



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

RİSK GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK VE OKUL ÖNCESİ
GEÇİŞ BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ERKEN OKURYAZARLIK BİLGİ
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Dudu ÇATALKAYA
ORCID: 0000-0003-4426-0915

Danışman
Doç. Dr. Rukiye KONUK ER
ORCID: 0000-0002-9500-0534

Konya – 2024

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimde ve çalışma sürecinde bilgisi ve deneyimleri ile yol gösteren bugünlerimizde büyük emeği olan Sayın Prof. Dr. Hakan SARI'ya, danışman hocam Doç. Dr. Rukiye KONUK ER'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. İçten sevgilerini, saygılarını ve desteklerini hep hissettiğim, motive olmamda bana yardımcı olan, umutsuzluğa düştüğüm anlarda bana akademik yanlarımı hatırlatan ve yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ve her daim yanımda olan, maddi manevi desteklerini benden hiç esirgemeyen, bugünlere gelirken kendimi gerçekleştirme sürecimde gerek çalışma gerek akademik disiplinimi kazanmamda emekleri çok olan babama, anneme ve kardeşime her şey için teşekkür ederim.

Dudu ÇATALKAYA

Temmuz 2024

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM 1.....	1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem durumu	7
1.2. Araştırmanın amacı	8
1.3. Araştırmanın önemi	9
1.4. Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar	11
BÖLÜM 2.....	13
2. Alan Yazın.....	13
2.1. Okul öncesi dönem.....	13
2.2. Risk grubu çocuklar.....	14
2.3. Okul öncesi geçiş becerileri	15
2.4. Erken okuryazarlık	16
2.5. Erken okuryazarlık becerileri	18
2.6. Erken okuryazarlığı etkileyen faktörler.....	20
2.7. Okul öncesi geçiş becerileri ve erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi	24
2.8. Okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlar.....	26
2.9. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlar	28
2.10. İlgili Araştırmalar	32
2.10.1 Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar	32
2.10.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar.....	43
BÖLÜM 3.....	52
3. Yöntem	52
3.1. Araştırmanın modeli.....	52
3.2. Araştırmanın çalışma grubu	52
3.3. Veri toplama araçları	54
3.4. Verilerin toplanması	68

3.5. Verilerin analizi	68
BÖLÜM 4.....	69
4. Bulgular	69
4.1. Risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerileri demografik bilgilerine göre farklılık göstermekte midir?	70
4.2. Risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi geçiş becerileri demografik bilgilerine göre farklılık göstermekte midir?	74
4.3. Okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri demografik bilgilerine göre farklılık göstermekte midir?.....	76
4.4. Risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerileri ile okul öncesi geçiş becerileri arasında ilişki var mıdır?	78
4.5. Risk grubunda bulunan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerileri ile okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında ilişki var mıdır?.	79
BÖLÜM 5.....	80
5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	80
5.1. Tartışma ve Sonuç	80
5.2. Öneriler.....	89
KAYNAKLAR.....	91
EKLER.....	115

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Risk grubundaki çocukların erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerileri ile öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **Sayfa Sayısı** sayfalık kısmına ilişkin, 21/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%16** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

22/07/2024

Dudu ÇATALKAYA

Doç. Dr. Rukiye KONUK ER

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

22/07/2024

Dudu ÇATALKAYA

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

< : Küçüktür

>: Büyüktür

= : Eşittir

p: Anlamlılık

Kısaltmalar

EROT	Erken okuryazarlık bilgi testi
OGBDÖ	Okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeği
KGİ	Kapsam geçerlilik indeksi
KGO	Kapsam geçerlilik oranı
SPSS	Sosyal bilimler için istatistik programı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

RİSK GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK VE OKUL ÖNCESİ GEÇİŞ BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ERKEN OKURYAZARLIK BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Dudu ÇATALKAYA

Bu araştırmada risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerileri ile okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı ilişkiyi inceleyen korelasyonel tarama modeli kullanılarak Uşak ili içerisinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 100 okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden risk grubunda değerlendirilen 5-6 yaş aralığındaki 100 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada ilk olarak okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri belirleme testi hazırlanmıştır geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsam geçerliliği, madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, KR20 hesaplamaları yapılmış ve çalışma grubunu oluşturan öğretmen grubuna uygulanmıştır. Devamında risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocuklara araştırmacı tarafından EROT uygulanmış ve okul öncesi öğretmenlerinden teste alınan çocuklar için OGBDÖ'ni doldurmaları istenmiştir. Son olarak toplanan verilerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı ve toplanan verilerin birbiriyle ilişkisinin olup olmadığı test edilmiştir. Verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Analize başlanmadan önce değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Değişkenlerin dağılımları $-/+ 3$ değerinin altında normale yakın sonuçlar vermiştir. Sonra araştırma soruları çerçevesinde tek yönlü varyans analizi t- testi, ANOVA ve basit regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin elde edilen EROT ve alt boyut puanları ile cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitime başlama yaşı değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmezken kardeş sayısı değişkeninde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça erken okuryazarlık beceri puanları düşüş göstermiştir. Öğrencilerin toplanan OGBDÖ puanları ile yaş, okul öncesi eğitime başlama yaşı, kardeş sayısı değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmezken cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin geçiş becerileri puanları erkek öğrencilerden yüksek belirlenmiştir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyi ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi geçiş becerilerinin erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Risk grubu, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi geçiş becerileri, erken okuryazarlık

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Special Education Program
Master Thesis

AN INVESTIGATION OF EARLY LITERACY AND PRESCHOOL TRANSITION SKILLS OF CHILDREN IN THE RISK GROUP AND EARLY LITERACY KNOWLEDGE LEVELS OF TEACHERS

Dudu ÇATALKAYA

In this study, the aim was to examine the relationship between early literacy and preschool transition skills of children aged 5-6 in the risk group and the early literacy knowledge levels of preschool teachers. The study was conducted using the correlational survey model, which is one of the quantitative research methods that examine predictive relationships. It involved 100 preschool teachers working in official preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in Uşak during the 2023-2024 academic year, and 100 children aged 5-6 who were considered in the risk group attending these institutions. First, a test to determine the early literacy knowledge levels of preschool teachers was prepared, and its validity and reliability analyses were conducted, including content validity, item difficulty, item discrimination, and KR20 calculations. The test was then applied to the group of teachers forming the study group. Subsequently, the Early Literacy Test (EROT) was administered by the researcher to children aged 5-6 in the risk group, and preschool teachers were asked to fill out the Preschool Transition Skills Observation Form (OGBDÖ) for the children who took the test. Finally, it was tested whether the collected data differed according to various variables and whether there was a relationship between the collected data. The SPSS program was used for data analysis. Before starting the analysis, skewness and kurtosis coefficients of the variables were calculated. The distributions of the variables yielded results close to normal within the range of $-/+ 3$. Then, in line with the research questions, one-way variance analysis, t-test, ANOVA, and simple regression analysis were conducted. While no statistically significant difference was found between students' EROT and sub-dimension scores and the variables of gender, age, and the age at which they started preschool education, a significant difference was found in the number of siblings variable. As the number of siblings increased, the early literacy skills scores of the students decreased. While no statistically significant difference was found between the students' collected OGBDÖ scores and the variables of age, the age at which they started preschool education, and the number of siblings, a significant difference was found in the gender variable. The transition skills scores of female students were higher than those of male students. No significant difference was found between the early literacy knowledge levels of teachers and demographic variables. It was found that the preschool transition skills of children aged 5-6 in the risk group had an impact on early literacy skills. It was concluded that the early literacy knowledge levels of preschool teachers had a significant impact on early literacy skills.

Keywords: Risk group, preschool teacher, preschool transition skills, early literacy

BÖLÜM 1

1. Giriş

Okul öncesi dönem bireyin yaşam diliminde gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin şekillendiği, öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı dönemdir (Gültekin-Akduman, 2011). Çocuğun okul öncesi dönemi yakın çevresinden en çok etkilendiği ve sonraki yıllara olan etkisi nedeniyle de dikkatle ele alınması gereken kritik zaman olarak değerlendirilmektedir (Baran 2011; Günindi & Türkoğlu, 2015; Köksal Akyol, 2015). Okul öncesi dönemde gerçekleşen tüm gelişim ve öğrenme alanları yaşamı daha iyi anlamlandırabilmek için bir hazırlık aşamasıdır. Bireyin hayatı boyunca deneyimleyeceği öğrenme faaliyetlerinin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Bu sebeplerle ilerleyen yılların sağlıklı karşılanabilmesi için erken dönemde edinilen becerilerin geliştirilmesi gelişim alanlarındaki yetersizliklerin desteklenmesi gerekmektedir (Özen Altınkaynak & Akman, 2016).

Bireyin değişen ve gelişen düzene uyum sağlaması için eğitim basamaklarını adım adım çıkması gerekmektedir (Bender, 2005). Süreçten bir yapıya sahip olan eğitim merkezine çocuğu almaktadır (Senemoğlu, 2020; Yılmaz, 2017). Eğitim sürecinin etkili ilerlemesi ve faydalı olabilmesi için, çocuğun gereksinimlerine uygun olarak şekillendirilmesi gerekmektedir (Bender, 2005). Okul öncesi dönem eğitimin ilk basamağıdır (Eroğlu & Şimşek, 2021; Oktay, 1990). Okul öncesi eğitimin kapsamı 0-6 yaş aralığında yer alan çocuklardır (Biber, 2014; Yılmaz, 2019). Okul öncesi eğitim, erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan doğum ve temel eğitim çağı arasındaki zaman dilimini kapsayan, çocuğun gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları gözetilerek, gelişim alanlarının tümünde desteklemeyi temel alan, çocuğu ilköğretime hazırlayan, topluma uyumunu ön planda tutan ve bütün bu amaçlar için uygun, çevresel uyaranları içinde barındıran planlı ve sistemli bir eğitim periyodudur. (Kuru-Turaşlı, 2012).

