip, "bu ne için?" 6a)Bana iki harf göster. 6b)T harfinin küçük harfini göster. 7)Bana bir sözcük göster. 8)Bu sözcüğün yazımında yanlış olan nedir? (Bir sözcüğün harflerinin yeri değiştirilir.) 9)Okurken bana sözcükleri göster.
PALS-PreK- Invernizzi, Sullivan,Meier ve Swank (2004)	Yazı ve Sözcük Farkındalığı (Hey Diddle Diddle isimli kitap kullanılır)	1)Kitaba uyum gösterme 2)Sözcük kavramı 3)Yön kuralları 4)Harf farkındalığı 5)Okuma sırasında sözcükleri birebir gösterme 6)Sözcükler arasındaki boşlukları fark etme	1) Kitabın ismini/başlığını göster. 2a)Başlıkta kaç sözcük var? 2b)Başlıktaki kısa olan sözcüğü göster. 2c)Başlıktaki aynı olan iki sözcüğü göster. 3)Yazıları nereye doğru okuyorum, göster. 4)Bana "A" harfini göster. 5)Okurken sözcükleri göster. 6) "The End" iki sözcük arasındaki boşluğu göster.

Tablo 3.7*Ölçeklerde Yer Alan Alfabe Farkındalığı ve Harf Ses İlişkisine Yönelik Yönerge ve Örnek Maddeler*

<u>Ölçek İsmi ve Geliştirilenler</u>	<u>Al Boyut İsmi</u>	<u>Çocuğa Söylenen Yönerge</u>	<u>Örnek Madde</u>
An Observational Survey: Letter Identification –Gözlemsel İnceleme: Harf Tanıma (Clay, 2005:84-85)	Büyük-Küçük Harfleri Tanıma	"Bunun ismi ne, sesi ne, ... ile başlayan bir sözcük söyle" (Çocuğa büyük ve küçük harfler gösterilerek sorulur)	Büyük ve küçük harfler
PALS-PreK- İvernizzi, Sullivan,Meier ve Swank (2004)	Büyük-Küçük Harfleri Tanıma	"Bunlar büyük/küçük harfler. Senden bu harflerin isimlerini söylemeni istiyorum.	Büyük ve küçük harfler
PALS-PreK- (2004)	Harf Sesleri	"Harflere bak. Senden harflerin seslerini söylemeni istiyorum. Örneğin;bu M, sesi /m/."	Büyük harfler
TOPA-2+ Torgesen ve Bryant (2004)	Harf-Ses İlişkisi	"Sana bir sözcük söyleyeceğim -nice- hangi sesle başlıyorsa o harfi işaretle." (Çocuğa yan yana 4 harf gösterilir.)	c <u>n</u> f h
DIBELS (2002)	Harf İsimlendirme	"Bunlar bazı harfler. Bana bu harflerin isimlerini söyle." (Süreölçer kullanılır.)	Büyük ve küçük harfler
Get Ready To Read –Whitehurst ve Lonigan (2001)	Harf Ses İlişkisi	"tuh" sesiyle başlayan harfi bul. (Çocuğa 4 farklı harf gösterilir.)	H E C <u>T</u>
Metropolitan Readiness Test 6th Edit. – Metropolitan Okula Hazırlaş Testi -Nurss ve McGauvran (1995)	Harf-Ses İlişkisi	"Sana bir sözcük söyleyeceğim -baby- hangi sesle başlıyorsa o harfi işaretle." (Çocuğa yan yana 4 harf gösterilir.)	baby (resmi) e /k /d/ <u>b</u>

Tablo 3. 8

Ölçeklerde Yer Alan Yazı Yazma Öncesi Beceriler İle İlgili Al Boyut ve Yönergelere İlişkin Örnekler

<u>Ölçek İsmi ve Geliştiriciler</u>	<u>Alt Boyut İsmi</u>	<u>Cocuğa Söylenen Yönerge / Uygulama</u>
An Observational Survey: Letter Identification-Concept About Print-Yazı Kavramları Ölçeği (Clay, 2005)	Yazı Yazma	"Kaç sözcük yazabileceğini görmek istiyorum. İsmi yazarmısın? (Eğer çocuk "hayır" derse testi uygulayan başka sözcükler söyler ve çocuktan yazmasını ister. (I, a, is, in, am, to, come,))"
PALS-PreK-Invernizzi, Sullivan, Meier ve Swank (2004)	İsim Yazma	"Şimdi senden kendi resmini çizmeni ve sonra ismini yazmanı istiyorum. Bitirdiğin zaman bana göster."
Yangın (2007)		<ol style="list-style-type: none"> 1- Çocukların, gördükleri çizimleri altlarındaki boşluklara düzgün ve doğru bir şekilde çizmeleri istenir. 2- Çocuktan bir kağıda çizilen yuvarlağın içi, dışı, çizginin altı, üstünü göstermesi istenir. 3- Çocuğa sorular sorularak ilk resimdeki evin ve ağacın eksik öğelerini fark etmesi sağlanır, II. resimdeki şekilleri keserek I. resimdeki uygun yerlere yapıştırması istenir.

Tablo 3.5, 3.6, 3.7 ve 3.8’de örnekleri bulunan ölçeklerde yer alan yönerge ve maddeler incelenmiştir. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde yer alan alt testlerin uzman görüşleri sürecine geçilmeden önce yazılan madde sayıları aşağıda belirtildiği gibidir.

Alt Test	Madde Sayısı
1-Sesbilgisel Farkındalık	
1-1-Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme	25
1-2-Farklı Sesle Başlayan Sözcüğü Bulma	21
1-3-Verilen Uyarıcı Sese Uygun Sözcük Üretme	28
1-4-Sözcüklerin Başlangıç Sesini Bulma	28
1-5-Uyaklı Sözcükleri Bulma	27
1-6- Birleştirme	
1-6-a-Birleşik Sözcükleri Birleştirme	14
1-6-b-Heceleri Birleştirme	18
1-6-c- Sesbirimleri Birleştirme	10
1-6-d- Heceleri Birleştirerek Anlamsız Sözcükler Oluşturma	10
1-7-Silme	
1-7-a- Birleşik Sözcükleri Silme	10
1-7-b- Heceleri Silme	17
1-7-c- Sesbirimleri Silme	26
2- Yazı Farkındalığı	24
3- Öyküyü Anlama	12
4- Harf ve Alfabe Farkındalığı	
4-a-Büyük Harf Farkındalığı	16
4-b-Küçük Harf Farkındalığı	11
5-Yazı Yazma Becerisi	11

Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama alt testlerinde yararlanmak amacıyla araştırmacı tarafından “Haydi Sor Sor” isimli bir öykü yazılmıştır. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı’nın alt testlerindeki maddeler ve belirtilen iki alt testte yararlanılacak öykü, araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra uzman görüşlerinin alınması süreci başlamıştır.

d) Uzman Görüşlerinin Alınması: Bu süreç, kapsam geçerliği amacıyla gerçekleştirilmiştir. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde geliştirilmesi planlanan alt testler için uzmanların görüşlerine iki farklı aşamada başvurulmuştur.

I. Uzman Görüşleri Süreci: Bu süreçte uzmanlık alanı çocuk gelişimi, okul öncesi eğitimi, özel eğitim, dilbilim ve çocuk edebiyatı olan toplam 13 uzmanın görüşüne başvurulmuştur (Ek 1A - Alan Uzmanları Listesi). Uzman görüşleri 2010 Ağustos-Kasım ayları arasında birebir görüşmeler şeklinde alınmıştır. Alan yazın taramasına dayanarak hazırlanan formlar aracılığıyla a) testlerdeki yönergeler, b) madde havuzları ve c) iki alt test için yararlanılacak öyküyle ilgili uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır.

I.Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Çalışmanın ilk uzman görüşlerinin değerlendirilmesi sürecinde 13 uzmandan 7 uzmanın “uygun değil” ya da “değiştirilmeli” şeklinde görüş verdiği maddeler ya testten çıkarılmış ya da madde değiştirilmiştir. Uzmanlar tarafından Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama testlerinde yararlanılacak olan “Haydi Sor Sor” isimli öykünün yerine başka bir öykü yazılması önerilmiştir. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinde madde sayısı 234 maddeden 99 maddeye, Yazı Farkındalığı alt testinde 24 maddeden 16 maddeye, Öyküyü Anlama alt testinde 12 maddeden 10 maddeye indirilmiştir. Harf ve Alfabe Farkındalığı ile Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testlerindeki madde sayıları aynı kalmıştır. Harf ve Alfabe Farkındalığı alt testinin ardına çocukların harf ve sayıları aynı olanlarıyla eşleştirme becerilerini değerlendiren Görselleri Eşleştirme bölümü eklenmiştir. Görselleri Eşleştirme bölümünde 10 madde bulunmaktadır. İlk uzman görüşlerinde, madde havuzlarına alt testlerin amaçlarına uygun olarak nasıl maddeler yazılacağı tekrar belirlendikten ve madde sayıları azaldıktan sonra ikinci formlar hazırlanmıştır.

II. Uzman Görüşleri Süreci: II. uzman görüşleri için uzmanlık alanı; çocuk gelişimi, okul öncesi, özel eğitim, sınıf öğretmenliği olan toplam 8 uzmandan görüşleri alınmıştır. Bu süreçte, Sesbilgisel Farkındalık alt testinde toplam 99 madde, Yazı Farkındalığı alt testinde 16 madde, Öyküyü Anlama alt testinde 10 madde, Görselleri Eşleştirmede 10, Harf Farkındalığı alt testinde büyük harfler için 16, küçük harfler için 11 madde ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde de 11 madde için uzmanların görüşleri değerlendirilmiştir. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde uzman görüş değerlendirmesine sunulan diğer bir bölüm de Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama alt testlerinde yararlanılan araştırmacı tarafından yazılan “Küçük Ayak İzleri” isimli öykü olmuştur. Öykünün; başlığı, konusu,

kahramanları, içinde geçen kavramlar, dili, geçtiği yer ve yaş grubuna uygunluğu değerlendirilmiştir. 2010 Aralık-2011 Şubat ayları arasında toplam sekiz uzmanın %70'iyle birebir görüşmeler şeklinde bu süreç tamamlanmıştır.

II. Uzman Görüş Formlarının Değerlendirilmesi: Çalışmada alınan ikinci uzman görüşleri Lawshe Tekniği ile değerlendirilmiştir. Lawshe Tekniği 1975 yılında Lawshe tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte alan uzmanları oluşturulur, ölçek formları hazırlanır, uzman görüşleri alınır, maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları belirlenir, ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indeksi belirlenir ve ardından forma son şekli verilir. Lawshe tekniğinde uzman sayısı 5- 40 arasında olmalıdır. Bu çalışmada ikinci uzman görüşleri 8 kişiden elde edilmiştir. Kapsam Geçerlik Oranı şu şekilde hesaplanır: Kapsam Geçerlik Oranı (KGO), maddeye gerekli diyen uzman sayısının(NG), madde için görüş alınan toplam uzman sayısının yarısına bölünüp (N/ 2), elde edilen rakamdan 1'in çıkarılmasıyla elde edilir (Lawshe, 1975).

$$\text{Formülü: } KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

Veneziano ve Hooper (1997) tarafından uzman sayısına göre kapsam geçerlik oranları ifade edilmektedir. Buna göre 8 uzmandan alınan uzman görüşleri doğrultusunda madde kapsam geçerlik değerinin 0,78 olması beklenir (Yurdugül, 2005). II. uzman görüşlerinde her alt test için maddelere “uygun değil” şeklinde görüş belirten birer uzman olduğu görülmüştür. 8 uzmandan maddeler için “uygun değil” şeklinde görüş bildiren olduğunda o madde için kapsam geçerlik oranı Lawshe Tekniğinde belirtilen formüle göre 0,75 olmaktadır. Bu çalışmada maddelerin kapsam geçerlik oranları 0,78 olması gerekirken 0,75de kabul edilmiştir. Buna göre bu çalışmada ikinci uzman görüşleri sürecinde 8 uzmanla çalışıldığı için her maddeye ilişkin kapsam geçerlik oranı; 0,75-1 arasındadır [Uzman görüşlerinin alındığı uzmanlar ve değerlendirmeler Ek-1A ve Ek-1B'de gösterilmektedir.] II. uzman görüşleri sonucunda değerlendirme aracından madde çıkarılmamıştır, bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır.

Değerlendirme Aracı İçerisinde Yer Alan Görsellerin Çizimi: Uzman görüşleri tamamlandıktan sonra değerlendirme aracında yer alan görsellerin çizimi

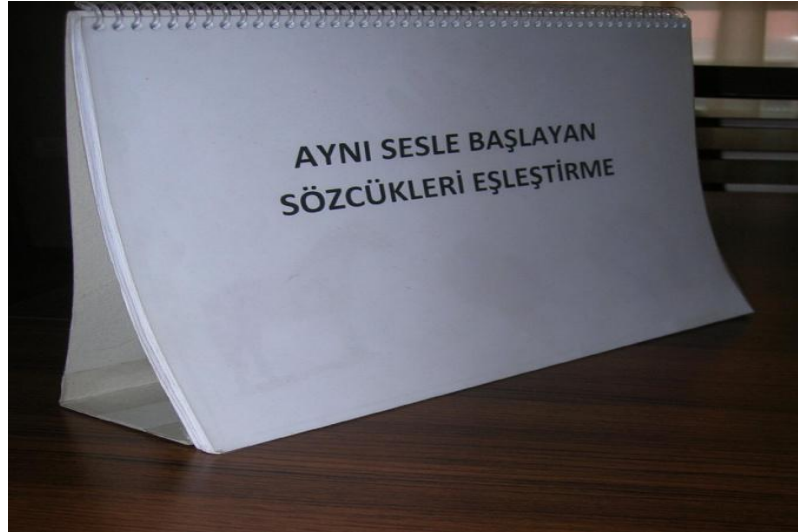
gerçekleştirilmiştir. İki grafikerle birlikte Sesbilgisel Farkındalık ile Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama alt testlerinde yararlanılacak olan “Küçük Ayak İzleri” isimli öykü kitabının çizimleri yapılmıştır. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinde yer alan

- Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme,
- Farklı Sesle Başlayan Sözcükleri Bulma,
- Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme

boyutlarındaki örnek maddeler (puanlanmayan maddeler) ile birlikte toplam 33 görsel ve bu görsellerin içinde 132 adet nesne resmi çizilmiştir. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi için çizilen görsellerle Görselleri Eşleştirme alt testindeki maddeler takvim şeklinde (üçgen) oluşturulmuş bir mukavvaya sipirallenerek uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır (Resim 4).

Resim 4

Görsellerin Yer Aldığı Takvim Şeklindeki Düzenek



Görsellerle İlgili Uzman Görüşleri: Değerlendirme Aracı içinde yer alan görsellerle (132 adet nesne resmi ve öykü kitabının çizimleri) ilgili değerlendirmeler için üç uzmanla çalışılmıştır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve birinci ön uygulama formları oluşturulmuştur.

Çalışma Sürecinde Uzman Görüşleri Dışında Üç Uzmanla Çalışmalar: Birinci ve ikinci uzman görüşleri sonrasında gerçekleştirilen uygulamalar, uygulamaların

değerlendirilmesi süreçlerinde de uzman görüşleri dışında, her altı ayda bir aynı üç uzmanla çalışılarak değerlendirme aracı şekillendirilmiştir.

e) Ön Uygulama Süreçleri:

I. Ön Uygulama Süreci: Bu uygulama, ilk ön uygulamadır. Bu uygulamadaki amaç, veri toplama aracında sunulan yönergelere çocukların tepkilerini değerlendirebilmektir. Uzman görüşleri alınan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisindeki alt testler araştırmacı tarafından çocuklarla birebir uygulamalar şeklinde 2011 Haziran-Ağustos aylarında çalışılmıştır. Her uygulama 50-65 dakika arasında sürmüştür. Tablo 3. 9'da birinci ön uygulamada yer alan çocukların gittikleri okullar ve cinsiyetlerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. 9

Birinci Ön Uygulamada Yer Alan Çocukların Okulları ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Okul Adı	Cinsiyet			
	Kız		Erkek	
	n	%	n	%
Ön Okul Yeşil Çizgi	6	66.7	3	33.3
Onkoloji Hastanesi Kreşi	7	36.8	12	63.2
Yargıtay Kreşi	2	40	3	60
Kalkınma Bankası Kreşi	3	100	0	0
Günebakan Anaokulu	4	50	4	50
Toplam	24	51.1	23	48.9

Tablo 3. 9.'a göre birinci ön uygulamada 24'ü kız, 23'ü erkek, 48-60 ay arasında 20, 60-77 ay arasında 27 olmak üzere toplam 47 çocukla çalışılmıştır.

I. Ön Uygulamada Çocukların Değerlendirildiği Alt Testler: 1. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme: a) Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme, b) Farklı Sesle Başlayan Sözcüğü Bulma, c) Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Söyleme, d)Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme, e) Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme, f)Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme, g)Hece ve Sesleri Birleştirme, h) Hece ve Sesleri Silme

2. Yazı Farkındalığı, 3. Öyküyü Anlama, 4. Görselleri Eşleştirme ve Alfabe Farkındalığı, 5. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme

İlk ön uygulama sürecinden sonra toplanan veriler üzerinde herhangi bir istatistiksel analiz yapılmamıştır. Bunun nedeni; hem araştırmacının uygulama sürecini yönlendirmeye alışmasını sağlamak hem de çocukların yönergelere olan tepkilerinin, herhangi bir form üzerinde işaretleme yapılmadan, araştırmacının gözlemlerine dayanarak değerlendirmektir. İlk ön uygulama sürecinde araştırmacı, başka bir araştırmacı tarafından bir kez uygulama yaparken gözlemlenmiştir. Bu gözlemin amacı uygulama sürecini en nesnel şekilde yapabilme konusunda geri bildirim almaktır. Ön uygulama sonunda görsellerde bir değişiklik yapılmamıştır. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi içerisindeki “Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme” bölümü çocuklar tarafından daha anlaşılır olduğu için “Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme” bölümünden hemen sonra uygulanmasına karar verilmiştir.

II. Ön Uygulama Süreci: II. ön uygulamanın amacı, madde analizlerini yaparak maddelerin güçlük, ayırt edicilik değerlerini ve çizimi yenilenmesi gereken görselleri belirlemektir. II. ön uygulama süreci 2011 Ağustos-Aralık ayları arasında her çocukla birebir uygulamalar şeklinde yapılmıştır. Her uygulama 50-65 dakika arasında sürmüştür. Tablo 3. 10’da ikinci ön uygulamada yer alan çocukların okulları ve cinsiyetlerine göre dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 3. 10

İkinci Ön Uygulamada Yer Alan Çocukların Okulları ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Okul Adı	Cinsiyet			
	Kız		Erkek	
	n	%	n	%
Emekli Sandığı Kreşi	6	46.2	7	53.8
Özel Rota Anaokulu	9	75	3	25
Karayolları Kreşi	5	38.5	8	61.5
İltekin İlköğr. Okulu Anasınıfı	16	51.6	15	48.4
Mehmet Meto Bağımsız Anaokulu	28	56	22	44
Abidinpaşa İlköğr. Okulu Anasınıfı	19	61.3	12	38.7
Toplam	83	55.3	67	44.7

Tablo 3.10’a göre ikinci ön uygulamada 68’i 48-60 aylık, 82’si 60-77 aylık toplam 150 çocukla çalışılmıştır. Bu uygulama sonucunda madde analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.11’de ikinci ön uygulama sonucunda değerlendirme

aracındaki alt testlerde yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik değerleri bulunmaktadır.

Tablo 3. 11

II. Ön Uygulama Sonucunda Değerlendirme Aracındaki Alt Testlerde Yer Alan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri

Alt Testler	Madde	Güçlük (p)	Ayırt Edicilik (r)
1.Sesbilgisel Farkındalık Becerileri			
1.1. Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme	M1	.54	.54
	M2	.64	.62
	M3	.25	.37
	M4	.39	.55
	M5	.43	.48
	M6	.50	.45
	M7	.37	.48
	M8	.39	.40
	M9	.20	.44
	M10	.69	.32
1.2. Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme	M1	.38	.67
	M2	.42	.60
	M3	.39	.81
	M4	.36	.56
	M5	.64	.72
	M6	.41	.53
	M7	.35	.40
	M8	.36	.24
	M9	.52	.41
	M10	.63	.74
1.3. Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Söyleme	M1	.64	1
	M2	.66	1.1
	M3	.66	1.1
	M4	.56	.96
	M5	.60	1
	M6	.45	.90
	M7	.64	1
	M8	.70	1
	M9	.64	1
	M10	.58	.96
1.4. Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme	M1	.18	.62
	M2	.48	.85
	M3	.26	.67
	M4	.18	.66
	M5	.24	.80

	M6	.03	.46
	M7	.06	.95
	M8	.08	.88
	M9	.15	.65
	M10	.08	.82
1.5. Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme	M1	.40	.75
	M2	.38	.66
	M3	.19	.74
	M4	.20	.81
	M5	.10	.83
	M6	.14	.67
	M7	.14	.95
	M8	.09	.58
	M9	.02	.78
	M10	.02	.63
1.6. Farklı Sesle Başlayan Sözcükleri Bulma	M1	.29	.66
	M2	.44	.36
	M3	.26	.68
	M4	.47	.27
	M5	.22	.42
	M6	.18	.58
	M7	.38	.61
	M8	.13	.31
	M9	.24	.67
	M10	.24	.44
1.7.a. Heceleri Birleştirme	M1	.88	.74
	M2	.86	.75
	M3	.78	.64
	M4	.86	.79
	M5	.69	.72
	M6	.43	.69
	M7	.20	.66
	M8	.24	.51
	M9	.27	.64
1.7.b. Sesleri Birleştirme	M1	.84	.51
	M2	.90	.65
	M3	.48	.77
	M4	.46	.57
	M5	.26	.66
	M6	.08	.44
	M7	0	0
	M8	.02	.97
	M9	0	0
	M10	.16	.76
1.8.a. Hece Silme	M1	.29	.82
	M2	.07	1

	M3	.08	1.1
	M4	.39	.74
	M5	.17	.68
	M6	.07	1
	M7	.06	1
	M8	.07	1
	M9	.15	.75
	M10	.14	.57
<hr/>			
1.8.b.Sesleri Silme	M1	.20	1
	M2	.14	1
	M3	.19	1
	M4	.18	1
	M5	.17	1
	M6	.02	1
	M7	.01	1
	M8	0	.47
	M9	0	0
	M10	0	.47
<hr/>			
2. Yazı Farkındalığı	M1	.78	.69
	M2	.70	.67
	M3	.82	.71
	M4	.40	.55
	M5	.36	.57
	M6	.51	.58
	M7	.36	.67
	M8	.68	.43
	M9	.38	.55
	M10	.04	.61
	M11	.15	.56
	M12	.04	.68
	M13	.30	.47
	M14	.29	.66
	M15	.20	.51
	M16	.10	.57
	M17	.29	.39
	M18	.26	.42
	M19	.90	.42
	M20	.65	.46
<hr/>			
4. a. Görselleri Eşleştirme	M1	.40	.58
	M2	.78	.25
	M3	.46	.96
	M4	.70	.60
	M5	.66	.79
	M6	.28	.45
	M7	.40	.63
	M8	.41	.69

	M9	.72	.07
	M10	.42	.72
4.b. Büyük Harfleri Tanıma	M1	.11	1.1
	M2	.06	1.5
	M3	.02	2.2
	M4	.10	1.2
	M5	.10	1.2
	M6	.15	1.1
	M7	.20	.81
	M8	.06	.84
	M9	.06	1.3
	M10	.14	.95
	M11	.06	1.3
	M12	.08	1.4
	M13	.08	1.3
	M14	.04	1.4
	M15	.12	1.1
	M16	.07	1.2
4.c. Küçük Harfleri Tanıma	M1	.03	1.3
	M2	.02	.80
	M3	.01	1.8
	M4	.08	1.2
	M5	.09	1.2
	M6	.02	2.3
	M7	.02	2.1
	M8	.01	2.8
	M9	.02	2.3
	M10	.04	1.9
	M11	.03	2.3
5. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değ.	M1	.76	.57
	M2	.76	.43
	M3	.74	.43
	M4	.58	.65
	M5	.85	.71
	M6	.65	.70
	M7	.68	.76
	M8	.20	.83
	M9	.20	.66

Tablo 3. 11’de II. ön uygulamadaki veriler doğrultusunda elde edilen madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri yer almaktadır. Madde analizleri her alt test ve alt testlerin bölümleri için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Değerlendirme aracında yer alan maddeler yanlış yanıtlar için, “0”, doğru yanıtlar için “1” şeklinde puanlanmaktadır. İki

kategorili puanlama durumunda Excel ya da bu amaçla hazırlanan Iteyan programından yararlanılarak hesaplamalar yapılır (Büyüköztürk, 2005:181). Bu yüzden madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri Excel programında hesaplanmıştır.

Madde analizi yapılmayan tek alt test, “Öyküyü Anlama” alt testidir. Bunun nedeni; Öyküyü Anlama alt testinin açık uçlu sorulardan oluşması ve çocukların bu sorulara nasıl yanıtlar verebileceklerinin çocuklarla çalışılmadan anlaşılmamasıdır. Öncelikle çocukların yanıtları açık açık yazılmış ve hangi sorulara hangi yanıtları verdikleri belirlenmiştir. Ardından her soruda doğru kabul edilecek yanıtlara karar verilmiştir. Bu süreçte uygulamalara başlamadan önce alınan uzman görüşlerinin dışında görsellerin çizimi sürecinde fikirlerinden yararlanan üç uzmanın görüşleri de dikkate alınmıştır. İkinci ön uygulama sürecinin sonunda Öyküyü Anlama alt testinin, her soruda hangi yanıtların doğru olarak değerlendirileceği ortaya çıkmış ve puanlaması, doğru yanıtlar için 1, yanlış yanıtlar için 0 olarak belirlenmiştir. Aynı süreç “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testindeki son iki soru için de geçerlidir.

Madde analizinde ayırt edicilik için ölçüt değer olarak .25-30, güçlük bakımından da .15-.85 arasındaki değerler kabul edilmiştir (Anastasi ve Urbina, 1997). Ayırt edicilik ve güçlük bakımından belirtilen sınırlar içinde olmayan maddeler değerlendirme aracından çıkarılmıştır.

Tablo 3.11.’de belirtilen madde güçlük ve ayırt edicilik analizine göre Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin ilk alt bölümü olan Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme’ de yer alan 10 maddenin tümü belirtilen ayırt edicilik ve güçlük değerleri arasında olduğu için asıl uygulamada yer almıştır. Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme alt testinde, madde 8, ayırt edicilik değeri $r=.24$ olduğu için ($r=.24<..25-30$) çıkarıldı. Sözcüklerin Başlangıç Sesini Söyleme bölümünde çıkarılan madde bulunmamaktadır. Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme bölümünde yer alan madde 6,7,8 ve 10 güçlük değerleri sırasıyla $p=.03$, $p=.06$, $p=.08$, $p=.08$ bulunması yani çok zor maddeler olması nedeniyle çıkarıldı. Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme bölümünde madde 5, 6, 8, 9 ve 10 güçlük değerleri sırasıyla $p=.10$, $p=.14$, $p=.09$, $p=.02$, $p=.02$ bulunması yani çok zor maddeler olması nedeniyle çıkarıldı. Bu alt testte madde 7’nin de güçlük değeri $p=.14$ ’tür. Ancak madde 7’nin ayırt edicilik değeri $r=.95$ ’tir ve madde 6’nın ayırt edicilik değerinden ($r=.67$) daha yüksektir, bu yüzden testte kalması

daha uygun bulunmuştur. Farklı Sesle Başlayan Sözcükleri Bulma bölümünde madde 4'ün ayırt edicilik değeri $r=.27$ ve madde 8'in güçlük değeri $p=.13$ ve ayırt edicilik değeri de $r=.31$ olduğu için değerlendirme aracından çıkarıldı. Hece ve sesleri birleştirme alt testinde hece ve sesleri birleştirme maddeleri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Buna göre heceleri birleştirmede madde 1, 2 ve 4 güçlük değerleri sırasıyla $p=.88$, $p=.86$ ve $p=.86$ bulunması yani çok kolay olması nedeniyle çıkarılmıştır. Hece ve sesleri birleştirme alt testinin bir bölümünde heceler birleştiği zaman anlamsız sözcükler oluşmaktadır. Madde 1, 2 ve 4 dışındaki diğer maddeler güçlük ve ayırt edicilik bakımından belirlenen değerlerin arasında olmasına rağmen uzman görüşleri alındıktan sonraki süreçlerde fikirlerinden yararlanan üç uzmanla yapılan değerlendirmeler sonucunda heceleri birleştirip anlamsız sözcüklerin oluşmasına ilişkin soruların asıl uygulamada yer almamasına karar verilmiştir. Bunun yerine farklı 5 madde daha uzman görüşleri de alınarak bu alt teste dahil edilmiştir. Sesleri birleştirme bölümünde ise madde 2, 6, 7, 8 ve 9'un güçlük değerleri sırasıyla $p=.90$ çok kolay, $p=.08$, $p=0$, $p=.02$ ve $p=0$ çok zor olmaları nedeniyle değerlendirme sürecinden çıkarılmıştır. Sesbilgisel Farkındalık testinin son alt bölümü olan Hece ve Sesleri Silme bölümünde madde 2, 3, 6, 7 ve 8'in madde güçlük değerleri sırasıyla $p=.07$, $p=.08$, $p=.07$, $p=.06$ ve $p=.07$ bulunmuştur. Bu maddeler çok zor maddeler olduğu için çıkarılmıştır. Sesleri Silme bölümünde ise madde 6, 7, 8, 9 ve 10'un güçlük değerleri $p=0-.02$ arasındadır yani çok zor maddeler olduğu için çıkarılmıştır. Asıl uygulamaya geçilmeden önce becerinin zorluk durumu düşünülerek Hece ve sesleri silme ile hece ve sesleri birleştirme alt testlerinin değerlendirme aracındaki sorulma sırası birbiriyle yer değiştirilmiştir. Buna göre Sesbilgisel Farkındalık alt testinde yedinci alt bölüm, "Hece ve Sesleri Silme, sekizinci alt bölüm ise "Sesleri Birleştirme" şeklinde düzenlenmiştir. Özetle "Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme" alt testinde ön uygulamalarda 99 madde varken madde güçlük ve ayırt edicilik analizinden sonra asıl uygulama için toplam 68 madde yer almıştır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracındaki ikinci alt test olan "Yazı Farkındalığı" alt testi için yapılan madde analizi sonucunda madde 10, 12, 16'nın güçlükleri sırasıyla $p=.04$, $p=.04$, $p=.10$, bulunmuştur. Bu sorular çok zor oldukları için değerlendirme aracından çıkarılmıştır. 19. maddenin güçlük değeri $p=.90$ bulunmuştur. Bu soru kolay bir sorudur ama üç uzmanla tekrar değerlendirildiğinde değerlendirme aracından çıkarılmamıştır. Bu alt boyutta ayrıca 16. sorunun yerine aynı türde, içinde

başka bir harfin sorulduğu yeni bir soru yazılmıştır. II. ön uygulamada 16. soruda çocuklardan öykü kitabının 18. sayfasında küçük “p” harfi gösterilip büyük “P” harfinin bulunması istenirken asıl uygulamada harf değiştirilmiş, sayfa 12’de çocuğa küçük “b” harfi gösterilip büyük “B” harfi sorulmuştur. Buna göre “Yazı Farkındalığı” alt testinde ön uygulamalarda 20 madde yer alırken asıl uygulama için toplam 18 madde kalmıştır.

Üçüncü alt test olan “Öyküyü Anlama” da ise madde analizi yerine çocukların yanıtları değerlendirilmiş ve madde çıkarma işlemi gerçekleştirilmemiştir. Amaç, bu alt testin puanlama şeklini belirlemektir. Öyküyü Anlama alt testinde, sorulan sorular diğer alt testlerden farklı olarak açık uçludur. Çocukların verdiği yanıtlara göre hangi sorularda hangi yanıtların doğru, hangilerinin yanlış kabul edileceği belirlenmiştir. Böylece ön uygulama sırasında çocukların yanıtları doğrultusunda ölçütler oluşturulmuştur. Öyküyü Anlama alt testinde toplam 14 madde üç uzmanla birlikte tartışılmış ve maddelerde yapılacak değişiklikler belirlenmiştir. Buna göre veri toplama sürecinde toplam 10 maddenin bulunmasına karar verilmiştir.

Dördüncü alt test, “Görselleri Eşleştirme ve Harf Farkındalığı” için yapılan madde analizinde görselleri eşleştirme, büyük ve küçük harfleri tanıma maddeleri kendi içinde ayrı ayrı analiz edilmiştir. Görselleri Eşleştirme alt boyutunda madde 2 ve 9’un ayırt edicilik değerleri sırasıyla $r=.25$ ve $r=.07$ ’dir. Maddeler değerlendirme aracından çıkarılmıştır. Bu iki madde yerine yeni iki madde eklenmiştir. Harfleri Tanıma alt boyutunda büyük harfleri tanıma maddelerinin güçlük değerleri $p=.02$ - $p=.20$ arasındadır. Sadece bir maddenin (madde 7) güçlük değeri ($p=.20$) sınırlar arasındadır. Küçük harfleri tanıma maddelerinde ise güçlük değerleri $p=.01$ - $p=.09$ arasındadır. II. ön uygulama sonrasında yapılan madde analizi sonucunda harfleri tanıma alt boyutunun çocuklar için çok zor olduğu anlaşıl原因 bu alt boyutta sadece “Görselleri Eşleştirme” maddelerinin kalmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Buna göre bu alt boyutta veri toplama sürecinde toplam 10 madde yer almıştır.

Erken Okuryazarlık Değerlendirme Aracının “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testinde ön uygulamalar sırasında 10 ve 11. maddeler derecelendirilerek puanlanmıştır. Son iki maddenin diğer alt testlerde olduğu gibi 0-1 olarak puanlanması için çocukların uygulamaları incelenmiş ve ölçütler 0-1 puanlamaya uygun hale getirilmiştir. Bu alt boyutta yer alan ilk 9 madde 0-1 olarak puanlandığı için madde analizi yapılabilmektedir. Buna göre madde 5’in güçlük derecesi $p=.85$

bulunmuştur. Bu maddenin çok kolay olması nedeniyle değerlendirme aracından çıkarılmıştır. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde ön uygulamalarda 11 madde varken madde analizi sonucunda toplam 10 madde kalmıştır.

Asıl Uygulama Öncesi Görsellerde Yapılan Değişiklikler: II. ön uygulama sonrasında bazı görseller üç uzman görüşü ve ön uygulamalarda araştırmacının gözlemlerine dayanarak grafikerler tarafından yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler içinde resimlerin rengi, resmin görünümü, (yandan, önden görünüm, vb.), yeniden çizimi, bir görselin yerine diğerinin çizimi (Örnek; Sesbilgisel Farkındalık alt testinde ilk bölümdeki madde 4'te “kazak” yerine “perde” çizildi) bulunmaktadır. Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme bölümünde sözü edilen değişikliklerden en az birinin yapıldığı görseller; örnek madde ile 2-4-5-6-7-8-9-10. maddelerdir. Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme bölümünde değişiklik yapılan görseller; madde 3 ve 8 dışındaki diğer maddelerin görselleridir. Farklı Sesle Başlayan Sözcükleri Bulma bölümünde ise tüm maddelerin görsellerinde sözü edilen değişiklikler yapılmıştır.

3. 3. 2. Ön Uygulamalar Sonrasında Veri Toplama Aracı

Bu bölümde, maddelerin geliştirilmesi, görsellerin çizimi, uzman görüşlerinin değerlendirilmesi ve ön uygulamalar sonucunda yapılan madde analizi işlemlerinin ardından verilerin toplanması sürecine hazır hale gelen erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme amacıyla hazırlanan “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın alt testleri anlatılmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının öncesinde “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” içerisinde tüm alt testlerde toplam 116 madde bulunmaktadır. Değerlendirme Aracı içerisinde bulunan alt testler ve maddelerin özellikleri aşağıda anlatılmaktadır.

1. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi: Bu alt testte çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri farklı alt testlerle değerlendirilmektedir. Amaç, okuma yazma bilmeyen okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe'deki sesbirimleri ve sesbirimlerle ilgili bazı yönergeleri (aynı ses-uyak farkındalığı, belirtilen sesbirimlerle ses üretimi, hece ve sesleri silme, sesbirimleri birleştirme) gerçekleştirme

durumlarını değerlendirmektir. Bu alt testte sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendiren sekiz alt bölüm bulunmaktadır.

1.1. Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme: Bu bölümde toplam 10 madde bulunmaktadır.

Amaç; çocukların aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme becerisini değerlendirmektir.

Yönerge: “Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun? Söyle”. (Testi uygulayan her maddede tek tek dört farklı resmi parmağıyla işaret eder. Çocuğun isimlendirmesini ister. Çocuk resimde ne gördüğünü söyleyemezse testi uygulayan resimdekini isimlendirir.) “Resimlerdekilere hangisi “el” sözcüğüyle (uygulayan parmağıyla gösterir.) aynı sesle başlar? Bana söyle.”

Örnek Madde:

el

at ip ev

Bu alt test için bir örnek madde çocukla birlikte yapılır ve puanlanmaz. Bu alt testte örnek maddeyle birlikte toplam 11 görsel, 11 görsel içinde 44 farklı nesne resmi örnek maddedeki gibi A4 boyutundaki kağıda yatay olarak yerleştirilmiştir. Çocuk, aynı sesle başlayan sözcüğü gösterir veya söylerse puan alır. Bu bölümde yer alan maddelerin özellikleri şunlardır:

- İlk madde hariç diğer maddelerdeki uyarıcı sözcükler ünsüz seslerle başlamaktadır.
- Her maddede farklı bir ünsüz sesle başlayan uyarıcı sözcük ve eşi belirlenmiştir.
- Uyarıcı sözcükler ve eşleri belirlenirken (ilk madde hariç) devamında takip eden ünlü sesin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Örnek: peynir-pasta (2. Madde)
- Bir maddede yer alan tüm sözcüklerin aynı hece sayısına sahip olmasına dikkat edilmiştir. Örnek: gemi-gömlek-masa-yatak (madde 6) Maddeler arasında en fazla üç heceli sözcük bulunmaktadır.
- Maddelerde yer alan sözcüklerin farklı kültürel ailelerden gelen okul öncesi dönem çocukları için anlaşılır ve bilindik olmasına çalışılmıştır.

• Her maddede toplam dört sözcük bulunmaktadır. Bu sözcüklerden biri uyarıcı sözcük, diğeri uyarıcı sözcükle aynı sesle başlayan sözcüktür. Diğeri iki sözcük belirlenirken başlangıç seslerinin uyarıcı sözcükle artikülasyon yerlerinin veya artikülasyon şeklinin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Bunun nedeni; çocukların sözcüklerin başlangıç seslerini fark etmesini sağlamak ve tam anlamıyla bir değerlendirme yapabilmektir. Örnek: 2. maddede uyarıcı sözcük: **peynir**. Diğeri sözcükler: **pasta, geyik, fırça**. “pasta” çocuklar tarafından bulunması istenen “peynir” sözcüğü ile aynı sesle başlayan sözcüktür. peynir-pasta sözcüklerinin ilk sesi /p/ artikülasyon yerine göre çift dudak ünsüzüdür. Bu maddede yer alan diğeri sözcüklerin de artikülasyon yerine göre çift dudak ünsüzü olmamasına dikkat edilmiştir. Buna göre “geyik” sözcüğünün başlangıç sesi /g/ artikülasyon yerine göre art-damaksıl ünsüz, fırça sözcüğünün başlangıç sesi /f/ ise dış-dudak ünsüzüdür.

Bu bölümde madde 6’da artikülasyon yeri uyarıcı sözcükle (gemi) diğeri sözcüklerden birinin (yatak) aynı olsa bile artikülasyon şekilleri farklıdır. Yani /g/ sesi artikülasyon şekline göre patlamalı, /y/ sesi ise daralma ünsüzüdür.

Seslerin sınıflandırılmasına göre “Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme” bölümünde yer alan maddeler ve özellikleri Tablo 3.12’de belirtilmiştir. İlk maddede ünlü bir sesbirim değerlendirilmiştir. Çocuklar Türkçe’de ünlü sesleri ünsüz seslere göre daha kolay öğrenebilmektedir. İlk maddede ünlü bir sesbirimin değerlendirilmesi ile, çocuğun değerlendirme sürecine uyumunun kolaylaşacağı düşünülmüştür.

Tablo 3. 12

Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme Maddeleri ve Artikülasyon Özellikleri

Maddeler	Sözcüklerin Başlangıç Seslerinin	
	Artikülasyon Yeri	Artikülasyon Şekli
1- araba makarna anahtar elbise	-	-
2- peynir pasta geyik fırça	çift dudak çift dudak – damak – dış dudak	patlamalı-patlamalı- patlamalı-daralma
3- balık çorap gözlük bulut	çift dudak dış eti damak – damak – çift	patlamalı-patlamalı- sürtünmeli- patlamalı

		dudak	
4- ceket	<u>tarak</u> <u>tepsi</u> perde	diş eti diş eti damak – diş eti – çift dudak	patlamalı-sürtünmeli -patlamalı- patlamalı
5- horoz	<u>kitap</u> bardak <u>köprü</u>	damak gırtlak – çift dudak - damak	patlamalı-daralma- patlamalı-patlamalı
6- gömlek	<u>gemi</u> masa yatak	damak damak – çift dudak – damak	patlamalı-patlamalı- burun ünsüzü- daralma
7- yaprak	<u>sepet</u> maymun <u>sinek</u>	diş eti damak – çift dudak – diş eti	daralma-daralma- burun ünsüzü- daralma
8- kürek	<u>çanta</u> <u>çizme</u> zeytin	diş eti damak damak – diş eti damak – diş eti	sürtünmeli-patlamalı- sürtünmeli-daralma
9- kalem	<u>robot</u> şapka <u>resim</u>	diş eti damak – diş eti damak – diş eti	çarpmalı-patlamalı- daralma-çarpmalı
10- yastık	<u>yılan</u> havuç makas	damak damak – gırtlak – çift dudak	daralma-daralma- daralma-burun ünsüzü

Değerlendirme Süresi: 5-7 dakika.

Resim 2

Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme Örnek Bir Görsel-Madde 5



1.2. Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme: Bu bölümde ön uygulamalardan sonra toplam 9 madde bulunmaktadır.

Amaç, çocukların uyaklı sözcükleri eşleştirmesini değerlendirmektir.

Yönerge: “Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun?” Söyle. (Testi uygulayan her maddede tek tek dört farklı resmi parmağıyla işaret eder. Çocuğun isimlendirmesini ister. Çocuk resimde ne gördüğünü söyleyemezse testi uygulayan resimdekini isimlendirir.) Örnek: “yol” sözcüğüyle hangisinin sonu aynı biter? Söyle. (Bu yönerge tüm maddeler için baştaki sözcük değişerek tekrarlanır.)

Örnek madde:

yol

buz

diş

kol

Bu bölümde örnek maddeyle birlikte toplam 10 görsel, 10 görsel içinde 40 farklı nesne resmi örnek maddedeki gibi yerleştirilmiştir. Çocuk uyaklı sözcüğü gösterir veya söylerse puan alır.

Bu bölümde yer alan maddelerin özellikleri şunlardır:

- Maddelerde yer alan uyarıcı sözcük ve uyaklı sözcükler belirlenirken tam ve zengin uyaklı sözcüklerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Örnek: fil-dil (tam uyak), uçak-bıçak (zengin uyak)
- Sözcüklerin, seçilirken en fazla üç heceli olmasına dikkat edilmiştir.
- Maddelerde yer alan sözcüklerin farklı kültürel ailelerden gelen okul öncesi dönem çocukları için anlaşılır ve bilindik olmasına çalışılmıştır.
- Uyarıcı ve uyarıcı sözcüklerle uyaklı sözcükler seçilirken ilk ve son seslerinin aynı olmamasına (Ör: **mum**- kum) dikkat edilmiştir.

Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme bölümünün maddeleri Tablo 3.13’de gösterilmektedir.

Tablo 3. 13*Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme Maddeleri*

Maddeler		
1- zar	<u>fil</u> <u>dil</u>	göz
2- <u>kaş</u>	<u>taş</u> mum	zil
3- çivi	<u>kare</u> <u>fare</u>	toka
4- <u>tava</u>	<u>kova</u> halı	şişe
5- simit	<u>uçak</u> kolye	<u>bıçak</u>
6- <u>merdiven</u>	<u>eldiven</u> örümcek	uçurtma
7- mandal	<u>şeker</u> <u>kemer</u>	tabak
8- şemsiye	<u>mikrofon</u> <u>telefon</u>	karınca
9- salıncak	<u> pencere</u> kelebek	<u>tencere</u>

Değerlendirme Süresi: 5-7 dakika

Resim 3

Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme İçin Örnek Bir Görsel- Madde 9



1.3. Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Bulma: Bu bölümde 10 madde bulunmaktadır.

Amaç: Çocukların sözcüklerin başlangıç seslerini fark edip söylemelerini değerlendirmektir.

Yönerge: “Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim. Beni dinle, “**kapı**”. Kapı hangi sesle başlar? Söyle”. (Örnek maddeyi testi uygulayan yapar.) Bu madde örnek maddedir. Bu maddeyi testi uygulayan çocuğa anlatarak yapar ve bu madde puanlanmaz. Testi uygulayan çocuktan ilk sesi söylemesini bekler. Bu alt testte görsel kullanılmaz.

Bu bölümdeki maddelerin özellikleri şunlardır:

- Tüm maddeler farklı bir sesbirimle başlamaktadır.
- En fazla üç heceli sözcük bulunmaktadır.
- Çocukların sesleri edinim sırası göz önüne alınarak maddeler sıraya dizilmiştir. Bunun için Ege (2010)’nin 2-12 yaşları arasındaki çocukların Türkçe’deki ünsüzlerin edinimini incelediği çalışmasından yararlanılmıştır. Bu çalışmadan çocukların sözcük başı pozisyondayken %90 edinim yani ustalık yaşlarına göre

sıralama yapılmaya çalışılmıştır. Buna göre çocuklar /p/ sesini 2:06 /m/, /k/, /d/, /v/ seslerini 3:0, /s/ sesini 3:06, /l/ sesini kızlar 5:06, erkekler 6 yaşlarında edinmektedirler. Tablo 3.14’de Sözcüklerin Başlangıç Sesini Bulma bölümünün maddeleri gösterilmektedir.

Tablo 3. 14
Sözcüklerin Başlangıç Sesini Bulma Maddeleri

Madde
1- mendil
2- para
3- koyun
4- dalgıç
5- vücut
6- salata
7- şaka
8- çay
9- lale
10- yaz

Değerlendirme süresi: 2 dakika

1.4. Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme: Bu bölümde ön uygulamalardan sonra kalan 6 madde bulunmaktadır.

Amaç: Çocukların, verilen sesbirimle başlayan sözcükler üretmelerini değerlendirmektir. Diğer bölümlerden farkı bu bölümde çocuklardan sözcük üretimiyle ilgili bir görevi yerine getirmesi istenmektedir.

Yönerge: “Şimdi sana bazı sesler söyleyeceğim. O seslerle başlayan sözcükler bulmanı istiyorum. Beni dinle. Örnek madde: “/e / sesi ile başlayan bir sözcük söyle.” (Testi uygulayan /e/ sesi ile başlayan sözcükleri söyler çocuktan da söylemesini ister. Örnek madde için puanlama yapılmaz.

Bu alt testte görsel kullanılmamaktadır. Çocuk verilen uyarıcı sese uygun bir sözcük söylerse puan alır. Maddelerin özellikleri şunlardır:

- Sesbirimler Ege (2010)'un çalışmasında belirttiği çocukların sözcük başı pozisyondayken sesleri edinim sırasına göre dizilmiştir.
- Tablo 3.15'de gösterildiği gibi maddelerdeki sesbirimler hem artikülasyon yeri hem de şekline göre birbirinden farklıdır.

Tablo 3. 15

Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Maddeleri ve Özellikleri

Madde	Artikülasyon Yeri- Şekli
1- / m /	çift dudak – burun ünsüzü
2- / b /	çift dudak - patlamalı
3- / t /	diş eti – patlamalı
4- / k /	damak - patlamalı
5- / s /	diş eti - daralma ünsüzü
6- /c/	diş eti – sürtünmeli

Değerlendirme Süresi: 5 dakika

1.5. Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme: Bu bölümde ön uygulamalardan sonra kalan 5 madde bulunmaktadır.

Amaç: Çocukların verilen sözcükle aynı sesle başlayan başka bir sözcük üretebilme becerilerini değerlendirmektir.

Yönerge: “Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim. Beni dinle, “ay”. “Aynı sesle başlayan başka bir sözcük söyle.” (Testi uygulayan ay sözcüğü ile askı, araba sözcüklerinin aynı sesle başladığını söyler.) Verilen ilk yönerge örnek maddeyi de içermektedir.

Bu bölümde görsel kullanılmaz. Çocuklarla bir örnek madde yapılır. Ancak çocuk yönergeyi anlamazsa kendi isminden ya da kolay fark edebildikleri için /e/ sesinden yola çıkılarak bir örnek daha yapılabilir.

Maddelerin özellikleri şunlardır:

- Maddeler en çok iki hecelidir.Sözcükler seçilirken başlangıç sesbirimleri Ege (2010)'nin çalışmasında belirttiği, çocukların sözcük başı pozisyondayken sesleri edinim sırasına göre dizilmiştir.
- Tablo 3. 16'de gösterildiği gibi maddelerdeki sesbirimler hem artikülasyon yeri hem de şekline göre birbirinden farklıdır.

Tablo 3. 16

Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Maddeleri ve Başlangıç Seslerinin Özellikleri

Madde	Artikülasyon Yeri- Şekli
1- mavi	çift dudak – burun ünsüzü
2- palto	çift dudak – patlamalı
3- duvar	diş eti- patlamalı
4- kum	damak- patlamalı
5- çocuk	diş eti damak – sürtünmeli

Değerlendirme Süresi: 5 dakika

1.6. Farklı Sesle Başlayan Sözcüğü Bulma: Bu bölümde ön uygulamalardan sonra kalan 8 madde bulunmaktadır.

Amaç: Çocukların dört sözcük içerisinde farklı sesle başlayan sözcüğü fark edebilme becerisini değerlendirmektir.

Yönerge: “Sana bazı resimler göstereceğim. Neler görüyorsun? Söyle.” (Testi uygulayan parmağıyla işaret eder, çocuk isimlendirir. Çocuk isimlendiremezse testi uygulayan isimlendirir.) “Hangisi farklı sesle başlar? Bana söyle.”

Örnek madde: **erik etek elma uçak**

Bu bölümde 8 sayfa görsel ve 32 adet nesne resmi bulunmaktadır. Çocuk, farklı sesle başlayan resmi gösterdiğinde ya da söylediğinde puan alır. Bu bölümde bulunan maddelerin özellikleri şunlardır:

- Her maddede dört sözcük bulunmaktadır. Üçü aynı sesle, biri farklı sesle başlar.
- Maddeler en çok üç heceli sözcüklerden oluşur.
- Çocuğun bulması istenen farklı sesle başlayan sözcüklerin hepsi farklı bir sesbirimle başlamaktadır. İlk madde hariç diğer maddelerdeki sözcüklerin hepsi ünsüzle başlar.
- Farklı sesle başlayan sözcükle diğer sözcüklerin hepsi artikülasyon yerine göre farklı özellikler taşır.
- Bu bölümde diğer dikkat edilen noktalardan biri de, aynı sesle başlayan sözcüklerin hepsinin ilk ünsüz sesinden sonra gelen ünlülerin farklı olmasıdır.
Örnek: bacak – çilek – burun – biber

Tablo 3. 17’de Farklı Sesle Başlayan Sözcükleri Bulma maddeleri ve maddelerin başlangıç seslerinin özellikleri gösterilmektedir.

Tablo 3. 17

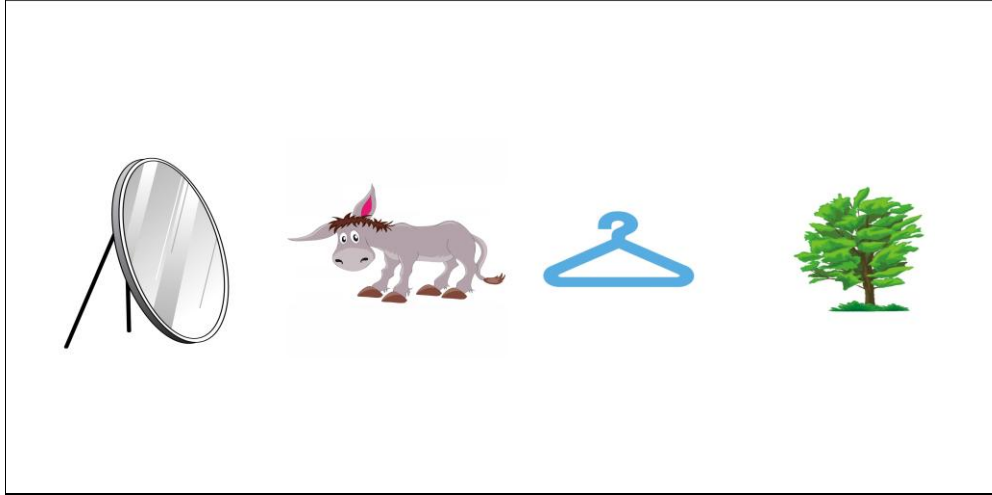
Farklı Sesle Başlayan Sözcükleri Bulma Maddeleri ve Özellikleri

Maddeler	Sözcüklerin Başlangıç Seslerinin	
	Artikülasyon Yeri	Artikülasyon Şekli
1-ayna <u>eşek</u> askı ağaç	-	
2- kol kar <u>muz</u> kuş	çift dudak-damak	burun-patlamalı
3- solucan <u>domates</u> süpürge sandalye	diş eti-diş eti	patlamalı-daralma
4- çatal çiçek çorap <u>tavşan</u>	diş eti-diş eti damak	patlamalı-sürtünmeli
5- <u>kaşık</u> limon leylek lamba	damak-diş eti	patlamalı-yan ünsüz
6- tavuk timsah terlik <u>güneş</u>	damak-diş eti	patlamalı-patlamalı
7- yağmur yelek <u>şapka</u> yüzük	diş eti damak-damak	daralma-daralma
8- bacak <u>çilek</u> burun biber	diş eti damak-çift dudak	sürtünmeli-patlamalı

Değerlendirme Süresi: 5-6 dakika.

Resim 4

Farklı Sesle Başlayan Sözcükleri Bulma İçin Örnek Bir Görsel-Madde 1



1.7. Hece ve Sesleri Atma / Silme: Bu bölümde toplam 10 madde bulunmaktadır.

Amaç: Çocukların sözcüklerdeki hece ve sesleri silebilme/atma becerisini değerlendirebilmektir.

Yönerge: “Sana bazı sözcükler söyleyeceğim ve senden bu sözcükleri söylediğim gibi değiştirerek tekrar söylemeni istiyorum. Dinle, ayı sözcüğünde /a/ demesek geriye ne kalır? Söyle”. (Testi uygulayan çocuğun anlaması için bu maddeyi kendisi yapar. Çocuk anlamlandıramazsa çocuğun kendi ismi üzerinden bir örnek daha yapılabilir.)

Örnek madde: **ayı, /a/ demesek geriye ne kalır?**

Bu bölümde görsel kullanılmamaktadır. Testi uygulayan, çocuklara sözcükleri doğru bir artikülasyonla söylemelidir. Sözcük anlaşıldıktan sonra çocuğa sözcükteki atması (silmesi) istenen bölüm söylenmelidir. Bu bölümde yer alan maddelerin özellikleri şunlardır:

- 10 maddenin 5 maddesi heceleri silme/atma, 5 maddesi sesbirim silme/atma görevini içerir.
- Yapılan ön uygulamalar sonucunda tüm maddelerde ya son hece ya da son sesbirimin silindiği maddeler kalmıştır.
- Maddelerde yer alan sözcüklerin farklı kültürel ailelerden gelen okul öncesi dönem çocukları için anlaşılır ve bilindik olmasına çalışılmıştır.

- Önce heceleri atma, sonra sesbirim atma maddeleri sorulmaktadır.

Tablo 3. 18’te Hece ve Sesleri Silme bölümünün maddeleri gösterilmektedir.

Tablo 3. 18

Hece ve Sesleri Silme Maddeleri

Madde	Atılan Hece	Madde	Atılan Sesbirim
1- evsiz	-siz	6- süt	/t/
2- kışık	-lık	7- bir	/r/
3- gölge	-ge	8- tuz-	/z/
4- omuz	-muz	9- gül-	/l/
5- çukur	-kur	10- diş	/ş/

Değerlendirme Süresi: 5 dakika

1.8. Sesleri Birleştirme/Harmanlama: Bu bölümde ön uygulamalardan sonra uzman görüşleriyle eklenen maddelerle birlikte 10 madde bulunmaktadır.

Amaç: Çocukların sözcüklerdeki sesbirimleri duyup sözcüğü söyleyebilme becerisini değerlendirmektir.

Yönerge: “Sana bazı sesler söyleyeceğim ve senden bu sesleri bir araya getirerek tekrar söylemeni istiyorum. Dinle. (Testi uygulayan örnek maddeyi yaparak çocuğun yönergeyi anladığından emin olur.)

Örnek: “/a/ /t/ birleştirerek söyle.”

Bu bölümde görsel kullanılmamaktadır. Sesbilgisel farkındalık boyutunun en zor bölümüdür. Çocukların söylenen sözcüğün ne olduğunu anlaması için sözcüğü oluşturan sesbirimleri duyması çok önemlidir. Ardından bu sesbirimleri biraraya getirmelidir. Testi uygulayan sesbirimleri söylerken acele etmemelidir. Maddelerin özellikleri şunlardır:

- İlk üç madde, ünlü-ünsüz sesbirimlerden oluşmaktadır. Amaç çocukların diğer maddelere uyumunu kolaylaştırmaktır.

- Maddelerde yer alan sözcüklerin farklı kültürel ailelerden gelen okul öncesi dönem çocukları için anlaşılır ve bilindik olmasına çalışılmıştır.
- Bu bölümde 6-7-8-9-10. maddeler uzmanların görüşleri sonucunda eklenmiştir.

Tablo 3. 19'te Sesleri Birleştirme bölümünde bulunan maddeler gösterilmektedir.

Tablo 3. 19

Sesleri Birleştirme Maddeleri

Madde	Madde
1- /e/ /t/	6- /ü//z//ü/m/
2- /i/ /z/	7- /e//k//m//e//k/
3- /o/ /n/	8- /p//a//r//a/
4- /a/ /r/ /ı/	9- /d//u//m//a//n/
5- /k/ /ı/ /ş/	10- /ç//a//t//ı/

Değerlendirme Süresi: 5-7 dakika.

2. Yazı Farkındalığı Alt Testi: Bu alt testte uzman görüşleri ve ön uygulama sonucunda elde edilen toplam 18 madde yer almaktadır. Amaç, çocukların kitaba uyumunu, yazının yönünü, cümle, sözcük, harf kavramlarını fark edebilme becerilerini değerlendirebilmektir.

“*Küçük Ayak İzleri*” *Öykü Kitabı*: Bu alt testte araştırmacı tarafından yazılan “Küçük Ayak İzleri” isimli kitabın resimleri, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Endüstriyel Teknoloji Eğitimi Bölümü’nde görev yapmakta olan bir öğretim elemanı tarafından çizilmiştir. Küçük Ayak İzleri kitabının Ek-2’de sayfalarından örnekler yer almaktadır. Kitap, Clay’in (2005) ilk olarak 1966’da geliştirdiği “Yazı Kavramları” isimli ölçme aracında kullandığı öykü kitabı formuna benzemektedir. Bu amaçla örnek olarak Clay’in Yazı Kavramları aracında yararlandığı dört kitaptan biri olan “Follow Me, Moon” (Beni İzle, Ay) incelenmiştir. “Küçük Ayak İzleri” isimli öykü kitabının boyutları 14,5(boyu)cm x 20(eni) cm’dir. Bu boyutlar Clay’in öykü kitabıyla hemen hemen aynı boyutlardır. Kitap 19 sayfadır.

“Küçük Ayak İzleri” öykü kitabında; İpek isimli bir kız çocuğunun karda daha önce karşılaşmadığı küçük ayak izleriyle karşılaşması ve bu izleri takip ederek küçük tavşanları bulması anlatılmaktadır.

Resim 5

Küçük Ayak İzleri Öykü Kitabı Ön Kapağı



Alt Testin Uygulama Şekli: Bu alt testte kitabı çocuğa okurken sorular yöneltilir. Böylece çocukla etkileşimli bir süreç paylaşılır. Hem kitap okunur hem de değerlendirme gerçekleşir. Giriş cümlesi olarak, “Şimdi sana bir öykü okuyacağım. Öyküyü okurken bana yardımcı olmanı istiyorum” denir ve kitap, sırtı çocuğa dönük ve dik bir şekilde verilir. Tüm çocuklar için aynı yönerge ve uygulama gerçekleştirilir. Ardından ilk üç yönergenin söylenmesiyle uygulama süreci başlar. Tablo 3. 20’de uygulamanın nasıl yapıldığı yer almaktadır.

Tablo 3. 20*Yazı Farkındalığı Alt Testi Uygulama Şekli*

Uygulama	Yönerge	Puanlama Ölçütleri
Kitap çocuğun elindedir.	1-“Kitabın ön yüzünü göster.”	Çocuk kitabın ön yüzünü gösterirse puan alır.
	2-“Kitabın arka yüzünü göster.”	Çocuk kitabın arka yüzünü gösterirse puan alır.
	3-“Kitabın isminin nerede yazdığını göster.”	Çocuk kitabın ön yüzünde yazıların olduğu bölümü gösterirse puan alır.
1. sayfa okunur. (Yazılar parmakla işaret edilmez.)	4-“Kitabı hangi sayfadan okumaya başladığımı göster.”	Çocuk, yazıların olduğu 1. sayfayı gösterirse puan alır.
3. sayfa okunur. (Yazılar parmakla işaret edilmez.)	5-“Nereden okumaya başladığımı göster.”	Çocuk metnin sol üst bölümünü gösterirse puan alır.
	6-“Yazıyı hangi tarafa doğru okuduğumu parmağınla işaret et.”	Çocuk soldan sağa olan yönü gösterirse puan alır.
	7-“Bu sayfada bir sırayı okuduktan sonra (testi uygulayan ilk satırı gösterir.) nereye okumaya geçtiğimi göster.”	Çocuk eliyle alt sırayı gösterirse puan alır.
5. sayfa okunur. 6. sayfadaki resim ters çizilmiştir. 6. sayfa işaret edilir.	8-“Bana bu resmin altını göster.”	Çocuk eğer kitabı döndürüp resmin alt tarafını gösterirse veya ters çizildiği için kitabı döndürmeden üst tarafını gösterirse puan alır.
7. sayfa okunur. Bu sayfadaki yazılar ters yazılmıştır.	9-“Bu sayfaya bak ve yazılarda yanlış olan nedir? Söyle.”	Çocuk yazıların ters olduğunu söylerse puan alır.
9. sayfa okunur.	10-“(İkinci cümledeki nokta gösterilerek) Bu işaret ne için? Söyle.”	Çocuk nokta /dur işareti olduğunu veya işaretin ne işe yaradığını söylerse puan alır.
11. sayfa sadece okunur soru sorulmaz. Ardından 12. Sayfa okunur.	11-Bu harfin büyük harfini göster .”	Çocuk “B” harfini gösterirse puan alır.

“bembeyaz” sözcüğündeki “b” harfî gösterilir.		
13. sayfa sadece okunur. 15. Sayfa okunur.	12-“Bu sayfadaki en kısa sözcük hangisi? Göster.”	Çocuk “beni” sözcüğünü gösterirse puan alır.
16. sayfa okunur.	13-“Bu sayfadaki en uzun sözcük hangisi? Göster.”	Çocuk “küçücüktü” sözcüğünü gösterirse puan alır.
17. sayfa okunur. “Tostos sözcüğündeki “T” harfî gösterilir.	14-“Bu harfin küçük harfini göster.”	Çocuk “t” harfini gösterirse puan alır.
19. sayfa okunur. Uygulayan 15-16-17. ve 18. yönergeler için sayfada yazılı olan tek cümleyi gösterir.	15- “Bu cümlenin nerede bittiğini göster.”	Çocuk cümlenin sonunu gösterirse puan alır. Yandaki boş sayfayı gösterirse puan verilmez.
	16-“ Bana bir sözcük göster.”	Çocuk cümleden herhangi bir sözcük gösterirse puan alır.
	17- “Bana bir harf göster.”	Çocuk tek bir harf gösterirse puan alır.
	18- “Bana bu sayfada sözcükler arası boşlukları göster.”	Çocuk sözcükler arasında en az iki boşluk gösterirse puan alır.

Değerlendirme Süresi: 6-8 dakika

3. Öyküyü Anlama Alt Testi: Bu alt testte uzman görüşleri ve ön uygulamalar sonucunda elde edilen 10 madde yer almaktadır.

Amaç: Çocukların dinledikleri öyküyü anlama becerilerini değerlendirebilmektir. Bu alt testte “Yazı Farkındalığı” alt testinde kullanılan “Küçük Ayak İzleri” isimli öykü kitabından yararlanılmaktadır. Bu amaçla çocuğa öyküyle ilgili sorular sorulur ve yanıtlanması istenir.

Uygulama Süreci: “Yazı Farkındalığı” alt testinde uygulama bitince çocuğa “öyküyü hatırlıyor musun?” diye sorulur. Yanıt gelmezse veya “hayır” yanıtı gelirse “Küçük Ayak İzleri” isimli öykü, akıcı bir şekilde tekrar okunur. Ardından sorular

sorular. Sorular hazırlanırken ne, ne zaman, nerede, kim ve neden-sonuç ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan öyküyü özetleyici soruların olmasına dikkat edilmiştir. Sorular öyküdeki olayların oluş sırasına göre sorulmuştur. Tablo 3. 21’de Öyküyü Anlama alt testinin soruları ve puanlama ölçütleri bulunmaktadır. Tablo 3. 21’de yer alan puanlama ölçütleri ön uygulamalar sonucunda çocukların verdikleri yanıtlar analiz edilerek oluşturulmuştur.

Tablo 3. 21

Öyküyü Anlama Alt Testi Soruları ve Puanlama Ölçütleri

Öyküyle İlgili Sorular	Puanlama Ölçütleri
1- Bu öykünün adı nedir?	Çocuk, öykünün ismini tam söylerse puan alır.
2-Öyküdeki olay hangi mevsimde yaşanmış?	Çocuk, kar mevsimi, kış mevsimi derse puan alır.
3-Öyküdeki kız çocuğunun adı neydi?	Çocuk, “İpek” yanıtını verirse puan alır.
4-İpek ayak izi oyununu nerede oynuyor?	Çocuk, evinin bahçesinde, evinin yakınında, önünde, dışarıda, klübenin yanında yanıtlarından birini verirse puan alır.
5- Öyküde İpek’ten başka kimler var?	Çocuk, İpek dışında tavşanlar, annesi, babası ifadelerinden birini bile söylerse puan alır.
6- İpek kar yağınca evinin bahçesinde ne yapmayı seviyor?	Çocuk, ayak izi oyunu, kar izleri çıkarma, ayak izleri bırakma, yanıtlarından birini söylerse puan alır.
7- Kar yağınca bahçedeki en büyük ayak izi kime ait?	Çocuk, babası yanıtını verirse puan alır.
8- İpek tavşanları nerede buldu?	Çocuk, köpek kulübesi, köpeğinin eski evi, köpek evi” yanıtlarından birini verirse puan alır.

9- Tavşanların isimleri neydi?	Çocuk, tavşanların isimlerinden birini bile söylese puan alır.
10- Öykünün sonunda en küçük ayak izleri kimlerindi?	Çocuk, tavşanlara ya da Tostos, Paspas yanıtlarından birini verirse puan alır.

Değerlendirme Süresi: 3-5 dakika

4. Görselleri Eşleştirme Alt Testi: Bu alt testte uzman görüşleri ve ön uygulamalar sonucunda elde edilen 10 madde bulunmaktadır.

Amaç: Çocukların harf ve sayıları içeren örüntülerin aynısını seçenekler arasından fark edebilme becerisini değerlendirebilmektir. Bu alt testte A4 kağıda yatay bir şekilde yerleştirilen iki madde şeklinde toplam 5 sayfa görsel bulunmaktadır. Her maddede eşinin bulunması istenen örüntü (harf, sayı, harf ya da sayı kümesi) bir çerçeve içine çizilmiştir. Bunun dışında biri uyarıcı örüntüyle aynı, diğerleri farklı olmak üzere harf ya da sayılar bulunmaktadır. Görseller 9. madde hariç Times New Roman yazı karakteri ve bazı maddeler 36 bazıları 72 punto ile yazılmıştır. 9. maddede “a” harfi olduğu için Comic Sans yazı tipi tercih edilmiştir. Ön uygulamalar sonucunda bu alt testte örnek maddeye gereksinim olmadığı anlaşılmıştır.

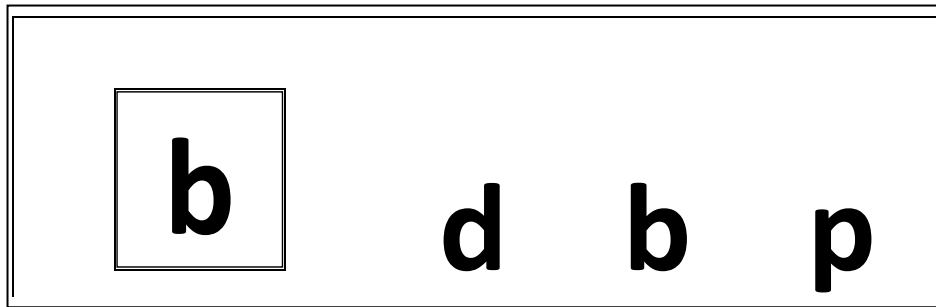
Yönerge: “Sana bazı harf ve sayılar göstereceğim. Baştakiyle aynı olanı göstermeni istiyorum.” (Testi uygulayan, çocuğa işaret ederek yönergeyi anlamasını kolaylaştırır.) Tablo 3. 22’de Görselleri Eşleştirme alt testinin maddeleri bulunmaktadır.

Tablo 3. 22
Görselleri Eşleştirme Alt Testi Maddeleri

Maddeler	Seçenekler
b	d b p
Z	S 2 Z
un	nu on un
35	33 35 53
121	112 221 121
Vdk	Vbk Vdk Ydk
8972	8672 8729 8972
DEDE	EDED DEDE DDED
Çanta	Canta Ganta Çanta
46466	46464 46466 46469

Değerlendirme Süresi: 3-4 dakika

Resim 6
Görselleri Eşleştirme İçin Örnek -Madde 1



5. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi: Bu alt testte uzman görüşleri ve ön uygulamalar sonucunda elde edilen 10 madde bulunmaktadır.

Amaç: Çocukların yazı yazmayı öğrenmeden önceki becerilerini değerlendirebilmektir. Tablo 3. 23'da Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin yönergeleri ve uygulama şekli görülmektedir.

Tablo 3. 23*Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Yönergeleri ve Uygulama Şekli*

Kullanılan Araç-Gereç	Yönerge	Puanlama Ölçütü
Makas ve üzerine daire şekli çizilmiş bir kağıt.	1- “Şimdi senden makasla kağıttaki daire şeklini kesmeni istiyorum.”	1-Çocuk eğer makasla daireyi kesebilirse puan alır.
Kurşun kalem ve içine çerçeve çizilmiş beyaz bir kağıt	2- 3-4. Yönergeler: “Şimdi sana bir kalem ve kağıt vereceğim. Kağıttaki çerçevenin içine sınıfındaki istediğin bir arkadaşına bir şeyler yaz.” (Çocuk yazar)	2-Çocuk kalemi doğru bir şekilde tutabiliyorsa puan alır.
		3-Çocuk, yazıyı soldan sağa yazıyorsa puan alır.
		4- Çocuk, yazıyı yukarıdan aşağıya doğru yazıyorsa puan alır.
Bir kağıda 2 cm'lik bir satıra eğik çizgiler noktalı bir şekilde çizilmiştir. (Uygulayan bu satırı işaret eder.)	5- “Bu satıra bakmanı istiyorum. Şimdi bu satırdaki noktalı çizgileri birleştirmeni istiyorum.”	5- Çocuk, noktaları düzgün bir şekilde birleştirirse puan alır.
Bir kağıda 2 cm'lik boş bir satır çizilmiştir. (Uygulayan boş satırı gösterir.)	6-“Şimdi boş satıra kendin yukarıdaki satırdaki çizgilere benzer eğik çizgiler çizmeni istiyorum.	6-Çocuk benzer çizgiler çizerse puan alır.
Bir kağıda 2 cm'lik bir satıra dairesel çizgiler noktalı bir şekilde çizilmiştir. (Uygulayan bu satırı gösterir.)	7- Bu satıra bakmanı istiyorum.” “Şimdi bu satırdaki noktalı çizgileri birleştirmeni istiyorum.”	7- Çocuk, noktaları düzgün bir şekilde birleştirirse puan alır.

Bir kağıda 2 cm'lik boş bir satır çizilmiştir. (Uygulayan bu satırı gösterir.)	8- “Şimdi boş satıra kendin yukarıdaki satırdaki çizgilere benzer dairesel çizgiler çizmeni istiyorum.”	8- Çocuk benzer çizgiler çizerse puan alır.
Üzerinde “KUM” yazılı beyaz A4 kağıt ve kurşun kalem (Çocuğa üzerinde “KUM” yazılı kağıt 2-3sn gösterilir ve daha sonra kaldırılır.)	9- “Biraz önce baktığın karttaki gördüğün yazıyı önündeki kağıda yazmanı istiyorum.”	9- Çocuk harfleri doğru sıralamada yazarsa puan alır. (Modele 2 kez bakma hakkı vardır.)
Kağıt ve kalem	10-“Bu kağıda kendi ismini yazmanı istiyorum.”	10-Çocuk, ismini yazabilirse puan alır.

Değerlendirme Süresi: 5-7 dakika

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinde Çocukların

Yaptığı Doğru Kabul Edilen Örnekler:

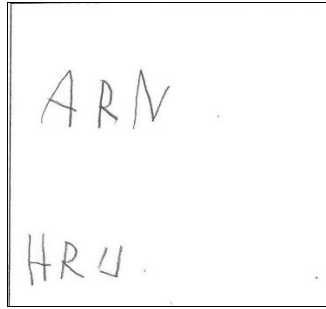
Resim 7

Madde 1. Makasla Daireyi Kesebilme

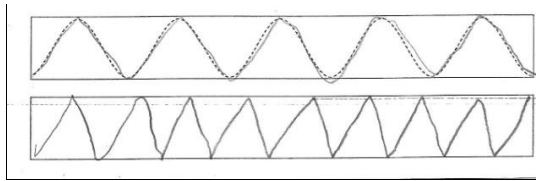


Resim 8

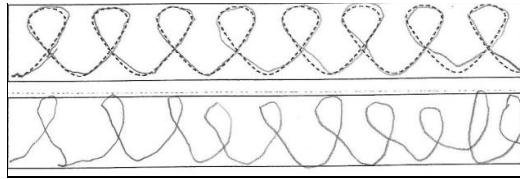
Madde 3 ve 4. Yazıyı soldan sağa, yukarıdan aşağıya yazabilme

**Resim 9**

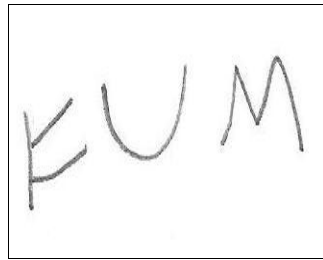
Madde 5 ve 6. Eğik Çizgiler Çizebilme

**Resim 10**

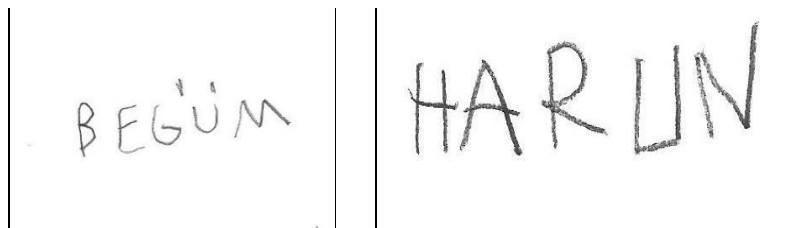
Madde 7 ve 8. Dairesel Çizgiler Çizebilme

**Resim 11**

Madde 9. Gördüğü sözcüğü bakmadan yazabilme

**Resim 12**

Madde 10. İsmi yazabilme



Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracındaki Alt Testlerin Puanlanması: Değerlendirme aracında bulunan alt testlerdeki tüm maddeler; doğru yanıtlar için 1, yanlış yanıtlar için 0 şeklinde puanlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında alt testlere ait norm değerleri belirlenmediği için alt testlerden alınan puan yükseldikçe başarı düzeyinin de yükseldiği kabul edilmiştir.

Aile Bilgilerinin Öğrenilmesi: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'yla birlikte ailelerin bilgileri araştırmacı ve diğer uygulayıcılar tarafından okullardaki kayıtlardan doldurulmuştur. Ailelerin öğrenim durumu, meslek bilgisi, toplam gelirleri öğrenilmiştir. Bunun için ayrı bir form oluşturulmamıştır. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı için doldurulan formun birinci bölümüne aile bilgileri kaydedilmiştir.

3. 4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın ön uygulamalardan sonra veri toplama süreci Mart 2012-Eylül 2012 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Önce Milli Eğitim Bakanlığı'ndan okullarda uygulamalar yapabilmek için gerekli izinler alınmıştır (Ek-3. MEB İzni). Kurumlara bağlı okullar için de araştırmacı tarafından okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler yoluyla izinler alınmıştır. Bu aşamada çocuklarla birebir çalışıldığı ve uygulama süresi uzun olduğu için Mart-Haziran ayları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda IV. sınıfa devam eden üç lisans öğrencisinden destek alınmıştır. Uygulayıcı eğitimleri araştırmacı tarafından II. ön uygulama sırasında başlamıştır.

Diğer Uygulayıcıların Eğitimleri: Uygulayıcı eğitimleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Eğitimlerde şu sıra izlenmiştir.

1- Araştırmacı tarafından testin nasıl uygulandığı anlatıldı.

2- Üç lisans öğrencisi Abidinpaşa İlköğretim Okulu Anasınıfı'nda araştırmacı tarafından yapılan iki uygulamayı izlediler.

3- İltekin, Abidinpaşa ve Açıkalın İlköğretim okullarının anasınıflarında araştırmacı tarafından her uygulayıcının iki uygulaması izlenerek gerekli geri bildirimler verildi. Ardından her uygulayıcının birer uygulamaları daha izlenerek veri toplama formları uygulayıcılarla aynı anda araştırmacı tarafından da dolduruldu.

4- Uygulayıcılar arası tutarlılığa bakmak için veriler, biri araştırmacının puanladığı formlar, diğeri uygulayıcıların olmak üzere ikili bir şekilde SPSS paket programına girildi. İkili uygulayıcılar arası uyuma bakıldığı için Cohen Kappa katsayısından yararlanılmıştır. Formülü aşağıda belirtildiği gibidir.

$$K = \frac{P_0 - P_c}{1 - P_c}$$

Fomule göre P₀, toplam katılım olasılığını, P_c ise şansa bağlı olan katılım olasılığını ifade eder (Ben-David, 2008). Uyum için .80 değeri ölçüt olarak kabul edilmektedir. Buna göre Tablo 3. 19'da uygulayıcılar arasındaki tutarlılık değerleri yer almaktadır. Bu değerlere göre uygulayıcılar arasında tutarlılık olduğu görülmektedir. Tablo 3. 24'de uygulayıcılar ve araştırmacı arasındaki tutarlılık değerleri görülmektedir.

Tablo 3. 24

Uygulayıcılar ve Araştırmacı Arasındaki Tutarlılık Değerleri

Uygulayıcılar	Cohen Kappa katsayısı
1- Araştırmacı ve Uygulayıcı A	.89
2- Araştırmacı ve Uygulayıcı B	.98
3- Araştırmacı ve Uygulayıcı C	1

Tablo 3. 24'de uygulayıcılar ve arasındaki Cohen Kappa katsayıları .80'den büyük olduğu için uygulayıcılar arası tutarlılığın kanıtlandığı söylenebilir.