İlk yaşların büyüme, gelişme ve öğrenme üzerindeki etkileri eğitim, gelişim psikolojisi, tıp ve sosyoloji gibi bilim dallarında yapılan araştırmalar ile açıklanmaktadır. Çalışmalarda çocukların gelişme ve öğrenme deneyimleri edindikleri sosyal, motor ve mental yeteneklerle yaşama başladıkları bu yeteneklerin gelişimleri desteklenmediğinde zamanla yitirebileceği belirtilmektedir (Gündüz, 2015). Erken yaşlarda zengin uyaranlarla etkileşime girip yaşantı edinen çocukların çevreyle uyumlu nitelikte etkileşime girmeyen yaşlılarına kıyasla beyin

fonksiyonlarının daha olumlu tepkiler sergilediği sonucuna ulaşılmıştır (Ekinci-Vural & Gürşimşek, 2009; Gürkan, 2009). Yaşamın ilk yıllarında beyin gelişiminin hızlı öğrenme kapasitesinin yüksek olması, temel bilgi ve becerilerin bu çağda kazanılması, sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin az hissedilmesi, ilköğretime oryantasyonu, başarı üzerindeki rolü okul öncesi eğitimi gerekli kılmaktadır (Gürkan, 2009).

Okul öncesi eğitim çocuğun doğuştan sahip olduğu potansiyeli en üst düzeye taşıyabilmesi ve bu amacı gerçekleştirebilmesi için fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi destekleyici doğal ve çevresel uyarıcılara gereksinim duymaktadır. Bu dönemde sağlanan nitelikli ve yeterli eğitim yaşantısı ile elde edilen bilgi, beceriler bireyin yaşamında öğrenme başarısını artırırken, duygusal sosyal gelişimini olumlu yönde desteklemektedir. Okul öncesi eğitimin temel hedeflerinden biri çocuğun içinde bulunduğu ortama sağlıklı bir biçimde uyumunun sağlanmasıdır (Sözer, 2008). Çocuğu ilkokula hazırlamak okul öncesi eğitimin bir diğer temel hedefleri arasındadır. Pedagojik kriterlere sahip okul öncesi eğitim ortamında bulunmuş çocukların sosyal yeterlilik ve akademik başarı anlamında daha donanımlı bireyler oldukları bunun yaşamın ilerleyen dönemlerinde de sürekliliğinin sağlandığı literatürdeki araştırmalarla açıklanmıştır (Micozkadıoğlu & Kazak-Berument, 2011).

Yaşamın ilk yıllarında tipik gelişim gösteren çocuklar kadar, özel gereksinim ihtiyacı olan ya da risk grubunda bulunan çocuklara da yoğun eğitim veya erken müdahale sağlanmalıdır (Howlin, Magiati & Charman, 2009). Özel gereksinimli ya da risk grubunda değerlendirilen çocuklar bilişsel, fiziksel, duyuşsal özbakım ve sosyal gelişim alanlarında tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla yaşamlarına bağımsız devam edebilmek için bir desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Er-Sabuncuoğlu & Diken, 2010). Sunulan çalışmalara göre özel gereksinimli ya da risk altında olan çocuğun hayatına ihtiyaç olan destek ne kadar erken dahil edilirse bağımsız yaşam becerilerini kazanmaları ve çevresine uyum sağlamaları o kadar hızlı ve kolay olmaktadır (Bekman vd., 2003; Çelebioğlu-Morkoç & Aktan-Acar, 2014; Erdil, 2010).

Okul öncesi dönemde özel eğitim ve erken müdahale diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda gittikçe önem kazanmaktadır. Erken müdahale ya da özel eğitim gelişim özellikleri, eğitim yeterlilikleri, ilgi ve yetenek açısından normal gelişimi bulunan çocuklara göre risk altında değerlendirilen 0-6/8 yaş aralığındaki çocuklara ve ailelerine sağlık, eğitim gibi ihtiyaç alanlarına yönelik sunulan hizmetler olarak belirtilmektedir (Er-Sabuncuoğlu & Diken, 2010). Okul öncesi dönem özel eğitim faaliyetleri çocukları etkisi altına alan olumsuz durumlardan en az seviyede etkilenmelerini, gelişimlerini sağlıklı sürdürmelerini

ve genel yaşam standartlarını en üst seviyeye çıkarmayı hedeflemektedir (Diken vd., 2012). Okul öncesi dönem özel eğitim programlarının hedeflerine ulaşabilmesi için etkili uygulamalar gerçekleştirecek donanımlı eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Risk grubunda bulunan çocukların okul öncesi eğitim ortamlarına adapte olmaları ve ilköğretimine daha nitelikli başlayabilmeleri için okul öncesi dönemde kazanması gereken beceriler bulunmaktadır. Alanda sunulan çalışmalarda okul öncesi dönemde öğrenilmesi gereken beceriler etkinliklere katılma, dil, iletişim (Batu vd., 2017), yönergelere istenen tepki verme, grup etkinliklerine dahil olma (Odluyurt & Batu, 2009) özbakım, iletişim-etkileşim, duyguları tanıma, anlama, ifade etme, duyguları yönetme, sosyal problemleri çözme (Bozarlan & Batu, 2014) olarak belirtilmektedir. Geçiş becerileri olarak adlandırılan bu yeteneklerin öğretilmesi için etkili müdahale yöntemlerinin kullanılması risk altındaki çocukların okul öncesi eğitime uyumunu ve ilköğretime geçişini kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Sağlam-Ak, 2021).

Erken çocukluk dönemi eğitimcileri, okul öncesi çağıdaki çocukların gerekli olan becerileri sağlayacakları programlarda bağımsız yürütebilmeleri için çalışmaktadır (Westling & Fox, 2000). Gerekli olan bu beceriler geçiş becerileri adıyla ifade edilmektedir. Sosyal-duygusal, dil- iletişim, özbakım, ön okuma, kendini yönetme, problem çözme, bellek, dikkat becerilerini kapsamaktadır (Kemp & Carter, 2000). Geçiş becerileri, çocukları eğitim ortamında karşılaşılabilecek farklılıklara hazırlayarak, yeni katıldığı okul ortamına uyumunu kolaylaştırmaktadır (Lombardi, 1992). Alanyazında okul öncesi geçiş kavramı hazır bulunuşluk ile yakından ilişkilidir (Meisels, 1999; Pianta vd., 1999). Çocuğun ilköğretime öğrenmeye hazır bir şekilde adım atmasını sağlamak, eğitim hayatındaki en önemli değişikliklerden biri olan geçiş sürecine dikkat edilmesini gerektirir. Bir çocuk için öğrenmeye nasıl hazır hale geldiğinin doğru tasviri olarak temel eğitime hazır olma kurgusu incelenmelidir. Kagan ve Neuman, geçiş olarak tanımlanan olguya çok sayıda yorumun dahil edilebileceğini öne sürmektedir. Bazılarına göre geçişler, aile ve çocuk tarafından üstlenilen tek seferlik bir dizi faaliyeti; bazılarına göre aile ile destek ortamlar/ programlar arasında kurulan bağlantıyı; bazılarına göre ise programlar arasında devam eden pedagojik disiplin yaklaşımlarının oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (Kagan & Neuman, 1998).

Okul öncesi eğitimi tamamlayarak ilköğretime başlayan çocuk herhangi bir okul öncesi eğitimi almadan ilk defa öğretim sürecine katılan çocuğa göre daha programlı bir öğretimin

içine dahil olur. İlkokula geçen çocuktan okuma yazma, temel matematik ve diğer disiplin alanlarında başarı göstermesi beklenir (Oktay, 2010). Çocuk okul öncesi dönem deneyimleri ve sosyal yaşantısına göre bu beklentilere doğru tepkiler verdiğinde başarılı kabul edilir (Bilgili, 2007). Okul öncesinden ilkokula geçişte çocuklar okuryazarlık ve matematik becerilerine ait bilgileri yapılandırmada zorlanmaktadır (Juel, 1988). Bu iki akademik beceride kazanılan başarı diğer disiplin alanlarındaki yeterliliklerin temelini oluşturmaktadır. İlkokula başlayan çocuklar okul öncesi yaşantısında birçok deneyim kazanmakta ve belli başlı becerilere sahip olmaktadır (Docket & Perry, 2007). Okul öncesi eğitim ilkokula başlayan çocuğun gerekli temel yeterliliklerin kazandırılmasında önemli bir süreçtir (Bilir, 2015). İlkokula başlayan çocuğun sürece uyumlu olması ve öğretilenleri kolay öğrenebilmesi için duygu düşüncelerini ifade etme, içinde bulunduğu olayları anlatabilme, gelen isteklere uygun tepkiler verme, konu üzerinde dikkatini toplayabilme, nesne ve varlıkların aynı ve farklı özelliklerini ayırt etme, el-göz koordinasyonu sağlama, işitsel ve görsel uyaranları anlamlandırıp bellekte tutma, sıra bekleme, iş birliği, paylaşma, yardımlaşma gibi davranışları gösterme, arkadaşlık kurma, ses ve harf arasında bulunan ilişkiyi kavrama, seslerin benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt etme becerilerinde yeterli olgunluk seviyesine ulaşmalıdır (Unutkan, 2006). Okul öncesi eğitimin amacı çocuğu tüm gelişim alanlarında destekleyerek ilkokulun görev ve sorumluluklarını karşılayabilecek düzeye getirmektir (Polat, 2010). Çocuk fiziksel, özbakım, bilişsel, sosyal duygusal, dil iletişim temel becerilerini kazandığı kadar ilkokula hazırdır denilebilir. Bu görüşten hareketle okulun farklı yaşam koşullarından gelen çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek özellikte eğitim öğretime hazır olması gerekir (Baştuğ & Hiğde, 2021).

Çocuğun temel eğitim başlangıcında öğrenme için gerekli olan tüm yetkinliklere sahip olması gerekmektedir (Oktay, 2010). Ülkemizde çocuğun okul öncesinden ilkokula geçişi için 5-6 yaş aralığında bütün gelişim alanlarını destekleyici, ilkokul için gerekli becerilerin kazandırıldığı bir eğitim öğretim yılına eğitim programı bulunmaktadır (Oktay & Unutkan, 2003). Alanyazında çocuğun okul öncesi programında ilkokula geçişte tüm gelişim alanlarında hazır olması gerekliliği konusunda netlik sağlandı. Genel olarak geçiş süreci tüm gelişim alanları ile çok boyutlu bir hazırlığı kapsadığı bilinmektedir (Polat & Akyol, 2021). Geçiş sürecinin alt boyutları Amerika Ulusal Eğitim Hedefleri Panelinde kavramsallaştırılmıştır. Bu alt boyutlar motor ve fiziksel gelişim, bağımsızlık ve özbakım becerileri, aile ilişkisi ve desteği, bilişsel beceriler, sosyal ve duygusal yeterlilik, dil ve iletişim becerileri şeklindedir (Kagan 1995).

Motor ve fiziksel gelişim, kaba motor ve ince motor becerileri olarak iki başlıkta işlenir. Kaba motor yetenekleri denge dinamiği ve yürüme, koşma, zıplama, takla atma, yuvarlanma gibi genel vücut hareketlerini kapsar. İnce motor beceriler tutma, yazma, yırtma, yapıştırma ve kesme gibi el göz koordinasyonunu sağlayıcı becerileri kapsar (MEGEP, 2013). Bağımsızlık ve özbakım becerileri kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme, ellerini yıkama, yüzünü yıkama, banyo yapma, diş fırçalama gibi kişisel bakım ve temizlik, tuvalet kontrolü, bağımsız olarak tuvaletini yapma, giyinme soyunma becerileri, giysilerdeki aparatları (çıtçıt, cırt cırt, fermuar, düğme, bağcık vs.) açma kapatma, yeme ve içme becerilerini içerir (Demiriz & Dinçer, 2000). Aile ilişkisi ve desteği ailenin eğitime ve okula yönelik tutumu, okul ile iş birliğine yatkınlığı, evdeki eğitim ortamı, eğitim materyallerinin temini (kitap oyuncak vs.), ilgi alanlarına yönelik kaynakların sağlanması, çocuğun beslenme, barınma, sağlık, sevgi ihtiyaçlarının karşılanması olarak bilinmektedir (Henderson & Mapp, 2002). Bilişsel beceriler odaklanma, kavrama, hafıza, dil gelişimi, bilgi edinimi, okuma ve yazma, problem çözme, nesnelere arasında benzerlik ve farklılığı ayırt etme, akıl yürütme, anımsama, yorumlama, düşünme, örgütlenme, yaratıcılık gibi birçok zihinsel süreçleri içermektedir. (MEGEP, 2014). Sosyal ve duygusal yeterlilik boyutunda kendini tanıma, isteklerinin ve duygularının farkında olma, kendisinin ve başkalarından gelen isteklere, duygulara uygun tepkiler verme, empati kurma, bağımsız şekilde hareket etme, sorumluluklarını yerine getirme, öfke- stres gibi duygularla başa çıkma, iyi arkadaş ilişkileri kurabilme, iş birliği yapma, yardımlaşma, paylaşma, sosyal problemleri çözme ve genel toplum kurallarına uyma becerileri yer almaktadır (Koçyiğit, 2009). Dil ve iletişim becerileri kelime dağarcığı, dinleme, konuşma, okuma, yazma, anlama, anlatma eylemlerini içerir. Bireyin toplumsal uyumu ve akademik performans başarısını belirleyen etkidir (Sever, 1998). Dil insanlar arasında iletişim kurmak için düşünce ve sözcükleri eşleştiren karmaşık bir süreçtir. Jest ve mimik tepkileri, ortak dikkat başlatma, dikkati yanıtlama, kaybolan nesneyi arama, nesnelere işaret etme gibi sözel olmayan iletişim davranışlarını öğrenme ile başlayan süreç sözel dil ardından yazılı dil becerilerinin kazanılması ile devam eder. Sözel dil, konuşma, dinleme ile konuşma dilindeki döngüyü anlayarak bağlama uygun tepkiler verme, sözcüğün anlamını kavrama, ilk sözcüklerini üretme, karmaşık cümle yapılarını anlama, kurallı cümle kurma becerilerini kapsamaktadır (Espinosa & Burns, 2003). Yazılı dil, yazıları fark etme, çevredeki logoları, işaretleri, menüleri tanıma, yazının bir amacının bulunduğunu kavrama, bir metinde yazıların okunduğunu anlama, yazının düşünceleri temsil ettiğini fark etme ve konuşma seslerinin karşılığı olan görsel sembolleri kavrama becerilerini içermektedir (Bredenkamp, 2011; Karaman, 2014). Çocuğun sahip olduğu

sözel ve yazılı dil becerilerinin ilkokula geçiş sürecinde önemli bir rol oynadığı bilinirken okuma yazma başarısının da ön koşulu olarak kabul edilir (Sevinç, 2003).

Okuma yazma becerisinin, geleneksel eğitimde ilkokul döneminde formal okuma yazma öğretimi ile kazanıldığı düşünülse de bu becerilerin gelişimi ilkokul çağından önce başladığı yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Gengeç, 2021; Laçın, 2020; Sağlam, 2020; Şimşek, 2021;). Okuma yazma aşamalı bir öğrenim sürecidir. Her öğrenim bir sonraki aşamanın temelini oluşturmaktadır. Bu sürecin ilk aşaması okuma öncesi dönemde başlamakta ve literatürde erken okuryazarlık olarak adlandırılmaktadır. (Tutuk & Melekoğlu, 2019). Erken okuryazarlık sesbilgisel farkındalık, alfabe- harf bilgisi, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama beceri alanlarından oluşmaktadır (Elliott & Olliff, 2008). Sesbilgisel farkındalık, dili oluşturan kelimeleri içeren seslerin farkına varılması olarak tanımlanır. Çocuğun uyak, sesbirimi, hece ve sözcüklere ilişkin farkındalık kazanmasıdır (Gillon, 2007). Alfabe- harf bilgisi, sözel dilde harflerin ses karşılıklarının kullanımı olarak ifade edilmektedir. Çocuğun harflerin bir araya gelerek sözcükleri oluşturduğunu fark etmesi olarak açıklanmaktadır (Karaman, 2013). Sözcük bilgisi anlaşılabilir, anlamlandırılan ve bağlama uygun şekilde kullanılan sözcüklerin tümü olarak tanımlanır (Akyol & Temur, 2007). Yazı farkındalığı yazının bir şekli, işlevi olduğunu ve harflerin ses karşılıklarının bir sembolü olduğunu bilmesi olarak açıklanmaktadır (Pullen & Justice, 2003). Dinlediğini anlama becerisi sözel ifadeleri anlama, içeriği kavrama ve doğru yorumlama yeteneği olarak ifade edilmektedir (Lonigan vd., 2008).

Erken okuryazarlık becerilerinin 0-6 yaş aralığında kazanılması ve ülkemizde temel eğitimin 72'nci ayda (6 yaş) başlaması dikkate alındığında, erken okuryazarlık becerilerinin gelişebilmesindeki en önemli noktanın okul öncesi eğitim olduğu ortaya çıkmaktadır (Kargın vd., 2017). Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, müdahalelerin gerçekleştirilmesi ve risk faktörlerinin en aza indirilmesi açısından önem taşımaktadır. Çocukların okuma yazma sürecinde yol alırken hangi aşamaları izledikleri tespit edilebilirse etkili müdahale planları uygulanabilir. (National Reading Panel, 2000). Ancak çocukların gelişim alanlarındaki yeterliliklerinin desteklenmesi okul öncesi eğitim programına dahil olmalarının yanı sıra gerekli bilgi becerileri etkili ve kalıcı öğretebilecek nitelikte yetişmiş bir öğretmenle mümkündür (Çağdaş, 2002).

Okul öncesi öğretmenleri çocuklara hayat becerileri kazandırma ve okulu sevdirmeye konularında sorumluluk taşımaktadırlar. Öğrenmeye ve gelişmeye gereken önemin erken

yaşlarda sağlanması durumunda, çocuğun hayatındaki tüm eğitim adımlarında öğrenme güçlüklerinin ve gecikmelerinin azaltılabildiği belirtilmektedir (Danışman, 2019). Bu süreçte çocukların nitelikli bir okul öncesi deneyimi edinmesinden birinci sorumlu kişi öğretmendir (Güneysu, 2005). Öğretmenin alanının gerektirdiği nitelik ve donanıma sahip olması eğitimin hedeflerini gerçekleştirebilmesinde mecburi olduğu savunulmaktadır. Öğretmenin mesleki yeterliliği ile eğitimin amacına ulaşması orantılıdır (Danışman, 2019). Okul öncesi öğretmenleri çocukların okul öncesi dönemde kazanması gereken okul öncesi geçiş ve erken okuryazarlık becerilerinde yeterlilik düzeyini belirlemede anahtar kişilerdir (National Early Literacy Panel, 2008).