Veri Toplanmasında İzlenilen Yol: Veriler her çocukla birebir çalışılarak toplanmıştır. Araştırmacı uygulamalar için okul yöneticileriyle konuşup okul içerisinde sessiz ve aydınlık olan okul bölümlerini belirlemiştir. Uygulamalar bazı okullarda boş sınıflarda, bazı okullarda öğretmen odaları ya da çok amaçlı salonlarda yapılmıştır.

Öğretmenlerden çocuk listeleri alınıp kronolojik yaşları hesaplanmıştır. Uygulamalara geçilmeden önce çocuklara “onlarla bir oyun oynanacağı” söylenir. Çocuklar uygulama için gelmek istemezse zorlanmaz, başka bir çocukla uygulamaya geçilir. Uygulama için masa, iki sandalye ve test malzemelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuk, testi uygulayanın sağına oturur. Ardından sırasıyla Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı’nda yer alan alt testlerdeki yönergeler uygulanır. Bir çocukla çalışma, değerlendirme aracında yer alan tüm alt testler için 45-60 dakika arasında değişmektedir.

Çocuklara Uygulama Yapılması İçin Ön Koşul: Değerlendirmeye alınan çocukların okuma-yazma bilmemesine ve 48 aydan küçük, 77 aydan büyük olmamasına dikkat edilmiştir. Bunun için sınıf listeleri alındıktan sonra sınıf öğretmenlerinden çocuklarla ilgili belirtilen uygulama koşullarıyla ilgili olarak bilgi alınmıştır. Değerlendirmeye başlarken çocuklara söylenen yönerge:

“Ben başka bir okulda öğretmenim. İsmim Gökçe. Senin ismin nedir? Seninle bir oyun oynamak istiyorum. Sana bazı resimler gösterip sorular soracağım ve bir öykü okuyacağım. Haydi oyunumuza başlayalım.”

Veriler toplandıktan sonra değerlendirme aracının test tekrar test güvenilirliğine bakmak için uygulamanın yapıldığı 40 çocukla 15-18 gün arayla yeniden çalışılmıştır. Test tekrarları yapılan çocuk grubu 48-75 ay arasında 22’si kız, 18’i erkek çocuktan oluşmaktadır. Test tekrarları yedi farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla gerçekleştirilmiştir.

3. 5. Verilerin Analizi

3. 5. 1. Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Analizler:

Croceker ve Algina’ya (1986) göre geçerlik türleri; kapsam (content), ölçüt (criterion) ve yapı (construct) olarak üç gruba ayrılabilir. Ölçme amacına göre bazı geçerlik türleri daha ön plana çıkabilir. Örneğin; başarı testlerinin geliştirilmesinde kapsam geçerliği ön plandadır (Büyüköztürk ve vd. 2008:106).

Yapı geçerliği, testten elde edilen puanların test ile ölçülmek istenen kavramın (yapının) gerçekte ne derece ölçülebildiği ile ilgilidir. Faktör analizi, yapı geçerliğine

ilişkin, “bu testten elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu?” sorusuna cevap arar. Yapı geçerliğini incelemede amaç, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkartmak ise “açımlayıcı faktör analizi”, amaç, daha önce belirlenen ölçeğin faktör yapısının doğrulanması ise “doğrulayıcı faktör analizi” teknikleri kullanılır (Büyüköztürk ve vd. 2008;108).

Alanyazın incelendiğinde erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik ölçeklerin geliştirilmesi ya da uyarlanmasına ilişkin yapılan çalışmalarda kapsam geçerliği (uzman görüşlerinin alınması), eş zamanlı geçerlik (benzer ölçeklerle karşılaştırma), yapı geçerliği çalışmaları (Good ve Kaminski, 2002; Lonigan ve Wilson, 2008; Missall, Reschly, Betts, McConnell, Heistad, Pickart, Sheran ve Marston, 2007; Yopp, 1995) gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada, değerlendirme aracında yer alan farklı alt testlerin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla öncelikli olarak her teste açımlayıcı faktör analizi (temel bileşenler analizi) yapılmıştır. Veriler, 1-0 şeklinde puanlandığı için, kategorik veriler için Pearson Momentler çarpım korelasyonunun yerine faktör analizi için “Tetrakorik Korelasyon Matrisinin” kullanılması gerekmektedir. Tetrakorik korelasyon matrisi SPSS üzerinden hesaplanamamaktır. Bu nedenle veri setine ilişkin tetrakorik korelasyon matrisleri “Statistica” programında üretilmiş ve SPSS’te syntax yardımıyla faktör analizi yapılmıştır. Her açımlayıcı faktör analizinin ardından, değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan hipotezin test edilmesi için LISREL paket programında doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sürecinde ise alt testlerde oluşan yapıların çeşitli uyum indekslerine göre doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Bu uyum indeksleri ise alan yazında en sık kullanılan; Ki-Kare İyilik Uyumu, İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI), Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index-NNFI)’dir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012:267-270). Ardından tüm alt testlerde %27’lik alt-üst gruplarda maddelerin ayırt ediciliklerine bakılmıştır.

Değerlendirme Aracında yer alan ilk alt test, Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testidir. Bu testte alan yazına bağlı olarak belirlenen sekiz alt test için

öncelikli olarak ayrı ayrı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu alt testte yer alan “Farklı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme” alt testinin faktör yük değerleri bakımından geçerli değerler vermediği görülmüştür. Güvenirliği de $KR-20=0,34$ olarak bulunmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda bu alt test, değerlendirme aracından çıkarılmıştır. Ardından Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi’ne bağlı olarak geliştirilen yedi alt test birarada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analiziyle değerlendirilmiştir.

3. 5. 2. Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Analizler Güvenirlik, ölçme sonuçlarının iki temel özelliğinden bir diğeridir. Güvenirlik, puanların tesadüfi hatalardan arınık olma derecesidir (Büyüköztürk ve vd, 2008:111). Bu çalışmada değerlendirme aracının her farklı alt testine ilişkin KR-20 değerleri, testin iki yarı güvenirliği (split half değeri) , test-tekrar test güvenirliklerine bakılmıştır.

3. 5. 3.Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Diğer Analizler: Değerlendirme aracında geliştirilen alt testlerden alınan toplam puanlar ile çocukların yaş, cinsiyet ve anne-baba öğrenim durumlarına göre farklılıkların olup olmadığı çeşitli analizlerle gerçekleştirilmiştir.

Cinsiyet ve çocukların testlerden aldığı toplam puanlar arasındaki ilişki, verilerin normal dağılım gösterdiği durumlar için “İlişkisiz Örneklem İçin t Testi” ile analiz edilmiştir. İlişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2005:40). Dağılımların normal olmadığına karar verildiği durumlar için de parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde yararlanılan Mann Whitney U testi ile analiz gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada 48-77 ay arasında olan toplam 473 çocuk ile çalışılmıştır. Örneklemde yer alan çocuklar içinde buldukları altı aylık dilimlere göre değerlendirilmiştir. Her ay diliminde farklı sayıda çocuk olduğu ve çocuk sayısının dağılımları dikkate alınarak non-parametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H testi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Fark çıkan puanlar için, farkın hangi gruplar arasında olduğu ise Mann Whitney-U testi ile değerlendirilmiştir. Kruskal Wallis H testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bu teknik, testlerden elde edilen puanların normal dağılım göstermediği durumlarda tercih edilir. Mann Whitney-U testi ise iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirlerinden

anlamalı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Analizde ilk olarak iki ilişkisiz örnekleme ait puanlara, gruba bakılmaksızın en küçükten en yüksek puana doğru sıra sayıları verilir. Elde edilen sıra toplamları, grup büyüklüklerine bölünerek grupların sıra ortalamaları bulunur (Büyüköztürk, 2005:155).

Çocukların anne-baba öğrenim durumlarına göre alt testlerden aldıkları puanlar arasındaki ilişki için, son test “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” dışında, veriler normal bir dağılım gösterdiği için İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One – Way Anova) gerçekleştirilmiştir. Tek faktörlü (yönlü) varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2005:47). “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Testi” için toplam puanlar gruplara göre homojen çıkmadığı için Kruskal Wallis-H testi ile analiz gerçekleştirilmiştir. Çocukların baba öğrenim durumlarına göre testlerden aldıkları puanlar arasındaki ilişki için, gruplar dengeli bir dağılım göstermediği için non-parametrik bir teknik olan Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Fark çıkan puanlar için, farkın hangi gruplar arasında olduğu ise Mann Whitney - U testi ile değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve bulgulara ilişkin alan yazınla karşılaştırılarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

4. 1. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracındaki Alt Testlerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

4. 1. 1. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi'nin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

4. 1. 1. 1. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi Kapsam Geçerliği

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi için alınan ilk 13 uzman görüşünden sonra madde sayısı 234 iken ikinci uzman görüşlerinde madde sayısı 99 olarak belirlenmiştir. İkinci uzman görüşleri 8 uzmanın görüşü alınarak Lawshe Tekniği ile değerlendirilmiştir. Değerlendirilen tüm uzman görüşlerine göre; bu alt testte maddelerin kapsam geçerliği 0,75-1 arasında değişmektedir. (Ek 1-B) Ön uygulamalar ve madde analizlerinin ardından veri toplama sürecine başlarken kalan madde sayısı 68'dir.

4. 1. 1. 2. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi Yapı Geçerliği - Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi'nde açımlayıcı faktör analizine başlamadan önce veri setinde uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Bu analizde "Farklı Sesle Başlayan Sözcükleri Bulma" bölümü tek tek yapılan faktör analizleri sonucunda az madde kaldığı için uzmanlara da danışılarak analiz dışı bırakılmıştır. Son alt boyut olarak belirlenen "Sesleri Birleştirme" alt boyutunun 8, 9, 10. maddelerine örneklem içerisinde sadece ikişer çocuk yanıt verebildiği için bu maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Ardından, Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi'nin tüm alt boyutları için örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Yapılan ilk faktör analizinde Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme alt boyutundaki madde 1, madde 6 ve madde 8 binişik faktör yük değeri vermiştir. Binişik

faktör yük değeri, bir maddenin birden fazla faktörde kabul düzeyinden yüksek yük değeri vermesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012:233). Ardından açımlayıcı faktör analizi yinelenmiştir. Yine Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme alt boyutunda yer alan madde 10, binişik faktör yük değerine sahip olduğu için testten çıkarıldıktan sonra açımlayıcı faktör analizi tekrar edilmiştir. Tablo 4.1’de yapılan son faktör analizinin ardından açıklanan toplam varyans tablosu görülmektedir.

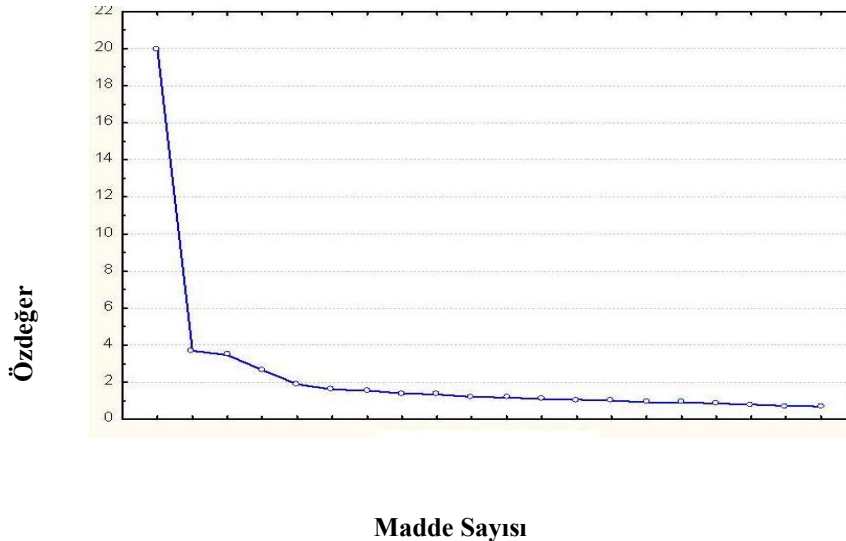
Tablo 4. 1

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi AFA Sonucu Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Faktör	Özdeğer	Toplam Varyans %	Kümülatif Varyans %
1-	19,93385	37,61103	37,61103
2-	3,69630	6,97415	44,58518
3-	3,46981	6,54681	51,13200
4-	2,66004	5,01894	56,15094
5-	1,89717	3,57956	59,73050

Şekil 4. 1

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi AFA Yamaç Birikinti Grafiği



Şekil 4.1.’de Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin açımlayıcı faktör analizine bağlı olarak belirlenen yamaç birikinti grafiği yer almaktadır. Tablo 4.1 ve Şekil 4.1’e göre bu alt testin beş faktörden oluştuğu görülebilir. Tablo 4.1.’e göre Sesbilgisel Farkındalık Testi’nin 5 faktör ile toplam varyansın %59.73’ü açıklanmaktadır.

Tablo 4. 2

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi – Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Faktör Yük Değerleri (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi)

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Ortak Faktör Varyansı (h ²)
A9				0,75136		0,617439
A5				0,68465		0,528322
A3				0,67215		0,556049
A2				0,57612		0,345379
A7				0,53678		0,53532
A4				0,44707		0,259963
U5					0,64513	0,534815
U1					0,57573	0,350253
U9					0,53851	0,507973
U8					0,52068	0,296468
U2					0,50908	0,539033
U3					0,50669	0,324569
U4					0,45214	0,297729
U6					0,45204	0,354655
U7					0,41485	0,228608
VSS3	0,79162					1,073345
VSS2	0,78532					0,875876
VSS5	0,78511					0,947612
VSS9	0,784					0,932879
VSS10	0,77417					0,967606
ASBSÜ1	0,76783					0,616032
ASBSÜ3	0,7671					0,652663
VSS6	0,75468					0,962930
USBSÜ6	0,7503					0,618655
VSS7	0,74565					0,921385
VSS8	0,73832					0,960477
USBSÜ3	0,7245					0,539980
VSS1	0,71218					0,841539
VSS4	0,70357					0,867753
ASBSÜ5	0,68824					0,537913
USBSÜ5	0,67582					0,501708
USBSÜ2	0,65126					0,504949
USBSÜ1	0,65062					0,450189
USBSÜ4	0,63233					0,460955
ASBSÜ4	0,62726					0,438639
ASBSÜ2	0,43579					0,228236
HveSA6			0,90868			0,892679
HveSA10			0,88367			0,895842
HveSA8			0,86037			0,870789
HveSA9			0,85416			0,839180
HveSA7			0,85168			0,812575

HveSA5		0,84769				0,758500
HveSA4		0,63519				0,542272
HveSA2		0,59756				0,474041
HveSA3		0,56513				0,439127
HveSA1		0,42924				0,227714
SB1	0,79177					0,651305
SB2	0,76498					0,610358
SB6	0,68867					0,566596
SB5	0,65601					0,518862
SB7	0,65045					0,487564
SB4	0,61329					0,480816
SB3	0,61164					0,411067
Açıklanan Varyans:	%37.61	%6.97	%6.54	%5.01	%3.57	
Toplam : %59.7						

Tablo 4.2’de Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin maddelerine ilişkin faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansları görülmektedir. Bu tabloya göre faktör yük değeri .32’nin altında bir değer bulunmamaktadır. Faktör yük değerinin minimum 0.32 olması tüm maddelerin kabul edilebilir ve yüksek faktör yük değeri verdiği anlamına gelir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Bu tabloya göre testte yer alan faktörler ve maddelerin özellikleri şunlardır:

Faktör 1: Bu faktörde yer alan maddeler ile sözcüklerin başlangıç seslerini fark etmeye yönelik farklı üç becerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yüzden Faktör 1, “*Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme*” olarak isimlendirilebilir. Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme boyutunda toplam 21 madde bulunmaktadır ve bu boyut toplam varyansın %37.611’ini açıklamaktadır. Faktör yük değerleri Tablo 4.2’ye göre 0.43 ile 0.79 arasında değişmektedir. Schuele, Skibbe ve Rao, (2007:275-277), başlangıç seslerini fark etme olarak isimlendirilen bu alt boyuta “ilk sesleri fark etme becerisi” ismini vermişlerdir. Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips ve Burgess, (2003)’e göre sesbilgisel farkındalık becerileri için ilk basamak başlangıç seslerini fark etmektir. Bu faktör içerisinde, hepsi, başlangıç seslerini fark etme becerisini değerlendirmeye yönelik üç farklı yönerge yer alır.

Tablo 4. 3*Faktör 1- Başlangıç Seslerini Fark Etme - Yönerge ve Maddeler*

Yönerge ve Örnek Madde	Kalan Maddeler
Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim. Beni dinle. Örnek: “kapı”, hangi sesle başlar?	1-mendil 2-para 3-koyun 4-dalgıç 5-vücut 6-salata 7-şaka 8-çay 9-lale 10-yaz
Şimdi sana bazı sesler söyleyeceğim. O seslerle başlayan sözcükler bulmanı istiyorum. Beni dinle. Örnek: /e / sesi ile başlayan bir sözcük söyle.	11-/m/ 12-/b/ 13- /t/ 14-/k/ 15-/s/ 16-/c/
Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim. Aynı sesle başlayan başka bir sözcük söyle. Örnek: Beni dinle. “ay” – askı	17-mavi 18-palto 19-duvar 20-kum 21-çocuk

Faktör 2: Bu faktörde yer alan maddeler ile sözcükleri oluşturan sesbirimlerin birleştirilerek sözcüğün tümünü fark edebilme becerisinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yüzden Faktör 2, “*Sesleri Birleştirme*” olarak isimlendirilebilir. Bu alt boyutta toplam 7 madde bulunmaktadır ve faktör yük değerleri Tablo 4.2’ye göre 0.61 ile 0.79 arasında değişmektedir. Sesleri birleştirme becerisi, sesbilgisel farkındalık becerileri içerisinde zor bir beceri olarak nitelendirilir (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007:275-277).

Tablo 4. 4*Faktör 2- Sesleri Birleştirme - Yönerge ve Maddeler*

Yönerge	Kalan Maddeler
Sana bazı sesler söyleyeceğim ve senden bu sesleri bir araya getirerek tekrar söylemeni istiyorum. Dinle. Örnek:/a/ /t/ birleştirerek söyle	1- /e/ /t/ 2- /i/ /z/ 3- /o/ /n/ 4- /a/ /r/ /ı/ 5- /k/ /ı/ /ş/ 6- /ü/ /z/ /ü/ /m/ 7- /e/ /k/ /m/ /e/ /k/

Faktör 3: Bu faktörde yer alan maddeler ile çocuğun sözcükleri oluşturan hece veya seslerin söylenmediğinde sözcükteki değişikliği fark edebilme becerisinin (hece ve sesleri atma) değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yüzden faktör 3, “*Hece ve Sesleri Atma*” olarak isimlendirilebilir. Bu faktörde yer alan maddelerin hepsinde ya sondaki hece ya da sondaki sesbirimin atılması beklenmektedir. Bu faktörde toplam 10 madde bulunmaktadır ve faktör yük değerleri, Tablo 4.2’ye göre 0.42 ile 0.90 arasında değişmektedir.

Tablo 4. 5*Faktör 3- Hece ve Sesleri Atma - Yönerge ve Maddeler*

Yönerge	Kalan Maddeler Atılan Hece ve Sesler
Sana bazı sözcükler söyleyeceğim ve senden bu sözcükleri söylediğim gibi değiştirerek tekrar söylemeni istiyorum. Dinle. Örnek: ayı sözcüğünde /a/ demesek geriye ne kalır? Söyle.	1- evsiz – “siz” 2- kışlık – “lık” 3- gölge- “ge” 4- omuz – “muz” 5- çukur- “kur” 6- süt - /t/ 7- bir - /r/ 8- tuz - /z/ 9- gül - /l/ 10- diş - /ş/

Bu araştırmada kapsam ve yapı geçerlik çalışmaları yapılan Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin ‘‘Hece ve Sesleri Atma’’ ile ‘‘Sesleri Birleştirme’’ bölümlerinde yer alan maddelerle ilgili alan yazın taraması yapıldığında Türkiye’de değerlendirme ve eğitim etkinliklerinde yer alması bakımından Aktan (1996;2005)’ın çalışmaları dışında bir örneğe rastlanmamıştır. Bu beceriler okul öncesi dönem çocukları için zor beceriler olarak nitelendirilmektedir; bu yüzden ölçek geliştirme çalışmalarında uzman görüş geçerlikleri sonucunda değerlendirmeye alınmamaktadır. Buna karşılık; çocukların hazırbulunuşluk düzeyi, gelişim ilkeleri ile öğrenme yaşantılarının birarada değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Seçilecek uygun maddeler ile sesbilgisel farkındalık becerileri içerisinde yer alan; Yopp (1988), Adams (1994); Hempenstall (2003), gibi araştırmacıların da çalışmalarında bulunan; sesleri atma, birleştirme gibi beceriler, çocuklarla çalışılabilir. Türkçe’de uygun sözcük örnekleriyle eğitim etkinlikleri içinde yer alabilir; oyun ve drama temelli yöntemlerle desteklenip, uygun değerlendirme araçlarıyla değerlendirilebilir.

Faktör 4: Bu faktörde yer alan maddeler ile aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirebilme becerisinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yüzden faktör 4, ‘‘Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme’’ olarak isimlendirilebilir. Bu faktörde yer alan maddeler ilk faktör gibi başlangıç sesleriyle ilgilidir; ama buradaki fark, sözcüklerin çocuğa sunulması ve çocuktan aynı sesle başlayanları eşleştirmesinin beklenmesidir. Bu alt boyutta toplam 6 madde bulunmaktadır ve faktör yük değerleri, Tablo 4. 2’ye göre 0.44 ile 0.75 arasında değişmektedir. Maddelerdeki nesnelere resimlendirilmiştir. Bu faktörde görseller kullanılarak yönerge söylenir.

Tablo 4. 6*Faktör 4- Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme - Yönerge ve Maddeler*

Yönerge	Kalan Maddeler		
Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun? Söyle. Örnek: Resimlerdekilere hangisi “el” sözcüğüyle aynı sesle başlar? “ at ip ev.”	2-	peynir	
	pasta	geyik	fırça
	3-	balık	
	çorap	gözlük	bulut
	4-	tarak	
	ceket	tepsi	perde
	5-	kitap	
	horoz	bardak	köprü
	7-	sepet	
	yaprak	maymun	sinek
	9-	robot	
	kalem	şapka	resim

Watkins ve Edwards (2004) tarafından geliştirilen, Büyüктаşkapu'nun (2012) Türkçe'ye uyarlama çalışmasını gerçekleştirdiği Mountain Shadows Sesbirim Farkındalık Ölçeği'nin “aynı ses” boyutundaki maddelerinin faktör yüklerinin 0.46-0.74 arasında değiştiği ve bu çalışmadaki “Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme” boyutundaki faktör yük değerleri ile benzer değerler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada geliştirilen “Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme” maddelerinin faktör yük değerleri, Polat Unutkan (2003)'ın geliştirdiği Marmara İlköğretime Hazır Oluş ölçeğinin uygulama formundaki “aynı sesbirimleri” değerlendiren maddelerin faktör yük değerlerinden daha yüksektir (**0.44 -0.75**>0.30-0.32).

Faktör 5: Bu faktörde yer alan maddeler ile uyaklı sözcükleri fark edip eşleştirebilme becerisinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yüzden faktör 5, “*Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme*” olarak isimlendirilebilir. Maddelerdeki nesnelere resimlendirilmiştir. Bu faktörde görseller kullanılarak yönerge söylenir. Bu faktörde toplam 9 madde bulunmaktadır ve faktör yük değerleri, Tablo 4.2'ye göre 0.41 ile 0.64 arasında değişmektedir.

Tablo 4. 7*Faktör 5- Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme - Yönerge ve Maddeler*

Yönerge	Kalan Maddeler		
Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun? Söyle. Örnek:”yol” sözcüğüyle hangisinin sonu aynı biter? “buz diş kol”	1-	fil	
	zar	dil	göz
	2-	taş	
	kaş	mum	zil
	3-	kare	
	çivi	fare	toka
	4-	kova	
	tava	halı	şişe
	5-	uçak	
	simit	kolye	bıçak
	6-	eldiven	
	merdiven	örümcek	uçurtma
	7-	şeker	
	mandal	kemer	tabak
	8-	mikrofon	
	şemsiye	telefon	karınca
	9-	pencere	
	salıncak	kelebek	tencere

“Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme” alt boyutu açısından incelendiğinde bu araştırmada yük değerleri 0.41-0.64 arasında iken, Polat Unutkan (2003)’ın çalışmasında yer alan uyaklı sözcükleri eşleştirme maddeleri 0.52-0.60 arasında değişmektedir. Uyaklı sözcüklerle ilgili değerlendirme maddelerinin açılımlayıcı faktör analizi sonuçları iki ölçme aracı için birbiriyle tutarlıdır. Erdoğan’ın (2009) çalışmasında yer alan ve Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008) tarafından geliştirilen 35 maddelik Fonolojik Farkındalık Ölçeği’nde uyak farkındalığı ve aynı sesle başlayan sözcükleri fark edebilmekle ilgili maddeler bulunmaktadır; ancak, Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008)’in ölçeği için yapı geçerliğine ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır.

Tablo 4.2-4.7 arasında gösterilen Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi’nin faktör analizi sonucunda belirlenen alt bölümleri (faktörleri) veri toplama sürecinde aşağıdaki sıralamaya göre uygulanmıştır.

1-Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme

2-Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme

3-Başlangıç Seslerini Fark Etme

4-Hece ve Sesleri Atma

5-Sesleri Birleştirme

Bu sıralama belirlenirken Adams (1994), Yopp (1988) gibi araştırmacıların sesbilgisel farkındalık gelişiminde benimsediği beş düzey temel alınmıştır. Birinci düzeyde çocukların şarkı ve şiirlerdeki benzer sesbirimleri duyabilmesi yer alır. İkinci düzeyde sözcüğün başında, sonunda ya da ortasında yer alan ses benzerliklerine göre sözcükleri eşleştirebilme becerisi betimlenir. Üçüncü düzey, çocukların sözcüklerdeki sesbirimleri birleştirmesidir. (Bu çalışmada veri toplama sürecinde araştırmacının gözlemlerine dayanarak çocukların daha çok zorlanması sebebiyle “Sesleri Birleştirme” becerileri en son sıralamada değerlendirilmiştir.) Örneğin; /c/.../a/.../p/, çocuğa bu sesbirimler söylenerek hangi sözcüğün olduğu sorulur. Dördüncü düzey sözcüklerdeki sesleri değiştirerek farklı sözcükler elde edebilme becerisidir. Buna göre hece ve sesleri sözcükten atıp sözcüğü tekrar söyleme bu düzey içerisinde yer alır. Son düzey (beşinci düzey) ise çocukların sözcüklerdeki sesbirimleri duyup tek tek seslerine ayırabilmesidir. Araştırmacıların belirttiği son düzey, çocukların okuma-yazma öğrendiklerinde gerçekleştirebilecekleri bir beceri olarak düşünüldüğü için bu çalışmada değerlendirilmemiştir. Sayar ve Turan’ın (2012) sesbilgisel farkındalık, çalışma belleği ve kısa süreli bellek süreçleriyle ilgili yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında da belirtildiği gibi, bu çalışmada da çocukların gelişimsel olarak sesbilgisel analiz yetisinin sentez yetisinden daha önce ortaya çıktığı göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 4. 8

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi- Faktörler Arası Korelasyon Sonuçları

Alt Boyutlar	1	2	3	4	5
Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme	1				
Sesleri Birleştirme	0,184*	1			
Hece ve Sesleri Atma	0,517*	0,215*	1		
Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme	0,330*	0,196*	0,244*	1	
Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme	0,400*	0,201*	0,331*	0,345*	1

n=473 * p< .01

Tablo 4. 8.'de Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin faktörlerine ilişkin hesaplanmış olan Pearson Korelasyon katsayısı sonuçları bulunmaktadır. İki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılan Pearson Korelasyon katsayısı sonuçları incelendiğinde; Sesbilgisel Farkındalık Testi'nin alt boyutlarının ayırt edici ve işlevsel olduğu söylenebilir. Bu durumu kanıtlayan analiz sonuçları şöyledir: Çocukların, sözcüklerin başlangıç seslerini fark etme ile sesleri birleştirme becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.184$, $p<.01$). Çocukların, sözcüklerin başlangıç seslerini fark etme ile hece ve sesleri atma becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.517$, $p<.01$). Çocukların sözcüklerin başlangıç seslerini fark etme ile aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.330$, $p<.01$). Yine sözcüklerin başlangıç seslerini fark etme ile uyaklı sözcükleri eşleştirme becerisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.400$, $p<.01$). Hece ve sesleri atma becerisi ile sesleri birleştirme arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=.215$, $p<.01$). Aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme ile sesleri birleştirme becerisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.196$, $p<.01$). Uyaklı sözcükleri eşleştirme ile sesleri birleştirme becerisi arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.201$, $p<.01$). Çocukların aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme ile hece ve sesleri atma becerisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.244$, $p<.01$). Çocukların uyaklı sözcükleri eşleştirmesi ile hece ve sesleri atma becerisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.331$, $p<.01$). Son olarak çocukların uyaklı sözcükleri eşleştirme becerisi ile aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme becerisi arasında da düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.345$, $p<.01$).

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi ile benzer alt boyutlara sahip bir başka değerlendirme aracı 1999 yılında Wagner, Torgesen, Rashotte ve Pearson tarafından geliştirilen, 2008-2009 yıllarında revize edilen, Comprehensive Test of Phonological Processes-2 (CTOPP-2) Sesbilgisel Süreç Testi-2'dir. Tablo 4. 8.'de görüldüğü gibi Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin faktörleri arasındaki korelasyonlar 0.18-0.51 arasında değişirken Wagner vd. (2009) tarafından geliştirilen Sesbilgisel Süreç Testi-2'nin yapı geçerliğine ilişkin olarak hesaplanan alt testler arası korelasyonları 0.49-0.84 arasında değişmektedir. Wagner vd. (2009)

tarafından yapılan revize çalışması sonucunda elde edilen alt testler arası korelasyon değerleri bu çalışmadaki korelasyon değerlerine göre daha yüksektir. Bunun nedeni; revize çalışmalarıyla ilişkili olabilir. Ölçme araçlarının sürekli güncellenmesi ve farklı örneklemelerde çalışılması, maddelere ilişkin elde edilen değerleri de etkilemektedir. Böylece amaca uygun değerlendirmeyi sağlayan en nitelikli maddeler seçilebilmektedir.

Bu çalışmada çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinden aldıkları puanlar ile “öğretmen görüşlerinin alınması” geçerlik çalışmaları kapsamında yapılmamıştır. Bunun nedeni, değerlendirmede yer alan alt boyutlar ile ilişkili olarak, okul öncesi dönemde çocuklarla yapılan etkinliklerin nicelik açısından az olmasıdır. Bu anlamda öğretmenlerden alınan bilgilerin, öykü okuma etkinlikleri sırasında gözlenen genel dil becerilerine yönelik olacağı (alıcı ve ifade edici dil becerileri) ve sesbilgisel farkındalık becerileri için yeterli bilgilerin edinilemeyeceğinin düşünülmektedir. Oysa yurt dışında geliştirilen benzer amaçlı başarı testlerinde öğretmen görüşlerine yer verildiği görülmektedir; çünkü yurt dışında okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili etkinlikler Türk eğitim sistemine göre daha sıklıkla gerçekleştirilmektedir. Bu duruma örnek olarak, Watkins ve Edwards (2004) tarafından geliştirilen Mountain Shadows Sesbirim Farkındalık Ölçeği'nin geçerlik çalışması verilebilir. Çalışmada özelliği bilinen grupların test puanları arasındaki farkın anlamlılığı öğretmen kararlarına göre değerlendirilebilmiş ve korelasyonların güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

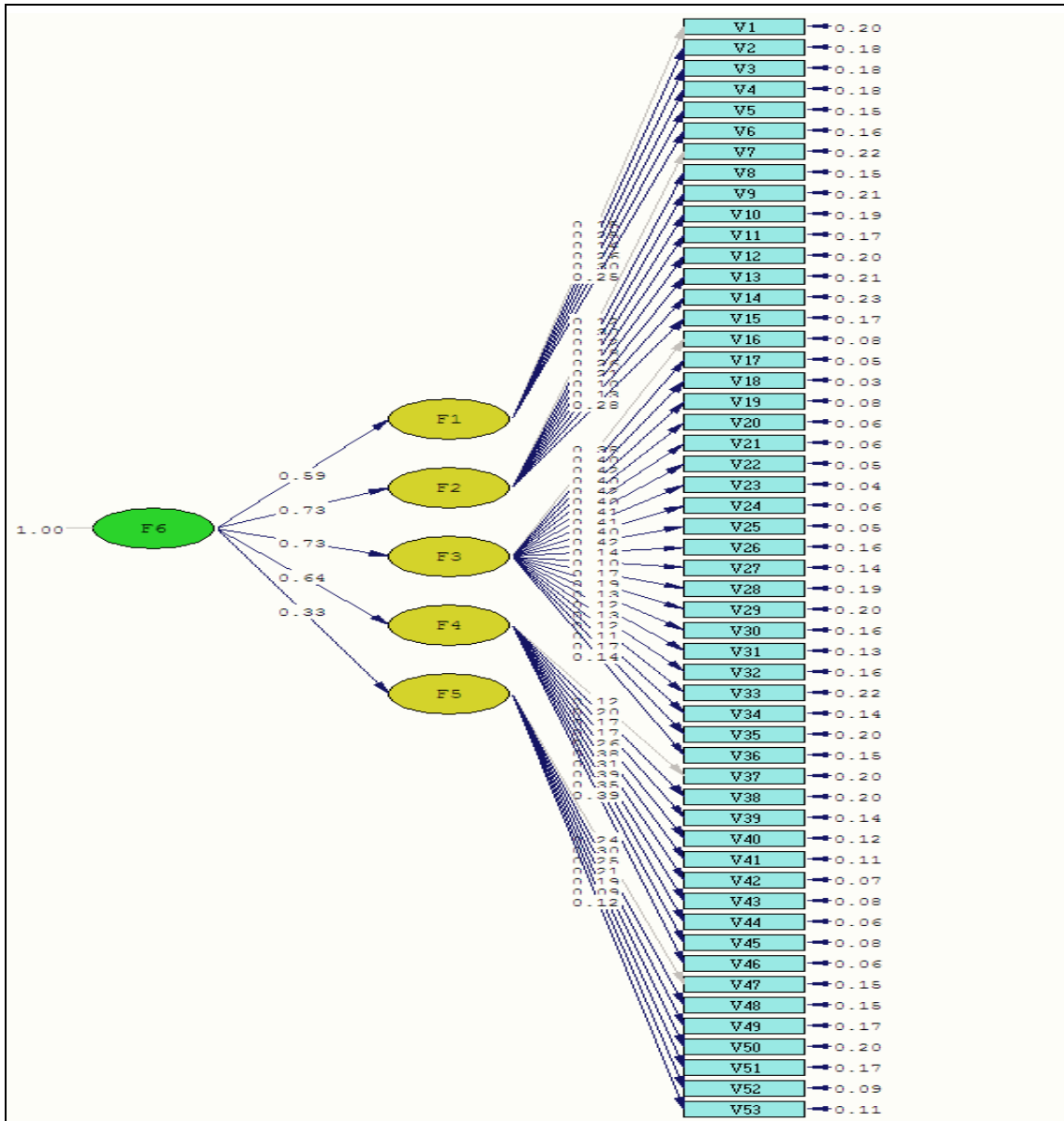
Durgunoğlu, Nagy ve Hancin-Bhatt (1993), çocukların okuma-yazma gelişimini izlemek için yaptıkları çalışmada hem İspanyolca hem de İngilizce konuşan çocuklar için en iyi göstergenin sesbilgisel farkındalık ve sözcük tanıma becerileri olduğunu belirtirler. Bu çalışmaya benzer olarak Oktay ve Aktan (2002) ise anasınıfına giden Türkçe ve İngilizce konuşan toplam 138 anasınıfı ve birinci sınıf çocuklarının sesbilgisel farkındalık ve sözcük tanıma becerilerini değerlendirmişlerdir. Çalışmalarında, uyguladıkları alt testlerde Türkçe'nin şeffaf bir dil olmasından kaynaklı, Türkçe konuşan çocukların İngilizce konuşanlara göre sesbilgisel farkındalık görevlerinde daha iyi sonuçlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Türkçe, yapısı itibarıyla okunduğu gibi yazılıp, yazıldığı gibi okunur. Buna göre bu çalışmada geliştirilmeye çalışılan Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi içerisinde yer alan maddeler aracılığıyla Türkçe konuşan küçük çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri

ile ilgili bilgi sahibi olunabilir ve elde edilen verilerden, çocukların okuma gelişimlerine yönelik karşılaştırmalı çalışmalar için yararlanılabilir.

Sonuç olarak ön uygulamalar ve madde analizinin ardından madde sayısı 68 olan “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme” alt testine yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında toplam varyansın %59.7’sinin açıklandığı toplam 53 madde elde edilmiştir. 53 maddenin 21 maddesi “Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme”, 7 maddesi “Sesleri Birleştirme”, 10 maddesi “Hece ve Sesleri Atma”, 6 maddesi “Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme” ve 9 maddesi de “Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme” faktörlerine aittir. Alt testteki tüm maddelerin faktör yük değerleri Tabachnick ve Fidell’in (2007) belirttiğine göre 0.32’den büyük olma koşulunu sağlamaktadır.

4.1.1.3. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi açımlayıcı faktör analizi ile değerlendirildikten sonra ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Şekil 4. 2*Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi DFA Şeması*

Şekil 4.2’de Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testinin DFA sonucunda ortaya çıkan yapı görülmektedir.

Tablo 4. 9*Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi DFA Değerleri*

Alt Test Adı	χ^2	Sd	RMSEA	GFI	CFI	AGFI	NNFI
Sesbilgisel Farkındalık	2568.22	1320	0.045	0.83	0.97	0.82	0.97

Şekil 4.2 ve Tablo 4.9’da Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testine ait doğrulayıcı faktör analizi uyum değerleri gösterilmiştir. Ki-kare değeri

2568.22 ($p < 1$) olarak hesaplanmış, serbestlik derecesine ($Sd=1320$) oranı $2568.22/1320=1,9$ olarak bulunmuştur. Bu değer $< .5$ olması iyi bir uyumun göstergesidir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Elde edilen değer, ölçme modelinin iyi derecede bir uyum iyiliği düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Analiz sonucu elde edilen Root Mean Square Error Approximation - Ortalama Hataların Karekökü (RMSEA) değeri 0.04 olarak bulunmuştur. Anderson ve Gerbing (1984), Cole (1987), Marsh, Balla ve Macdonald'a (1988) göre, RMSEA değerinin < 0.10 olmasının kabul edilebilir bir uyum iyiliği düzeyi olduğu belirtilmektedir. Analiz sonucu hesaplanan Goodness of Fit Index - Uyum İyiliği İndeksi (GFI) değeri 0.83, Adjusted Goodness of Fit Index - Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI) değeri 0.82'dir ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değeri 0.97'dir. Alan yazına göre GFI için > 0.85 , AGFI için ise $> 0,80$ değerleri kabul edilebilir uyum iyiliği kriterleri olarak belirlenmiştir (Marsh, Balla ve Macdonald, 1988; Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987). Bu duruma göre Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin doğrulayıcı faktör analizi ile açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapı doğrulanmaktadır.

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile kanıtlanmış olan maddelerinin geçerliği, yurt içinde Polat Unutkan (2003), Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008), Büyüктаşkapu (2012), ve yurt dışında Torgesen ve Bryant (2004), Crumrine ve Loneyan (1999), Invernizzi, Sullivan, Meier ve Swank (2004), tarafından geliştirilen bazı sesbilgisel farkındalık testlerinin alt boyutlarıyla benzerlikler göstermektedir.

Tablo 4. 10

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi Alt %27-Üst %27'lik Gruplara İlişkin Madde Ayırt Edicilik Analizi

Madde No	t	n	Madde No	t	n
A2	-3,892*	127	USBSÜ3	-10,823*	127
A3	-7,202*	127	USBSÜ4	-11,308*	127
A4	-4,486*	127	USBSÜ5	-9,556*	127
A5	-5,975*	127	USBSÜ6	-8,122*	127
A7	-11,697*	127	ASBSÜ1	-10,013*	127
A9	-5,639*	127	ASBSÜ2	-6,963*	127
U1	-3,706*	127	ASBSÜ3	-8,130*	127
U2	-12,525*	127	ASBSÜ4	-9,595*	127
U3	-4,334*	127	ASBSÜ5	-9,798*	127
U4	-5,443*	127	HveSA1	-7,481*	127
U5	-7,707*	127	HveSA2	-11,579*	127
U6	-8,393*	127	HveSA3	-8,799*	127
U7	-3,298*	127	HveSA4	-8,415*	127
U8	-4,277*	127	HveSA5	-9,982*	127
U9	-8,909*	127	HveSA6	-14,660*	127
VSS1	-22,912*	127	HveSA7	-11,348*	127
VSS2	-24,482*	127	HveSA8	-16,372*	127
VSS3	-34,475*	127	HveSA9	-13,369*	127
VSS4	-33,900*	127	HveSA10	-15,344*	127
VSS5	-33,970*	127	SB1	-5,008*	127
VSS6	-31,417*	127	SB2	-2,989*	127
VSS7	-38,103*	127	SB3	-5,338*	127
VSS8	-29,566*	127	SB4	-7,611*	127
VSS9	-27,010*	127	SB5	-4,225*	127
VSS10	-38,395*	127	SB6	-2,604	127
USBSÜ1	-9,073*	127	SB7	-4,093*	127
USBSÜ2	-7,117*	127			

N= 473 n1=n2=127 *p<.01

Tablo 4. 10'da Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin alt-üst %27'lik gruplarda madde ayırt ediciliğine ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Sesleri Birleştirme faktöründe yer alan SB6 maddesinde anlamlılık değeri p=.01'dir. Bu madde dışındaki tüm maddelerin (p<.01) alt %27 ve üst %27'lik gruplar için ayırt edici özellikte oldukları bulunmuştur.

Bu alt testte yer alan maddelerin madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri de hesaplanmıştır. Madde güçlük değerleri, p= .10-.71 arasında değişmektedir. Madde güçlüğü, p=.10 olan madde, Sesleri Birleştirme faktöründe madde 6'dır. Bu madde, faktör analizi sonucunda faktör yük değeri yüksek olduğu (.68) için değerlendirmeden

çıkarılmamıştır. Alt testte yer alan 53 maddenin madde güçlük ortalaması $p=.40$, ayırt edicilik ortalaması ise $p=.56$ 'dır. (Madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri Ek 4'te gösterilmektedir.) Alt testte madde ayırt edicilik değerleri .20-.30 arasında olan maddeler bulunmaktadır. Bu maddeler: Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme alt boyutunda madde 2 ($r=0,28$), Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme alt boyutunda madde 1 ($r=0,28$), madde 7 ($r=0,26$), madde 8 ($r=0,28$), Sesleri Birleştirme alt boyutunda madde 2 ($r=0,19$), madde 6' dır ($r=0,28$). Bu maddeler yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra madde faktör yükleri alan yazında belirtilen ($>.32$) (Tabachnick ve Fidell, 2007) değerler arasında olduğu için değerlendirmeden çıkarılmamıştır. Ayrıca bu maddelerin alt %27 ve üst %27'lik gruplarda yapılan İlişkiziz Örneklemeler İçin t-testi sonucunda madde ayırt edicilikleri Tablo 4.10'da görüldüğü gibi ($p<.01$) koşulunu sağlamaktadır. Bu maddeler ile ilgili değişikliklerin başka bir örneklem grubunda gerçekleştirilecek uygulamalar sonucunda yapılması daha uygun görülmüştür. Benzer bir durum da Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008)'in geliştirdiği Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri incelendiğinde görülebilir. Ölçekteki 35 madde içerisindeki bazı maddeler .20-.30 arasında ayırt edicilik değerine sahiptir. Ancak bu maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinde yer alan aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme maddelerinin madde güçlük değerleri $p=.27$ ile $p=.44$ arasında, Polat Unutkan'ın (2003) geliştirdiği Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin uygulama formunda yer alan aynı sesle başlayan sözcüklerin değerlendirildiği dört maddenin güçlük değerleri ise .17-.31 arasında değişmektedir. Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme faktöründeki maddelerin güçlük değerleri ise $p=.32$ ile $p=.62$ arasındadır. Polat Unutkan'ın (2003) çalışmasında geliştirdiği uyaklı sözcükleri değerlendirme ilgili maddelerin madde güçlük değerleri $p=.04$ ile $p=.08$ arasındadır. Bu bulgulara göre bu çalışmada geliştirilen aynı ses ve uyakla ilgili maddelerin güçlük değerleri Polat Unutkan'ın (2003) çalışmasında aynı amaçla geliştirdiği maddelerin güçlük değerlerinden daha yüksek değerlere sahiptir.

4. 1. 2. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi'nin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin güvenirlik çalışmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 4.11'de Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin tümüne ve faktörlerine ilişkin güvenirlik değerleri yer almaktadır.

Tablo 4. 11

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi Güvenirlik Bulguları

Alt Test ve Faktör İsimleri	KR-20	Test Tekrar	
		Test Güvenirliği (r)	Testin İki Yarı Güvenirliği
Sesbilgisel Farkındalık (tüm alt test)	.91	.92	.76
Faktör 1. Başlangıç Seslerini Fark Etme	.92	.80	.64
Faktör 2. Sesleri Birleştirme	.64	.73	.58
Faktör 3. Hece ve Sesleri Atma	.86	.71	.76
Faktör 4. Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme	.62	.58	.56
Faktör 5. Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme	.63	.57	.65

Tablo 4.11'e göre alt testin tümüne ilişkin KR-20 değeri 0,91 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2005:171). Buna göre bu testin iç tutarlılığının yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Watkins ve Edward (2004) tarafından geliştirilen Mountain Shadows Phonemic Awareness Scale-Mountain Shadows Sesbirim Farkındalık Ölçeği'nin içtutarlılığı $\alpha=0,91$, Büyüktaşkapu (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan aynı ölçeğin içtutarlılığı Cronbach alfa değeri $\alpha=0,85$, KR-20 değeri ise 0,96, Cassady, Smith ve Huber (2005)'in geliştirdiği Standartlaştırılmış Sesbilgisel Farkındalık Ölçeği'nin iç tutarlılık değeri $\alpha=0,93$, Torgesen ve Bryant (2004) tarafından geliştirilen Test of Phonological Awareness (TOPA-2), Fonolojik Farkındalık Testi'nin sesbilgisel farkındalık alt testinin iç tutarlılığı $\alpha=0,91$, Whitehurst ve Lonigan (2001) tarafından geliştirilen "Get Ready To Read-GRTR" isimli ölçme aracının güvenirliği $\alpha=0,78$, Lonigan ve Wilson'un (2008) "Get Ready To Read-GRTR" ölçeğinin revize olmuş formunun güvenirliği $\alpha=0,88$, Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008)'in geliştirdiği

Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin güvenilirlik değeri yani KR-20=0.74'tür. Bu değerler incelendiğinde, bu çalışma kapsamında geliştirilen Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin iç tutarlılığının benzer amaçla geliştirilen ölçeklerin güvenilirlik değerleriyle tutarlı olduğu görülebilir.

Tablo 4. 11'e göre elde edilen KR-20 güvenilirlik değerleri arasında Sesleri Birleştirme, Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme ve Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme faktörlerinin güvenilirlik değerlerinin .70'den düşük olduğu görülmektedir. Sesleri Birleştirme faktöründe 7, Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme faktöründe 6 ve Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme faktöründe ise 9 madde yer almaktadır. Güvenirlik katsayılarının hesaplanmasında testin uzunluğu kullanılan parametrelerden biridir. Faktörlerden elde edilen ve .70'den düşük olan KR-20 değerleri madde sayılarına bağlanabilir. Alt testte yer alan maddelerin sayısının artması güvenilirliği yükseltebilir. Güvenirliği etkileyebilecek diğer bir etmen ise değerlendirilen bireylerin özellikleridir (Büyüköztürk vd, 2008:105). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin Türkiye'de farklı okul öncesi eğitim kurumlarında (resmi, özel) çocuklarla çok çalışılmayan beceriler olduğu gözlemlere dayanarak söylenebilir. 2006 yılında güncellenen MEB 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Dil Alanı içerisinde yer alan

Amaç 7. Ses bilgisinin farkında olabilmek

Kazanımlar 1. Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.

2. Aynı sesle başlayan sözcükler söyler.

3. Kafiyeli sözcükler söyler.

amaç ve kazanımlarıyla sesbilgisel farkındalık becerilerine yer verilmiştir. Bu amaç ve kazanımlardaki becerilere yönelik etkinliklerin istenilen ölçüde planlanıp yapılmaması çocukların bu becerilerle ilgili yönergelerle tanışık olmamalarına yol açabilir. Bu durum çocukların değerlendirilmek istenen sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili ölçme araçlarından elde edilen sonuçları da etkileyebilir.

Sodoro, Allindor ve Rankin-Erickson (2002) erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme araçlarını gözden geçirdikleri çalışmalarında, inceledikleri sesbilgisel farkındalık ölçeklerinin güvenilirlik değerlerini .80 ve aşağısı için zayıf, .81-.84 arası kabul edilebilir, .85-.90 arası orta, .91-.93 arası güçlü ve .94-.99 arası mükemmel olarak sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırma, Salvia ve Ysselyke (1998)'nin de belirlediği

değerlerdir. Bu ölçütlere göre bu çalışmada geliştirilen Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin tümüne ait hesaplanan iç tutarlılık katsayısı “KR-20=0.91 ve test tekrar test güvenilirliği $r=0.92$ ile güçlü bir güvenilirliğe sahiptir”, yorumu yapılabilir. Belirtilen ölçütlere göre alt testin faktörlerinin güvenilirlikleri yorumlandığında; Başlangıç Seslerini Fark Etme boyutu, KR-20=.92 ile güçlü, Hece ve Sesleri Atma boyutu, KR-20=.86 ile orta, diğer alt boyutlar ise .80’den düşük değerde oldukları için zayıf olarak nitelendirilebilir.

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi içerisinde yer alan “Sözcüklerin Başlangıç Sesini Fark Etme” faktörünün test tekrar test güvenilirliği de $r=0,80$ ’dir. Marston, Pickart, Reschly, Heistad, Muyskens ve Tindal (2007) çalışmalarında geliştirilen “başlangıç sesi farkındalığı” testinin test tekrar test ve puanlayıcılar arası güvenilirlik değerini; $r=0,97$ olarak bulmuşlardır. Marston vd’nin (2007) bulduğu değer ile bu çalışmada sözü edilen alt test için bulunan test tekrar test güvenilirliğinin tutarlı ve yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen 21 maddelik “Başlangıç Seslerini Fark Etme” faktörünün KR-20 güvenilirlik katsayısı, 0,92 ve iki yarı test güvenilirliği de $r=0.64$ ’tür. Invernizzi, Sullivan, Meier ve Swank (2004) tarafından geliştirilen PALS-PreK ölçeğinin başlangıç seslerini fark etme alt testinde toplam 10 madde bulunmaktadır ve 2002-2003 yıllarında hesaplanan güvenilirliği Cronbach alfa, $\alpha=0,83$ olarak bulunmuştur. 2003-2004 yıllarında gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise Cronbach alfa $\alpha= 0,93$, iki yarı test güvenilirliği de $r=0.94$ olarak bulunmuştur. İki ölçeğin “başlangıç seslerini fark etme” alt boyutlarının iç tutarlılığı karşılaştırıldığında bu araştırmada elde edilen değerlerin, PALS-PreK ölçeğinin 2003-2004 yılı bulgularıyla tutarlı olduğu görülebilir. Invernizzi vd (2004)’nin sözü edilen alt boyut için buldukları iki yarı test güvenilirliği daha yüksektir. Aynı çalışmada Invernizzi vd (2004) PALS-PreK ölçeğinde yer alan 10 maddelik uyak farkındalığı alt testinin Cronbach alfa değerini $\alpha=0,84$, iki yarı test güvenilirliği de 0.87 olarak bulmuşlardır. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin 9 maddelik uyaklı sözcükleri eşleştirme faktörünün KR-20 değeri, 0,63 ve iki yarı test güvenilirliği de 0.65’tir. Bu değerlerin, uyak farkındalığı açısından PALS-PreK değerlendirme aracının “uyak farkındalığı” alt boyutuyla karşılaştırıldığında daha düşük olduğu görülebilir.

Bu araştırmada Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin diğer bir bölümü olan ‘‘Sesleri Birleştirme’’ faktörünün güvenirlik değeri $KR-20=0,64$ ’tür. Hece ve Sesleri Atma faktörünün güvenirliği ise $KR-20=0,86$ ’dır. Lonigan, Wagner, Torgesen ve Rashotte (2002; Akt. Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007) tarafından 3-5 yaş arası çocuklar için geliştirilen Okul ncesi Sesbilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı Testi (Preschool Comprehensive Test of Phonological & Print Processing (Pre-CTOPPP)’nin 21 maddeden oluşan ‘‘Sesleri Birleştirme’’ alt testinin İngilizce versiyonunun güvenirliği Cronbach alfa $\alpha=0,83$, İşpanyolca versiyonunun ise $\alpha=0,79$ ’dur. Aynı lme aracının Sesleri Atma alt testinin İngilizce versiyonunun güvenirliği $\alpha=0,81$, İşpanyolca versiyonunun güvenirliği ise $\alpha=0,61$ ’dir. İki lme aracının iki farklı alt testlerinin (Sesleri Birleştirme ve Atma) güvenirlik değerleri karşılaştırıldığında ‘‘Okul ncesi Sesbilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı Testi’’nin ‘‘sesleri birleştirme’’ boyutunda daha yüksek; ‘‘sesleri atma’’ boyutunda ise bu çalışmadaki güvenirlik değerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu çalışmada geliştirilen Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin amacı; ‘‘normal gelişim gösteren çocukların’’ sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirebilmek ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını daha etkili planlamasına destek olabilmektir. Tanı koyma amacı taşımamaktadır. Türkiye’de Topbaş (2006) tarafından geliştirilen ve amacı sesletim ve sesbilgisi bozukluğu olan çocukların taranması ve tanı koyulması olan, Sesletim-Sesbilgisi Testi’nin; Sesletim Tarama (SET), İşitsel Tarama (İAT) ve Sesbilgisel Analiz (SAT) olmak üzere üç alt testi bulunmaktadır. Bu alt testlerin güvenirlik değerleri sırasıyla SET için $\alpha=0,993$, İAT için $\alpha=0,941$ ve SAT için $\alpha=0,986$ ’dır.  testin iç tutarlılık alfa katsayısı ise $\alpha=0,89$ ’dur. Sesletim-Sesbilgisi Testi’nin iç tutarlılığının bu araştırmadaki Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinden daha yüksek olması tanı koyma amacı taşıdığı için beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Sonuç olarak; Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin güvenirliği tüm alt test için $KR-20=0,91$ ’dir. Faktörlerinden en yüksek $KR-20$ değeri, Başlangıç Seslerini Fark Etme, en düşük $KR-20$ değeri de Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme faktörlerine aittir. Test tekrar test değerleri incelendiğinde, tüm alt testin test tekrar test değeri, $r=0,92$ ’dir. En yüksek test tekrar test değeri $r=0,80$ ile Başlangıç Seslerini Fark Etme, en düşük değer ise $r=0,57$ ile Uyaklı Sözcükleri

Eşleştirme faktörüne aittir. Alt testin iki yarı güvenilirliği incelendiğinde tüm alt test için bulunan değer, 0.76'dır. Alt testin faktörleri incelendiğinde ise en yüksek değer 0.76 ile Hece ve Sesleri Atma, en düşük değer ise 0.56 ile Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme faktörlerine aittir. Bu sonuçlara göre Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin tümü için bulunan güvenilirlik değerinin yüksek, faktörlere ait güvenilirlik değerlerinin ise özellikle 0.70'ten düşük olan değerler için göreceli olarak kabul edilebilir olduğu yorumu yapılabilir.

4. 1. 3. Yazı Farkındalığı Alt Testi'nin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

4. 1. 3. 1. Yazı Farkındalığı Alt Testi'nin Kapsam Geçerliği

Yazı Farkındalığı alt testi için alınan ilk 13 uzman görüşünden sonra 24 maddelik alt testte maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmış ve madde sayısı 16'ya indirilmiştir. Ardından ikinci uzman görüşleri alınmıştır. Bu görüşler Lawshe Tekniği ile değerlendirilmiştir. İkinci uzman görüşleri için 8 uzmanın görüşünden yararlanılmıştır. Değerlendirilen tüm uzman görüşlerine göre; bu alt testte maddelerin kapsam geçerliği 0,75-1 arasında değişmektedir. (Ek 1B). İkinci uzman görüşlerinin ardından madde sayısı 20'ye çıkarılmıştır.

Madde analizi öncesinde 20 madde olan Yazı Farkındalığı alt testi, madde analizi sonrasında madde 10-12-16 güçlük bakımından .15-.85 değerler arasında yer almadığı için testten çıkarılmıştır. 16. maddenin yerine başka bir madde yazılmıştır. Alt testten çıkan maddeler aşağıda yer almaktadır.

10.madde: “Acaba kardaki ayak izleri kime aitti?” bu cümle okunur ve çocuğa soru işareti gösterilerek “Bu işaret ne için? Söyle” yönergesi verilir.

12. madde: “Buldum Buldum, diye sevinçle bağırdım.” Bu cümle okunur ve çocuğa “Bu sayfada birbirinin aynısı iki sözcük var. Bunları bana göster” yönergesi verilir.

16. madde: “Onlara hemen isim koydum. Beyaz tüylü, kırmızı gözlü olan Tostos, gri tüylü olan da Paspas.” Bu sayfa okunur ve çocuğa “Paspas” sözcüğündeki “p” harfi gösterilerek, bu harfin büyük harfini göster” yönergesi verilir. 16. soruda yer alan “p”

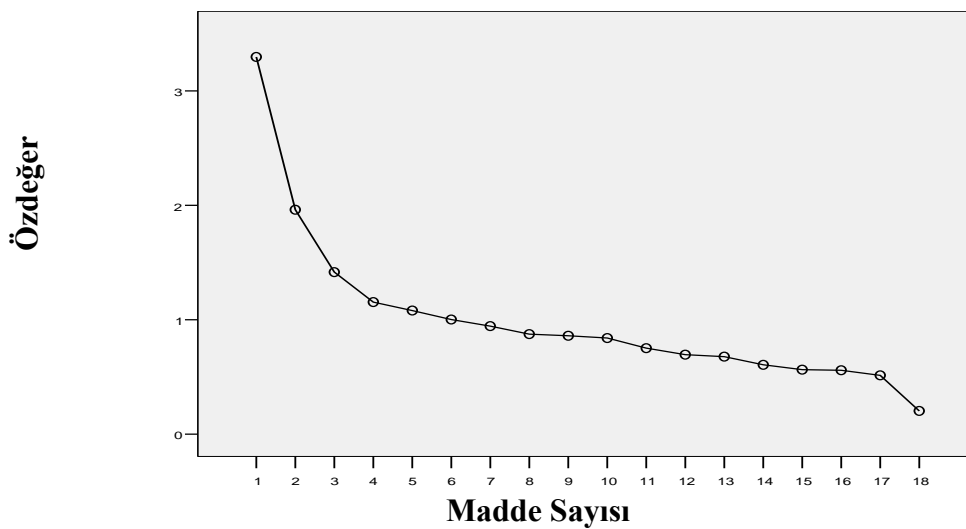
harfi yerine “bembeyaz” sözcüğündeki “b” harfi gösterilip çocuktan büyük harfini göstermesi istenmiştir. Bu soru 11. soru olarak uygulamada yer almış veri toplama sürecine geçilmiştir. Böylece veri toplama süreci (asıl uygulama süreci) 18 madde ile gerçekleştirilmiştir.

4. 1. 3. 2. Yazı Farkındalığı Alt Testi Yapı Geçerliği - Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Yazı Farkındalığı alt testinin yapı geçerliğini istatistiksel olarak tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Testin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004: 70). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .74, Bartlett küresellik testi de ($p < 0.01$) anlamlı bulunmuştur. Buna göre, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur, başka bir deyişle veri seti faktör analizi için uygundur. Teste faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İlk analizde, öz değeri 1’den büyük olan 6 faktör olduğu görülmektedir. Ancak Şekil 4.3. incelendiğinde, öz değeri diğer faktörlerden yüksek olan ve açıkladığı varyansı daha yüksek olan üç faktörün baskın olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 4. 3

Yazı Farkındalığı Alt Testi Açımlayıcı Faktör Analizi Yamaç Birikinti Grafiği



Yazı Farkındalığı alt testinin faktör sayısı belirlendikten sonra faktör analizi tekrar edilmiştir. Test, üç faktörden oluştuğu için, faktörlerin daha iyi açıklanmasını sağlamak amacıyla dik döndürme işlemi olan varimax döndürme işlemi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde varimax döndürmesi ile maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .30 olarak alınmıştır. Faktör yük değeri .30'un altında olan maddeler analizden çıkartılmıştır. Yapılan analiz sonrasında 17. madde, .30'un altında faktör yüküne sahip olması nedeniyle testten çıkartılmıştır. Bu maddenin ölçekten çıkartılmasının ardından analiz tekrar edilmiş ve 4. maddenin de faktör yükünün .30'un altında olduğu belirlenmiştir. Tekrar edilen faktör analizi sonucunda tüm maddelerin .30'un üstünde bir faktör yüküne sahip olduğu ve alt testteki faktör yük değerleri arasındaki fark .10'un üstünde olan (binişik) bir maddenin olmaması nedeniyle analiz sonlandırılmıştır. Yazı Farkındalığı alt testi için faktör yük değerinin .30 belirlenmesinin nedeni; geçerliği ispatlanmış, ölçme aracından olabildiğince az sayıda madde çıkarabilmektir. Uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, .30'a indirilebilir (Büyüköztürk, 2005:124). Böylece iki madde testten çıkarılmıştır. Tüm bu işlemlerin sonunda Yazı Farkındalığı alt testinin açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulguları Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4. 12*Yazı Farkındalığı Alt Testine Ait Maddelerin Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri*

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Ortak Faktör Varyansı (h²)
M7	0,680			,475
M5	0,668			,448
M6	0,591			,353
M15	0,563			,353
M18	0,431			,291
M9	0,430			,298
M14	0,418			,201
M10	0,348			,189
M8	0,306			,127
M1		0,909		,826
M2		0,879		,780
M3		0,702		,513
M13			0,806	,654
M12			0,716	,545
M16			0,550	,312
M11			0,358	,187
Açıklanan Varyans:	%15.24	%14.47	%10.30	
Toplam:	%40,01			

Tablo 4.12’de Yazı Farkındalığı alt testinin maddelerine ilişkin faktör yük değerleri görülmektedir. Yazı Farkındalığı alt testine yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda testin 16 madde ve 3 faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır. Üç faktörle alt teste ilişkin toplam varyansın % 40.01’i açıklanmaktadır. İlk 9 maddelik birinci faktör, toplam varyansın %15.24’ünü, ikinci faktör 3 soru ile toplam varyansın %14.47’sini ve üçüncü faktör 4 soru ile varyansın %10.30’unu açıklamaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .306-.909 arasında değişmektedir. Madde faktör yükü .30’un altında olan bir değer görülmemektedir. Tablo 4.13’te alt testte yer alan faktörler, maddelerin uygulama ve yönergeleri belirtilmiştir.

Tablo 4.13*Yazı Farkındalığı Alt Testi Maddeler- Yönergeler ve Faktör İsimleri*

Madde No	Uygulama	Yönerge	Faktör Adı
M5		Nereden okumaya başladığımı göster.	
M 6	Kitabın 3. sayfası okunur.	Yazıyı hangi tarafa doğru okuduğumu parmağınla işaret et.	
M 7		Bu sayfada bir sırayı okuduktan sonra nereye okumaya geçtiğimi göster.	
M 8	5. sayfa okunur. 6. sayfadaki resim ters çizilmiştir. 6. sayfa işaret edilir.	Bana bu resmin altını göster.	Yazı Kavramları
M 9	7. sayfa okunur. Bu sayfadaki yazılar ters yazılmıştır.	Bu sayfaya bak ve yazılarda yanlış olan nedir? Söyle.	
M 10	9. sayfa okunur. İkinci cümledeki sonundaki nokta işareti gösterilir.	Bu işaret ne için? Söyle.	
M14	17. sayfa okunur. Tostos sözcüğündeki büyük "T" harfi gösterilir.	Bu harfin küçük harfini göster.	
M 15	19. sayfa okunur. Uygulayan yazılı olan tek cümleyi gösterir.	Bu cümlede nerede bittiğini göster.	
M 18		Bana bu sayfada sözcükler arası boşlukları göster	
M 1		Kitabın ön yüzünü göster.	Kitap Kavramları
M 2	Kitap, okumaya başlamadan önce çocuğa verilir.	Kitabın arka yüzünü göster.	
M3		Kitabın isminin nerede yazdığını göster.	
M 11	12. sayfa okunur. "bembeyaz" sözcüğündeki küçük "b" harfi gösterilir.	Bu harfin büyük harfini göster.	Harf ve Sözcük Kavramları
M 12	15. sayfa okunur.	Bu sayfadaki en kısa sözcük hangisi? Göster.	
M 13	16. sayfa okunur.	Bu sayfadaki en uzun sözcük hangisi? Göster.	
M16	19. sayfa okunur. Uygulayan yazılı olan tek cümleyi gösterir.	Bana bir sözcük göster.	

Veri toplama sürecinde Tablo 4.13'te yer alan yönergeler uygulanırken, araştırmacı tarafından yazılan ve bir grafiker tarafından resmedilen “Küçük Ayak İzleri” isimli öykü kitabı çocuklara okunmuştur.

Yazı Farkındalığı alt testi Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisindeki ikinci alt testtir. Yazı Farkındalığı alt testi ile toplam varyansın %40.01'i açıklanmakta ve alt test üç faktörden oluşmaktadır. Şimşek (2011) ve Tafa (2009) çalışmalarında küçük çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek için geliştirdikleri veya uyarladıkları ölçme araçlarında farklı sayıda faktör yük değerleri elde etmişlerdir. Şimşek (2011)'in geliştirdiği “Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” nde toplam varyansın %73,71'inin açıklandığı ve iki faktörlü yapının elde edildiği, Tafa (2009)'nın ise Clay'in ölçeğini Yunanca'ya uyarladığı çalışmasında anasınıfı grubu için toplam varyansın %42.05'inin açıklandığı dört faktörlü yapının elde edildiği belirtilmektedir. Justice ve Ezell (2001)'in geliştirdiği “Preschool Word and Print Awareness Assessment (PWPA)- Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı” ise Yazı Kavramları ve Sözcük Tanıma olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Buna göre alan yazında, yazı farkındalığı ile ilgili geliştirilen değerlendirme araçlarında elde edilen faktör sayıları değişebilmektedir.

Bu çalışmada, Yazı Farkındalığı alt testine yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 16 madde bulunmuştur. Belirlenen üç faktör; “yazı kavramları, kitap kavramları, harf ve sözcük kavramları” şeklinde isimlendirilmiştir. Şimşek (2011)'in geliştirdiği “Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin 17 maddeden oluşan ve “kitap kavramları, yazı kavramları” olarak isimlendirilen iki faktörden meydana geldiği, Tafa'nın (2009) “Yazı Kavramları Ölçeği”nin Yunanca'ya uyarlama çalışmasında, 24 madde ve “yazının yönü, harf-sözcük kavramları, noktalama işaretleri, harf-sözcük sıralanışı” olarak isimlendirilen dört faktör bulunduğu belirtilmiştir. Buna göre hem bu çalışmada hem de diğer benzer araştırmalardaki yazı farkındalığını değerlendirme araçlarının içeriği yani faktörleri etiketlendirme (isim verme) süreci incelendiğinde araştırmaların sonuçlarına dayanarak Clay (2005)'in “Concept About Print” – Yazı Kavramları Ölçeği'nin temel alındığı söylenebilir. Türkiye'de Clay'in Yazı Kavramları Ölçeğini uyarlama çalışmasıyla ilk kez çalışan Öztunç (1994) olmuştur. Ölçek, “Okuma Kavramları” ismiyle “Concept About Print” ölçeğini Türkçe'ye uyarlamıştır.

Bu çalışmada geliştirilen Yazı Farkındalığı alt testinde açımlayıcı faktör analizinden sonra iki madde; madde 4 ve 17, düşük faktör yük değeri ($<.30$) vermesi sonucu alt testten çıkarılmıştır. Alt testte toplam 16 madde bulunmaktadır. Çıkarılan maddeler;

Madde 4: “Kitabı hangi sayfadan okumaya başladığımı göster.”

Madde 17: Bana bir harf göster.”

Bu yönüyle Yazı Farkındalığı alt testi, Justice ve Ezell’in (2001) geliştirdiği “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Kavramları Değerlendirme Aracı”ndan, Tafa (2009)’nın uyarladığı “Yazı Kavramları Ölçeği”nden ve Şimşek (2011)’in geliştirdiği “Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden daha az sayıda maddeye sahiptir.

Tablo 4. 14

Yazı Farkındalığı Alt Testi- Alt Boyutlar Arası Korelasyon Sonuçları

Alt Boyutlar	1	2	3
Yazı Kavramları	1		
Kitap Kavramları	0,211*	1	
Harf ve Sözcük Kavramları	0,317*	0,139 *	1

n=473, *p<.01

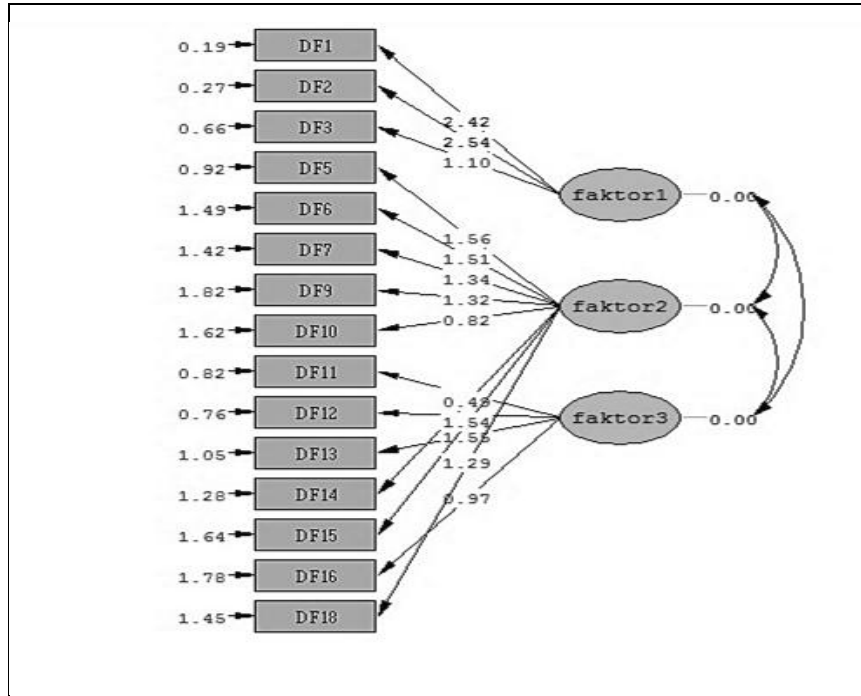
Tablo 4. 14’te Yazı Farkındalığı alt testinin faktörlerine ilişkin hesaplanmış olan Pearson Korelasyon sonuçları görülmektedir. Bu duruma göre Yazı Kavramları faktörü ile Kitap Kavramları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.211$, $p<.01$), Harf ve Sözcük Kavramları faktörü ile Yazı Kavramları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.317$, $p<.01$), en son olarak da Harf ve Sözcük Kavramları ile Yazı Kavramları faktörleri arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.139$, $p<.01$).

Sonuç olarak Yazı Farkındalığı alt testi, yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında topla varyansın %40.01’inin açıklandığı üç faktör ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır.

4. 1. 3. 3. Yazı Farkındalığı Alt Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 4. 4

Yazı Farkındalığı Alt Testi DFA Şeması



Tablo 4. 15

Yazı Farkındalığı Alt Testi DFA Değerleri

Alt Test	χ^2	sd	RMSEA	GFI	CFI	AGFI	NNFI
Yazı Farkındalığı	184.96	87	0,090	0,99	1.00	0,99	1.07

Şekil 4. 4. ve Tablo 4. 15'te Yazı Farkındalığı alt testine ait doğrulayıcı faktör analizine ilişkin değerler gösterilmiştir. Ki-kare değeri 184.96 ($p < 1$) olarak hesaplanmış, serbestlik derecesine ($Sd=87$) oranı $184.96/87=2,12$ olarak bulunmuştur. Bu değer < 5 olması iyi bir uyumun göstergesidir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Analiz sonucu elde edilen Ortalama Hataların Karekökü-Root Mean Square Error Approximation (RMSEA) değeri .09 olarak bulunmuştur. Anderson ve Gerbing (1984), Cole (1987), Marsh, Balla ve Macdonald'a (1988) göre, RMSEA değerinin < 0.10 olmasının kabul edilebilir bir uyum iyiliği düzeyi olduğunu belirtmektedirler. Analiz sonucu hesaplanan Uyum İyiliği İndeksi - Goodness of Fit Index (GFI) değeri .99, Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi - Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) değeri .99'dir. Alan yazına göre GFI için > 0.85 , AGFI için ise $> 0,80$

değerleri kabul edilebilir uyum iyiliği kriterleri olarak belirlenmiştir (Marsh, Balla ve Macdonald, 1988; Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987).

Yazı Farkındalığı alt testi'nin Tablo 4.15'te gösterilen t değerleri incelendiğinde hata varyans oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. RMSEA, GFI, AGFI değerleri ile ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranları kabul edilen ölçütler içerisinde olsa da hata varyanslarının yüksek olması sebebiyle bu teste ilişkin doğrulayıcı faktör analiziyle yapı geçerliğinin bulguları zayıf bir uyumun varlığını göstermektedir.

Tablo 4. 16

Yazı Farkındalığı Alt Testi Alt %27-Üst %27'lik Gruplara İlişkin Madde Ayırt Edicilik Analizi

Madde No	t	n
M1	-6,871*	127
M2	-8,125*	127
M3	-7,124*	127
M5	-11,827*	127
M6	-11,859*	127
M7	-11,872*	127
M8	-8,799*	127
M9	-14,238*	127
M10	-9,329*	127
M11	-7,690*	127
M12	-9,049*	127
M13	-9,909*	127
M14	-5,555*	127
M15	-14,300*	127
M16	-7,994*	127
M18	-12,229*	127

N=473, n1=n2=127 (*p<.01)

Tablo 4.16'da Yazı Farkındalığı alt testinin alt-üst %27'lik gruplarda madde ayırt ediciliğine ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Buna göre tüm maddelerin alt ve üst %27'lik gruplarda ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam 16 maddeye ilişkin madde gücü ortalaması $p=.48$, madde ayırt edicilik ortalaması, $p=.31$ 'dir. Yazı Farkındalığı alt testinin maddelerine ait güçlük ve ayırt edicilik indeksleri kabul edilen değerler arasındadır (Anastasi ve Urbina, 1997). (Ek 4. Madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri gösterilmektedir).

Yazı Farkındalığı alt testinin madde ayırt edicilik açısından .20-.30 arasında dört maddeyi (madde7,madde10,madde13, madde15) içermesine karşın, bu maddelerin alt

%27 ve üst %27'lik gruplarda yapılan İlişkisiz Örneklemeler İçin t-Testi sonucunda madde ayırt edicilikleri Tablo 4.16'da görüldüğü gibi " $p<.01$ " koşulunu sağladığı için alt testten çıkarılmamıştır. Benzer bir durum, Bayraktar (2013)'in çalışmasında görülmektedir. Justice ve Ezell (2001) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Kavramları Değerlendirme Aracı", Türkiye'de Bayraktar (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması tekrar edilerek kullanılmıştır. Buna göre madde 3 ve madde 21'in alt ve üst gruplarda ayırt ediciliği gözlenmemesine karşın testten çıkarılmamıştır.

Yazı Farkındalığı alt testinde alanyazında belirtilen ölçütlere göre zor ya da kolay sayılabilecek maddeler bulunmaktadır. Alt testte madde 11 ($p=.15$) en zor madde olarak nitelendirilebilir. Madde 11'de çocuktan "b" harfinin büyük harfini göstermesi beklenmektedir. Bunun nedeni olarak okul öncesi dönem çocuklarıyla okul öncesi eğitim kurumlarında harfleri tanımaya ilişkin etkinliklerin yapılmaması, bu tür etkinliklerin eğitim programında yer almaması gösterilebilir. Yazı Farkındalığı alt testinde en kolay madde ise 3. maddedir. Güçlük değeri $p=.88$ 'dir. Bu maddede ise çocuktan, öykü kitabının isminin nerede yazdığını göstermesi beklenmektedir. Clay (2005)'in geliştirdiği Yazı Kavramları Ölçeği'nin maddeleri incelendiğinde de, okul öncesi dönem çocukları için zor sayılabilecek maddelerin olduğu görülür. 14. madde, zor olarak nitelendirilen maddelere örnek olarak verilebilir. 14. maddede, bazı sözcüklerin harflerinin yerleri değiştirilmiştir ve çocuktan yazımdaki yanlışlıkları bulması istenir. Buna göre farklı kültürlerde geliştirilip, okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan araçların içeriğinde kolay ve zor olan maddelerin yer aldığı görülebilir.

4. 1. 4. Yazı Farkındalığı Alt Testi Güvenirlik Bulguları

Tablo 4. 17

Yazı Farkındalığı Alt Testi Güvenirlik Bulguları

Alt Test Adı	KR-20 değeri	Test Tekrar Test Güvenirliği (r)	Testin İki Yarı Güvenirliği
Yazı Farkındalığı Alt Testi	.75	.72	.60
Faktör 1. Yazı Kavramları	.70	.70	.60
Faktör 2. Kitap Kavramları	.83	.38	.60
Faktör 3. Harf ve Sözcük Kavramları	.60	.77	.57

Tablo 4.17’de Yazı Farkındalığı alt testinin tümü ve faktörleri için hesaplanan KR-20 değerleri, test tekrar test ve testin iki yarı güvenirligi için hesaplanan split half değerleri görülmektedir. Buna göre Yazı Farkındalığı alt testinin KR-20 güvenirlilik değeri 0.75, test tekrar test güvenirligi $r=0,72$ ve testin iki yarı güvenirligi için hesaplanan split half değeri 0.60 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlilik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması test puanlarının güvenirligi için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2005:171). Buna göre bu testin iç tutarlılığının ve test tekrar test güvenirliginin yeterli olduğu yorumu yapılabilir.

Bu çalışmada Yazı Farkındalığı alt testinden elde edilen güvenirlilik değeri Clay’in geliştirdiği Concept About Print (CAP)- Yazı Kavramları Ölçeği’nin geliştirilme sürecinde edilen güvenirlilik değerleriyle karşılaştırılabilir. Clay (2005)’in belirttiğine göre, 1966 yılında 100 okul öncesi dönem çocuğuyla gerçekleştirdiği güvenirlilik çalışmasında testin iki yarı güvenirligi split half=0,95, 1968 yılında 40 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada ise KR-20 değeri 0,85 olarak bulunmuştur. Clay’in geliştirdiği ölçeği Türkçe’ye uyarlayan Öztunç (1994) ise “Okuma Kavramları Ölçeği” nin güvenirlilik değerini KR-20=0.79 olduğunu belirtmiştir. Clay (2005) ve Öztunç (1994)’un çalışmalarında elde edilen veriler bu çalışmada elde edilen KR-20 değeri=0,75 ile karşılaştırıldığında Yazı Farkındalığı alt testinin yeterli bir güvenirlige, testin iki yarı güvenirligi split half=0,60 değerinin ise kabul edilebilir bir güvenirlige sahip olduğu söylenebilir. Diğer bir taraftan bu çalışmada geliştirilen Yazı Farkındalığı alt testinin güvenirlilik değerleri alanyazında yapılan daha güncel çalışmalarla karşılaştırıldığında elde edilen KR-20 değerinin Şimşek (2011) ve Tafa (2009)’nın çalışmalarındaki güvenirlilik değerleri ile tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek çalışmasında geliştirdiği yazı kavramlarıyla ilgili kontrol listesinin güvenirligini 0.72, Tafa ise 0.91 olarak bulmuştur. Bu çalışmada geliştirilen Yazı Farkındalığı alt testinin güvenirligi, sözü edilen iki araştırma sonucunun arasında bir değerdir.