1.1. Problem durumu

Çocukların okuryazarlığı ilköğretim hayatına hazırlandığı okul öncesi dönemde dil, zihin ve sosyal gelişimleri ve yapısal değişimlerin eklendiği bir süreç içerisinde gelişmektedir (Altun & Erden, 2015). Erken okuryazarlık becerileri geliştirilmeyen, ilkokula hazır olmayan, ilkokulda okuma yazma öğreniminde güçlükler yaşayan çocuklar ileriki okul yaşamlarında olumsuz durumlar ile karşılaşmaktadırlar (Aral vd., 2002; Köksal- Akyol, 2015; Gültekin-Akduman, 2012; Oktay, 2000). Okul öncesi programlarında erken okuryazarlık becerilerini ve okul öncesi geçiş becerilerini destekleyici etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Programda yer verilen okuma yazmaya hazırlık ve geçiş becerileri çalışmaları, çocukların erken okuma ve yazma becerileri edinimi bilgisine sahip öğretmenlerin bulunması süreçte kritik bir faktör olarak görülmektedir (Karaman, 2016; Saydam, 2022; Sezgin vd., 2019).

Okumanın alt yapısı olan önkoşul beceriler erken yaşlarda ve okul öncesi dönemde kazanılmaktadır. İlkokul birinci sınıfta kazandırılacak okuma yazma çocukların önkoşul becerileri edindikleri varsayılarak planlanmaktadır. Literatür taramasında çocukların önemli kesiminin önkoşul olan erken okuryazarlık becerilerinden yoksun ilkokula başladıkları görülmüştür (Cabell vd., 2011; Ecalle vd., 2008; Goodman vd., 2010; Lefebvre vd., 2011; Liu vd., 2010) Bunun sonucunda ilkokul hayatına erken okuryazarlık becerilerinde gerekli yeterliliğe erişmeden başlayan çocukların okuma güçlükleri yaşadıkları ve ilerleyen eğitim yaşamlarında da bu güçlüklerin sürdüğü görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık becerilerine yönelik nitelikli öğrenme ortamları tasarlayarak süreç içinde en önemli rolü oynamaktadırlar (Ergül vd., 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık konusundaki bilgi ve tutumları çocukların sınıf içi tecrübelerini etkilemektedir (Guo vd., 2010). Literatürde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin yetersiz,

uygulamalarının niteliksiz olduğu belirtilmektedir (Altun & Erden, 2015; Laçin, 2020; Karaman, 2016; Saydam, 2022).

Günümüzde uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Programını incelediğimizde uyaran yoksunluğu yaşayan aile ve çevreden gelen çocuklar için aynı şartları taşıyan yetiştirme ortamı sağlamak ve çocukları ilkokula hazırlamak okul öncesi eğitiminin hedefleri arasındadır. Okul öncesi eğitimin gerekliliği ve hedefi yorumlandığında erken okuryazarlık ve geçiş becerilerini kazanabileceği yoksun çevreden ve destekleyici materyallerin az bulunduğu açısından zayıf bir ortamdan katılan çocuklar için okul öncesi eğitimi ve kurumlarının önemi büyüktür. Okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi için eğitim ortamları oluşturmada ve nitelikli programları uygulamada süreçteki en önemli rolü üstlenmektedir. Araştırmalara bakıldığında ülkemizde okul öncesi dönem erken okuryazarlık ve geçiş becerilerine yönelik uygulamaların sınırlı olduğu ve öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Efe & Temel, 2018; Polat, 2010; Nation vd., 2010; Lonigan vd., 2000).

Erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerilerinin sosyal- duygusal olgunluk, zihinsel yeterlilik, dil ve kavram gelişimi, okuma- yazma hazırlık çalışmalarının doğrudan etkisi değerlendirildiğinde öğretmenlerin bilgi yetkinlikleri çocukların akademik performansını doğrudan etkilemektedir (Puliatte & Ehri, 2018). Çocukların ilkokulda yaşayabilecekleri okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin akademik ve sosyal hayatına olan etkisi düşünüldüğünde okul öncesi dönemde erken okuryazarlık ve geçiş becerilerinin doğru değerlendirilmesi, desteklenmesi önemlidir. Ülkemizde okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık ve geçiş becerileri ile öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyi ilişkisinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın çıkış noktası bu durumda risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerileri ile okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek olmuştur.

1.2. Araştırmanın amacı

Araştırmanın ana problemi çerçevesinde aşağıda listelenen problemlere yanıt aranacaktır:

1. Risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerileri demografik bilgilerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi geçiş becerileri demografik bilgilerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri demografik bilgilerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerileri ile okul öncesi geçiş becerileri arasında ilişki var mıdır?
5. Risk grubunda bulunan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerileri ile okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın önemi

Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık ve geçiş becerileri eğitim ortamlarındaki materyaller ve erişilebilirliği, eğitim ortamlarının düzeni, çevresel yazılı uyaranlar, okuryazarlığa dayalı öğretmen çocuk etkileşimi gibi birçok faktörü içermektedir. Öğretmen çocuğa gerekli yazılı uyaranların sergilendiği ortamı, okuryazarlık materyallerini, uygun stratejilerle okuma ve yazma rutinlerini ve etkinliklerini sunarak erken okuryazarlık becerilerini geliştirebilmektedir. Bu nedenle öğretmenin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde yeterliliğe sahip olması önem arz etmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun eğitim ortamlarını ve erken okuryazarlık uygulamalarını dikkate alan çalışmalarda öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi ve beceri yeterliliğine sahip oldukça nitelikli, kapsamlı ve sistematik etkinlik uygulamaları gerçekleştirebildiği ifade edilmektedir (Çakmak & Yılmaz, 2009; Ergül vd., 2014; Kerem & Cömert, 2005; Parlakyıldız & Yıldızbaş, 2004). Erken okuryazarlık ve geçiş becerilerinin gelişimi açısından nitelikli etkinliklerin uygulandığı okul öncesi eğitim ortamlarında yetişen çocukların formal okuma yazma döneminde daha başarılı oldukları, ilkokul programında sosyal, iletişim, motivasyon, akademik hazırlık, uygun başvuru kaynaklarını seçme ve kendini yönetme becerilerinde bağımsız oldukları yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Cunningham, 2008; Guo vd., 2010; Justice & Pullen, 2003; Kemp & Carter, 2000; Lonigan vd., 2008; Westling & Fox, 2000).

Erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki değerlendirildiğinde çocuğun ileriki yıllarda akademik becerilerde güçlük yaşamaması için erken dönemde bu becerilerin desteklenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Bakkaloğlu 2004; Ergin & Bakkaloğlu, 2015; Ergül vd., 2016; Karaman & Aytar, 2016). Fakat çocuğun erken çocukluk dönemi ile ilkokula başlangıç zamanının sınırlılığı erken okuryazarlık ve okul öncesi

geçiş becerileri üzerinde etkili tüm değişkenleri kapsayacak süreç odaklı planlanmayı gerekli kılmaktadır. Süreç odaklı program ile erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerilerinin gelişimi zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla en üst düzeyde desteklenebilir, çocuklar ilkokula hazır bireyler olarak yetişebilir ve daha az çocuk düşük akademik başarı riski ile karşılaşabilir.

Risk grubunda bulunan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık ve geçiş becerileri ile öğretmenlerin sahip olduğu erken okuryazarlık bilgi düzeyinin incelemesi, dezavantajlı koşullarda yetişen ve eğitim fırsatlarından yeterince yararlanamayan çocukların eğitim eşitsizliklerini belirlemek ve gidermek, erken müdahale olanağını artırmak, eğitim ortamına geçiş becerilerini desteklemek, öğretmenlerin bilgi düzeylerine göre eğitim ihtiyaçlarını belirlemek, eğitim programlarının güçlendirilecek okul öncesi çocuklarının gereksinimlerine daha etkili cevap vermek açısından hayati bir öneme sahiptir. Risk grubunda bulunan çocuklar eğitimin sağladığı fırsat ve imkânlardan yeterince yararlanamazlar, erken okuryazarlık ve okulöncesi geçiş becerilerinin değerlendirilmesi bu açıdan eşitsizlikleri belirlemek için bir olanak sunar. Bu çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirme ve akademik başarılarını artırma da erken müdahale kritik bir rol oynayabilir.

Çocukların okul öncesi çağda erken okuryazarlık ve geçiş becerilerinin güçlendirilmesi, okulda daha başarılı performans sergilemelerine yardımcı olabilir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi, eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek ve eğitim programlarının çağın hedefleri ile güncellenerek geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu değerlendirmeler ile okul öncesi öğretmenleri çocukların ihtiyaçlarını karşılamada daha etkin ve nitelikli bir şekilde rol alabilir. Eğitim politikaları ve programlarının geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenir. Elde edilen bulgular, eğitim politikasını daha kapsayıcı profile getirmek için sistem yapıcılara rehberlik edebilir. Bu açıdan risk grubunda değerlendirilen çocukların erken okuryazarlık becerileri ve okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi eğitimde hissedilen eşitsizlikler için temel bir adımdır.