Bazı çalışmalarda da bu araştırmada elde edilen güvenirlilik değerlerinden daha yüksek değerler elde edilmiştir. Buna örnek olarak Lonigan, vd (2002) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık ve Yazı Kavramları Testi (P-CTOPPP)” gösterilebilir. Lonigan vd. (2002), ölçeğin 36 maddelik “Yazı Kavramları Testi”nin 3 yaş için güvenirlilik değerini $\alpha=0,89$, 4 yaş için $\alpha=0,94$, 5 yaş için ise $\alpha=0,95$ olarak bulduklarını belirtmektedirler. Bu değerler, bu çalışmada geliştirilen Yazı Farkındalığı alt testinin güvenirlilik değerinden daha yüksektir.

Yazı Farkındalığı alt testinin faktörlerinden elde edilen güvenilirlik değerleri incelendiğinde Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi “Yazı Kavramları” faktörünün KR-20 değeri, 0,70, “Kitap Kavramları” faktörünün KR-20 değeri, 0.83 ve “Harf ve Sözcük Kavramları” faktörünün KR-20 değeri de 0,60 bulunmuştur. Bayraktar’ın (2013) çalışması için incelediği “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı’nın” “Yazı Kavramları” alt testinin KR-20 değeri 0.74, “Sözcükleri Tanıma” alt testinin de KR-20 değeri, 0.71 olarak bulunmuştur. Sözü edilen iki farklı değerlendirme aracı, test tekrar test güvenilirlikleri açısından karşılaştırıldığında Yazı Farkındalığı alt testinin test tekrar test güvenirligi Tablo 4.17’de görüldüğü gibi “Yazı Kavramları” faktörü için 0.70, “Kitap Kavramları” için 0.38, son olarak “Harf ve Sözcük Kavramları” faktörü için 0.77 olarak bulunmuştur. Bayraktar (2013) çalışmasında “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı’nın”, “Yazı Kavramları” alt testi için test tekrar test güvenirligini 0,93, “Sözcükleri Tanıma” alt testi için de 0,92 olarak bulmuştur. Bayraktar’ın (2013) çalışmasındaki test tekrar güvenilirlikleri daha yüksektir.

Tablo 4.13’te “Kitap Kavramları” olarak isimlendirilen faktör 2, en yüksek güvenilirlik değerine sahip olmasına karşın (KR-20=0,83) en düşük test tekrar test güvenirligi ($r=0,38$) değerine sahiptir. Bu durumun nedeninin; çocuklarla on beş gün arayla gerçekleştirilen uygulamalar sürecinde okulda aldıkları eğitimden kaynaklı bir değişimin gerçekleşmiş olabileceği düşünülmüştür. “Kitap Kavramları” faktörünü oluşturan maddeler, kitabın ön-arka yüzünü fark etme, kitabın isminin nerede yazdığını fark etmedir. Test tekrarları 2012 Ağustos-Eylül aylarında gerçekleştirilmiştir. Bu aylar, kitap kavramları ile ilgili çocuklara farkındalık kazandırılan, okunan resimli öykü kitaplarını dinlemeye yönelik uyum etkinliklerinin yapıldığı aylardır. Bu nedenle sadece bu faktör için ilk test ve test tekrarındaki ortalama puanlar incelenmiştir. Birinci uygulama sırasında çocukların Kitap Kavramları faktörüne ilişkin ortalama puanı $\bar{X} = 2,4$, test tekrarındaki ortalama puanı ise $\bar{X} = 2,5$ olarak bulunmuştur. Arada fark olmadığı için bu faktöre ait test tekrar güvenirliginin $r=0,38$ ile düşük olduğu yorumu yapılabilir.

Sonuç olarak Yazı Farkındalığı alt testinin tüm alt test için KR-20 güvenirligi 0.75 ile iç tutarlılığının kabul edilen bir değer olduğu yorumu yapılabilir. Faktörleri içinde en yüksek KR-20 güvenirligi 0.83 ile Kitap Kavramları, en düşük KR-20 güvenirligi ise

0.60 ile Harf ve Sözcük Kavramları faktörüne aittir. Tüm alt testin test tekrar test güvenilirliği $r=0.72$ 'dir. Bu sonuç, bu alt testin test tekrar test güvenilirlik değerinin güvenilir bir değer olduğunu göstermektedir. Alt testin faktörleri arasında en yüksek test tekrar test güvenilirliği 0.77 ile Harf ve Sözcük Kavramlarına, en düşük test tekrar test güvenilirliği ise 0.38 ile Kitap Kavramları faktörüne aittir. Alt testin iki yarı güvenilirliği ise 0.60'tır. En düşük iki yarı güvenilirlik değeri 0.57 ile Harf ve Sözcük Kavramları faktörüne aittir. Diğer faktörlerin iki yarı güvenilirlik değerleri 0.60 ile birbirine eşittir.

4. 1. 5. Öyküyü Anlama Alt Testi'nin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

4. 1. 5. 1. Öyküyü Anlama Alt Testi'nin Kapsam Geçerliği

Öyküyü Anlama Testi için alınan ilk 13 uzman görüşünden sonra maddeler düzenlenmiş, madde sayısı 12 maddeden ikinci uzman görüşlerinde 10 maddeye indirilmiştir. Ardından yeni hazırlanan alt test maddeleri için ikinci uzman görüşleri alınmıştır. Bu görüşler Lawshe Tekniği ile değerlendirilmiştir. İkinci uzman görüşleri için 8 uzmanın görüşünden yararlanılmıştır. Değerlendirilen tüm uzman görüşlerine göre; bu alt testteki maddelerin kapsam geçerliği 0,75-1 arasında değişmektedir. (Ek. 1-B)

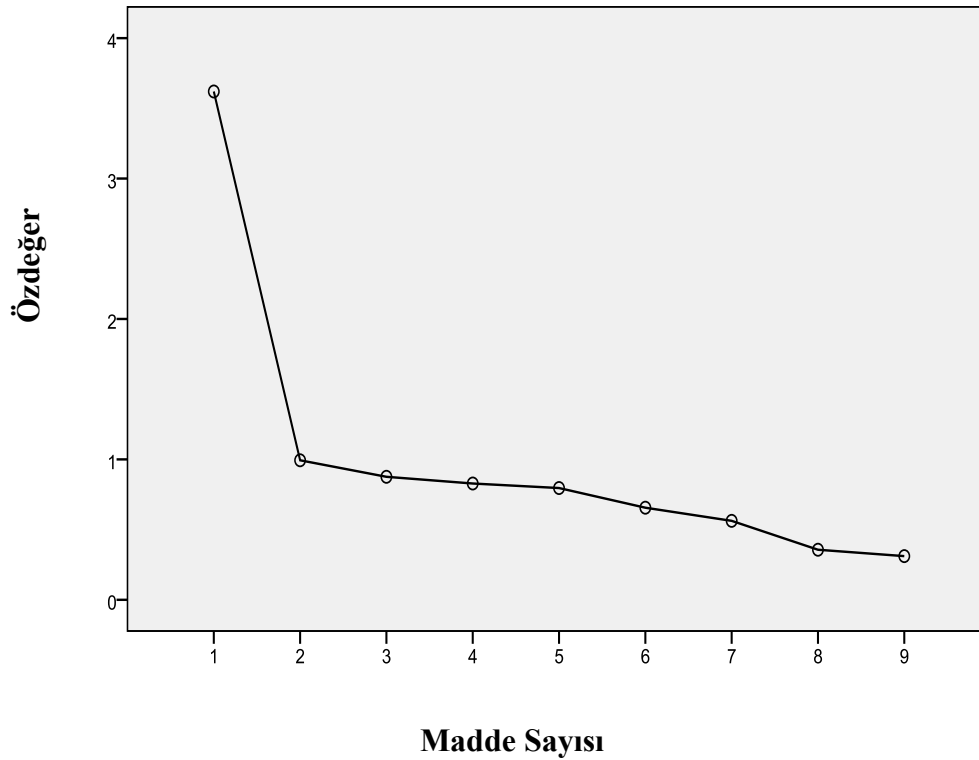
4. 1. 5. 2. Öyküyü Anlama Alt Testi Yapı Geçerliği - Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Öyküyü Anlama alt testinin yapı geçerliğini ortaya koymak için yapılan açımlayıcı faktör analizinde öncelikle örneklem büyüklüğü ve verilerin normalliği test edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün yeterliği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile incelenmiştir. KMO değeri .787 bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün veri seti için yeterli olduğu görülmüştür ($KMO > .70$) (Şencan, 2005). Veri setinin normalliğine ilişkin kanıt olarak değerlendirilen Bartlett Küresellik Testi'ne bakılmıştır. Bartlett küresellik testi manidar bulunmuştur ($\chi^2=1234,721$ $p < .01$). Bu doğrultuda, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir.

Tablo 4. 18*Öyküyü Anlama Alt Testi Açıklanan Toplam Varyans Tablosu*

Başlangıç Öz Değerleri			
Bileşen	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	3,620	40,222	40,222
2	0,994	11,040	51,262
4	0,876	9,734	60,996
5	0,828	9,203	70,199
6	0,796	8,844	79,043
7	0,656	7,288	86,331
8	0,562	6,249	92,580
9	0,357	3,963	96,543
10	0,311	3,457	100,000

Tablo 4. 18'e göre Öyküyü Anlama alt testi'ne yapılan ilk açımlayıcı faktör analizinde madde 3 düşük faktör yük değeri (<.32) vermiştir. Bu yüzden bu madde testten çıkarılarak açımlayıcı faktör analizi yenilenmiştir.

Şekil 4. 5*Öyküyü Anlama Alt Testi Yamaç Birikinti Grafiği*

Tablo 4. 18. ve Şekil 4. 5'te yer alan Öyküyü Anlama alt testinin açıklanan toplam varyans ve yamaç birikinti grafiği incelendiğinde öz değeri 1'in üzerinde tek bileşen bulunmaktadır. Tek faktörün varyansa yaptığı katkı % 40.22'dir. Tek faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2007). Bu çerçevede Öyküyü Anlama alt testinde tanımlanan bir faktörün, toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 19

Öyküyü Anlama Alt Testine Ait Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktör Yük Değerleri
Madde 4	0,709
Madde 7	0,695
Madde 5	0,678
Madde 6	0,673
Madde 8	0,673
Madde 2	0,671
Madde 9	0,624
Madde 1	0,518
Madde 10	0,403

Tablo 4. 19'a göre, faktör yük değerinin minimum 0.32 olması gerektiği (Tabachnick ve Fidell, 2007) göz önüne alındığında gerekli olan ölçütü Öyküyü Anlama alt testindeki tüm maddeler karşılamaktadır. Faktör yük değerleri .403-.709 arasında değişmekle beraber en yüksek faktör yük değeri madde 4, en düşük faktör yük değeri de madde 10'a aittir.

Tablo 4. 20

Öyküyü Anlama Alt Testi Madde ve Yönerge

Madde No	Yönerge
M1	Bu öykünün adı nedir?
M2	Öyküdeki olay hangi mevsimde yaşanıyor?
M4	İpek ayak izi oyununu nerede oynuyor?
M5	Öyküde İpek'ten başka kimler var?
M6	İpek kar yağınca evinin bahçesinde ne yapmayı seviyor?
M7	Kar yağınca bahçedeki en büyük ayak izi kime ait?

M8	İpek tavşanları nerede buldu?
M9	Tavşanların isimleri neydi?
M10	Öykünün sonunda en küçük ayak izleri kimlerindi?

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde yer alan üçüncü alt test, “Öyküyü Anlama” alt testidir. Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının anlama becerilerini değerlendirebilmek için öyküyü anlamaya ilişkin değerlendirme araçları alan yazında oldukça yetersizdir. Benzer bir şekilde, Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance (2004), çocuklara öykü okuma, anlatma ve anlama arasındaki ilişkinin az çalışılan konular olduğunu belirtmektedirler. Perfetti (2007), sözcük bilgisinin anlama sürecindeki anlam bilgisinin bir sonucu olduğunu belirtmektedir. Okunan bir öyküyü anlama becerisinin değerlendirilmesi ise çocuklar daha çok ilkokulda okuma-yazma öğrendikten sonra gerçekleşmektedir. Bu sürece Kartal ve Çağlar Özteke (2010); Erdoğan (2009) ve Anılan (2004)’ın çalışmaları örnek gösterilebilir. Alanyazında erken okuryazarlıkla ilgili anlama becerisinin önemi üzerinde durulmasına rağmen konuyla ilgili değerlendirme araçlarının yetersizliği bu çalışmada geliştirilen Öyküyü Anlama alt testiyle ilgili yorumlama sürecini de sınırlandırmıştır.

Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance (2004), 3-5 yaş çocuklarının öyküyü anlama becerileri üzerinde öykü okuma ve öykü anlatmanın etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Yaptıkları çalışmada çocukların anlama ve dil becerilerini değerlendirebilmek için bir bilgisayar programı olan SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) kullanılarak ortalama sözcük uzunlukları belirlenmiştir. Öyküyü anlama boyutunda da öykü içerisinde yer alan konu, karakterler, öykü sıralamasına yönelik bir değerlendirme formu kullanılmıştır. SALT, Türkiye’de Acarlar (2005) tarafından kullanılarak çocukların ortalama sözce uzunluklarıyla ilgili incelemelerde bulunulmuştur. Erdil’in (2012) çalışmasında da Hollanda’da yaşayan iki dilli ve Türkiye’de yaşayan tek dilli Türk çocukların dil özelliklerini sohbet ve öyküleme dil örneği bağlamında incelenmiştir. Çalışmasında çocukların dil örneklerini değerlendirebilmek için sözü edilen diğer çalışmalara benzer bir şekilde SALT dil örneği analiz programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tek dilli çocukların sohbet ve öykü tekrar anlatımında iki dilli çocuklara göre daha ileri olduğu ortaya çıkmıştır. Anlama ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok sözcük dağarcığını belirleme üzerinedir. Bu amaçla

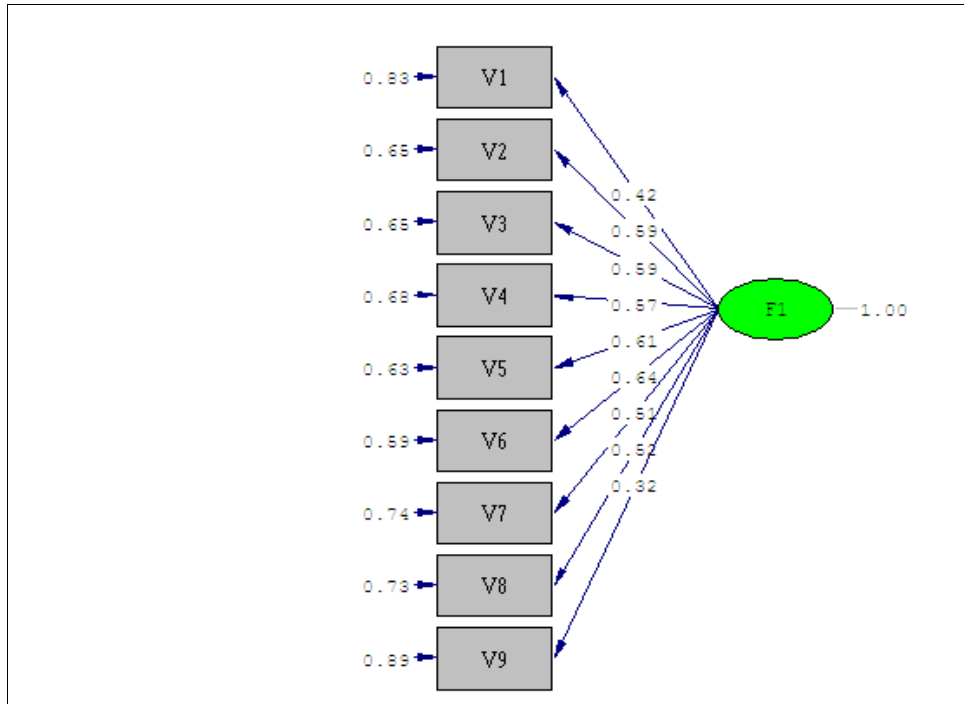
Türkiye’de Gül Güven ve Kazak Berument (2010) tarafından geliştirilen “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi” örnek olarak gösterilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öykü okuma ve dinleme etkinlikleri sıklıkla gerçekleştirilen etkinliklerdir. Dinlediğini anlamaya ilişkin olarak çocukların; öykülerin kahramanlarını, yer, zaman, olay, neden-sonuç ilişkilerini anlamlandırma sürecini sorgulayıcı standart ölçme araçlarının bulunmaması okul öncesi dönem çocukları için önemli bir eksikliklerdir. Sonuç olarak, bu çalışmada geliştirilen Öyküyü Anlama alt testinin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 9 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

4. 1. 5. 3. Öyküyü Anlama Alt Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Şekil 4. 6

Öyküyü Anlama Alt Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi



Tablo 4. 21*Öyküyü Anlama Alt Testi DFA Değerleri*

Alt Test	χ^2	sd	RMSEA	GFI	CFI	AGFI	NNFI
Öyküyü Anlama	140.61	27	0.094	94	91	90	88

Tablo 4.21’de Öyküyü Anlama Testi’nin doğrulayıcı faktör analizi değerleri görülmektedir. DFA sonucunda elde edilen ki- kare (χ^2) = 140.61 ve serbestlik derecesi $sd=27$ bulunmuş olup, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd)= 5.2’dir. Bu değer orta derecede bir uyumu temsil eder (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Analiz sonucu elde edilen yaklaşık hataların ortalamaları karekökü RMSEA değeri .09 olarak bulunmuştur. Anderson ve Gerbing (1984) ve Cole (1987)’ a göre RMSEA değerinin <0.10 olmasının kabul edilebilir bir uyum iyiliği düzeyi olduğunu belirtmektedirler. Analiz sonucu hesaplanan İyilik uyum indeksi GFI değeri .94, düzenlenmiş iyilik uyum indeksi AGFI değeri .90’dır. Alan yazına göre GFI için >0.85, AGFI için ise >0.80 değerleri kabul edilebilir uyum iyiliği kriterleri olarak belirlenmiştir (Marsh, Balla ve Macdonald, 1988; Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987). Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), için ≥ 0.90 iyi uyumun göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu alt testte CFI değeri .91 ve NNFI değeri de .88 bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında açımlayıcı faktör analiziyle ortaya konulmuş olan yapının doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 4. 22*Öyküyü Anlama Alt Testi %27-Üst %27’lik Gruplara İlişkin Madde Ayırt Edicilik Analizi*

Madde No	t	n
M1	-12,069*	127
M2	-12,853*	127
M4	-8,415*	127
M5	-7,977*	127
M6	-12,082*	127
M7	-14,274*	127
M8	-6,288*	127
M9	-15,595*	127
M10	-8,432*	127

N=473, n1=n2=127 (*p<.01)

Tablo 4.22’de Öyküyü Anlama alt testinin alt %27-üst %27’lik gruplarda madde ayırt ediciliğine ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Tüm maddelerin alt ve üst %27’lik gruplarda ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt testin 9 maddeye ilişkin madde güçlük ortalaması $p=.68$, madde ayırt edicilik ortalaması ise $r=.68$ ’dir. Öyküyü Anlama alt testinin maddelerine ait güçlük ve ayırt edicilik indeksleri kabul edilen değerler arasındadır (Anastasi ve Urbina, 1997). (Ek 4. Madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri).

4. 1. 6. Öyküyü Anlama Alt Testi Güvenirlik Bulguları

Tablo 4. 23

Öyküyü Anlama Alt Testi Güvenirlik Bulguları

Alt Test Adı	KR-20 değeri	Test Tekrar Test Güvenirliği (r)	Testin İki Yarı Güvenirliği
Öyküyü Anlama	.61	.75	.64

Tablo 4. 23’te Öyküyü Anlama alt testinin güvenirlik değerleri yer almaktadır. KR-20 güvenirliliğinin 0,61 ile düşük olmasının nedeni madde sayısı (9 madde) ilişkilendirilebilir. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması test puanlarının güvenirliliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2005:171). Buna göre bu alt testin iç tutarlılığının düşük ama kabul edilebilir, test tekrar test güvenirliliğinin de $r=0,75$ ile yeterli olduğu yorumu yapılabilir. Testin iki yarı güvenirliliği ise 0.64 ile kabul edilebilir bir değerdir.

Öyküyü Anlama alt testinin güvenirlik değeri Korat (2010)’ın, İsrail’de anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa giden çocukların sözcük bilgisi, öyküyü anlama ve sözcük okuma becerileri üzerinde elektronik kitapların etkisini araştırdığı çalışmasında yer alan “Öyküyü Anlama Testi’nin güvenirlik değeri ile benzer bir değerdir. Korat’ın (2010) çalışmasındaki değerlendirme aracının güvenirliliği $\alpha=0,65$ olarak bulunmuştur.

Öyküyü anlama becerileriyle ilgili okul öncesi dönemde değerlendirmelerin yapıldığı araçlar oldukça yetersizdir. Çocuklar ilkokul birinci sınıfa geçtikten sonra okuduğunu anlamayı değerlendirmeyi amaçlayan araçlar ile değerlendirme süreci gerçekleşmektedir. Bu değerlendirme araçlarından biri de Erdoğan’ın (2009) çalışmasında geliştirdiği okuduğunu anlama ölçekleridir. Çalışmada üç farklı ölçek geliştirilmiş ve bu ölçeklerin güvenirlik değerleri de 0,79, 0,80 ve 0,82 olarak

bulunmuştur. Erdoğan'ın (2009) geliştirdiği "Okuduğunu Anlama Ölçekleri" nin güvenilirlik değerleri bu çalışmada geliştirilen "Öyküyü Anlama" alt testinden daha yüksektir.

Sonuç olarak Öyküyü Anlama alt testinin KR-20 güvenilirliği 0.61 değeri ile Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracında yer alan alt testler içerisinde güvenilirliği en düşük olan alt testtir.

4. 1. 7. Görselleri Eşleştirme Alt Testi'nin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

4. 1. 7. 1. Görselleri Eşleştirme Alt Testi'nin Kapsam Geçerliği

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde görsellerle ilgili değerlendirme için öncelikle alfabedeki büyük ve küçük harfleri tanıma maddeleri yer almaktaydı. Bu alt testin ismi bu nedenle Harf Farkındalığı olarak belirlenmişti. Ancak I. uzman görüşleri sonucunda alfabe farkındalığı bölümüne görselleri eşleştirme maddeleri de eklendi ve II. uzman görüşleri sürecinde uzman görüşlerine sunuldu. Lawshe Tekniği ile değerlendirilen toplam 10 maddeye ilişkin ikinci uzman görüşleri ile bu alt testte yer alan tüm maddelerin kapsam geçerliğinin 1 olduğu sonucuna ulaşıldı. (Ek-1B)

Harf Farkındalığı Maddelerinin Değerlendirmeden Çıkarılması: Harf Farkındalığı bölümüyle de ilgili uzman görüşleri Ek 1B'de yer almaktadır. Ancak veri toplama süreci öncesinde yapılan ön uygulamalarda harf farkındalığı ile ilgili maddelerin, madde güçlük değerleri belirlenen ölçütlerde (madde güçlüğü $r = .14-.85$) olmadığı için değerlendirme sürecinden çıkarılmıştır. Bu maddelerin mevcut eğitim sistemi içerisinde okul öncesi dönem çocukları için "çok zor" olduğu söylenebilir.

4. 1. 7. 2. Görselleri Eşleştirme Alt Testi Yapı Geçerliği - Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları

Görselleri Eşleştirme alt testinde açıklayıcı faktör analizine başlamadan önce veriler incelenmiş ve 2. maddenin çok kolay bir madde olduğu anlaşıl原因 olarak (17 çocuk yanıt verememiştir) faktör analizine dahil edilmemiştir. Açıklayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle örneklem büyüklüğü ve verilerin normalliği test edilmiştir.

Örneklem büyüklüğünün yeterliği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile incelenmiştir. KMO değeri .848 bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün veri seti için “iyi” düzeyde yeterli olduğu görülmüştür ($KMO > .70$) (Şencan, 2005). Veri setinin normalliğine ilişkin kanıt olarak değerlendirilen Bartlett Küresellik Testi’ne bakılmıştır. Bartlett küresellik testi manidar bulunmuştur ($\chi^2 = 1390,913$, $p < .01$). Bu doğrultuda, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir.

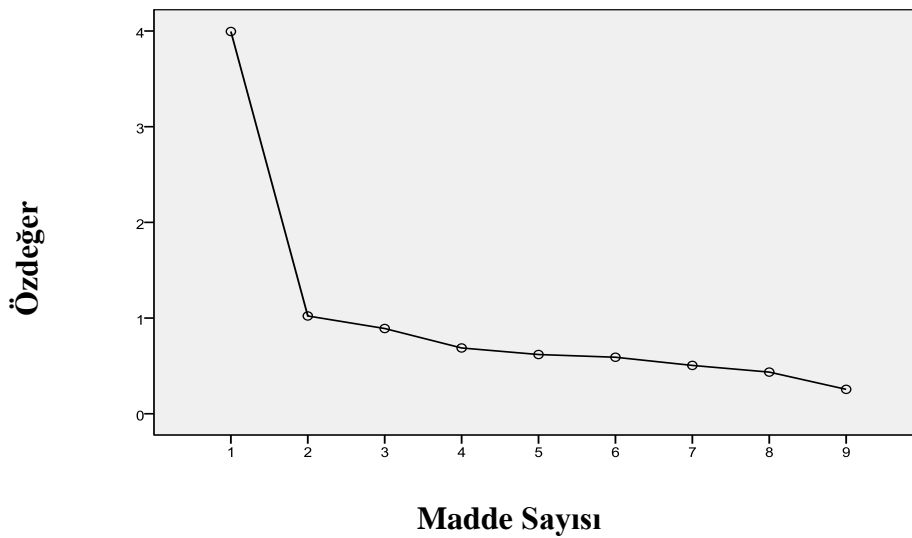
Tablo 4. 24

Görselleri Eşleştirme Alt Testi Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşen	Toplam	Başlangıç Özdeğerleri	
		Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	3,995	44,387	44,387
2	1,022	11,354	55,741
3	0,891	9,898	65,638
4	0,687	7,639	73,277
5	0,619	6,878	80,155
6	0,591	6,562	86,717
7	0,505	5,613	92,329
8	0,435	4,837	97,166
9	0,255	2,834	100,000

Şekil 4. 7

Görselleri Eşleştirme Alt Testindeki Maddelere İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği



Tablo 4.24. ve Şekil 4.7’de Görselleri Eşleştirme alt testinin açıklanan toplam varyans tablosu ve yamaç birikinti grafiği görülmektedir. Tablo 4.24’e göre özdeğeri 1’den büyük olan iki bileşen bulunmaktadır. İki faktörün varyansa yaptığı katkı % 55,741’dir. Birinci bileşen varyansın %44.387’sini, ikinci bileşen ise %11.354’ünü açıklamaktadır. Ancak faktör sayısına karar verirken değerlendirilmesi gereken önemli nokta, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının önemidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012:221). Yapılan katkının önemi ikinci faktörde azalmaktadır. Şekil 4.7. incelendiğinde de maddelerin tek faktör altında toplanabileceği anlaşılmaktadır. Buna göre Görselleri Eşleştirme alt testinin tek faktörlü olmasına karar verilmiştir. Tek faktör ile toplam varyansın % 44,387’si açıklanmaktadır. Tek faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2007). Bu çerçevede Görselleri Eşleştirme alt testinde tanımlanan bir faktörün, toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 25

Görselleri Eşleştirme Alt Testine Ait Faktör Yük Değerleri

Asıl Uygulamadaki Madde No	Faktör Yük Değeri
Madde 5	0,848
Madde 8	0,773
Madde 1	0,695
Madde 7	0,694
Madde 9	0,669
Madde 10	0,655
Madde 3	0,632
Madde 6	0,519
Madde 4	0,410

Tablo 4. 25. incelendiğinde Görselleri Eşleştirme alt testindeki 9 maddenin faktör yük değerleri görülmektedir. Buna göre faktör yük değerleri .410-.848 arasında değişmektedir. Tüm değerler Tabachnick ve Fidell (2007)’in belirttiği koşulu sağlamaktadır yani .32’nin üzerindedir.

Tablo 4. 26
Görselleri Eşleştirme Alt Testi Maddeleri

Madde No		Seçenekler		
M1	b	d	b	p
M3	un	nu	on	un
M4	35	33	35	53
M5	121	112	221	121
M6	Vdk	Vbk	Vdk	Ydk
M7	8972	8672	8729	8972
M8	DEDE	EDED	DEDE	DDED
M9	Çanta	Çanta	Ganta	Çanta
M10	46466	46464	46466	46469

Tablo 4. 26.'da açımlayıcı faktör analizinden sonra kalan maddeler görülmektedir. Bu alt testte çocuklara söylenen yönerge; “Sana bazı harf ve sayılar göstereceğim. Baştakiyle aynı olanı (testi uygulayan işaret eder) göstermeni istiyorum.”

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisindeki dördüncü alt test, Görselleri Eşleştirme alt testidir. Alan yazın incelendiğinde Öyküyü Anlama alt testinde olduğu gibi bu becerilerin okul öncesi dönem çocuklarında değerlendirilmesine ilişkin yapılan çalışmalar oldukça yetersizdir.

Görselleri Eşleştirme alt testi içerisinde tek faktörlü yapı ve 9 madde bulunmaktadır. Görsel algılamaya ilişkin çalışmalar incelendiğinde Frostig, Lefever ve Whittlesey (1961) tarafından geliştirilen Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, bilimsel araştırmalarda en çok yararlanılan (Sökmen, 1994; Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan, 2001; Tepeli, 2013) görsel algıyı değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarından biridir. Görselleri Eşleştirme alt testinin maddeleri, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi'nin daha çok “Mekanda Konum Algısı” alt testinin maddeleriyle benzerlik göstermektedir. Frostig Görsel Algı Testi'nin “Mekanda Konumun Algılanması” alt testinde, bir dizi içinde sunulan şekillerin tersine çevrilmiş ya da döndürülmüş hallerini çocuğun algılaması beklenir. Mekanla konum algısında zorlanan çocuklar yazılı semboller arasındaki ilişkiyi ve mekan konum ilişkisini anlamakta zorlanabilirler. Örneğin; “b” harfini “d” olarak “ve” sözcüğünü “ev” olarak “6”yı “9” olarak algılayabilirler. Bu durum okuma ve yazma gelişimlerini de etkiler (Tuğrul, vd, 2001).

Görselleri Eşleştirme alt testinin maddelerinin benzer olduğu diğer bir ölçme aracı Erkan ve Kırca (2010)'nın geçerlik çalışmasını yaptıkları, Nurs ve McGavran (1995) tarafından geliştirilen Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi'nin "Görsel Ayırt Etme" isimli 10 maddelik bölümüdür. Erkan ve Kırca (2010), geçerlik çalışması için test, aynı çocuk grubuna altı-sekiz hafta arayla tekrar uygulanmıştır. Testin geçerlik çalışması kapsamında ön-test ve son-test arasında bağımlı t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda testin korelasyon katsayısı anlamlı ($p<0.05$) ve 0.863 olarak bulunmuştur.

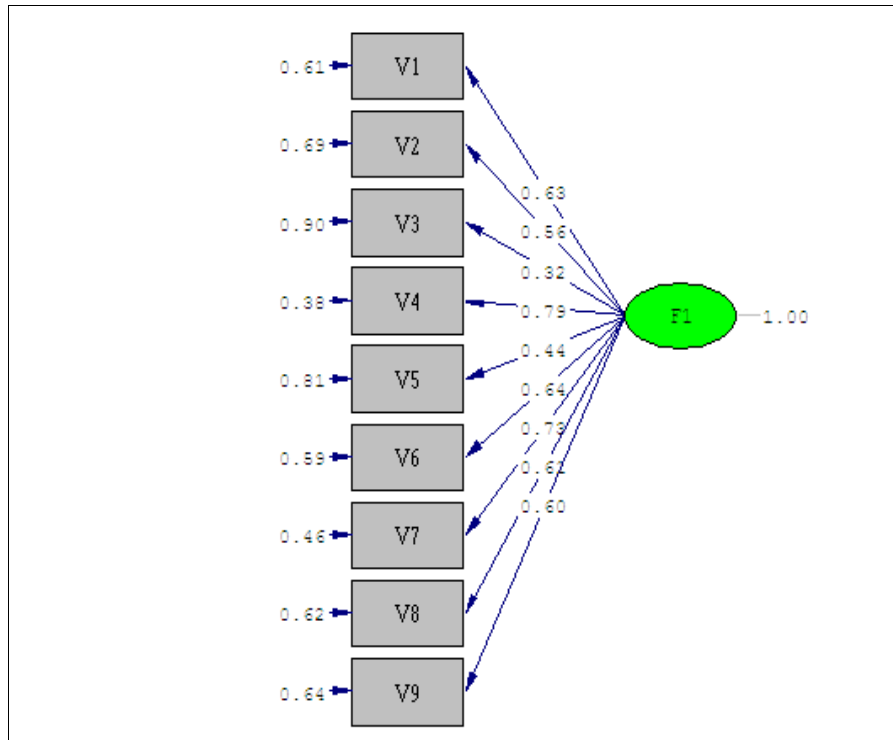
Sonuç olarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda Görselleri Eşleştirme alt testi 9 maddelik tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Tek faktörle toplam varyansın % 44,387'si açıklanmaktadır.

4. 1. 7. 3. Görselleri Eşleştirme Alt Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi

Görselleri Eşleştirme alt testinin açımlayıcı faktör analiziyle belirlenen yapısının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Şekil 4. 8

Görselleri Eşleştirme Alt Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Şeması



Tablo 4. 27*Görselleri Eşleştirme Alt Testi DFA Değerleri*

Alt Test	χ^2	sd	RMSEA	GFI	CFI	AGFI	NNFI
Görselleri Eşleştirme	102.54	27	0.077	95	95	92	95

Tablo 4. 27’te Görselleri Eşleştirme alt testinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bulunan uyum değerleri görülmektedir. DFA sonucunda elde edilen ki-kare (χ^2) = 102.54 ve serbestlik derecesi $sd=27$ bulunmuş olup, ki kare değerinin serbestlik derecesine oranının ≤ 5 = orta düzey, ≤ 2 =mükemmel uyumu temsil eder. Bu ölçüt karşılanmaktadır. Bu alt testte $\chi^2/sd= 3.7$ ’dir. İyilik uyum indeksi (GFI) ve düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), model uyumunun örneklemden büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi için geliştirilmiştir. GFI değeri >0.85 , AGFI için ise >0.80 değerleri kabul edilebilir uyum iyiliği kriterleri olarak belirlenmiştir. Bu alt testte GFI değeri .95 ve AGFI değeri .92 olarak bulunmuştur. Yaklaşık hataların ortalamaları karekökü (RMSEA) değeri < 0.10 olması kabul edilebilir bir değerdir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Bu alt testte RMSEA değeri 0.07 olarak bulunmuştur. Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), için ≥ 0.90 iyi uyumun göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu alt testte CFI değeri .95 ve NNFI değeri de .95 bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında açımlayıcı faktör analiziyle ortaya konulmuş olan yapının doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 4. 28*Görselleri Eşleştirme Alt Testi Alt %27-Üst %27’lik Gruplara İlişkin Madde Ayırt Edicilik Analizi*

Madde No	t	n
M1	-18,492*	127
M3	-16,344*	127
M4	-6,306*	127
M5	-14,162*	127
M6	-10,018*	127
M7	-18,925*	127
M8	-23,414*	127
M9	-16,735*	127
M10	-15,629*	127

N=473, n1=n2=127 (*p<.01)

Tablo 4. 28’de Görselleri Eşleştirme alt testinin alt %27 ve üst %27’lik gruplarda madde ayırt ediciliğine ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Tüm maddelerin alt ve üst %27’lik gruplarda ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Testin 9 maddeye ilişkin madde güçlük ortalaması $p=.55$, madde ayırt edicilik ortalaması ise $r=.70$ ’dir. Görselleri Eşleştirme alt testinin maddelerine ait güçlük ve ayırt edicilik indeksleri kabul edilen değerler arasındadır (Anastasi ve Urbina, 1997). (Ek 4. Madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri görülebilir).

4. 1. 8. Görselleri Eşleştirme Alt Testinin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 29
Görselleri Eşleştirme Alt Testi Güvenirlik Bulguları

Alt Test Adı	KR-20 değeri	Test Tekrar Test Güvenirliği (r)	Testin İki Yarı Güvenirliği
Görselleri Eşleştirme	.71	.64	.70

Tablo 4.29’da Görselleri Eşleştirme alt testinin güvenirlik değerleri yer almaktadır. Elde edilen KR-20 güvenirlik değeri 0,71 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması test puanlarının güvenirliliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2005:171). İki hafta arayla uygulanan test tekrar test sonucu ise .64’tür. Testin iki yarı güvenirliliği olan split half değeri ise 0.70 ile iç tutarlığa oldukça yakın bir değerdir. Bu değerlere göre alt testin güvenilir olduğu yorumu yapılabilir.

Görselleri Eşleştirme alt testinin iç tutarlılığı 0.71, test tekrar test güvenirliliği ise orta derecede güvenilir bir değere $r=0.64$ sahiptir. Frostig, Lefever ve Whittlesey (1961) tarafından geliştirilen Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi’nin ilk geliştirilme sürecindeki, güvenirlik çalışmaları incelendiğinde, araçtaki tüm testlerin test tekrar test ortalaması 0.98, tüm alt testlerin iç tutarlılık ortalaması ise 0.80 olarak bulunmuştur. Tepeli (2013) ve Erdem (2006) de araştırmalarında, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi’nde yer alan alt testlerin güvenirlik çalışmalarını farklı örneklemelerde incelemiştir. Tepeli (2013), çalışmasında, Frostig Görsel Algı Testi’nin “Görselleri Eşleştirme” alt testi ile en çok ilişkilendirilebilecek bölümü “Mekanda Konumun Algılanması” alt testinin güvenirlik değerini 0.79 olarak bulmuştur. Bu değer ile KR-20

güvenirliği 0.71 bulunan Görselleri Eşleştirme alt testinin güvenilirlik değeri yakın değerler olarak yorumlanabilir. Erdem (2006) ise Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi'nin tümüne ilişkin gerçekleştirdiği güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa katsayısını önce 25 çocukla $\alpha=0,77$ sonra 100 çocukla $\alpha=0,81$ olarak hesaplamıştır. Diğer bir taraftan Nurss ve McGauvran (1995) tarafından geliştirilen Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi'nin güvenilirlik çalışması Erkan ve Kırca (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm teste ilişkin güvenilirlik değeri 0,83 olarak bulunmuştur. Erkan ve Kırca'nın (2010) çalışmasında bu araştırmada geliştirilen Görselleri Eşleştirme alt testiyle ilişkilendirilebilecek olan 10 maddelik Görselleri Ayırt Etme alt testinin tek başına güvenilirlik değeri belirtilmemiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmada geliştirilen "Görselleri Eşleştirme" alt testinin KR-20 güvenilirliği 0,71 ile psikolojik bir test için ölçüt kabul edilen iç tutarlılık değerini karşılamaktadır.

4. 1. 9. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Geçerlik Çalışması

4. 1. 9. 1. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Kapsam Geçerliği

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testi için alınan ilk 13 uzman görüşünden sonra maddeler düzenlenmiş ve yeni hazırlanan maddeler için ikinci uzman görüşleri alınmıştır. İkinci uzman görüşleri için 8 uzmanın görüşünden yararlanılmıştır. Bu görüşler Lawshe Tekniği ile değerlendirilmiştir. Toplam 11 maddeye ilişkin kapsam geçerlik değerleri 1 olarak bulunmuştur (Ek 1B). Bu sonuç maddelerin kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermektedir

4. 1. 9. 2. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Yapı Geçerliği - Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testine, açıklayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle örneklem büyüklüğü ve verilerin normalliği test edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün yeterliği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile incelenmiştir. KMO değerinin örneklem büyüklüğünün veri seti için yeterli olduğu görülmüştür ($KMO>.70$) (Şencan 2005). Veri setinin normalliğine ilişkin kanıt olarak

değerlendirilen Bartlett Küresellik Testi'ne bakılmıştır. Bartlett küresellik testi manidar bulunmuştur. Bu doğrultuda, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir.

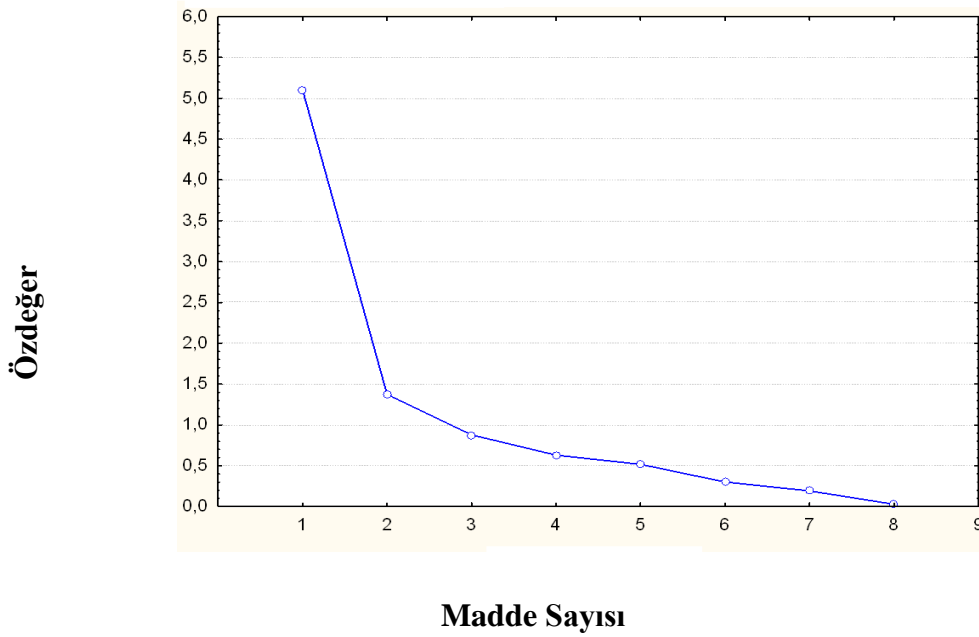
Tablo 4. 30

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Başlangıç Özdeğerleri			
Bileşen	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	5,103264	56,70294	56,70294
2	1,373931	15,2659	71,96884

Şekil 4. 9

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Yamaç Birikinti Grafiği



Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin açıklanan toplam varyans tablosuna göre iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Ancak faktör sayısına karar verirken değerlendirilmesi gereken önemli nokta, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının önemidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012:221). İlk yapılan açımlayıcı faktör analizinde 2. madde ($.296 < .32$) düşük faktör yük değeri verdiği için testten çıkarılmıştır ve ikinci faktörün toplam varyansa yaptığı katkı düşük olduğu için tek faktörlü olarak analiz yinelenmiştir. Analiz sonucunda testten çıkarılan

madde 2, çocukların kalem tutma becerisinin değerlendirildiği maddedir. Buna göre alt testte tek faktörlü yapı ile toplam varyansın %56.70'i açıklanmaktadır.

Tablo 4. 31

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testine Ait Faktör Yük Değerleri

Madde	Madde Faktör Yükü
Madde 5	0,922404
Madde 7	0,863852
Madde 8	0,805921
Madde 10	0,781676
Madde 6	0,739766
Madde 3	0,698349
Madde 1	0,663417
Madde 9	0,644988
Madde 4	0,595477

Tablo 4. 31. incelendiğinde Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin madde faktör yük değerleri 0,59-0,92-arasında değişmektedir. Bütün değerler Tabachnick ve Fidell'in (2007) faktör yük değeri için belirttiği minimum değer olan .32'den büyüktür.

Tablo 4. 32

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Maddeleri ve Yönergeleri

Madde No	Araç-Gereç ve Uygulama	Yönerge
M1	Çocuğa makas ve daire şekli çizilmiş bir kağıt verilir.	Şimdi senden makasla kağıttaki daire şeklini kesmeni istiyorum.
M3	Çocuğa içine çerçeve çizilmiş bir kağıt ve kalem verilir.	“Kağıttaki çerçevenin içine sınıfındaki istediğin bir arkadaşına bir şeyler yaz.” Çocuktan yazıyı soldan sağa doğru yazması beklenir.
M4	Çocuk madde 3 için verilen kağıdı kullanır. Madde 3 ve 4 için çocuk yazı yazarken gözlemlenir ve o şekilde değerlendirilir.	Çocuktan yazıyı yukarıdan aşağıya doğru yazması beklenir.
M5	Bir kağıda 2 cmlik bir satıra eğik çizgiler noktalı bir şekilde çizilmiştir. (Uygulayan bu satırı işaret eder.) Bir kağıda 2 cm'lik boş bir satır	“Şimdi bu satırdaki noktalı çizgileri birleştirmeni istiyorum.” “Şimdi boş satıra kendin yukarıdaki

M6	çizilmiştir.	gibi eğik çizgiler çizmeni istiyorum.”
M7	Bir kağıda 2 cm’lik bir satıra dairesel çizgiler noktalı bir şekilde çizilmiştir. (Uygulayan bu satırı işaret eder.)	“Şimdi bu satırdaki noktalı çizgileri birleştirmeni istiyorum.”
M8	Bir kağıda 2 cm’lik boş bir satır çizilmiştir.	“Şimdi boş satıra kendin yukarıdaki gibi daireye benzer çizgiler çizmeni istiyorum.”
M9	Çocuğa üzerinde “KUM” sözcüğü yazılı kağıt ve kurşun kalem verilir ve yazıya bakması istenir. Sonra sözcüğün yazılı olduğu kağıt kaldırılır.	“Biraz önce gördüğün yazıyı önündeki kağıda yazmanı istiyorum.” (Çocuğa KUM yazılı kağıda iki kez daha bakması için fırsat verilir.)
M10	Çocuğa kağıt ve kalem verilir.	“Bu kağıda kendi ismini yazmanı istiyorum.”

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testi Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisindeki son alt testtir. Bu çalışmada 9 madde ile alt testin açılımlayıcı faktör analizi değerleri beklenen sonuçları vermektedir. Şimşek (2011) çalışmasında “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”ni geliştirmiştir. Yaptığı açılımlayıcı faktör analizi sonucunda değerlendirme aracında az sayıda madde kaldığı için kapsam geçerliği ile geçerlik çalışmasını tamamlamıştır. Kontrol listesinde 11 madde bulunmaktadır. Uzman görüşleri ile geçerlik çalışması gerçekleştirilen bir başka yazı yazma becerilerini değerlendirme aracı ise Yangın (2007) tarafından geliştirilmiş ve Gül Ercan ve Aral (2011) tarafından da uyarlanmış değerlendirme araçlarıdır. Alan yazın çalışmaları incelendiğinde yazı yazmayla ilgili değerlendirme araçlarının geçerlik çalışmaları için uzman görüş geçerliği yeterli görülmüştür.

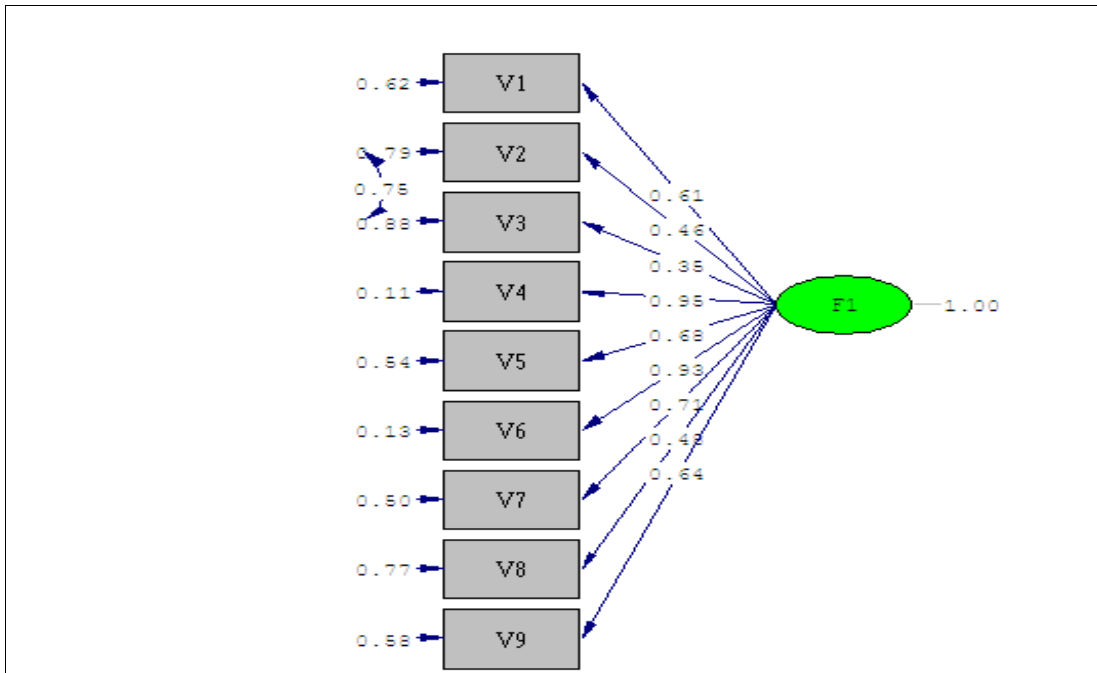
İlgili alan yazında, küçük çocukların yazı yazma becerilerinin incelenmesi için araştırmacıların kendi çalışmaları kapsamında oluşturdukları değerlendirme araçları da bulunmaktadır. Both-de Vires ve Bus (2008) çalışmalarında 3,5-5 yaş arasındaki 96 Alman çocuğun yazı yazma becerilerini kendi çalışmalarında oluşturdukları bir değerlendirme aracıyla incelemişlerdir. Bu değerlendirme sürecinde çocuklardan kendi isimlerini ve daha önce hiç karşılaşmadıkları, dikte edilen 16 farklı sözcüğü yazmaları istenmiştir. Geçerlik çalışması olarak iki uygulayıcı arasındaki korelasyon değerlendirilmiştir. Korelasyonların beklenen düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin bir çalışma gerçekleştirilmemiştir.

Sonuç olarak Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin toplam varyansın %56.70'inin açıklandığı 9 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur.

4.1.9.3. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Şekil 4. 10

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi



Tablo 4. 33

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi DFA Değerleri

Alt Test	χ^2	sd	RMSEA	GFI	CFI	AGFI	NNFI
Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme	508.28	26	0.20	81	83	67	76

Tablo 4. 33'te Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testi DFA değerleri görülmektedir. DFA sonucunda elde edilen ki- kare (χ^2) = 508.28 ve serbestlik derecesi sd=26 bulunmuş olup modelin istatistiksel olarak anlamlı ($p < 001$) olduğu saptanmıştır. Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranının ≤ 5 = orta düzey, \leq

2=mükemmel uyumu temsil eder. Bu alt testte $(x^2/sd)= 19,5$. DFA’da ki- kare değerinde manidar olmayan bir “p” değeri elde edilmek istenir. Ancak “p” değerinin anlamsız çıkması modelin kabul edildiği anlamına gelmemektedir, bazı diğer uyum indekslerine de bakmak gerekmektedir. Ki kare değerinin anlamlı ve yüksek çıkması da modelin reddedildiği anlamını taşımamaktadır. İyilik uyum indeksi (GFI) ve düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), model uyumunun örneklemden büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi için geliştirilmiştir. GFI değeri >0.85 , AGFI için ise >0.80 değerleri kabul edilebilir uyum iyiliği kriterleri olarak belirlenmiştir. Bu alt testte GFI değeri .81 ve AGFI değeri .67 olarak bulunmuştur. Yaklaşık hataların ortalamaları karekökü (RMSEA) değeri < 0.10 olması, kabul edilebilir bir değerdir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Bu alt testte RMSEA değeri 0.20 olarak bulunmuştur. Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve Normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), için ≥ 0.90 iyi uyumun göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu alt testte CFI değeri .83 ve NNFI değeri de .76 bulunmuştur.

Sonuç olarak Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde doğrulayıcı faktör analizi bulguları zayıf bir uyumun göstergesi olduğu için kapsam geçerliği ve açılımlayıcı faktör analiziyle geçerliği kanıtlanmıştır.

Tablo 4. 34

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Alt %27-Üst %27’lik Gruplara İlişkin Madde Ayırt Edicilik Analizi

Madde No	t	n
M1	-9,042*	127
M3	-13,148*	127
M4	-13,892*	127
M5	-12,843*	127
M6	-19,380*	127
M7	-31,113*	127
M8	-22,104*	127
M9	-12,026*	127
M10	-26,012*	127

N=473, n1=n2=127 (*p<.01)

Tablo 4. 34’te Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin alt %27 ve üst %27’lik gruplarda madde ayırt ediciliğine ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Tüm maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt testin 9 maddeye ilişkin

madde güçlük ortalaması $p=.57$, madde ayırt edicilik ortalaması ise $r=.79$ 'dur. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin maddelerine ait güçlük ve ayırt edicilik indeksleri kabul edilen değerler arasındadır (Anastasi ve Urbina, 1997). (Ek 4. Madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri).

4. 1. 10. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Güvenirlik Çalışması

Tablo 4. 35

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Güvenirlik Bulguları

Alt Test Adı	KR-20 değeri	Test Tekrar Test	Testin İki Yarı Güvenirliği
		Güvenirliği (r)	
Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme	.77	.86	.72

Tablo 4. 35'te Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin güvenilirlik değerleri yer almaktadır. KR-20=0.77, test tekrar test güvenilirliği $r=0,86$ ve testin iki yarı güvenilirlik değeri 0,72 incelendiğinde bu alt testin iç tutarlılığının yüksek olduğu (Büyüköztürk, 2005:171) yorumu yapılabilir.

Alan yazın incelendiğinde Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin KR-20 güvenilirliği 0,77 ve test tekrar test güvenilirlik değeri de $r=0,86$ ile en yakın sonuçların bulunduğu araştırma, Gül Ercan ve Aral (2011)'in çalışmasıdır. Beery Buktenica Görsel Motor Algı Testi ile Motor Koordinasyon testlerinin KR-20 ve test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Buna göre; Görsel Motor Koordinasyon Testi için KR-20 güvenilirliği 0.77, test tekrar test güvenilirliği 0.81'dir.

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin test tekrar test güvenilirliği, $r=0,86$ değeri ile Şimşek (2011)'in çalışmasında geliştirdiği "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi"nin test tekrar test güvenilirlik değerine $r=0,90$ oldukça yakındır. Yangın (2007) ise çalışmasında yazı yazma ile ilgili becerileri değerlendirebilmek için geliştirdiği alt testin güvenilirliğini bağımsız puanlayıcılar arası uyuma bakarak değerlendirmiştir. Sonuçlara göre; (a) ortalamalar arasındaki uyumun hesaplanmasında "Kendall"ın uyum katsayısı" tekniği kullanılmış; .01 düzeyinde (.87) anlamlı ilişki saptanmıştır; (b)

ortalamalar arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için de “bağımlı örneklemeler için t testi” uygulanmış; ortalamalar arasında fark gözlenmemiştir.

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin tüm güvenilirlik değerleri 0.70 değerinin üzerindedir. Bu alt testin iç tutarlılığı “yüksek” olarak yorumlanabilir.

Sonuç olarak “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı”, yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından beş alt test ve 96 maddeden oluşmaktadır. Bu alt testler, 5 faktör ve 53 maddeden oluşan; “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme”, 3 faktör ve 16 maddeden oluşan; “Yazı Farkındalığı”, her biri tek faktör ve 9’ar maddeden oluşan; “Öyküyü Anlama”, “Görselleri Eşleştirme” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” olarak belirlenmiştir. Beş alt test için yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda da KR-20 güvenilirlik değerleri 0.61 ile 0.91 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre bu araştırmanın alt amaçlarını oluşturan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisindeki beş alt testin geçerlik ve güvenilirlikleri sağlanmıştır.

4. 2. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Geliştirilen Alt Testlerin Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Diğer Bulgular

Bu bölümde, bu araştırma kapsamında norm çalışmaları yapılmayan, erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacıyla geliştirilen farklı alt testlerden, çocukların aldıkları puanların; cinsiyetlerine, yaş gruplarına, anne-baba öğrenim durumlarına göre yapılan incelemelere ilişkin bulgular sunulmuştur.

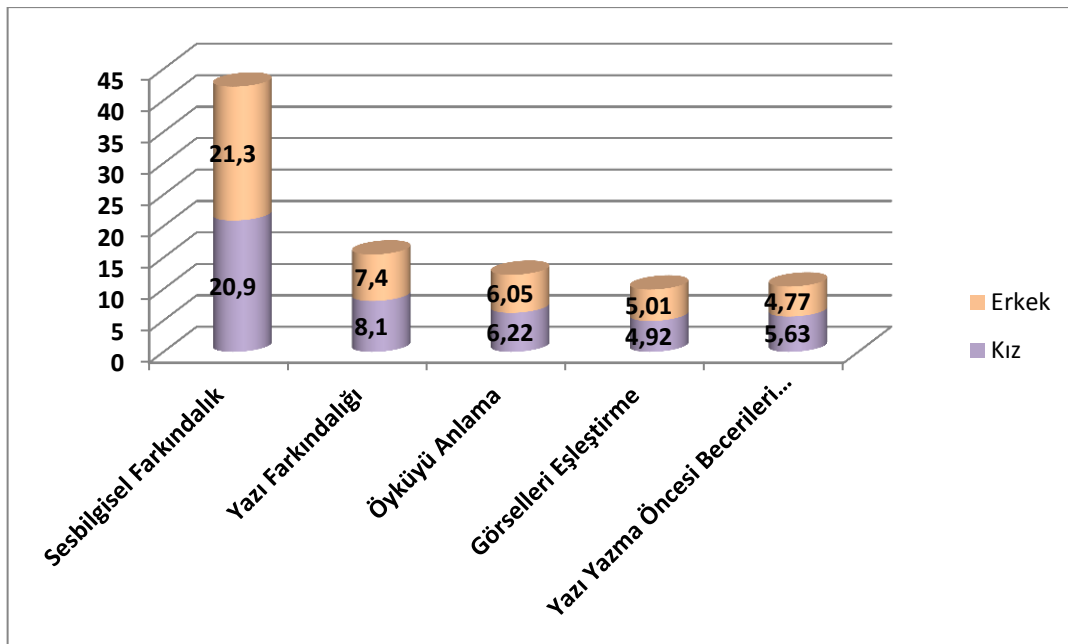
4. 2. 1. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirebilmek Amacıyla Geliştirilen Alt Testlerden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde bu çalışmanın geliştirilme sürecinde 48-77 aylık 473 çocuğun elde ettiği puanların cinsiyetlerine göre incelenmesine ilişkin bulgular yer almaktadır. Çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme ve Yazı Farkındalığı alt testlerinden aldıkları puanların dağılımları bağımsız değişken olan cinsiyet bağlamında bakılmış ve cinsiyetin düzeylerine göre çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş,

dağılımların normal olmadığına karar verildiği için parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde yararlanılan Mann Whitney U testi ile analiz gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım gösteren değişkenlerde ise Bağımsız Örneklemeler İçin T testi ile analizler yapılmıştır.

Şekil 4. 11

Çocukların Alt Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı



Şekil 4. 11’de çocukların alt testlerden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı görülmektedir. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinden kız çocuklarının ortalaması $\bar{X} = 20,9$, erkek çocuklarının ise $\bar{X} = 21,3$ ’tür. Yazı Farkındalığı alt testinde kız çocuklarının ortalaması $\bar{X} = 8,1$, erkek çocuklarının ise $\bar{X} = 7,4$ ’tür. Öyküyü Anlama alt testinde kız çocuklarının ortalaması $\bar{X} = 6,22$, erkek çocuklarının ise $\bar{X} = 6,05$ ’tir. Görselleri Eşleştirme alt testinde kız çocuklarının ortalaması $\bar{X} = 4,92$, erkek çocuklarının ise $\bar{X} = 5,01$ ’dir. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde kız çocuklarının ortalaması $\bar{X} = 5,63$, erkek çocuklarının ise $\bar{X} = 4,77$ ’dir. Sesbilgisel Farkındalık ve Görselleri Eşleştirme alt testlerinde erkeklerin puan ortalamaları kızlardan daha yüksektir. Diğer testlerde ise kız çocuklarının puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4. 36

Çocukların Sesbilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı Alt Testlerinden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre U Testi Sonuçları

		Sesbilgisel Farkındalık					Mann-Whitney U			
		n	\bar{X}	Med.	Min.	Max.	ss	Sıra Ortalaması	U	p
Cinsiyet	Kız	244	20,9	22	0	47	11	234,4	27295	0,665
	Erkek	229	21,3	22	0	41	9,7	239,8		
		Yazı Farkındalığı					Mann-Whitney U			
		n	\bar{X}	Med.	Min.	Max.	ss	Sıra Ortalaması	U	P
Cinsiyet	Kız	244	8,1	8	1	16	2,8	252,4	24177	0,011*
	Erkek	229	7,4	7	0	15	3,3	220,6		

*p<.05

Tablo 4. 36'da çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme ve Yazı Farkındalığı alt testlerinden aldıkları puanların cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, cinsiyet grupları arasında Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir (U=27295, p>0,05). Tablo 4. 36 incelendiğinde cinsiyet grupları arasında Yazı Farkındalığı alt testi toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir (U=24177, *p<0,05). Kız çocuklarının toplam ortalama puanının $\bar{X} = 8,1$, erkek çocuklarının ortalama puanına $\bar{X} = 7,4$ göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. 37

Çocukların Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testlerinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Öyküyü Anlama		n	\bar{X}	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	244	6,22	1,82	471	1,02	.306
	Erkek	229	6,05	1,93			
Görselleri Eşleştirme		n	\bar{X}	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	244	4,92	2,39	471	0,419	.676
	Erkek	229	5,01	2,32			
Yazı Yazma Önc. Becerileri Değer.		n	\bar{X}	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	244	5,63	2,32	471	3,89	.000*
	Erkek	229	4,77	2,49			

*p<.05

Tablo 4.37 incelendiğinde çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği [$t(471)=1,02, p>.05$] görülmektedir. Aynı şekilde çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(471)=0,419, p>.05$]. Çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerilerini Değerlendirme alt testinden aldıkları puanlar ise cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(471)=3,89, p<.05$]. Kız çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 5,63$), erkek çocuklarına ($\bar{X} =4,77$) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre anlamlı farklılığın kız çocuklarının lehine olduğu görülebilir.

Bu çalışmada geliştirilen Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinden çocukların aldıkları puanlar çocukların cinsiyetlerine göre incelendiğinde kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı farklılık ($p>.05$) bulgusuna rastlanmamıştır. Benzer bir şekilde Renee Harrell (2003)'ın çalışma sonuçları da çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı yönündedir. Buna karşılık, Leopola (2004) ve Below, Skinner, Fearington ve Sorrell'nin (2010) çalışmalarında erken okuryazarlık becerileri kapsamında kız çocukları daha başarılı bulunmuştur.

Bu çalışmada geliştirilen Görselleri Eşleştirme alt testinde, erkek çocukların ortalama puanları ($\bar{X} =5,01$), kız çocuklarından ($\bar{X} =4,92$), daha yüksektir; ama anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır benzer şekilde, Memiş ve Harmankaya (2012)'nin çalışmalarında da çocukların cinsiyetlerine göre görsel algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bu araştırmada geliştirilen Yazı Farkındalığı ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testlerinden kız çocuklarının aldıkları puanların erkek çocuklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Doctoroff, Greer ve Arnold (2006), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarıyla erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve erkek çocuklarının daha hareketli ve saldırgan davranışlar sergiledikleri ve bu durumun erken okuryazarlık becerilerinde güçlüklerle de neden olabileceğini düşünmüşlerdir. Doctoroff, Greer ve Arnold'ın (2006) çalışma bulguları bu araştırmada yazı farkındalığı ve yazı yazma öncesi beceriler ile cinsiyet değişkeninin incelenmesi sonucu elde edilen bulguları

desteklemektedir. Erkek çocukları, kimi zaman daha hareketli olabildikleri için karşısındakini dinleme ve buna bağlı olarak dikkatini belli bir süre yaptığı işe verme ve sabır göstermede desteklenmeye ihtiyaçları olabilir. Kız ve erkeklerin yazı farkındalığı ve yazı yazmaya hazırlık becerilerinden aldıkları puanların kızlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmasının nedeni bu durum olabilir.

Bu çalışmada geliştirilen Yazı Farkındalığı alt testi ve cinsiyet karşılaştırılmasında elde edilen bulgudan farklı olarak Tafa'nın (2009) çalışmasında kız ve erkek çocuklar arasında yazı bilgisi toplam puanına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Atabey, Ömeroğlu ve Damar (2009) çalışmalarında altı yaş çocuklarının Türkçe dil etkinliklerinde dil kazanımları ile anne baba işlevleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, doğum sırası, okula devam süresi gibi değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre; aile işlevlerine bağlı olarak kız çocukların dil kazanımında erkek çocuklara göre daha hızlı bir süreç yaşadıkları, ancak dil gelişiminin cinsiyet değişkeninden bağımsız olması nedeniyle aile işlevlerinin dil kazanımlarında etkili olduğu, cinsiyete göre değişmediği söylenebilir. Bu sonuç, bu çalışmada özellikle Sesbilgisel Farkındalık ve Öyküyü Anlama alt testlerinden alınan puanların cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

O'Neill, Pearce ve Pick (2004), okul öncesi dönemde bulunan 41, 3-4 yaş çocuğunun anlatım becerileriyle matematiksel becerilerini inceledikleri çalışmalarında gerçekleştirdikleri t testi sonucunda kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Cinsiyet değişkeni bağımsız olarak incelendiğinde sözü edilen testlerden alınan puanlar farklılaşmamaktadır. Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance (2004) da, öykü anlatımının, çocukların anlama becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, kız ve erkek çocuklar arasında farklılık olmadığını belirtmektedirler.

Bu çalışmada erkek çocuklarının Sesbilgisel Farkındalık ve Görselleri Eşleştirme alt testlerinde kız çocuklarına göre ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Taner ve Asude Başal (2005) gerçekleştirdikleri çalışma bu sonucu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada geliştirilmesi amaçlanan alt testlerden çocukların aldıkları puanlar cinsiyete göre incelendiğinde, Yazı Farkındalığı ile Yazı Yazma

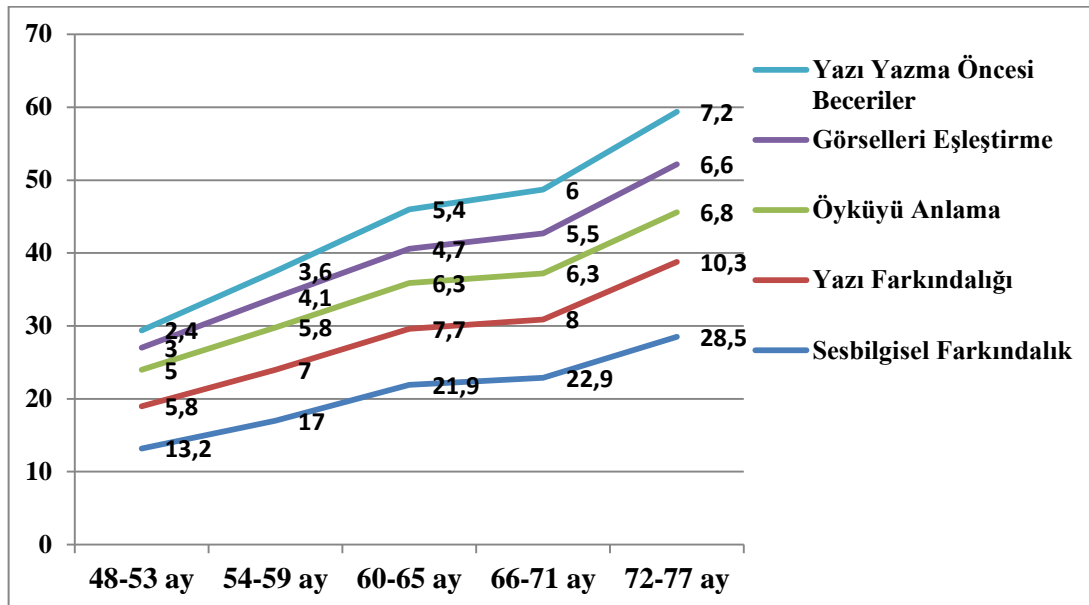
Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testlerinde kızlar lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Diğer testlerden alınan toplam puanlar cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Alan yazın ile karşılaştırıldığında, cinsiyet açısından hem dil hem de okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlikler (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; O'Neill, Pearce ve Pick, 2004; Renee Harrell, 2003) bazıları ile de farklı sonuçlar (Tafa, 2009) elde edildiği söylenebilir. Cinsiyet ve çocukların erken akademik becerileri ve ifade edici dil becerileriyle, dikkat sorunları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi çocuklar, anasınıfına geçmeden önce gerekli müdahalenin yapılması açısından oldukça önemlidir. Zevenbergen ve Ryan'ın (2010), çalışmaları da bu duruma bir örnek oluşturmaktadır.

4. 2. 2. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirebilmek Amacıyla Geliştirilen Farklı Alt Testlerden Aldıkları Puanların Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, 48-77 aylık 473 çocuğun, geliştirilen alt testlerden elde ettiği puanların yaşlarına göre incelenmesine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bunun için çocukların içinde buldukları aylar altışar aylık beş dilime göre incelenmiştir. (48-53 ay, 54-59 ay, 60-65 ay, 66-71 ay ve 72-77 ay). Çocukların, tüm alt testlerden aldıkları puanların dağılımları bağımsız değişken olan yaş (çocukların içinde buldukları aylar) bağlamında bakılmış ve yaşlara göre çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Dağılımların normal olmadığına karar verildiği için parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde yararlanılan ikiden fazla gruplarda normal dağılmayan değişkenlerde Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında ise normal dağılmayan değişkenlerde Mann Whitney U Testi ile analizler yapılmıştır.

Şekil 4. 12

Çocukların Alt Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Yaşa (Ay) Göre Dağılımı



Şekil 4.12’de görüldüğü gibi çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacıyla bu çalışma kapsamında geliştirilmeye çalışılan tüm alt testlerden (Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme) aldıkları puan ortalamalarının yaşa bağlı olarak arttığını söylemek mümkündür. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinde 48-53 aylık olan en küçük ay dilimindeki çocukların ortalaması $\bar{X}=13,2$ iken, 72-77 aylık çocukların $\bar{X}=28,5$ ’tur. Yazı Farkındalığı alt testinden 48-53 aylık olan en küçük ay dilimindeki çocukların ortalaması $\bar{X}=5,8$ iken, 72-77 aylık çocukların $\bar{X}=10,3$ ’tür. Öyküyü Anlama alt testinde 48-53 aylık olan en küçük ay dilimindeki çocukların ortalaması $\bar{X}=5$ iken, 72-77 aylık çocukların $\bar{X}=6,8$ ’dir. Görselleri Eşleştirme alt testinde 48-53 aylık olan en küçük ay dilimindeki çocukların ortalaması $\bar{X}=3$ iken, 72-77 aylık çocukların $\bar{X}=6,6$ ’dır. Son olarak Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde 48-53 aylık olan en küçük ay dilimindeki çocukların ortalaması $\bar{X}=2,4$ iken, 72-77 aylık çocukların $\bar{X}=7,2$ ’dir.

Tablo 4. 38

Çocukların Yaşlarına Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Yaş	Sesbilgisel Farkındalık Testi						Kruskall Wallis-H				
	n	\bar{X}	Medi.	Min	Max	sd	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1:48-53 ay	51	13,2	12	0	34	8,1	133,5				1-3, *0,000
2:54-59 ay	95	17	15	1	38	9,9	184,2				1-4, *0,000
3:60-65 ay	74	21,9	23	0	43	10,3	247,8	4	72,8	0,00	1-5, *0,000
4:66-71 ay	207	22,9	24	0	45	9,7	261,9				2-4, *0,003
5:72-77 ay	46	28,5	29	10	47	9	331,4				2-5, *0,000
											3-5, *0,001
											4-5, *0,001

*p<.01

Tablo 4. 38.'de çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinden aldıkları toplam puanların yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları çocukların Sesbilgisel Farkındalık alt testinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$X^2(4)=72,8, p<.01$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında testten en yüksek puan alan grubun 72-77 aylık çocukların, en düşük puan alan grubun da 48-53 ay arasındaki çocuklara ait olduğu görülmektedir. Gruplararası gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasında ortaya çıktığı, Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre yapılan Mann Whitney U testlerine göre, 48-53 ay ile 66-71 ay ve 72-77 ay arasında, daha büyük ay aralığı içinde olan çocukların lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.01$). Yapılan Mann Whitney U testlerine göre 54-59 ay ile 66-71 ay ve 72-77 ay arasında daha büyük ay aralığı içinde olan çocukların lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.01$). Üçüncü ay dilimi olan 60-65 ay ile 72-77 ay ve 66-71 ay ile 72-77 ay arasında, daha büyük ay aralığı içindeki çocukların lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.01$).

Bu araştırmada henüz norm çalışmaları yapılmayan Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinden çocukların aldıkları toplam puanların ortalaması yaşa göre artmaktadır. Tablo 4.38'de görüldüğü gibi çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin aldıkları toplam puanlar yaşa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu bulguya göre Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini

Değerlendirme alt testinin yaşlar arası farklılıkları ortaya koyabildiği görülmektedir. Bu alt test ile daha sonra yapılacak olan çalışmalarda, çocukların okul öncesi dönemdeki sesbilgisel farkındalık becerileri ve sonraki okuma becerileri arasındaki ilişki sorgulanabilecektir. Konuşma üretimi yaşla gelişen bir süreçtir. Bunun için sesletim-sesbilgisi yeterliğini ölçmeyi amaçlayan geçerli bir test, yaşlar arasındaki farklılıkları ortaya koyabilmelidir (Topbaş, 2006). Nathan, Stackhouse, Goulandris ve Snowling (2004) çalışmalarında 4 yaşındaki çocukların dil becerilerinin 6 yaşında olduklarında okuma-yazma becerilerinin bir göstergesi ve 5;8 (68 ayda) yaşındaki çocukların sesbirim farkındalık becerilerinin de 6;9 yaşta (81 ay) okuma becerisi için önemli bir gösterge olduğunu belirtirler. Anthony, Williams, McDonald ve Francis (2007), 389, 3-4-5 yaş çocuğunun sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel hafıza ve sesbilgisel edinim becerilerini inceledikleri çalışmalarında daha büyük okul öncesi dönem çocuklarının, sözü edilen sesbilgisel süreç becerilerinde küçük çocuklara göre daha iyi sonuçlar elde ettiklerini belirtirler. Bu sonuç, bu çalışmada sözü edilen sesbilgisel farkındalık becerilerinin sonraki okuma becerilerinin karşılaştırılması konusundaki görüşü destekler niteliktedir.

Bu çalışmada geliştirilen Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi ile Nelson tarafından 1995'te geliştirilen Sutherland Sesbilgisel Farkındalık Testi'nin, ortak olan alt bölümleri; uyaklı sözcükleri fark etme, sözcüklerin başlangıç seslerini söyleme, sesleri birleştirmedir. 94 anasınıfı, 90 birinci sınıf, 105 ikinci sınıf ve 64 üçüncü sınıfa giden çocukla yapılan çalışmada tüm yaş gruplarında sözü edilen becerilerde testten aldıkları toplam puanlar yaş arttıkça artmaktadır. Buna bir örnek olarak anasınıfı ve birinci sınıfa giden çocukların ortalamaları gösterilebilir. Anasınıfına giden çocukları, düşük ve yüksek puan alanlar şeklinde ikiye böldüklerinde düşük puan alan 31 anasınıfı çocuğunun tüm testten ortalama puanları, $\bar{X} = 23,3$ iken, 63 anasınıfı çocuğunun da $\bar{X} = 8,51$ ve 90 birinci sınıfa giden çocuğun ortalaması $\bar{X} = 48,97$ 'dir (From Assessment To Programming, 2010). Bu çalışmada ise geliştirilen Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinde Nelson'ın çalışmasına benzer bir şekilde yaş gruplarının "Sesbilgisel Farkındalık alt testinden" elde ettikleri puan ortalamaları, 66-71 aylık çocukların $\bar{X} = 22,9$ 'dur, 72-77 aylık çocukların ise $\bar{X} = 28,5$ 'tir. Buradan anlaşılacağı gibi çocukların yaşları büyüdükçe sesbilgisel farkındalık becerilerinde uzmanlaşma gerçekleşmektedir.

Küçük çocuklarda her altı ayda bir sesbilgisel farkındalık becerilerinde oldukça önemli değişimler gözlemlenebilir (Moats, 2010:58). Sesbilgisel farkındalık 2-3 yaşlarından ziyade 3-5 yaşları arasında hızlı bir şekilde gelişir ve 5-6 yaşlarından sonra daha durağan bir gelişme gösterir (Paris, 2011:233). Türkçe'nin, şeffaf bir dil olma özelliğiyle, küçük çocukların yazıbirim-sesbirim ilişkisini kurmalarının daha kolay bir şekilde gerçekleştiği düşünülmektedir. Bu yüzden henüz okuma-yazma bilmeyen okul öncesi dönem çocuklarının daha etkili bir şekilde desteklenmesi, öğretmenlerin çocukları uygun yöntemlerle değerlendirebilmesiyle gerçekleşecektir.

Tablo 4. 39

Çocukların Yaşlarına Göre Yazı Farkındalığı Alt Testinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Yaş	n	Yazı Farkındalığı					Kruskall Wallis-H				
		\bar{X}	Medi.	Min	Max	sd	Sıra Ort.	sd	X ²	P	An. Fark
1:48-53 ay	51	5,8	5	1	15	2,8	146,3				1-2, *0,00 1-3, *0,00
2:54-59 ay	95	7	7	1	13	2,7	206,2	4	58,143	0,00	1-4, *0,00 1-5, *0,00
3:60-65 ay	74	7,7	7,5	0	13	3,1	237,7				2-4, *0,00
4:66-71 ay	207	8	8	1	15	2,9	249,3				2-5, *0,00
5:72-77ay	46	10,3	10	5	16	2,7	344,8				3-5, *0,00 4-5 *0,00

*p<.01

Tablo 4. 39'da çocukların Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları toplam puanların yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları çocukların Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$X^2(4)=58,143, p<.01$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında testten en yüksek puan alan grubun 72-77 aylık çocuklara, en düşük puan alan grubun da 48-53 ay arasındaki çocuklara ait olduğu görülmektedir. Gruplararası gözlenen anlamlı farkın, hangi grupların arasında ortaya çıktığı, Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre yapılan Mann Whitney U testlerine göre, 48-53 ay arasında olan çocukların aldıkları puanlar diğer tüm ay aralığı içinde olan çocuklardan, daha büyük ay aralığı içerisinde olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir (p<.01). 54-59 ay arasında olan çocukların aldıkları puanlar, 66-71 ay ve 72-77 aylık çocukların aldıkları puanlardan daha büyük ay aralığı

içerisinde olan çocuklar lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.01$). Üçüncü ay dilimi olan 60-65 ay ile 72-77 ay ve 66-71 ay ile 72-77 ay arasında, daha büyük ay aralığı içinde olan çocukların lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.01$).

Tafa (2009)'nın gerçekleştirdiği uyarlama çalışmasında çocukların Yazı Kavramları ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde 4-5 yaş çocuklarının 24 maddelik ölçekte puan ortalaması, $\bar{X}=6,69$, 5-6 yaş çocuklarının, $\bar{X}=9,66$, 6-7 yaş çocuklarının da $\bar{X}=18,07$ 'dir. Tafa'nın (2009) çalışmasında olduğu gibi yaş büyüdükçe çocukların yazı farkındalığı becerileri de artmaktadır. Buna göre bu çalışmada geliştirilen Yazı Farkındalığı alt testinin yaş farklılıklarını ortaya koyabildiği söylenebilir.