Bu önemden yola çıkılarak gerçekleştirilecek bu araştırmada öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyi ile öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri ve okul öncesi geçiş becerileri ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmış olup değerlendirme bulgularına göre tespit edilen eksikliklerin erken okuryazarlık gelişimi için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Çalışmaya katılan çocuklara ve öğretmenlere ait sosyo-demografik bilgi formlarının, doğru ve objektif olarak doldurulduğu,
- EROT'un 5-6 yaş aralığındaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için yeterli olduğu,
- Okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirme aracının 5-6 yaş okul öncesi eğitimine devam eden çocukların ilgili becerilerini ölçmek için yeterli olduğu
- Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyi belirleme testini içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında Uşak ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden risk grubunda değerlendirilen 5-6 yaş aralığındaki çocuklar ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Çocukların erken okuryazarlık becerileri erken okuryazarlık becerileri değerlendirme aracının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
- Çocukların okul öncesi geçiş becerileri okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirme aracının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
- Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri erken okuryazarlık bilgi düzeyi belirleme testinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Erken Okuryazarlık: Çocukların temel eğitim dönemine dâhil olmadan önce okuma ve yazmaya ilişkin kazandıkları önkoşul bilgi, beceri, duygu, düşünce ve davranışların bütünüdür (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Geçiş Becerileri; Çocukların yeni bir program veya hizmet modelinde karşılaşacağı farklılıklara çocukları ve aileleri hazırlayarak, yeni programa ya da hizmet modeline giriş yapmayı uyum sağlamayı kolaylaştıran dil- iletişim, akademik hazırlık, duygu- davranış düzenleme, kendini düzenleme- yönetme, vb. becerileridir (Bakkaloğlu, 2008).

Okul öncesi Eğitim: Doğum ile mecburi öğrenim çağı arası ilkokul eğitime hazırlayan her çocuğun bireysel özellik ve yeteneklerine uygun olarak bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında planlı bir ortamda yetkinleştirildiği dönemdir (Yılmaz, 1991).



BÖLÜM 2

2. Alan Yazın

2.1. Okul öncesi dönem

Okul öncesi dönemi, bebeklikten temel eğitim çağına kadar devam eden 3-7 yaş aralığını kapsamaktadır. Bilişsel, motor, sosyal duygusal ve dil gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı insan yaşantısının ve gelişiminin temellerinin oluştuğu bu dönem kritik bir evre olarak nitelendirilmektedir (Doma, 2020). Okul öncesi dönem büyüme, keşif, sezgi ile özgünleştirilen canlı ve sürdürülebilir bir gelişim aşamasını içerir. Bu dönemde çocuklar bilişsel, fiziksel, dilsel, duygusal ve sosyal alanlarda, gelecekteki öğrenmeleri için temel oluşturan önemli değişiklikler geçirirler. Okul öncesi dönemde çocukların ihtiyaçlarını ve yeteneklerini anlayarak gelişimlerini destekleyebilir ve kapasitelerini artırmalarına yardımcı olabiliriz.

Okul öncesi döneminde çocuğun zihinsel becerilerinin gelişmeye başlaması ile akıl yürütme, öz düzenleme, nesne ve uzamsal ilişkileri kavrayabilme, eşleme, ayırt etme, taklit becerilerinde ilerlemeler gerçekleşir. Dikkat, hafıza, problem çözme, soyut ve sembolik düşünme alanlarındaki kazanımlar bilişsel kilometre taşları arasında yer alır. Okul öncesi çocuklar yaşadıkları dünya hakkında doğal bir merakla sahiptirler. Gözlemler yaparlar, sorular sorarlar ve cevaplarını ararlar. Yaratıcı oyun, keşif, deney ile öğrenme deneyimleri ve akademik başarılarının temelini oluşturan temel bilişsel yetenekleri geliştirirler (Didin & Akyol, 2018). Dil ve iletişim işlevlerinde, ortak dikkat başlatma, sözel olmayan iletişim davranışlarını sergileme, yönergelere tepki verme, iletişim işlevlerine uygun sözcükler kullanma, sözcükleri doğru vurgu ve entegrasyonda üretme, oyun oynama yeterliliklerine erişir. Okul öncesi çocukların bilişsel sosyal ve ifade etme gelişimlerinde dil ve iletişim becerileri merkezi bir rol oynar. Çocuklar kelime dağarcıkları genişlettikçe, karmaşık dil becerilerini iletişim biçimlerine girerler. Konuşmalara katılır, sorular sorar, hikayeler anlatır, yaşantılarını paylaşır, duygu ve düşüncelerini ifade ederler (Aksoy & Baran, 2018). Sosyal ve duygusal gelişim alanında çocuklarda problem çözme, iletişim kurma, sosyal etkileşimi düzenleme, duyguları tanıma-anlama- ifade etme, duygulara uygun tepkiler verme, isteklerini uygun şekilde ifade etme, başkalarından gelen isteklere uygun biçimde tepki verme ile ilgili becerilerin gelişimi görülür. Çocuklar farklı sosyal çevrelerde akranları ve yetişkinlerle etkileşimde bulundukça, paylaşma, iş birliği yapma, sırayla hareket etme ve çatışmaları çözme gibi önemli sosyal becerileri

öğrenirler. Toplumsal beklentileri ve sosyal normları kavramaya başlar ve davranışlarını buna göre şekillendirirler. İnsanların duyguları üzerine artan bir duyarlılık geliştirdikçe empati kurmaya başlarlar. Çocukların okul öncesi yıllarında duygularını yönetmeyi ve etiketlemeyi öğrenmesi birçok duygunun tanınması ve ifade edilmesi duygusal gelişimi içerir. Stres ile başa çıkma stratejileri geliştirir, psikolojik sağlamlık ve duygusal zekâ oluştururlar (Küçükturan & Keleş, 2018). Okul öncesi dönemde çocuk fiziksel olarak büyümeye ve motor becerileri gelişmeye devam ettikçe kaba ve ince motor becerilerinde önemli değişimler yaşarlar. Bütün vücut hareketlerini kapsayan büyük kas grupları kaba motor beceriler olarak isimlendirilir. Kaba motor beceriler geliştikçe koordinasyon, denge ve güç ilerler. Koşma, zıplama, tırmanma ve atlama gibi hareket yeteneği bu becerilerin gelişimini destekler. İnce motor beceriler ellerin ve parmakların daha sofistike hassas hareketlerini içerir. El-göz koordinasyonunun geliştirilmesini destekleyen çizme, boyama, kesme, yapıştırma ve küçük nesnelere itme, çekme, takma, çıkarma gibi faaliyetleri bulunur. (Kanak, 2016).

2.2. Risk grubu çocuklar

Risk grubu karakteristik olarak belirli riziko veya olumsuz sonuçlara duyarlılıkları bulunan ortak sıfatları ya da koşulları paylaşan bireylerin oluşturduğu bir kategoriyi ifade eder. Risk grubunun tanımı, spesifik bağlama, biyolojik ve çevresel faktörlerin türüne bağlı olarak değişebilir. Tipik olarak risk altındaki çocuk yaşam koşullarındaki çeşitli faktörler nedeniyle olumsuz sonuçlarla karşılaşma, zarar görme, ihmal veya istismar edilme olasılığı bulunan çocuğu ifade eder (Lee-St. John vd., 2018; McLaughlin & Shepard, 1995)

Risk grubu çevresel ve biyolojik faktörler ile sınırlı olmamak üzere çeşitli ve çok yönlü olabilir. Maddi istikrarsızlık, yoksulluk yaşayan düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar, güvensiz barınma koşulları ve temel ihtiyaçlardan mahrum kalan çocuklar, kaliteli eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimi bulunmayan zorbalığa, duygusal ya da fiziksel istismara maruz kalan çocuklar, ebeveynlerin destekleyici ilişkilerden yoksun olan çocuklar, ebeveynlerinin cezai hükmünün bulunduğu madde ve alkol bağımlılığının olduğu hanelerde yaşayan çocuklar, parçalanmış aile yapısı olan aile dışında barınma koşulları ile karşı karşıya kalan evsizlik yaşayan çocuklar, dil engeli, kültürel uyum gibi benzersiz zorluklarla karşılaşan mülteci veya göçmen olan çocuklar çevresel risk altında değerlendirilir. Ailesinde ya da kendisinde kronik hastalıkları, yetersizlikleri, zihinsel sağlık bozuklukları olan çocuklar biyolojik risk grubunda nitelendirilir (Frymier & Gansneder 1989; Land & Legters, 2002; Slavin & Madden, 1989)

Risk altındaki çocukların belirlenmesi destek hizmetlerinin sunulması uygun müdahalelerin sağlanması onların refahını korumak ve gelişimlerini sağlıklı desteklemek açısından önemlidir. Risk grubunda yer alan çocukların okul öncesi dönemde belirlenebilmesi ve uygun müdahale programları ile desteklenmesiyle risk durumunun etkileri en aza indirgenebilir. Bu amaç doğrultusunda beklenen normal fizyolojik gelişim gösteremeyen veya gelişimi risk altında olan çocuğun ve ailesinin içinde yer aldığı dezavantajlı durumun yansımalarını en aza indirerek, çocuğun gelişimini ve ailenin gereksinimlerini en yüksek düzeye çıkarmayı amaçlayarak zihinsel, dilsel, sosyal duygusal, motor fonksiyon disiplin alanları özel eğitimle desteklenmelidir (Yaşar & Kaya, 2018).