Tablo 4. 40

Çocukların Yaşlarına Göre Öyküyü Anlama Alt Testinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Yaş	n	Öyküyü Anlama					Kruskall Wallis-H				
		\bar{X}	Medi.	Min	Max	sd	Sıra Ort.	sd	X ²	P	Anlamlı Fark
											1-2, *0,01
1:48-53 ay	51	5	5	1	9	1,8	154,66				1-3, *0,00
2:54-59 ay	95	5,8	6	0	9	1,9	214,78				1-4, *0,00
3:60-65 ay	74	6,3	7	1	9	1,8	253,63	4	32,704	0,00	1-5, *0,00
4:66-71 ay	207	6,3	7	1	9	1,7	248,82				2-4, *0,03
											2-5, *0,00
5:72-77 ay	46	6,8	7	3	9	1,7	294,23				4-5, *0,02

* $p<.05$

Tablo 4. 40'ta çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları toplam puanların yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları, çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$X^2(4)=32,704$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında testten en yüksek puan alan grubun 72-77 aylık çocuklara, en düşük puan alan grubun da 48-53 ay arasındaki çocuklara ait olduğu görülmektedir. Gruplararası gözlenen anlamlı farkın, hangi grupların arasında ortaya çıktığı, Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre yapılan Mann Whitney U testlerine göre değerlendirmenin yapıldığı ilk ay grubunda olan çocukların (48-53 ay) diğer tüm

aylardaki çocukların aldıkları puanlara göre, daha büyük ay aralığında olan çocuklar lehine anlamlı farklılığa sahip oldukları görülmektedir ($p<.05$). 54-59 ay arasında olan çocukların aldıkları puanlar, 66-71 ay ve 72-77 aylık çocukların aldıkları puanlardan daha büyük ay aralığı içerisinde olan çocuklar lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). 66-71 ay ile 72-77 ay arasında, daha büyük ay aralığı içinde olan çocukların lehine alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.05$).

Tablo 4. 41

Çocukların Yaşlarına Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Yaş	Görselleri Eşleştirme						Kruskal Wallis-H					
	n	\bar{X}	Medi.	Min	Max	sd	Sıra Ort.	sd	X^2	P	Anlamlı Fark	
1:48-53 ay	51	3	2	0	8	2	127,30				1-2,	*0,00
											1-3,	*0,00
2:54-59 ay	95	4,1	4	0	8	2,1	190,03				1-4,	*0,00
											1-5,	*0,00
3:60-65 ay	74	4,7	5	0	8	2,3	226,45	4	78,921	0,00	2-4,	*0,00
											2-5,	*0,00
4:66-71 ay	207	5,5	6	0	9	2,2	268,09				2-5,	*0,00
5:72-77 ay	46	6,6	7	2	9	1,8	332,70				3-4,	**0,02
											3-5,	*0,00
											4-5	*0,00

*** $p<.01$, ** $p<.05$**

Tablo 4.41'de çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları toplam puanların yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$X^2 (4)=78,921 p<.01$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında testten en yüksek puan alan grubun 72-77 aylık çocuklara, en düşük puan alan grubun da 48-53 ay arasındaki çocuklara ait olduğu görülmektedir. Gruplararası gözlenen anlamlı farkın, hangi grupların arasında ortaya çıktığı, Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre yapılan Mann Whitney U testlerine göre 48-53 aylık çocukların aldıkları puanlarla diğer tüm aylardaki çocukların aldıkları puanların, daha büyük ay aralığında olan çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.01$). 54-59 ay arasında olan çocukların aldıkları puanlar, 66-71 ay ve 72-77 aylık çocukların aldıkları puanlardan daha büyük ay aralığı içerisinde olan çocuklar lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.01$). 60-65 aylık çocukların puanları da hem 66-71 ay hem de 72-77 ay arasında olan çocukların aldıkları

puanlara göre, daha büyük ay aralığı içinde olan çocukların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). 66-71 aylık çocukların puanları da anlamlı bir şekilde ($p<.01$) 72-77 aylık çocukların aldıkları puanlardan daha düşüktür. Bu durumda büyük ay diliminde bulunan çocukların lehine testten alınan puanlar farklılaşmaktadır.

Tablo 4. 42

Çocukların Yaşlarına Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Yaş	Yazı Yazma Öncesi Beceriler							Kruskall Wallis-H			
	n	\bar{X}	Medi.	Min	Max	sd	Sıra Ort.	sd	X ²	P	Anlamlı Fark
1:48-53 ay	51	2,4	3	0	6	1,7	89,02				1-2, *0,00
2:54-59 ay	95	3,6	3	0	8	2,1	149,88				1-3, *0,00
3:60-65 ay	74	5,4	6	0	9	2,1	246,44				1-4, *0,00
4:66-71 ay	207	6	6	0	9	2	284,40	4	158,958	0.000	1-5, *0,00
5:72-77 ay	46	7,2	7	2	9	1,4	352,51				2-3, *0,00 2-4, *0,00 2-5, *0,00 3-5, *0,00 4-5, *0,00

* $p<.01$

Tablo 4. 42'de çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları toplam puanların yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$X^2 (4)=158,958 p<.01$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında testten en yüksek puan alan grubun 72-77 aylık çocuklara, en düşük puan alan grubun da 48-53 ay arasındaki çocuklara ait olduğu görülmektedir. Gruplararası gözlenen anlamlı farkın, hangi grupların arasında ortaya çıktığı, Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre yapılan Mann Whitney U testlerine göre 48-53 aylık çocuklar tüm gruplardan daha düşük puanlar almışlardır. Böylece tüm daha büyük ay dilimi arasında bulunan çocuklar lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir ($p<.01$). Aynı durum 54-59 ay ve bu ay diliminden daha büyük olan çocuklar için de geçerlidir. Üçüncü ay dilimindeki çocuklar ise 72-77 aylık çocuklardan

anlamli derecede daha düşük, 66-71 aylar arasindaki çocukların ise 72-77 aylık çocuklardan anlamli derecede daha düşük puanlar elde ettiği söylenebilir.

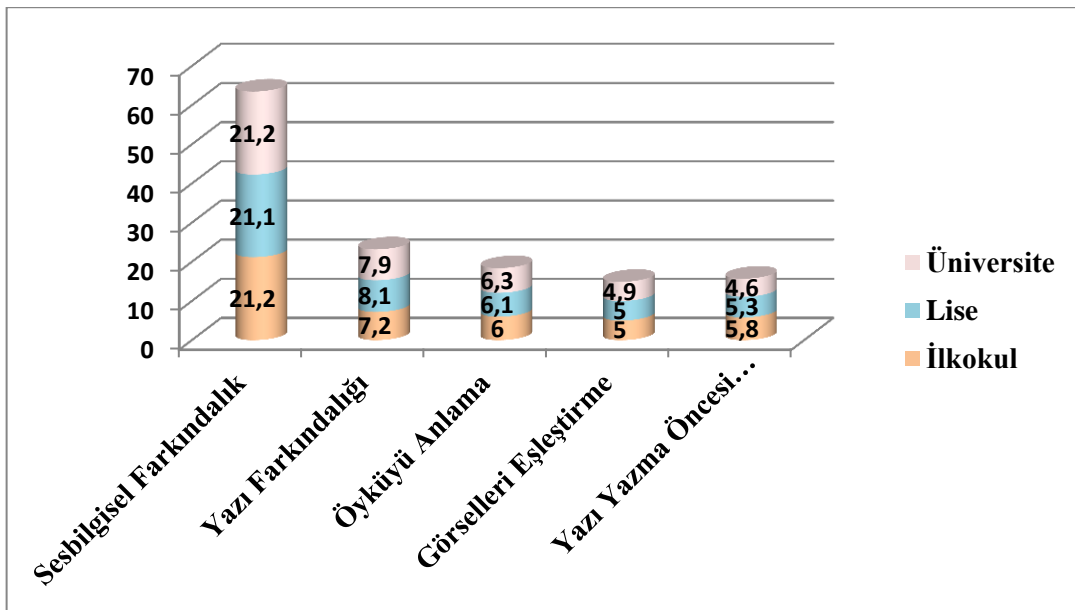
Bu çalışmada çocukların beş ayrı alt testten aldıkları puan ortalamaları aylara göre incelendiğinde 48-53 (1.ay grubu) ay ile 72-77 (5.ay grubu) ay arasındaki çocukların puan ortalamalarının farkları, 66-71 (4.ay grubu) ay ile 72-77 (5.ay grubu) ay arasındaki çocukların puan ortalamalarının farklarından daha fazladır. Tablo 38-42 arası ve Şekil 4.11 ve 12'ye göre Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinde 1. ve 5. ay grubundaki çocukların puan ortalama farkları 15,3 iken, 4.-5. ay grubundaki çocukların puan ortalama farkları 5,6'dır. Yazı Farkındalığı alt testinde 1-5. ay grubundaki çocukların puan ortalama farkları, 4,5 iken, 4-5. ay grubundaki çocukların puan ortalama farkları 2,3'tür. Öyküyü Anlama alt testinde 1-5. ay grubundaki çocukların puan ortalama farkları, 1,8 iken, 4-5. ay grubundaki çocukların puan ortalama farkları, 0,5'tir. Görselleri Eşleştirme alt testinde 1-5. ay grubundaki çocukların puan ortalama farkları, 3,6 iken, 4-5. ay grubundaki çocukların puan ortalama farkları, 1,5'tur. En son olarak, Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde ise 1-5. ay grubundaki çocukların puan ortalama farkları, 4,8 iken, 4-5. ay grubundaki çocukların puan ortalama farkları, 1,2'dir. Cunninngam ve Carroll'a (2011) göre çocuklar 4-5 yaşlarındayken erken okuryazarlık becerilerindeki fark, çocuklar 5-6 yaşlarındaki performansları arasındaki farktan daha fazla olmaktadır. Bunun nedeni ülkelere göre değişebilir. Örneğin; İngiltere'de okuma-yazma öğretimi 4-5 yaşlarında başlamaktadır ve çocukların yaşı büyüdükçe yakın aylardaki akranlarıyla aralarındaki fark gelişim göz ardı edilmeksizin, daha çok öğretime dayalı olarak azalmaktadır. Bu çalışmada da 48-77 aylık çocuklara uygulanan erken okuryazarlık becerilerine ilişkin alt testlerin geçerliği yaş farklılıklarını ortaya çıkarmasıyla birlikte doğrulandığı söylenebilir. Türkiye'de de yaş büyüdükçe erken okuryazarlık becerilerindeki farkların yaşa göre azalmasının nedeni öğretimden çok, gelişime dayandırılabilir. Bunun nedeni; okul öncesi eğitim kurumlarında 2012-2013 eğitim öğretim yılına kadar erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, çok yetersiz bir ilerleme izlemiştir. 2013'te başlayan Okul Öncesi Eğitimi Program yenileme çalışmalarıyla bu durumun değişeceği, öğretmenlerin etkinliklerinde bu becerilere ilişkin etkinliklere yer verecekleri düşünülmektedir.

4. 2. 3. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirebilmek Amacıyla Geliştirilen Alt Testlerden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, 48-77 aylık 473 çocuğun geliştirilen alt testlerden elde ettiği puanların anne öğrenim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bunun için anne öğrenim durumları ilkököl, lise ve üniversite olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Çocukların, geliştirilmesi amaçlanan tüm alt testlerden aldıkları puanların dağılımları bağımsız değişken olan anne öğrenim durumu bağlamında bakılmış ve kategorilere göre çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Dağılımların normal olmadığı durumlarda parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde yararlanılan ikiden fazla grupta normal dağılmayan değişkenlerde Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında ise normal dağılmayan değişkenlerde Mann Whitney U Testi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Dağılımların normallik gösterdiği Öyküyü Anlama ve Görselleri Eşleştirme alt testlerinde ise İlişkisiz Ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılması için yararlanılan Tek Faktörlü Varyans Analizi ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Şekil 4. 13

Çocukların Alt Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı



Şekil 4. 13'te çocukların anne öğrenim durumlarına göre alt testlerden aldıkları puan ortalamaları görülmektedir. Çizelge 4.3'e göre Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinde çocukların anne öğrenim durumlarına göre aldıkları puan

ortalamları birbirine oldukça yakındır. Annesi üniversite ve ilkokul mezunu olan çocukların aldıkları ortalama puanlar $\bar{X} = 21,2$ ile birbirine eşittir. Yazı Farkındalığı alt testinde ise en yüksek ortalama annesi lise mezunu olan çocuklara $\bar{X} = 8,1$, en düşük ortalama ise annesi ilkokul mezunu olan çocuklara $\bar{X} = 7,2$ aittir. Öyküyü Anlama alt testinde anne öğrenim durumlarına göre en yüksek ortalama annesi üniversite mezunu olan çocukların $\bar{X} = 6,3$, en düşük ortalama da annesi ilkokul mezunu olan çocuklarındır $\bar{X} = 6$. Görselleri Eşleştirme alt testinde annesi ilkokul ve lise mezunu olan çocukların ortalamları birbirine eşittir $\bar{X} = 5$. En son uygulanan alt test olan Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme’de ise en yüksek ortalama annesi ilkokul mezunu olan çocuklara $\bar{X} = 5,8$ ve en düşük ortalama da annesi üniversite mezunu olan $\bar{X} = 4,6$ çocuklara aittir.

Tablo 4. 43

Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Sesbilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı Alt Testlerinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Öğrenim	Sesbilgisel Farkındalık						Kruskal Wallis- H			
	n	X	Med.	Min.	Max.	ss	Sıra Ort.	sd	X ²	p
1:İlkokul	111	21,2	23	0	47	10,6	222,16			
2:Lise	165	21,1	23	0	43	10,2	222,09	2	0,057	0,972
3:Üniversite	165	21,2	22	0	45	10,8	219,13			
Anne Öğrenim	Yazı Farkındalığı						Kruskal Wallis-H			
	n	X	Med.	Min.	Max.	ss	Sıra Ort.	sd	X ²	p
1-İlkokul	111	7,2	7	0	13	2,8	199,1			
2-Lise	165	8,1	8	1	15	3,1	233,26	2	4,914	0,086
3-Üniversite	165	7,9	8	1	16	3,2	223,47			

Tablo 4. 43’te çocukların Sesbilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı alt testlerinden aldıkları puanların anne öğrenim durumlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Bu tabloya göre çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinden aldıkları puanlar anne öğrenim durumuna göre bir farklılık

göstermemektedir [$X^2 (2) = 0,057, p > .05$]. Aynı şekilde çocukların Yazı Farkındalığı Testinden aldıkları puanlar da anne öğrenim durumlarına göre farklılaşmamaktadır [$X^2 (2) = 4,914, p > .05$].

Tablo 4. 44

Çocukların Öyküyü Anlama ve Görselleri Eşleştirme Alt Testlerinden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Öyküyü Anlama					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5,996	2	2,998	.857	0,43
Gruplarıçi	1532,126	438	3,498		
Toplam	1538,122	440			
Görselleri Eşleştirme					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2,166	2	1,083	.193	0,82
Gruplarıçi	2454,813	438	5,605		
Toplam	2456,98	440			

Tablo 4. 44'te çocukların Öyküyü Anlama ve Görselleri Eşleştirme alt testlerinden elde ettikleri puanların anne öğrenim durumlarına göre Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları, çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları puanların anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F (2-438) = .857, p > .05$]. Aynı şekilde çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları puanların anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır [$F (2-438) = .193, p > .05$].

Tablo 4. 45

Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Anne Öğrenim	Yazı Yazma Öncesi Beceriler						Kruskal Wallis-H					
	n	X	Medi.	Min.	Max.	ss	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	
1- İlkokul	111	5,8	6	0	9	2	250,82					1-3, *0,00
2-Lise	165	5,3	6	0	9	2,4	227,68	2	14,008	0,001	2-3	**0.01
3-Üniversite	165	4,6	6	0	9	2,5	194,25					

*p<.01, **p<.05

Tablo 4. 45'te çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları toplam puanların anne öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları puanların anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$X^2 (2) = 14,008, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında alt testten en yüksek puan alan grubun annesi ilkokul mezunu olan çocukların, en düşük puan alan grubun da annesi üniversite mezunu olan çocukların olduğu görülmektedir. Gruplararası gözlenen anlamlı farkın, hangi grupların arasında ortaya çıktığı, Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre yapılan Mann Whitney U testlerine göre annesi ilkokul ile üniversite mezunu olan çocukların, ilkokul mezunu olan annelerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .01$). Annesi lise mezunu olan çocukların puanlarıyla, annesi üniversite mezunu olan çocukların puanları arasında, annesi lise mezunu olan çocukların lehine anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$).

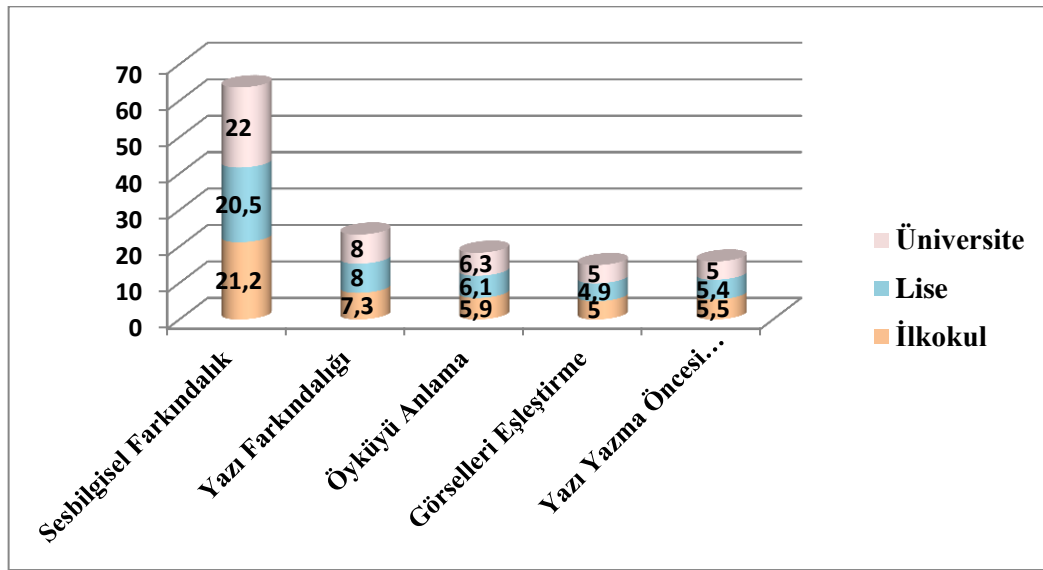
4. 2. 4. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı İçerisinde Geliştirilen Alt Testlerden Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, 48-77 aylık 473 çocuğun geliştirilen alt testlerden elde ettiği puanların baba öğrenim durumlarına göre incelenmesine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bunun için baba öğrenim durumları ilkokul, lise ve üniversite olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Çocukların, tüm alt testlerden aldıkları puanların dağılımları

bağımsız değişken olan baba öğrenim durumu bağlamında bakılmış ve kategorilere göre çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, dağılımların normal olmadığına karar verilmiştir ve parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde yararlanılan ikiden fazla gruplarda normal dağılmayan değişkenlerde Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında ise normal dağılmayan değişkenlerde Mann Whitney U Testi ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Şekil 4. 14

Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Alt Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı



Şekil 4. 14'te çocukların baba öğrenim durumlarına göre alt testlerden aldıkları puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinden alınan puanlarda babası üniversite mezunu olan çocuklar en yüksek ortalamaya $\bar{X} = 22$, lise mezunu olan çocuklar da en düşük ortalamaya sahiptir $\bar{X} = 20,5$. Yazı Farkındalığı alt testinde babası lise ve üniversite mezunu olan çocukların ortalama puanları birbirine eşittir $\bar{X} = 8$ ve babası ilkokul mezunu olan çocukların ortalamaları da $\bar{X} = 7,3$ 'tür. Öyküyü Anlama alt testinde ise en yüksek ortalama babası üniversite mezunu olan çocuklara $\bar{X} = 6,3$ ve en düşük ortalama ise babası ilkokul mezunu olan çocuklara $\bar{X} = 5,9$ aittir. Görselleri Eşleştirme alt testinde ortalama puanlar birbirine oldukça yakındır. Babası ilkokul ve üniversite mezunu olan çocukların ortalama puanları $\bar{X} = 5$ ile aynı ve lise mezunu olan çocukların da $\bar{X} = 4,9$ 'dur. Yazı

Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde ise babası ilkököl mezunu olan çocukların ortalama puanları en yüksek $\bar{X}=5,5$ ve babası üniversite mezunu olan çocukların ortalama puanları en düşük $\bar{X}=5$ bulunmuştur. Bu sonuç aynı alt testte anne öğrenim durumlarına göre incelenen ortalama puanlarla benzer bir sonuçtur.

Tablo 4. 46

Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Alt Testlerden Aldıkları Puanların Kruskall Wallis H testi Sonuçları

Baba Öğrenim	Sesbilgisel Farkındalık						Kruskall Wallis-H			
	n	X	Medi.	Min	Max	ss	Sıra Ort.	sd	x ²	p
1- İlkokul	88	21,2	23	0	45	10,9	217,4	2	1,48	0,477
2-Lise	163	20,5	22	0	47	10,5	207,1			
3-Üniversite	180	22	23	0	45	10,5	223,4			
Baba Öğrenim	Yazı Farkındalığı						Kruskall Wallis-H			
	n	X	Medi.	Min	Max	ss	Sıra Ort.	sd	x ²	p
1- İlkokul	88	7,3	7,5	0	15	2,7	197,7	2	2,681	0,262
2-Lise	163	8	8	1	15	3,2	221,6			
3-Üniversite	180	8	8	1	16	3,2	220,4			
Baba Öğrenim	Öyküyü Anlama						Kruskall Wallis-H			
	n	X	Medi.	Min	Max	ss	Sıra Ort.	sd	x ²	p
1- İlkokul	88	5,9	6	0	9	1,9	200,41	2	2,2052	0,332
2-Lise	163	6,1	7	1	9	1,8	215,51			
3-Üniversite	180	6,3	7	0	9	1,8	224,07			
Baba Öğrenim	Görselleri Eşleştirme						Kruskall Wallis-H			
	n	X	Medi.	Min	Max	ss	Sıra Ort.	sd	x ²	p
1- İlkokul	88	5	5	0	9	2,3	216,9	2	0,1372	0,934
2-Lise	163	4,9	5	0	9	2,3	213,23			
3-Üniversite	180	5	5	0	9	2,3	218,07			
Baba Öğrenim	Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme						Kruskall Wallis-H			
	n	X	Medi.	Min	Max	ss	Sıra Ort.	sd	x ²	p
1- İlkokul	88	5,5	6	0	9	2,2	229,78	2	5,6762	0,059
2-Lise	163	5,4	6	0	9	2,4	227,02			
3-Üniversite	180	4,8	5	0	9	2,5	199,29			

Tablo 4. 46.'da çocukların baba öğrenim durumlarına göre alt testlerden aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Buna göre çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinden aldıkları puanların baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [$X^2 (2)= 1,48, p>.05$]. Yazı Farkındalığı alt testinden elde edilen puanlarla baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık görülmediği anlaşılmıştır [$X^2 (2)= 2,681, p>.05$]. Çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları puanlar, baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmamaktadır [$X^2 (2)= 2,2052, p>.05$]. Çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları puanlar, baba öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır [$X^2 (2)= 0,1372, p>.05$]. Aynı şekilde çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları puanlar, baba öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$X^2 (2)= 5,6762, p>.05$].

Okuma-yazma becerilerinin birçok faktörden etkilendiği 2009 yılında yayımlanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Ön Raporunda da ifade edilmektedir. Bu faktörlerden biri de anne baba eğitim düzeyidir. Anne-babanın eğitim düzeyiyle öğrenci başarısı arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki vardır. Bu nedenle, OECD ülkelerinin başarılarını kıyaslarken, yetişkin nüfusun eğitim düzeyinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çünkü, eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çoğunlukta yer aldığı ülkeler, eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin çoğunlukta olduğu ülkelere göre daha avantajlıdır (PISA, 2009).

Bu çalışmada geliştirilen tüm alt testlerden çocukların elde ettikleri puanlar, anne-baba öğrenim durumuna göre karşılaştırıldığında baba öğrenim durumuna göre 48-77 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı farklılıkların olmadığı, anne öğrenim durumu ilkokul ve lise olan çocukların yazı yazma öncesi becerilerinin ise anne öğrenim durumu üniversite mezunu olan çocuklardan daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Diğer alt testlerden alınan puanlar arasında da anne öğrenim durumu, çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkileyen bir faktör olarak bulunmamıştır. Bu bulgular anne-baba öğrenim durumunu erken okuryazarlık becerilerine etkisi açısından tek başına bir faktör olarak düşünüldüğünde beklenmeyen sonuçlar olarak görülebilir. Türkiye'de yapılan bazı çalışmalar (Erkan ve Kırca, 2010; Memiş ve Harmankaya, 2012; Yazıcı, 2002; Oktay, 1983) anne-baba öğrenim durumu düşünüldüğünde, öğrenim durumu yükseldikçe, çocukların erken okuryazarlık ve okula hazır olmayla ilgili boyutlarda gösterdikleri performans da yükselmektedir şeklinde

sonuçlar elde etmiştir. Aynı şekilde Curenton ve Justice (2008), çalışmalarında, anne eğitim düzeyi arttıca çocukların erken okuryazarlık becerilerinden aldıkları puanların da yükseldiğini belirtmektedirler.

Erken ocukluk eğitiminde özellikle dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde anne-baba öğrenim durumu kadar aile-ocuk etkileşimleri de oldukça önemlidir. Yurt dışında, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği çalışmalarda, çocuklarını farklı yöntem ve tekniklerle destekleyen programlara katılan anne-babaların, katılmayan anne-babaların çocuklarına göre, erken okuryazarlık becerileri daha st düzeyde olduğu görülebilir (Boudreau, 2005; Kim ve Anderson, 2008; Raikes, Pan, Luze, Tamis-Le Monda, Brooks-Gunn, Constantine, Banks Taullo, Raikes ve Rodriguez, 2006; Wing-Yin Chow, McBride-Chang, Cheung ve Sze-Lok Chow, 2008).

Sadece eğitim durumuna göre değil evde çocukla etkileşime örnek olarak sunulabilecek bir araştırma da Roberts, Jurgens ve Burchinal (2005)'in çalışmalarıdır. Alt sosyo-kültürel seviyeden gelen 3-5 yaşlarındaki, 72 Afrika-Amerikalı ocuğun erken okuryazarlık becerileri incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre ev ortamı ve anne-ocuk etkileşimiyle çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği ölçeklerden aldıkları puanlar arasında ilişkiler ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Hood, Conlon ve Andrews (2008), araştırmalarında yaş ortalaması 5;06 olan 143 okul öncesi dönem çocuğunun ev ortamının erken okuryazarlık becerilerine etkisi boylamsal bir çalışmayla incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; ailenin öğrettiklerinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine etkisi oldukça belirgin olmakla birlikte, ailenin çocuklarına erken dönemde bir şeyler okumasının etkileri çocuklar, nc sınıfa geçip, okuma sürecinde sözcük tanımada becerili hale gelince daha belirleyici olmaktadır.

Bu alışma kapsamında Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Görselleri Eşleştirme ve öyküyü Anlama becerilerinde anne öğrenim durumuna göre farklılıkların olmaması sonucuna benzer bir sonuç da Erdoğan, şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005) yaptıkları çalışmada elde etmişlerdir. Anasınıfına devam eden 132 çocuğun dil gelişimlerini anne eğitim durumuna göre değerlendirdiklerinde anne eğitim durumuyla ocukların Lgate ve Dil Testi, Descoedres Lgate Testi ve Peabody Resim Kelime Testi'nden aldıkları puanlarla anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Annenin öğrenim durumu, okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinde oldukça önemlidir ancak; annesi üniversite ve üstünde eğitim gören çocukların anneleriyle geçirdikleri süre, etkileşimin niteliği, kitap okuma sıklığı, erken okuryazarlık becerilerini destekleme yöntemleri de göz ardı edilemez. Bu çalışmada ilkokul mezunu annelerin çocuklarının Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden elde ettikleri puanların lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarından yüksek olması, bu nedenlere bağlanabilir. Ayrıca ilkokul mezunu anneler, çocuklarıyla okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalarda etkileşimleri daha az olmakla birlikte kağıt ve kalem kullanmayı gerektiren çalışmalarda etkileşime daha çok açık olabilirler.

Annelerin, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemekte bir yönden yetersiz kaldıkları alanlar olabileceği gibi (sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama, yazı bilgisi becerilerini destekleme), diğer becerilere göre daha kolay destekleyebilecekleri alanlar da (yazı yazma öncesi beceriler; çizgileri birleştirme, ismini yazma, makas kullanma, vb.) bulunabilir. Bu çalışmada Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarının daha yüksek puanlar alması sonucunun nedenlerini açıklamaya destek olan araştırmalar yer almaktadır. Ahmetoğlu, Gül-Ercan ve Aral (2011), çalışmalarında; annelerin okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının okul uygunluğu hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Annelerin çocuklarıyla ilkokula hazırlık adı altında en sıklıkla gerçekleştirilen ilk üç çalışma incelendiğinde boyama yapma (12 anne), resim çizme (12 anne) , kesme-yapıştırma (8 anne) etkinlikleri olduğu görülür. Annelerin görüşlerine göre bu çalışmalar, ev ortamında daha sıklıkla yapılmaktadır. Annelerin çocuklarının ilköğretime hazırlık aşamasında, birlikte yaptıkları etkinliklerin genelde küçük kas gelişimini ve bilişsel becerileri destekleyici etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Pinto, Bigozzi, Gamanossi ve Vezzoni (2012) çalışmalarında yaş ortalamaları 5;05 olan 72 İtalyan çocukla çalışmışlardır. Çocuklar okul öncesi dönemden ilkokul birinci sınıf sonuna kadar yazma ve sesbilgisel farkındalık becerileri açısından incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre çocukların yazı yazma becerilerinin aile etkileşimleriyle ilgili olarak gelişebileceği belirtilmektedir. Böylece çocuklar yazı yazma becerilerini duydukları sözcüklerle imlaya dayalı (ortografik) özellikleri eşleştirerek öğrenebilirler.

Anne öğrenim durumuna göre alt testlerden alınan puanlar açısından beklenen sonuçların elde edilememesinin nedeni, anne-çocuk etkileşimlerinin çeşitliliği olabilir.

Ayrıca bu çalışmada ulaşılan 441 çocuktan 111 çocuğun annesi ilkokul mezunudur ve annelerin 92'si ev hanımıdır. Lise mezunu 165 annenin ise 123'ü ev hanımıdır. 165 üniversite mezunu annenin ise 22'si ev hanımıdır. Çocukların annelerinin çalışma durumları karşılaştırıldığında ev hanımı annelerin çalışan annelere göre çocuklarına ayırdıkları süre daha kısıtlı olabilir, bu yorumu desteklemek için annelerin çocuklarıyla geçirdikleri etkileşimlerin niteliği de değerlendirilebilir.

Bu çalışmada Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisindeki beş alt testten çocukların aldıkları puanlar cinsiyetlerine, içinde buldukları aylara ve anne-baba öğrenim durumlarına göre incelenmiştir. Sonuç olarak kız çocuklarının Yazı Farkındalığı ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testlerinden aldıkları puanların erkek çocuklarının aldıkları puanlara göre kız çocuklarının lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Diğer alt testlerde kız ve erkek çocuklarının aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Tüm alt testlerde alınan puanların aylara göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve çocukların yaşı arttıkça değerlendirilen tüm erken okuryazarlık becerilerinde daha yüksek puanlar elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum, çocukların alt testlerden elde ettikleri puanların, gelişimsel özelliklerini ortaya çıkarabildiğini göstermektedir. Son olarak anne-baba öğrenim durumuna göre alt testlerden alınan puanlar incelendiğinde anne öğrenim düzeyine göre sadece Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde annesi ilkokul ve lise mezunu olan annelerin çocuklarının, anneleri üniversite mezunu olan annelerin çocuklarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Baba öğrenim durumlarına göre çocukların alt testlerden aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır. Çocukların erken okuryazarlık becerileri anne-baba öğrenim durumu farklı düzeylerde olsa bile uygun etkileşimlerle desteklenip geliştirilebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Bu araştırma, 48-77 aylık, okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek için, alan yazına göre oluşturulan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı kapsamında farklı alt testlerin geliştirilmesi amacıyla planlanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu Ankara iline bağlı altı farklı ilçeden (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 244'ü kız, 229'u erkek olmak üzere toplam 473 (48-77 aylık) çocuk oluşturmaktadır.

Genel tarama niteliğinde olan bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilebilmesi için Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme olarak beş alt testin kapsam, yapı geçerlikleri gerçekleştirilmiş, alt-üst %27'lik gruplarda madde ayırt edicilikleri, KR-20, test tekrar test, iki yarı güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Bu çalışmalarla birlikte geçerliğe ilişkin olarak çocukların alt testlerden aldıkları toplam puanlar; yaş, cinsiyet ve anne-baba öğrenim durumlarına göre incelenmiştir.

Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacıyla geliştirilen ilk alt test; kapsam geçerliği uzman görüşü ile, yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmış Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testidir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 5 faktör, 53 madde ile toplam varyansın %59.73'ü açıklanmaktadır. Bu faktörler şu şekilde sıralanabilir; toplam 21 maddeden oluşan; Başlangıç Seslerini Fark Etme, toplam 7 maddeden oluşan Sesleri Birleştirme, toplam 10 maddeden oluşan Hece ve Sesleri Atma, toplam 6 maddeden oluşan Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme ve toplam 9 maddeden oluşan Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi'nin KR-20 güvenilirlik değeri 0,91'dir. Sesbilgisel Farkındalık Testi'nin faktörleri açısından incelendiğinde iç tutarlılık anlamında en yüksek KR-20=0.92 ile Başlangıç Seslerini Fark Etme faktörüne, en düşük KR-20=0.62 ile Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri

Eşleştirme faktörüne aittir. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi'nin test tekrar test güvenilirliği $r=.92$, testin iki yarı güvenilirliği de $.76$ 'dır. Testte yer alan tüm maddelerinin alt ve üst %27'lik gruplarda ayırt edici olduğu bulunmuştur. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi'nde yer alan 53 maddenin madde güçlük ortalaması $p=.40$, ayırt edicilik ortalaması ise $p=.56$ 'dır.

Çalışmada geliştirilen diğer alt test; Yazı Farkındalığı alt testidir. Uzman görüşleriyle kapsam geçerliği gerçekleştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analiziyle 16 madde ve 3 faktör olarak belirlenen yapı, toplam varyansın, %40,01'ni açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi zayıf bir uyumun varlığını işaret etmektedir. Yazı Farkındalığı alt testinde 9 madde ile Yazı Kavramları, 3 madde ile Kitap Kavramları ve 4 madde ile Harf ve Sözcük Kavramları isimli üç faktör bulunmaktadır. Toplam 16 maddeye ilişkin madde güçlüğü ortalaması $p=.48$, madde ayırt edicilik ortalaması, $p=.31$ 'dir. Tüm alt testin KR-20 güvenilirliği; 0,75, test tekrar test güvenilirliği, $r=0,72$ ve testin iki yarı güvenilirliği 0,60'dır. Faktörler arasındaki en yüksek KR-20 güvenilirliği 0,83 ile Kitap Kavramları, en düşük KR-20 güvenilirliği 0,60 ile Harf ve Sözcük Kavramları'dır.

Çalışmada geliştirilen üçüncü alt test, Öyküyü Anlama alt testidir. Çocukları değerlendirme sürecinde Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama alt testleri için araştırmacı tarafından yazılan "Küçük Ayak İzleri" isimli öykü kitabından yararlanılmıştır. Uzman görüşleriyle kapsam geçerliği gerçekleştirilmiştir. Öyküyü Anlama alt testi, yapılan açımlayıcı faktör analizi ile 9 maddeden oluşan, toplam varyansın % 40.22'sinin açıklandığı tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Doğrulayıcı faktör analiziyle, açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan yapı doğrulanmaktadır. Öyküyü Anlama alt testinin tüm maddelerinin alt ve üst %27'lik gruplarda ayırt edici olduğu bulunmuştur. 9 maddeye ilişkin madde güçlük ortalaması $p=.68$, madde ayırt edicilik ortalaması ise $r=.68$ 'dir. Öyküyü Anlama alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri; 0,61, test tekrar test güvenilirliği $r=.75$ ve testin iki yarı güvenilirliği ise 0,64 olarak bulunmuştur.

Çalışma kapsamında geliştirilen dördüncü alt test, Görselleri Eşleştirme'dir. Uzman görüşleriyle kapsam geçerliği gerçekleştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analiziyle 9 madde ile toplam varyansın % 44,38'inin açıklandığı bir yapı ortaya çıkmaktadır. Alt test, tek faktörlüdür. Doğrulayıcı faktör analiziyle bu yapı doğrulanmıştır. Tüm maddelerinin alt ve üst %27'lik gruplarda ayırt edici olduğu

bulunmuştur. Testin 9 maddeye ilişkin madde güçlük ortalaması $p=.55$, madde ayırt edicilik ortalaması ise $r=.70$ 'dir. Görselleri Eşleştirme alt testinin KR-20 güvenirlik değeri 0,71, test tekrar test güvenirliği $r=0,64$ ve testin iki yarı güvenirliği .70'tir.

Çalışmada geliştirilen son alt test, Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testidir. Uzman görüşleriyle kapsam geçerliği gerçekleştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 9 madde ile toplam varyansın % %56.70'inin açıklandığı bir yapı ortaya çıkmaktadır. Alt test, tek faktörlüdür. Doğrulayıcı faktör analizi zayıf bir uyumun varlığını işaret etmektedir. Tüm maddelerinin alt ve üst %27'lik gruplarda ayırt edici olduğu bulunmuştur. Testin 9 maddeye ilişkin madde güçlük ortalaması $p=.57$, madde ayırt edicilik ortalaması ise $r=.79$ 'dur. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin KR-20 güvenirliği, 0,77, test tekrar test güvenirliği, $r=0,86$ ve testin iki yarı güvenirliği, 0,72'dir.

Bu çalışma kapsamında Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde geliştirilen beş farklı alt testte toplam 96 madde bulunmaktadır. Tüm alt testlerde doğru yanıtlar "1", yanlış yanıtlar "0" olarak puanlanmaktadır. Norm çalışmaları bu çalışma kapsamında gerçekleşmediği için çocukların alt testlerden aldıkları ham puanlara göre değerlendirmeler yapılmıştır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisindeki alt testlerin geçerlik çalışmalarına ek olarak çocukların değerlendirme araçlarından aldıkları toplam puanlar; cinsiyetlerine, yaş gruplarına ve anne-baba öğrenim durumlarına göre incelenmiştir.

Çocukların alt testlerden aldıkları toplam puanları cinsiyetlerine göre incelemek için, Sesbilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı Testleri için parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde yararlanılan Mann Whitney U testi ile analiz gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet grupları arasında Sesbilgisel Farkındalık Testi toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($U=27295$, $p>0,05$). Cinsiyet grupları arasında Yazı Farkındalığı Testi toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($U=24177$, $*p<0,05$). Kız çocuklarının toplam ortalama puanının erkek çocuklarının ortalama puanına göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre, Bağımsız Örneklemeler İçin T testi ile yapılan analiz sonucunda, anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(471)=1,02$, $p>0,05$]. Çocukların Görselleri

Eşleştirme alt testinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t (471)=0,419, p>.05]. Çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerilerini Değerlendirme alt testinden aldıkları puanlar ise cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t (471)=3,89, p<.05]. Kız çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 5,63$), erkek çocuklarına ($\bar{X} =4,77$) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre anlamlı farklılığın kız çocuklarının lehine olduğu görülebilir. Cinsiyete göre yapılan bu incelemede geliştirilen alt testlerden elde edilen sonuçlar alan yazın ile karşılaştırıldığında, hem dil hem de okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlikler bazıları ile de farklı sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

48-77 aylık 473 çocuğun, geliştirilen alt testlerden elde ettiği puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılabilmesi için çocukların içinde buldukları aylar altı aylık aralıklar şeklinde beşe ayrılarak (48-53 ay, 54-59 ay, 60-65 ay, 66-71 ay ve 72-77 ay) incelenmiştir. Çocukların tüm alt testlerden elde ettiklerin toplam puanların yaş değişkenine göre tüm testlerde büyük yaş grupları lehine (p<.01 ve p<.05 düzeyinde) anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı sonucu elde edilmiştir. Yaş arttıkça çocukların alt testlerden aldıkları puanlar da yükselmektedir. Bu sonuç, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde geliştirilen alt testlerin çocukların yaş farklılıklarına göre erken okuryazarlık becerileri kapsamında gelişimsel özelliklerini ortaya çıkarabildiğini göstermektedir.

En son olarak çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde geliştirilen alt testlerden aldıkları puanlar anne-baba öğrenim durumlarına göre incelenmiştir. Anne-baba öğrenim durumları için ilkökul, lise ve üniversite olarak üç değişken belirlenmiştir. “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” dışında, tüm alt testlerde çocukların aldıkları toplam puanların anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların, Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları toplam puanların anne öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$X^2 (2) = 14,008$, p<.05]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında alt testten en yüksek puan alan grubun annesi ilkökul mezunu olan çocukların, en düşük puan alan grubun da annesi üniversite mezunu olan çocukların olduğu görülmektedir. Gruplararası gözlenen anlamlı farkın, hangi grupların arasında ortaya çıktığı, Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Buna

göre yapılan Mann Whitney U testlerine göre annesi ilkokul ile üniversite mezunu olan çocukların, ilkokul mezunu olan annelerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Annesi lise mezunu olan çocukların puanlarıyla, annesi üniversite mezunu olan çocukların puanları arasında, annesi lise mezunu olan çocukların lehine anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Bu sonuç alan yazın incelendiğinde beklenmeyen bir sonuç olarak görülebilir. Elde edilen bu sonucun nedeni; anne-çocuk arasındaki etkileşimlerin niceliği ve niteliğiyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Baba öğrenim durumuna göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda ise babaların öğrenim durumunun çocukların alt testlerden aldıkları toplam puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, alanda çalışan öğretmenlere ve ailelere birtakım öneriler sunulmuştur.

1. Araştırmacılara Öneriler:

Okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacıyla değerlendirme aracı geliştirme çalışmaları niceliksel anlamda artabilir. Bu araçlarda değerlendirilen beceriler çeşitlendirilebilir.

Bu çalışmada geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın norm çalışmaları yapılabilir. Böylece bu çalışmada ham puanlar üzerinden değerlendirmelerin yapıldığı alt testlerin standart puanları da belirlenmiş olacaktır. Psikometrik özellikler açısından uygun ölçme araçlarının uzun zaman dilimlerinde, geniş ve farklı örneklemelere uygulanarak geliştirildiği göz önüne alınırsa bu çalışmadaki ölçme araçlarının yenileme ve norm çalışmalarının yapılması okul öncesi dönemde standartlaştırılmış, anlamlı değerlendirmeler yapılabilmesi için önemlidir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için uzman görüşlerinden yararlanılacaksa, araştırmacı ve uzman için uygunsa görüşmelerin birebir görüşmeler şeklinde olması önerilebilir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testleri deneysel çalışmalarda ön test-son test sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen alt testler akademik çalışmalarda ayrı ayrı da kullanılabilir. Böylece çocukların değerlendirilmek istenen farklı erken okuryazarlık beceri alanları değerlendirilebilir.

Bu çalışma kapsamında ölçüt geçerliği yapılamayan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın alt testlerinin paralel formları oluşturularak ölçüt geçerlikleri de çalışılabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan öğretmenlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemeleri için, erken okuryazarlığın farklı alanlarına özgü becerilerin hangi sıralamada ve hangi yöntemlerle geliştirilebileceğine dair erken okuryazarlık becerilerini destekleme programı geliştirilebilir.

Kapsam ve yapı geçerlikleri sınanan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisindeki alt testlerde yer alan, madde ayırt edicilik değerleri .30'un altında olan maddeler, farklı örneklem gruplarıyla yapılan çalışmalar sonucunda güncellenebilir.

Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacıyla erken okuryazarlığın farklı boyutlarının (sesbilgisi, yazı bilgisi, anlama, vb...) sadece öğretmen uygulamaları ve görüşlerine göre belirlendiği geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir. Böylece öğretmenler de bu becerileri değerlendirerek eğitim etkinliklerini düzenlemede kendilerini geliştirebilirler.

Ailelerin de okuryazarlık tutumlarını, çocukla evdeki etkileşimlerini değerlendirebilecek gözleme dayalı ölçme araçları geliştirilebilir.

Geliştirilecek yeni değerlendirme araçlarının erken okuryazarlığın tüm boyutlarını içermesi için çalışmalar yapılabilir. Bunun için bu çalışmalar bir tez kapsamında değil proje çalışmaları kapsamında yürütülüp daha çok çocuğa ulaşılabilir.

Öyküyü anlama becerilerini değerlendirebilmek için araştırmacılar tarafından amaca uygun metinler ya da öyküler yazılabilir. Okunan öyküleri dinleme sürecinde çocuklar değerlendirilebilir.

Okul öncesi dönem çocukları için sadece isim yazma becerilerini değerlendiren ölçme araçları geliştirilebilir. Bu araçlarda "isim yazma" becerileri dereceli bir şekilde puanlanarak değerlendirilebilir.

Lisans programlarında çocuğu tanıma ve değerlendirme kapsamında geliştirilen değerlendirme araçlarının nasıl uygulanacağı konusunda aday öğretmenlere eğitimler verilebilir.

2. Öğretmenlere Öneriler

Öğretmenler çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirdikten sonra geliştirilmesi gereken alanlarda, eş zamanlı, küçük hedefler belirleyebilirler. Böylece değerlendirmeler sonucunda çocuklar için zor veya alışılmamış olduğu düşünülen beceriler de basit yönergelerden zor yönergelere, kolay kavranabilir dil ünitelerinden (cümle, sözcük, hece), daha zor olan dil ünitelerine (harf, sesbirim) doğru uygun örneklerle desteklenebilir.

Okul öncesi dönemde çocukların “dinlediklerini anlama” becerisinin gelişebilmesi için öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde sordukları soruları çeşitlendirmeleri ve çocukların yanıtlarını genişletebilecek, neden-sonuç ilişkisi kurulabilecek soruların öyküyü okurken sorulması önerilebilir. Bu anlamda “Etkileşimli Kitap Okuma Programı’nın” çocukların hem anlama, hem de erken okuryazarlığın diğer boyutlarında desteklenmesi için okul öncesi eğitim kurumlarında yaygınlaştırma çalışmaları yapılabilir.

Okul öncesi dönem çocukları için yazı yazma öncesi çalışmalar ve yazı yazma becerilerini değerlendirme süreci çeşitlendirilebilir.

Öğretmenler, çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirdikten sonra, bu bilgileri ailelerle paylaşabilir.

3. Ailelere Öneriler

Ailelerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme ve destekleme konusunda donanımlı olmaları için çocukların becerilerini destekleme ve değerlendirme anlamında bilgi sahibi olmaları önerilebilir. Erken okuryazarlık sürecinde çocuklarının becerilerini desteklemek için etkileşimlerini arttırmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (1995). *Türkçe kazanımında kullanılan fonolojik süreçlerin incelenmesi ve fonolojik bozukluğu olan çocuklardaki süreçlerle karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (56), 61-74.
- Adams, M.,J. (1994). *Beginning to read, thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Ahmetoğlu, E., Gül-Ercan, Z., and Aral, N. (2011), *Annelerin okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunuldu, Antalya.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (sesbirim duyarlılığı) karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Anastasi, A. and S. Urbina. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.

- Anderson, J.C. ve Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Anthony, J.L., Williams, J. M., McDonald, R., and Francis, D. J. (2007), Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children, *Ann. of Dyslexia*, 57,113–137.
- 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.
- 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.
- Atabey, D., Ömeroğlu, E., ve Damar, M. (2009). *Altı yaş çocuklarının Türkçe dil etkinliklerinde dil kazanımları ile anne baba işlevleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, doğum sırası, okula devam süresi gibi değişkenlere göre incelenmesi*, I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiriler Kitabı, Çanakkale.
- Bayhan, D. (2003). *Çoklu zeka kuramı'na dayanan okuma-yazmaya hazırlık programının, 6.0 yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerine etkilerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., and Johnston, F. (2008). *Words their way: word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction* (4th.ed.). Upper Saddle River, NJ:Pearson Education.
- Below, J. L., Skinner, C. H., Fearington, J. Y., and Sorrell, C. A. (2010). Gender differences in early literacy: analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes, *School Psychology Review*, 39 (2), 240-257.
- Ben-David., A. (2008). About the relationship between ROC curves and Cohen's kappa, *Engineering Applications of Artificial Intelligence* ,21, 874-882.
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. ve Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5*. USA: Scholastic Inc.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (çev. Ali Dönmez, Yay. Haz. Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi. (Eserin orijinali 2009 yılında yayımlandı).
- Bilgin, M. (2006), *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bleile, K. M. (2004). *Manual of articulation and phonological disorders: infancy through adulthood*. Clinical Competence Series. Australia: Thomson Delmar.
- Bodrova, E., ve Leong, D. J., (2007). *Tools of the mind*. Gelengül Haktanır, (Editör). Taktikler; dilin kullanımı (Çev: Elif Kalkan) (109-129). (2010). Ankara; Anı Yayıncılık.
- Both-de Vries, A.C., and Bus, A.G. (2008). Name writing: a first step to phonetic writing. Does the name have a special role in understanding the symbolic function of writing?, *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 37-55.
- Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*,36, 33-47.

- Brassard, M. R. ve Boehm, A., E. (2007). *Preschool Assessment Principles and Practices*, New York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. A. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (1. Basım), Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (ms-pas) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 509-518.
- Byrne B. and Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children, *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 451-455.
- 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.
- Camara, W. J. (2006). A historical perspective and current views on the standards for educational and psychological testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 25(3), 35-45.
- Cassady, J.C., Smith, L.L., and Huber, L.K. (2005). Enhancing validity in phonological awareness assessment through computer-supported testing, *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(18). Web: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=18> adresinden 25.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve eğitim*. Çeviren: Ali K. Saysel, Ayten Sönmez, Ender Abaoğlu, Nuri Ersoy, Zeynep Kutluata, 1. Baskı, İstanbul:Bgst Yayınları.

- Chomsky, N., (2011), *Dil ve Zihin*, Çeviren: Ahmet Kocaman, 1. Baskı, Ankara: Bilgesu Yayıncılık,
- Christie, F. (2003). Writing the World. In N. Hall, J. Larson and J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp.287-301). London. Thousand Oaks .New Delhi: Sage Publications.
- Clay, M. (2005). *An observation survey of early literacy achievement*. (2th edition), USA New Zealand: Heinemann.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Cornelia Friesen, E. (1969). *Usefulness of the Marianne Frostig developmental test of visual perception and the Frostig program for the development of visual perception at the first grade level*, Unpublished Master Thesis, Vancouver Canada: The University of British Columbia.
- Coyne, M.D., and Harn, B. A. (2006). Promoting beginning reading success through meaningful assessment of early literacy skills, *Psychology in the Schools*, 43(1), 33-43.
- Crocker, L., and Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*, For Worth: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Crumrine, L. and Lonegan, H. (1999). *Pre-literacy skills screening*, Austin, Texas: PRO-ED.
- Cunningham, A. J., & Carroll, J. M. (2011). Age and schooling effects on early literacy and phoneme awareness, *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 248–255.

- Curenton, S. M., and Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions, *Early Education and Development*, 19(2), 261–283.
- Dewart, H. and Summers, S. (1995). The pragmatics profile of everyday communication skills in children manual, Revised Edition, Web: <http://www.wedit.wmin.ac.uk/psychology/pp/documents/Pragmatics%20Profile%20Children.pdf>, adresinden 20.04.2013 tarihinde indirildi.
- Doctoroff, G. L., Greer, J. A., and Arnold, D. H. (2006), The relationship between social behavior and emergent literacy among preschool boys and girls, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27 (1), 1-13.
- Dönmez, N.B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. Ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil etkinlikleri*. İstanbul: Ya-pa Yayın Pazarlama.
- Durgunoğlu, A., Nagy, W., and Hancin-Bhatt, B. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness, *Journal of Educational Psychology*, 85, 453-465.
- Ediskun, H., (2007). *Sesbilgisi-biçimbilgisi-cümle bilgisi Türk dilbilgisi* (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Edwards, C.P., Willis, L.M., (2000). Language and Literacy Development Integrating Visual and Verbal Literacies in the Early Childhood Classroom, *Early Childhood Education Journal*. 27(4), 259-265.
- Ege, P., Acarlar, F. ve Turan, F. (2005). *Ankara Artikülasyon Testi El Kitabı AAT*. Ankara Üniversitesi BAP. Ankara: Key Tasarım.
- Ege, P., (2010). Türkçe'deki ünsüzlerin edinimi: bir norm çalışması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 16-34.
- Ehri, L. and Sandra, M. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, 14 (2), 135-163.

- Ehri, L. (2005). Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.
- Eliason, C., and Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. (7th ed.) New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Elliott, J., Lee, S.W., and Tollefson, N. (2001). A reliability and validity study of the dynamic indicators of basic early literacy skills-modified, *School Psychology Review*, 30(1), 33-49.
- Erdem, M. (2006). *Anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görsel algı becerilerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdil, Z. (2012). *Hollanda’da yaşayan iki dilli ve Türkiye’de yaşayan tek dilli Türk çocukların dil özelliklerinin sohbet ve öyküleme dil örneği bağlamlarında karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 231-246.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erduran, E. (1999). *Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Farver, J. M. Nakamoto J. and Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! screening tool, *Ann. of Dyslexia*, 57, 161-178.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık sözcükleri ve dünyayı okuma* (çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi. (Eserin orijinali 1987'de yayımlandı).
- From Assessment To Programming, (2010). From assessment to programming: assisting students requiring additional support in reading,-Specific level assessment task, Sydney, Web: <http://www.schools.nsw.edu.au/media/downloads/schoolsweb/studentsupport/programs/disabilitypgrms/assessprogad.pdf>, adresinden 2.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Frostig, M., Lefefer, D.W., and Whittlesey, R. B. (1961). A developmental test of visual perception for evaluating normal and neurologically handicapped children, *Perceptual and Motor Skills*, 12, 383-394.
- Gillen, J. ve Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy. In N. Hall, J. Larson and J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp.3-13). London. Thousand Oaks.New Delhi: Sage Publications.
- Goodman, Y.M., (1992), Children coming to know literacy In William H. Teale and Elizabeth Sulzby (Eds.). *Emergent literacy writing and reading*, (pp.1-15). 5th.print, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Good, R. H. and Kaminski, R. A. (2002), Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills™ 6th Edition *Administration and Scoring Guide*, Web: <http://dibels.uoregon.edu/>. adresinden 23.01.2008 tarihinde alınmıştır.

- Gül Ercan, Z. ve Aral, N. (2011). Beery-buktenica gelişimsel görsel motor koordinasyon testinin altı yaş (60-72 ay) Türk çocuklarına uyarlanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 136-145.
- Gül Güven, A., ve Kazak Berument, S. (2010). *Türkçe ifade edici ve alıcı dil testi (TİFALDİ) kullanma kılavuzu*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Güneş, F., (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın.
- Güven, O.S. (2009). *Erken dil gelişimi testi-üçüncü edisyon'un [test of early language development-third edition (teld-3)] Türkçe'ye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik ön çalışması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Haney, M. R., Bissonnette, V., and Behnken, K. L. (2003). The relationship among name writing and early literacy skills in kindergarten children, *Child Study Journal*, 33(2), 99-115.
- Hempenstall, K. (2003), Phonemic awareness: what does it mean? Web: http://www.educationoasis.com/resources/Articles/phonemic_awareness.htm adresinden 20.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Hester, E. ve Hodson, B. W. (2009). Metaphonological awareness enhancing literacy skills. In P. M. Rhyner (Eds.), *Emergent literacy and language development promoting learning in early childhood* (pp. 78-104). New York: The Guilford Press.
- Hill, S. (2011). Towards ecologically valid assessment in early literacy. *Early Childhood Development and Care*, 181(2), 165-180.
- Ho, C. A. (2011). *Major Developmental Characteristics of Children's Name Writing and Relationships with Fine Motor Skills and Emergent Literacy Skills*,

Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Michigan, Ann Arbor-USA.

Hood, M., Conlon, E. and Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: a longitudinal analysis, *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 252–271.

Individual Growth and Development Indicators (2002), Get it, got it, go, tools for improving children's developmental outcomes, University of Minnesota, Web: http://ggg.umn.edu/gen_aboutus.html adresinden 23.01.2008 tarihinde alınmıştır.

Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier J. and Swank, L. (2004). *Teacher's manual, phonological awareness literacy screening*, Virginia Department of Education University of Virginia. Web: <http://pals.virginia.edu>. 22.01.2008 tarihinde alınmıştır.

International Reading Association-IRA (1999). High-stakes assessments a position statement of the international reading association in reading, Web: http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1035_high_stakes.pdf adresinden 15.04.2013 tarihinde alınmıştır.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. and Lowrance, A. (2004), The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children, *Early Childhood Education Journal*, 32 (3), 157-163.

Jeong, J. (2004). *Analysis of the factors and the roles of Hrd in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the Republic of Korea*. Unpublished Doctoral Thesis, Texas A&M University. USA.

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.

- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: structural equation modeling with the simplis command language*, Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Justice L. M. and Ezell, K. E. (2001). Word and print awareness in 4- year- old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 207- 225.
- Justice, L. M., Invernizzi, M. A. and Meier J. D. (2002). Designing and Implementing an Early Literacy Screening Protocol: Suggestions for the Speech-Language Pathologist, *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 33, 84–101.
- Justice L. M. and Ezell, K. E. (2004). Print referencing: an emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications, *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 35, 185–193.
- Kaderavek, J., N. Cabell, S., Q. and Justice, L., M. (2009). Early writing and spelling development. In P. M. Rhyner (Eds.), *Emergent literacy and language development promoting learning in early childhood* (pp. 104-153). New York: The Guilford Press.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, E., ve Çağlar Özteke, H. (2010), İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 372-380.
- Katz, L. and Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: the orthographic depth hypothesis. In L. Katz and R. Frost (Eds.), *Orthography, phonology, morphology and meaning* (pp. 67-84). Amsterdam: North Holland.
- Kim, J.E., and Anderson, J. (2008). Mother–child shared reading with print and digital texts, *Journal of Early Childhood Literacy*, 8 (2), 213-245.

- Korat, O. (2010), Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade, *Computers & Education*, 55, 24–31.
- Kyriakides, L. (2004), Investigating validity from teachers' perspectives through their engagement in large-scale assessment: the Emergent Literacy Baseline Assessment Project, *Assessment in Education*, 11(2), 143-165.
- Kutluca Canbulat, A. N., ve Canbulat, M. (2012). Almanya’da okula alma uygulamaları ve Kiel okula alma testinin Türkçe’ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(1), 1-17.
- Lancaster, L., (2007). Representing the ways of the world: how children under three start to use syntax in graphic signs, *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(2), 123–154.
- Lane, H. B., Pullen, P.C., Eisele, M.R., and Jordan, L. (2002). Preventing reading failure: phonological awareness assessment and instruction, *Preventing School Failure*, 46(3), 101-110.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity, *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Levin, I., Both-de Vries, A., Aram, D. and Bus A. (2005). Writing starts with own name writing: from scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children, *Applied Psycholinguistics*, 26, 463-477.
- Leopola, J. (2004). The Role of Gender and Reading Competence in the Development of Motivational Orientations from Kindergarten to Grade 1, *Early Education and Development*, 15(2), 215-240.
- Liao, C.H., and Kuo, B.C., (2011). A web-based assessment for phonological awareness, rapid automatized naming (ran) and learning to read Chinese, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 31-42.

- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L. and Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 - to 5 – Year- Old Children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 294-311.
- Lonigan, C., J., Wagner, R. K., Torgesen J.K., and Rashotte, C. A. (2002). “Preschool Comprehensive Test of Phonological & Print Processing”, Web: <http://www.psy.fsu.edu/~lonigan/Elision.pdf> adresinden 26.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Lonigan, C. J., (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education & Development*, 17(1), 91-114.
- Lonigan, C. J. and Wilson, S. B. (2008). Report on the revised get ready to read! screening tool: psychometrics and normative information, *Final Technical Report Prepared for the National Center on Learning Disabilities*, Web: www.getreadytoread.org/screening-tools/ adresinden 3.01.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Lonigan, C. J. Allan, N. P. and Lerner M. D. (2011), Assessment of preschool early literacy skills: linking children’s educational needs with empirically supported instructional activities, *Psychology in the Schools*, 48(5), 488-501.
- Marsh, H. W., Balla J. R., and McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Marsh, H. W., and Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethods analyses: application of second-order confirmatory factor analysis, *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Marston, D., Pickart, M., Reschly, A., Heistad, D., Muiykens, P. and Tindal, G. (2007), Early literacy measures for improving student reading achievement: translating research into practice, *Exceptionality*, 15(2), 97-117.

- Maviş, İ. (2003), Anlam gelişimi, S. Topbaş (Editör), *Çocukta dil ve kavram gelişimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, ss:125-145.
- Maviş, İ. (2007a), Çocukta anlam bilgisi gelişimi, S. Topbaş. (Editör), *Dil ve kavram gelişimi*.3. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık. ss:129-149.
- Maviş, İ. (2007b). Çocukta edinim kuramları. S. Topbaş. (Editör). *Dil ve kavram gelişimi*.3. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık. ss: 39-75.
- Mcafee O. and Leong, D. J. (2011). Assessing and guiding young children's development and learning, Birsen Ekinci (Editör) *Değerlendirmede Yasal, Etik ve Profesyonel Sorumluluklar* (Çev: G. Sakız). (11-29). 2012. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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.
- McGee, L., M. and Morrow, L., M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: The Guilford Press.
- MEB, (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*, Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Meisels, S. J. and Piker, R. A. (2001). An analysis of early literacy assessments used for instruction. Web: < <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-013/2-013.html>> adresinden 2.03.2013 tarihinde alınmıştır.
- Memiş A. ve Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16 (1), 27-46.
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConneil, S., Heistad, D., Pickart, M., Sheran, C, and Marston, D. (2007), Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills, *School Psychology Review*, 36 (3), 433-452.

- Moats, L. C. (2010). *Speech to print language essentials for teachers 2th edition*, Baltimore, London, Sydney:Paul H. Brookes Publishing.
- Molfese, V. J., Beswick, J., Molnar, A., and Jacobi-Vessels (2006), Alphabetic Skills in Preschool: A Preliminary Study of Letter Naming, *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 5–19.
- Morris, D., Bloodgood, J. W., Lomax, R., G. and Perney, J. (2003). Developmental steps in learning to read: a longitudinal study in kindergarten and first grade. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 302-328.
- Morrow, L., M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford Press.
- Murphy, S. (2003). Finding literacy: a review of research on literacy assessment in early childhood. In N. Hall, J. Larson and J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp.369-379). London. Thousand Oaks.New Delhi: Sage Publications.
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris N., and Snowling, M.J. (2004). The development of early literacy skills among children with speech difficulties: a test of the “critical age hypothesis, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 377–391.
- Neumann, M.M., Hood, M., Ford, R.M., and Neumann, D.L., (2011). The role of environmental print in emergent literacy, *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231–258.
- Nisbett, R. E. (2005). *Doğular ile batılılar nasıl ve neden birbirinden farklı düşünürler? Düşüncenin coğrafyası* (çev. G. Ç. Güven), Varlık Yayınları, (Eserin orijinali 2003 yılında yayımlandı).
- Nurss, J. R. and McGauvran, M. E. (1995). Metropolitan Readiness Tests, 6th Edition (MRT6). Web: http://college.cengage.com/education/salvia/assessment/10e/resources/salvia_test_metropolitan_readiness adresinden 13.03.2013 tarihinde alınmıştır.

- O'Connor, E. A. (2011). Using information from the observation survey of early literacy achievement to improve literacy instruction, *The International Journal of Learning*, 17(10), 437-450.
- Okday, A. (1983). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocuklarda okul olgunluğunun ölçülmesi*, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.
- Okday, A., ve Aktan E. (2002). A cross linguistic comparison of phonological awareness and word recognition in turkish and english, *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 37-48.
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J., and Pick, J. L., (2004), Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test – Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability, *First Language*, 24(2), 149-183.
- Özcan, H. (2003), Biçimbirim ve sözdizimi gelişimi, S. Topbaş (Editör), *Çocukta dil ve kavram gelişimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, ss:113-124.
- Öztunç, S., (1994), *Okuma kavramları testinin Türk çocuklarına uyarlanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Owens, R. (1994). Development or communication, language and speech. Shames, G., Wiig, E. (Eds.), 4th. Edit. *Human Communications Disorders, An Introduction*. Columbus, Ohio: Merril Publishing Company.
- 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.

- Perfetti, C. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension, *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-389.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., and Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom, *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (1), 3-17.
- Piaget, J. (2011). *Çocukta dil ve düşünme*. (çev. Sabri Esat Siyavuşgil). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamannossi, B. and Vezzani, C. (2012). Emergent Literacy and Early Writing Skills, *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 330-354.
- PİSA, (2009), *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ulusal Ön Raporu*, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, s.130-131.
- Polat Unutkan, Ö., (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polat Unutkan, Ö. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul:Morpa.
- Pollo, T.,C., Treiman, R., and Kessler, B. (2008). Three perspectives on spelling development. In E. L. Grigorenko and A. J. Naples (Eds.), *Single-word reading: Behavioral and biological perspectives*, (pp.175–189). New York, NY: Erlbaum.
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-Le Monda, C., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Banks Taullo, L., Raikes, H. A., and Rodriguez, E. T. (2006). Mother–Child Bookreading in Low-Income Families: Correlates and Outcomes During the First Three Years of Life, *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Renee Harrell, E. (2003), *Sex differences in preschool children's phonological awareness*, Unpublished Undergraduate Thesis, Florida State University, Tallahassee.

- Roberts, J., Jurgens J., and Burchinal, M. (2005), The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345–359.
- Rouse, H. L., and Fantuzzo, J.W. (2006), Validity of the dynamic indicators for basic early literacy skills as an indicator of early literacy for urban kindergarten children, *School Psychology Review*, 35(3), 341-355.
- Roth, F., P. (2009). Children's early narratives. In P. M. Rhyner (Eds.), *Emergent literacy and language development promoting learning in early childhood* (pp. 153- 192). New York: The Guilford Press.
- San, Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*, İstanbul: Morpa.
- Sayar, F. ve Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: kısa süreli bellek ve çalışma belleği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), ss.49-64.
- Scharer, P., L and Zutell, J. (2003). The development of spelling. In N. Hall, J. Larson and J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp.271-287). London. Thousand Oaks.New Delhi: Sage Publications.
- Schickedanz, J. (2004), The role of literacy in early childhood education, *Reading Teacher*, 58(1), 86-100.
- 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.
- Sinclair, A., and Golan, M. (2002). Emergent literacy: a case-study of a two-year-old, *Early Child Development and Care*, 172, 555–572.

- Snow, C. E., and Oh, S., S. (2011). Assessment in early literacy research. In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp.375-395). New York. London: The Guilford Press.
- Snow, C. E.,and Ninio, A. (1992). The contracts of literacy: what children learn from learning to read books, In W. H. Teale and E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy writing and reading* (pp. 116-139). (5th.print). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Sodoro, J., Allinder, R., M. and Rankin-Erickson, J., L. (2002). Assessment of phonological awareness: review of methods and tools. *Educational Psychology Review*, 14(3), 223-260.
- Sökmen, S. (1994). 5 yaş algı gelişimi (frostig görsel algı testi güvenilirlik çalışması), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Stoel-Gammon, C. and Vogel Sosa, A. (2009). Phonological develepment. In E. Hoff and M. Shatz (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 238-257). United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*, (Birinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şimşek, Ö., (2011). *60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B.G. and Fidell L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education.
- Tafa, E. (2009). The standardization of the concept about print into Greek, *Literacy Teaching and Learning*, 13(1,2), 1-24.

- Taner, M. ve Asude Başal, H. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Teale, W. H. ve Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy writing and reading* (5th.print). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tepeli, K. (2013). Frostig görsel algı eğitim programı ile birlikte verilen nesne kontrol beceri eğitiminin 54-59 aylık çocukların nesne kontrol becerilerine etkisi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 251-260.
- Topbaş, S. (2003). İletişim, dil, konuşma: temel kavramlar, S. Topbaş (Editör), *Çocukta dil ve kavram gelişimi*, Üçüncü Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. ss: 1-22.
- Topbaş, S. (2006). Türkçe sesletim–sesbilgisi testi: geçerlik-güvenirlik ve standardizasyon çalışması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 39-56.
- Topbaş, S. ve Maviş, İ. (2007), Edimbilgisi gelişimi, S. Topbaş (Editör), *Dil ve kavram gelişimi*, Üçüncü Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık. ss:149-171.
- Topbaş, S. (2007a). Konuşma dilinin evrim sürecinde iletişim-dil-konuşma bağıntısı, S. Topbaş (Editör), *Dil ve kavram gelişimi*, Üçüncü Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık. ss: 13-29.
- Topbaş, S. (2007b). Sesbilgisel gelişim, S. Topbaş (Editör), *Dil ve kavram gelişimi*, Üçüncü Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık. ss: 75-101.
- Torgesen, J. K. and Bryant, B. R. (2004). *TOPA.2+ test of phonological awareness second edition: plus*, Austin Texas: Pro-ed.
- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S., ve Etikan, İ. (2001). Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisinin incelenmesi, *Journal of Qafgaz Univerity*, 8, 1-10.

- Uyanık, Ö. (2010). *Ankara örnekleminde kaufman erken akademik ve dil becerileri araştırma testi'nin 61-72 aylık türk çocuklarına uyarlanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A. and Pearson, N. A (2009), *CTOPP-2 nd Edit.* Web:<http://www.proedinc.com/customer/productview.aspx?id=5187> adresinden 20.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- 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.
- Watkins, M. W. and Edwards, V. A. (2004). Assessing early literacy skills with the mountain shadows phonemic awareness scale (ms-pas), *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 3-14.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (2001). Get ready to read, screening tool, a guide for early childhood educators and care providers, Web: <http://www.getreadytoread.org/screening-tools/research-a-reports/background-information-on-the-grtr-screening-tool> adresinden 23.01.2008 tarihinde alınmıştır.
- Wilson S. B. and Lonigan C. J. (2009). An evaluation of two emergent literacy screening tools for preschool children, *Ann. of Dyslexia*, 59, 115–131.
- Wing-Yin Chow, B., McBride-Chang, C., Cheung, H, and Sze-Lok Chow, C. (2008). Dialogic reading and morphology training in chinese children: effects on language and literacy, *Developmental Psychology*, 44 (1), 233-244.
- Woude, J., D. Van Kleeck A., and Veen, V., E. (2009). Book sharing and the development of meaning. In P. M. Rhyner (Eds.), *Emergent literacy and language*

development promoting learning in early childhood (pp. 36-78). New York: The Guilford Press.

- Veneziano, L., and Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires, *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve dil*. (Çev. S.Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (Eserin orijinali 1934'te yayımlandı).
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yangın, B., Erdoğan, T ve Erdoğan, Ö. (2008). Fonolojik farkındalık ölçeği I, Web: <http://www.academia.edu/2030482/> adresinden 21.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests, *Reading Research Quarterly*, 23(2), 159-177.
- Yopp, H.K. (1995). A test for assessing phonemic awareness in young children, *The Reading Teacher*, 49(1), 20-29.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur, Denizli.
- Zevenbergen, A. A., and Ryan, M. M. (2010), Gender differences in the relationship between attention problems and expressive language and emerging academic skills in preschool-aged children, *Early Child Development and Care*, 180(10), 1337-1348.

Zucker, T. A., Ward, A. E., and Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: a technique for increasing emergent readers' print knowledge, *The Reading Teacher*, 63 (1), 62-72.

EKLER LİSTESİ

Ek 1A. Görüşleri Alınan Uzmanların Listesi

Ek 1B. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Uzman Görüşleri

Ek 2. Küçük Ayak İzleri isimli öykü kitabından örnek sayfalar

Ek 3. MEB İzni

Ek 4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Madde Analizleri

Ek 1A. Görüşleri Alınan Uzmanların Listesi

- 1- Prof. Dr. Abide Güngör Aytar
- 2- Prof. Dr. Çağlayan Dinçer
- 3- Prof. Dr. Fulya Temel
- 4- Prof. Dr. Sedat Sever
- 5- Prof. Dr. İclal Ergenç
- 6- Prof. Dr. Pınar Ege
- 7- Doç. Dr. Seda Gökmen
- 8- Doç. Dr. Berrin Baydık
- 9- Doç. Dr. Figen Turan
- 10- Doç. Dr. Rüya Özmen
- 11- Yrd. Doç. Dr. Özlem Ersoy
- 12- Öğr. Gör. Dr. Ayşe Turla
- 13- Öğr. Gör. Dr. Figen Şahin

II. Uzman Görüşleri Sürecinde Görüşlerinden Yararlanılan Uzmanlar

- 1-Prof. Dr. Abide Güngör Aytar
- 2- Prof. Dr. Funda Acarlar
- 3- Doç. Dr. Figen Turan
- 4- Doç. Dr. Tülin Güler
- 5- Yrd. Doç. Dr. Özlem Ersoy
- 6- Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar
- 7- Öğr. Gör. Dr. Ayşe Turla
- 8- Dr. Müge Şen

Görseller ve Öykü Kitabı İçin Görüşlerinden Yararlanılan Uzmanlar

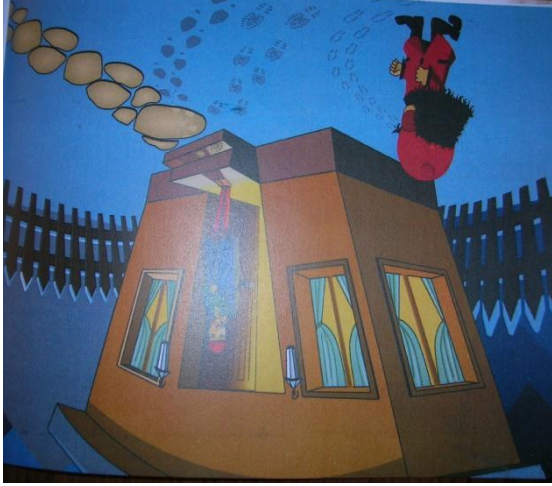
- 1- Prof.Dr. Abide Güngör Aytar
- 2- Doç. Dr. Figen Turan
- 3- Yrd. Doç. Dr. Özlem Ersoy
- 4-Doç. Dr. Canan Aslan

II. Yazı Farkındalığı

Maddeler	Uzman Görüşlerini Değerlendirme								Top.	KGO
	1	2	3	4	5	6	7	8		
1-Kitabın ön yüzünü göster.	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
2- Kitabın arka yüzünü göster.	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
3- Kitabın isminin nerede yazdığını göster.	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
4- Kitabı hangi sayfadan okumaya başladığımı göster.	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
5- Nereden okumaya başladığımı söyle.	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
6- Hangi tarafa doğru okuduğumu parmağınla işaret et.	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
7- Bu sayfada bir sırayı okuduktan sonra nereyi okumaya geçtiğimi göster.	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
8- Bana bu resmin altını göster.	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
9- Bu sayfadaki yazılarda yanlış olan nedir?	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
10- (Soru işareti gösterilerek) Bu işaret ne için? Söyle.	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
11- (Nokta gösterilerek) Bu işaret ne için? Söyle.	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
12- (“Evimizin” sözcüğündeki “E” harfi gösterilir.) Bu harfin küçük harfini göster.	+	+	+	-	+	+	+	+	7	0,75
13- “Bu sayfada birbirinin aynısı iki sözcük var. Bunları bana göster.”	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
14- Bu cümlenin nerede bittiğini göster.	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
15- Sadece bir sözcük kalana kadar beyaz kağıtla yazıların üstünü kapat.	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1
16- Tek bir harf kalana kadar yazıların üstünü kapat.	+	+	+	+	+	+	+	+	8	1

Notlar: Uzmanların önerileriyle bu alt boyuta dört soru daha eklendi ve bazı soruların yeri de değiştirildi.

Ek 2- Küçük Ayak İzleri İsimli Öykü Kitabından Örnek Sayfalar



Ertesi gün yeniden bahçeye çıktım.
İzlerin arkasından gitmeye başladım.
İzler birden fazlaştı. Merakım da arttı.



Bir de ne göreyim! Kulübede iki tavşan yavrusu vardı. Birinin tüyleri bembeyaz gözleri kırmızı, diğerinin ise tüyleri gri gözleri simsiyahtı.

En küçük ayak izleri artık bana ait değildi.

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/73254
KONU : Araştırma İzni
Gökçe KARAMAN

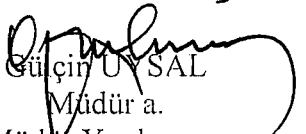
21/09/2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 16/09/2011 tarih ve 8130 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Gökçe KARAMAN'ın "Okuma-yazma hazırlık testinin geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anket örnekleri (5 bölüm, 1 öyküden oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (5 bölüm, 1 öyküden oluşan)

EK 4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Madde Analizleri

1. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi

Madde No	Güçlük	Ayrırtedicilik
A2	0,35	0,28
A3	0,42	0,42
A4	0,27	0,32
A5	0,42	0,4
A7	0,44	0,6
A9	0,34	0,39
U1	0,37	0,28
U2	0,39	0,62
U3	0,35	0,3
U4	0,32	0,39
U5	0,62	0,47
U6	0,44	0,5
U7	0,34	0,26
U8	0,51	0,28
U9	0,58	0,52
VSS1	0,67	0,88
VSS2	0,68	0,89
VSS3	0,71	0,99
VSS4	0,62	0,91
VSS5	0,64	0,94
VSS6	0,68	0,95
VSS7	0,66	0,95
VSS8	0,69	0,96
VSS9	0,68	0,92
VSS10	0,66	0,97
USBSÜ1	0,24	0,53
USBSÜ2	0,18	0,51
USBSÜ3	0,32	0,56
USBSÜ4	0,37	0,58
USBSÜ5	0,23	0,58
USBSÜ6	0,18	0,54
ASBSÜ1	0,23	0,58
ASBSÜ2	0,36	0,4
ASBSÜ3	0,18	0,56
ASBSÜ4	0,34	0,54
ASBSÜ5	0,21	0,6
HveSS1	0,3	0,43
HveSS2	0,41	0,59
HveSS3	0,21	0,56
HveSS4	0,18	0,6
HveSS5	0,23	0,59
HveSS6	0,32	0,73

HveSS7	0,23	0,72
HveSS8	0,31	0,77
HveSS9	0,28	0,73
HveSS10	0,3	0,76
SB1	0,71	0,31
SB2	0,39	0,19
SB3	0,37	0,32
SB4	0,58	0,44
SB5	0,29	0,3
SB6	0,10	0,28
SB7	0,14	0,33
Ortalama	p=0,409	r=0,573653846

2. Yazı Farkındalığı Alt Testi

Madde No	Güçlük (p)	Ayırt Edicilik(r)
1	0,86	0,301
2	0,83	0,339
3	0,88	0,306
5	0,25	0,385
6	0,63	0,343
7	0,47	0,322
8	0,69	0,241
9	0,42	0,402
10	0,26	0,306
11	0,15	0,289
12	0,24	0,325
13	0,31	0,311
14	0,18	0,2
15	0,46	0,39
16	0,4	0,229
18	0,72	0,383
Ortalama	p=0,48	r=0.31

3. Öyküyü Anlama Alt Testi

Madde No	Güçlük (p)	Ayrırtedicilik (r)
1	.34	.60
2	.70	.74
4	.86	.73
5	.84	.72
6	.74	.73
7	.69	.78
8	.89	.68
9	.34	.66
10	.74	.55
Ortalama	p=.68	r=.68,7

4. Görselleri Eşleştirme Alt Testi

Madde No	Güçlük (p)	Ayrırtedicilik (r)
1	.52	.75
3	.49	.70
4	.82	.49
5	.77	.84
6	.32	.58
7	.44	.73
8	.56	.82
9	.51	.73
10	.54	.71
Ortalama	p=.55,2	r=.70,5

5-Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi

Madde No	Güçlük (p)	Ayrırt edicilik (r)
1	.81	.70
2	.76	.81
3	.64	.72
4	.82	.91
5	.58	.79
6	.58	.89
7	.33	.81
8	.27	.68
9	.42	.82
Ortalama	p=.57,8	r=.79,2