2.3. Okul öncesi geçiş becerileri

Geçiş becerileri, sorunsuz bir şekilde bir durumdan başka bir duruma geçmek için gerekli olan yeteneklerdir. Değişiklik anlamına gelen geçiş ile hazırlıksız şekilde karşı karşıya kalındığında kaygıya neden olabilmektedir. Gelecek planlanırken baş edilmek zorunda olunan geçişin yordanabilir olması çocuk, aile, öğretmen ve okul açısından önemlidir (Richeyle & Wheeler, 2000). Programlar arasında ya da programın içinde geçiş süreci çocukların eğitiminde değişmeyen aşamadır. Bütün çocuklar eğitim yaşamında geçiş deneyimi yaşamaktadır. Geçiş becerileri, bir durumdan diğerine esneklik göstererek, uyum sağlayarak geçerken iletişim kurma, problem çözme ve hızlı öğrenme gibi temaları kapsar. Geçiş içeren beceri temaları değişen koşullara başarılı uyum sağlayabilmek için önemlidir ve birçok alanda başarı için gereklidir (Rous & Hallam, 1998).

Okul öncesi geçiş becerileri, çocukların okul çatısı altına katılmadan veya okul öncesi eğitim kurumlarına başlamadan önce kazanmaları gereken yeteneklerdir (Lombardi, 1992). Geçiş becerileri, çocukların yeni bir ortama ve rutine oryantasyonlarına yardımcı olurken, eğitim hayatlarında başarıyı yakalamalarını destekler. Okul öncesi geçiş becerileri, çocukları okul hayatına hazırlarken akademik sosyal açıdan kritik bir rol üstlenir. Sosyal beceriler, günlük yaşam becerileri, öz-bakım becerileri, duygusal gelişimi, motor becerileri ve dil gelişimi çocukların eğitiminde başarılı olmalarını sağlayacak temel yeteneklerdir. Okul öncesi geçiş becerileri diğer çocuklarla etkileşim ve iletişimde bulunma, iletişim kurallarına uyma, iş birliği yapma, yardımlaşma, paylaşma ve sorumluluklarını yerine getirme gibi sosyal becerileri kapsar. Giyinme, soyunma, yemek yeme, tuvalet kontrolü, kişisel bakım ve temizlik gibi günlük yaşam becerilerinin öğrenilmesini içerir (Kemp & Carter, 2000; Rule vd., 1990). Duyguları tanıma, anlama, ifade etme, duygulara ve gelen isteklere uygun tepkiler verme ve günlük

yaşamda karşılaşılan sosyal problemleri çözme konularında duygusal farkındalığın gelişimini içine alır (Wolery, 1999). Çocuğun yetişkin desteğine gereksinim duymadan günlük yaşam becerilerini bağımsız gerçekleştirebilmesini gerektirir. Büyük kas becerileri (yürüme, koşma, atlama, tırmanma) ve küçük kas becerileri (tutma, kavrama, kesme, yapıştırma) gibi motor becerileri çevreler. Kelime dağarcığının artması, okunan veya dinlenen metinle ilgili sorulan soruları cevaplaması, hikâye dinleme ve anlatma gibi konuşmalarında bağlama uygun sözcükler kullanması, söz dizimine dikkat etmesi, uygun vurgu, tonlama, mimiklerle akıcı bir şekilde konuşması dil becerilerini oluşturur (Westling & Fox, 2000).

Çocuğun başlamak üzere olduğu programda çalışan eğitimcinin, çocuğun ve ailelerin geçiş sürecini etkilediği belirtilmektedir ancak en temel faktörün çocuğun kendisi ve sahip olduğu geçiş becerileri olduğu vurgulanmaktadır. (Bruder & Chandler, 1993; Hanson vd., 2000; Maxwell & Eller, 1994; Rous vd., 1994; Rule vd., 1990). Çocukların eğitim ortamına hazır bulunuşluğunu arttırmak için çocukların becerilerini destekleyerek programa hazırlamak nitelikli personel temin etmek ve çevre düzenlemesi yapmak gereklidir ve önemlidir. (Katz, 199; Rous & Hallam, 1998). Okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan eğitimciler, çocukların katıldıkları programlarda istenen rutini bağımsız olarak yerine getirebilmeleri için gerekli yetkinlikleri belirlemeye çalışmaktadır (Westling & Fox, 2000). Gerekli bu beceriler geçiş becerileri olarak isimlendirilmektedir. Çocukların geçiş yaptığı programda işlevsel olabilmesi için yeni ortamlarında istenilen özel becerilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Amaç, çocuğun geçiş yapacağı ortamı belirlemek, bu ortamda gereken yetkinlikleri/davranışları saptamak ve programın hedefleri oluştururken bu yetkinlikleri /davranışları çocuğun öğretim programına entegre etmektir. Tasarlanan programlarla geçiş becerileri kazandırılması çocukların geçiş yaptığı/yapacağı programa daha kolay kabul edilmesi işlevsellikleri artırılarak eğitim ortamına uyumları kolaylaştıracaktır (Fowler vd.,1991; Katims & Pierce, 1995).

2.4. Erken okuryazarlık

Okuma, metinde yer alan sözcükleri fonem, morfem ve yazım bilgisinin kullanılarak çözümlenmesidir. Çözümlenen sözcükler sözcük dağarcığında bulunan, önceki bilgi ve deneyimler ile ilişkilendirilerek anlamlandırılır. Anlamlandırılan sözcüklerden oluşan cümleler sentaks bağlamında analiz edilerek ulaşılmaya istenen mesajın alınma süreci olarak tanımlanmaktadır (Güldenoğlu vd., 2015). Açıklamaya göre okumanın temel hedefi anlama ulaşmaktır. Okuyucu çözümlenme ve sözel dili anlama becerileri ile anlama ulaşabilmektedir (Hoover & Gough, 1990). Çocukların çözümlenme için ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi,

sözcük bilgisi, yazı farkındalığı; sözel dili anlama için sözcük bilgisi, morfolojik bilgi ve sentaks becerilerinde yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir (Oakhill vd., 2015). Çözümleme ve sözel dili anlama becerileri, çocukların okul öncesi dönemde çevre ile etkileşime girerek deneyimledikleri temel bilgi ve beceriler alanyazında erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılmaktadır (Whituhurst & Lonigan, 2011).

Akademik yeterlilik ve öğrenmenin temel aracı olan okuma, okul yaşamında çocuklara kazandırılması amaçlanan ilk beceridir. Genellikle ilkokul birinci sınıfta başlanan formal okuma öğretiminin önkoşul becerileri erken çocukluk döneminde kazanılmaktadır. Çocuk ilkokula başladığında, okuma öğretimine hazır olmalıdır (Ergül vd., 2014). Birinci sınıf öğretiminde okuma hedefleri çocukların önkoşul becerilere sahip oldukları varsayılarak düzenlenmektedir. Alanyazında okul öncesi dönemde çocuğun okuma yazmayı etkili ve hızlı kazanabilmesi için gerekli olan önkoşul bilgi, beceri ve tutumlar erken okuryazarlık olarak ifade edilmektedir (Sulzby & Teale, 1991).

1920 dönemine kadar çocukların bilişsel olarak altı buçuk yaş sonrasında okuma yazma ile ilgili süreçleri anlayabileceği görüşü baskındı (Soderman vd., 2005). İlkokul birinci sınıfa kadar okuryazarlık becerilerinin öğretimi ertelenmekteydi (Morrow, 2007). Clay'ın (1966), ortaya attığı erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık kavramı literatürde yeni araştırma alanı oluşturmuştur (Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlığı; Whitehurst ve Lonigan (1998), okuma yazma süreci başlamadan önceki deneyimlerden edinilen beceriler olarak tanımlamıştır. Stagelin (2002), çocuğun formal okuma yazma eğitimine katılmadan önce sözel dil ile yazı dilini anlamasıyla edindiği okuryazarlık becerileri olarak yorumlamıştır. Gupta (2009) okuma için sahip olunan ön beceriler ile okumanın başlayabilmesi için gerekli olan beceriler arasındaki etkileşimin ortaya koyulduğu süreç olarak değerlendirmiştir (Kargın vd., 2021).

Whitehurst ve Lonigan (1998) erken okuryazarlığı ortaya çıkaran bileşenleri “dıştan içe aşamalar” “içten dışa aşamalar” olarak gruplandırmışlardır. Anlama üzerinde etkili olan dıştan içe aşamalar, dilin anlamsal biçimsel ve kavramsal bilgilerini, öykü anlama anlatabilme becerisini, yazı düzeninin bilinmesini, yazıları okuyormuş gibi davranmayı ve okumayı içerir. Okuma yazma sürecinde ön planda olan ve erken okuryazarlık becerilerinin en yaygın sınıflaması olarak bilinen içten dışa aşamalar ise sesbilgisel farkındalık, alfabe- harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlamayı içerir. Aşağıda bu beceriler tanımlanarak erken okuryazarlık içindeki yeri ve işlevi açıklanmıştır (Kargın vd., 2021).

2.5. Erken okuryazarlık becerileri

Ses Bilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık okuma becerisinin en güçlü öngörücüsü olarak kabul edilen, sesler ve seslerin ait olduğu harflerin sözcük yapısındaki sesbilgisel ilişkiyi anlama becerisi olarak açıklanmaktadır (Wright & Jacobs, 2003). Sesbilgisel farkındalık becerisi sözcüklerin aynı ses ile başlayan, aynı ses ile biten ses birim özelliklerini ayırt etme, uyaklı sözcükleri eşleştirme ve ayırt etme, sözcüklerin ses yapısını yönlendirebilme ve sesbilgisel farkındalığı sözcüklere aktarabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Turan & Gül, 2008).

Bir çocuk için yaşamın ilk yıllarında sözcüğün hangi ses birimlerden oluştuğunun bir önemi yoktur duyduğu her sözcüğü bir bütün olarak düşünür. Sözcüklerin sadece anlamlarıyla ilgilenen çocuk çevre ile etkileşim için bildiği sözcükleri kullanır (Gillon, 2004). Okul öncesi dönemde başlayan sesbilgisel farkındalık okul yaşantısının ilk dönemlerinde gelişmeyi sürdürerek okuma sürecini destekleyen bir beceridir ve okul öncesi dönemde okuma başarısının önkoşul becerilerinden biridir (Gül, 2006).

Yazı Farkındalığı

Temelde yazının bir şeklinin, işlevinin olduğu, bir iletişim aracı olarak sözel dilden ayrılarak bir mesaj taşıdığı farkına varılmasıdır (Ezell & Justice, 2005). Yazı farkındalığı yazılı dilin ve yazım kurallarının özümsemesini ele almaktadır (Şimşek & Alisinanoğlu, 2013). Yazı farkındalığı çevredeki yazının varlığının ve kullanımının farkında olma, yazı yönünün soldan sağa takip edildiğinin, üstten ve alta, sol sayfadan sağ sayfaya doğru okunduğunun farkında olma, kitabın bir kapağı olduğunu, nasıl tutulması gerektiğini ve sayfalarının nasıl çevrileceğini bilmesi, bazı harfleri ya da alfabe tanıma, kalem ve kağıt kullanma, bazı harfleri yazma, ismini temsilen çizgiler ve şekiller ile karalamalar yapma, resimlerine kendi ismini aile bireylerinin isimlerini eklemek isteme, , harflerden sözcük, sözcüklerden cümle oluşturulması ve sözcükler arasında boşluk bırakılması gibi temel becerilerden oluşmaktadır (Ezell & Justice, 2005).

Alfabe-Harf Bilgisi

Alfabe bilgisi harflerin ayırt edici özellikleri kavranarak konuşma dilinde bir sesi temsili olduğunun anlaşılmasıdır (Pavelko, 2011). Alfabe bilgisinin gelişim basamaklarına bakıldığında öncelikle harflerin isimlerini öğrenen çocuklar harf şekillerini tanırlar son

basamakta da harf-ses ilişkisini öğrenirler. Böylece anlamlı seslerin harflerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu kavrarlar. Çocuklar harfleri ayırt etme sürecine ilk olarak harflere anlamlar yükleyerek tanıma ile başlar ve harflerin kendileri için ifade ettiği anlamı fark ederek geçerler. Örneğin; ismi “Ali” olan bir çocuk isminin A’sını, harf olarak kavrayamazlar Ali’nin “A” sı olarak kodlarlar. (Karaman, 2013). Okul öncesi dönemde çocuğun kendi ismi, aile üyeleri ve arkadaşlarının isimlerinin başlangıç harflerini tanımaları alfabe bilgilerini geliştirmelerinde ilk adımları sayılabilir. (Arrow, 2007). Alfabe-harf bilgisinin kazanımında amaç konuşma dilinde olan seslerin yazı diline aktarılmasında kullanılan sembollerin bilinmesi ve harflerle ilgili farkındalık oluşturmaktır (Bredekamp, 2015).

Sözcük Bilgisi

Okuma-yazma süreci, insanın doğumu ile başlayarak temel eğitim çağına kadar sürer. Bu sürecin ilk gelişimsel adımı sözel olmayan iletişimi öğrenmedir. Bu süreci konuşma, dinleme, anlatma, bağlama uygun doğru tepkiler verme, sözcüğün anlamını ve konuşma dilini anlama, üç ve üzeri kelimeli ifadelerle iletişim kurma, ekleri doğru yer ve sırada kullanma, uzun ve karmaşık cümleler kullanma becerilerini kapsayan sözel dil edinimi takip eder (Kuru & Tüylü, 2021). Sözel simgelerin kullanımı ve ifade aracı "konuşma" olan dil, diğer insanları anlamak ve iletişim kurmak amacıyla düşünce ve sözcükleri birleştiren karmaşık bir süreçtir. Çevre ile etkileşimi sonucu elde ettiği yeni tecrübelerden konuşulan dili öğrenen çocuk, iletişim şeklini ve dilin biçimini belirleyerek dil yapısını anlamaya çalışır; kendisine aktif rol bulabileceği bir kurallar sisteminde sözcük bilgisini geliştirir (Soderman vd., 2005).

Sözcük bilgisi çocukların dinlerken, konuşurken, okurken, yazarken planlı olmayan bir şekilde maruz kaldığı sözcüklerin tümüne verilen isimdir (Laçın, 2020). Çocuklardan istenen yeterlilikteki sözcük bilgisi, anlamını kavrayabildiği alıcı dil sözcük bilgisi ve bağlamına uygun şekilde kullanabildiği ifade edici dil sözcük bilgisi olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılmaktadır. Anlama ile sonuçlanması gereken okuma sürecinin merkezinde erken dönemde kazanılan sözcük bilgisinin yer aldığı ifade edilebilir. Çocukların okuma sürecinde çözümlenmeden öteye geçerek doğru anlama ulaşabilmeleri için sözcüklerin kelime dağarcıklarında bir karşılığının bulunması gerekmektedir (Kargın vd., 2017).

Dinlediğini Anlama

İçinde yaşanılan toplum ile etkili iletişim kurma aracı dildir. Dilin temel becerileri konuşma, dinleme, anlama, okuma ve yazma olarak karşımıza çıkmaktadır (Düzen & Dinçer,

2021). Dinleme; işitsel ve görsel uyaranların farkında olunması ile başlayan, işitsel işaretlere dikkat verilmesiyle devam eden ve anlamlandırılmasıyla sonlanan psikolojik bir süreçtir (Engin & Birol, 2000). Anlama becerisi dinleme ve okuma olarak iki boyutla karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde erken okuryazarlık becerileri bileşenlerinden dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasında güçlü ilişkinin vurgulandığı ve okuduğunu anlama becerisinin ediniminde dinlediğini anlama bileşeni ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Okumanın gerçekleşebilmesi için gerekli olan bileşenler çözümlene ve dinlediğini anlamadır (Gough & Tunmer, 1986). Çözümlene yazının sese dönüştüğü süreç olarak tanımlanırken dinlediğini anlama çözümlenen sözcüklerin anlamlandırılmasıdır.

Dinlediğini anlama, dilin sentaks ve semantik yapılarını anlayabilme becerisi olarak yorumlanmaktadır (Lonigan vd., 2008). Çocukların dinlediğini anlama becerisi için temelde sözel dili anlama becerisi kapsamında sözcük dağarcığı, sözdizimsel bilgi ve beceriler ile morfolojik farkındalık becerilerinde yeterliliğe ulaşması gerekmektedir (Kendeou & arkadaşları, 2005).

2.6. Erken okuryazarlığı etkileyen faktörler

Çevre

Çocukların okuryazarlık faaliyetlerine yoğunlaşmasına yardımcı olan alanın kullanımı, fiziksel özellikleri, materyallerin seçimi ve kaynakların düzenlenmesi, dil ve okuryazarlık davranışlarının kazanılmasına daha fazla fırsat sağlayabilir. Bilinçli bir yaklaşımla alandaki malzemelerin seçimi ve düzenlenmesi çocukların okuryazarlık gelişiminde yazılı, basılı kaynak kullanımını artırır (Neuman, 2014). Okul öncesi dönemde çocukların çevresel uyaranlara en açık olduğu ve çevreden en çok etkilendiği dönem kabul edilmektedir. Çevre; çocukların doğuştan gelen özelliklerin gelişiminde, davranışlarının şekillendirilmesinde, öğrenmesinde, temel rol oynamaktadır. Çocukların neleri hangi hızda öğrenebileceği çocuğa sağlanan çevresel imkanlar ile yakından ilişkilidir. Çocuğun gelişimi uyaran bakımından zengin çevre olanaklarının oranında gelişmektedir. Okuryazarlık becerilerinin gelişiminde çevre önemli ve kritik bir güce sahiptir (Roskos & Neuman, 2018). Çocuklar sağlanan çevresel uyaranlarla ve çevre ile etkileşim kurarak okuma yazma deneyimleri edinmektedirler (Üstün, 2007).

Çocuk okuryazarlık keşfini ve okuryazarlık deneyimlerini çevresinin sunduğu imkanlarla paralel bir şekilde geliştirmektedir (Karaman & Güngör, 2016). Okul öncesi

öğretmeleri çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilmek için çevresel değişiklikler yapmaktadır; eğitim ortamında yazı kullanımını ve kitap bulundurma, nesne isimlerini etiketleme, çocukların isimlerini eşyalarının ve çalışma ürünlerinin üzerine ekleme, görsel materyal seçimine ağırlık verilmesi örnek olarak verilebilir. Çocuk yazılı olan bir çevre ile günlük yaşamında etkileşim içinde olup; çevresindeki bu yazılı uyaranları fark etmeye başlaması ile edindiği deneyimleri birleştirerek sembolik bilgi oluşturmaya başlamaktadırlar. Çocuğun günlük yaşamda sık karşılaştığı marka isimleri, restoran ve mağazaların adları, yol işaretleri gibi çevresel yazılara olan ilgilerinin yetişkin tarafından desteklenmesi erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Liu, 2011).

Okul

İlkokul birinci sınıfta formal okuma-yazma öğretimi başlamaktadır. Okuma yazma için gerekli ön becerilerin edinimi ise okul öncesi dönemde başlar. Çocuğu okuma yazma sürecine hazırlayan okul öncesi eğitim kurumları, okuryazarlık becerilerine ilişkin gelişimsel sağlam bir altyapı sağlamalıdır. (Hiğde, 2021) Erken dönemde çocuğun ilk okul deneyimi olan okul öncesi eğitimi, yaşamın ilerleyen dönemindeki yaşantılarda ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde çocuğun hayatında kritik öneme sahiptir (Durmaz vd., 2019).

Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı çocukların okuma-yazma önkoşul becerileri ile ilkokula hazırbulunmuşluğunu ve okul olgunluğunu artırarak formal okuma-yazmayı daha kolay ve hızlı edinebilmelerini sağlamaktır. (MEB, 2013) Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamında okuma yazmanın temellerini çocuklara uygulanan erken okuryazarlık becerilerinin niteliği ve düzeyi oluşturmaktadır (Çelenk, 2003). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde kullanacağı materyallerini erken okuryazarlık becerilerini katkı sağlayacak nitelikte seçmeleri ve düzenlemeleri çocukların öğrenmelerini destekleyecektir (Çelik, 2021).

Okul öncesi öğretmeni çocukların yeterli uyaran bulunan dil ortamlarında olup olmadığı fark etmeksizin, nihai hedefi ilkokul birinci sınıfa geçişte okuma ve yazmanın öğretiminde ihtiyaç olan temel bilgi ve becerileri kazanmaları için fırsatlar sunacak, becerilerin temelini inşa edecek en önemli konumdaki kişidir (Cunningham vd., 2009). Çocuğun eğitim ile ilgili rolü okul ortamına dahil olmasıyla aileden öğretmene doğru geçmiştir. Çocuk gelişiminde ilk aile ve çevre rol oynamaktadır. Ancak erken okuryazarlık becerileri sistematik bir program üzerinden ilerlemelidir. Okul öncesi kurumları bu açıdan önemli eğitim ortamlarıdır (Pullen & Justice, 2003). Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu duygu, düşünce, davranış, bilgi ve

becerileri çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Hindman & Wasik, 2008).

Eğitim programı

Erken çocukluk eğitiminde kalite göstergeleri içeriğinde, çocuklara öğrenme fırsatları sunan oyunun dâhil olduğu, çocukların bireysel gereksinimlerinin cevaplandığı, ifade edici dil becerilerini geliştiren, sosyal-duygusal gelişim alanında etkinliklerin yer verildiği, kavramsal bilginin kazanıldığı, yeterli kaynak ve materyalin olduğu zengin bir program vardır. Çocuk gelişimine uygun program içeriği ile çocukların zihinsel yeterliliğini artırmaları, dil gelişimi ve kavramsal bilgileri inşa etmeleri sağlanabilir. Öğretmenler için kaliteli eğitim programı temel çerçeve görevi görür ve sistematik bir planlama ile öğretmeni gerekli temel bilgi ve becerileri etkinliklerini oluşturmaya sevk eder (Neuman, 2014). Erken okuryazarlık becerileri açık ve doğrudan desteklenmelidir. Küçük grup etkinlikleri, yetişkin-çocuk konuşmaları, oyun ve okuma gibi uygulanan faaliyetlerin içerisine dahil edilmelidir. Basılı kaynaklar ve okuma yazma ile ilgili temel öğrenme hedeflerini gerçekleştirecek materyalleri uygulamalara yerleştirilmelidir (Roskos vd., 2003).

Ülkemizde kullanılan okuma yazmaya hazırlık okul öncesi çalışmaları program ile şu şekilde bütünleştirilmiştir; çocukların okul öncesi eğitime devamlılığı süresince bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve motor gelişim alanlarını destekleyici becerilerin eşit şekilde planlandığı çalışmaların bütünüdür (MEB, 2013). İlkokula hazırlık çalışmaları, okul öncesi eğitim kurumlarında okuma yazma becerilerine yönelik etkinliklerle bir yılda tamamlanacak bir süreç değildir; uzun vadeli bir süreç gerektirmektedir. İlkokula hazırlık programı okul öncesi eğitim programının bütünüdür. Hazırlık çalışmaları okuma yazma öğretme amacı taşımadan çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluklarını artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Okuma ve yazma öğretimi hazırlık programında yoktur. Okuma yazma hazırlık çalışmaları kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemeli drama, sanat, oyun, müzik vb. etkinlik çeşidi ile gerçekleştirilmelidir. Okul öncesi eğitimde amaç, çocuğun temel eğitiminde okuma ve yazma öğrenebilmesi için gerekli ön koşulları karşılamaktır. Çocukların, okuma yazmanın önemini ve günlük yaşam ile ilişkisini anlamlandırmaları önceliğidir. Bu sayede çocukların okuma, yazma ve okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri desteklenecektir.

Mevcut okul öncesi eğitim programını (MEB, 2013) incelediğimizde erken okuryazarlık becerileri 60-72 aylık çocukların dil gelişimi kazanımlarının içerisinde yer verilmiştir. Program

içerisinde erken okuryazarlık becerilerini destekleyici kazanımlara; sesler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri söyleme, verilen sese benzer sesler çıkarma, dinlediği öyküyü anlatma, resim, nesne ya da olaylar arasında ilişki kurarak anlamlı öykü oluşturma, çevresindeki yazılı materyalleri tanıma, yazının anlamını kavrama, yazının yönünü bilme, resimli kitaplara bakarak okuyormuş gibi yapma örnek verilebilir.

Öğretmen

Öğretmenler, formal ortamda çocukların okuma yazma öğrenme sürecinde çok yönlü ve etkileşimli bir sınıf ortamı yaratma, öğrenme deneyimlerini planlama, zengin uyarılar sunma konusunda önemli bir role sahiptir. Okuma yazma sürecinde zengin materyallere sahip ortamlar öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ilgi çekici hale getirir (Hall vd., 2015). Çocukların okul öncesi dönemde kazanması gereken temel becerileri öğretme ve destekleme sürecinde öğretmen kilit role sahiptir. Öğretmen öğrenme deneyimlerini desenleyen ve çocukların eğitim hayatında başarılı olmalarını sağlayacak yetenekleri kazandırmada yardımcı olan kişilerdir. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini öğretmenlerin bilgi ve becerileri etkiler. Nitelikli öğretmenler, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen pedagojik yaklaşımları ve etkili öğretim stratejilerini uygulayan çocukların bireysel ihtiyaçlarını gözeten ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunma konusunda yeterli olabilirler. Öğretmenlerin öğrencilere karşı yüksek empati yetenekleri, güçlü iletişim becerileri ve pozitif tutumları, öğrenme ortamını güvenli kılar ve öğrenme motivasyonunu artırır. Çocuğun öz saygısı ve öğrenme tutumunu ile öğretmenlerin duygu, düşünce ve davranışları, birbirini etkiler (Hall vd., 2015). Çocukların potansiyellerini gören, başarıları takdir eden destekleyici, kucaklayıcı ve olumlu bir öğretmen tutumu, çocukların öğrenmelerini daha istekli gerçekleştirmelerini ve kendilerini güvende hissetmelerini sağlar. Öğretmenlerin ilişki kurma becerileri sağlıklı ve destekleyici olduğunda, çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlayabilirler ve karşılayabilirler. Güçlü bir öğrenci-öğretmen ilişkisi, olumlu öğrenme deneyimlerini çoğaltır ve çocukların öğrenme sürecine katılımlarını artırır. Çocuğun öğrenme süreci öğretmenlerin pedagojik stratejilerinden etkilenir. Etkili öğretim stratejileri okul öncesi dönem çocuklarına keşfederek öğrenme fırsatları sağlar. Deneyimsel öğrenme, oyun temelli öğrenme, fiziki etkinlik, spor, bağımsız hareket, yaratıcı drama, sanat, müzik gibi aktif öğrenme yaklaşımları öğrenmeyi keyifli hale getirir ve çocukların ilgi düzeyini artırır (Heath, 1982; Wagner, 1991).

Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin yoğun olduğu sınıfta öğrenciler farkına varır, tanır, konuşur, dinler, düşünür ve keşfeder. Etkileşimli sınıf ortamında çocuğun

okuma ve yazma konusundaki duygu, düşünce ve tutumunu öğretmenin tasarladığı okuma yazma uygulamaları şekillendirir (Hiğde, 2021). Çocukların ilkokul birinci sınıf öncesinde okuma ve yazma ediniminde gerekli önkoşul bilgi ve beceriler için fırsatlar sunacak, temel becerileri kazandıracak en önemli konumdaki kişi okul öncesi öğretmenidir (Cunningham vd., 2009). Erken okuryazarlık becerilerini kazanmada güçlük yaşayan risk grubundaki çocukların fark edilmesi ve müdahale programına alınması çocuğun ileriki eğitim yaşantısında okuma yazma ile ilgili yaşayabileceği sorunların azaltılması öğretmenler tarafından sağlanmaktadır (Whituhurst & Lonigan, 2001).

Erken okuryazarlık, okul öncesi dönemde zengin deneyimler sunan, belli bir eğitim programı çerçevesinde geliştirilmelidir. Erken okuryazarlık ile ilgili öğretmenlerin planlayacakları bu program, somut deneyim ve doğal etkileşimlerle günlük yaşantılardan izler taşıyarak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayabilirler (Özdemir & Bayraktar, 2015). Programı hazırlayan ve uygulayan öğretmen kullandığı yöntem, teknik ve strateji seçimini çocukların gelişim düzeyi, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çocuğa sunmalıdır (Çalış, 2021).

2.7. Okul öncesi geçiş becerileri ve erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi

Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacılar farklı başlık altında sınıflandırdıkları yöntemleri kullanmaktadırlar. Erken okuryazarlık becerilerini; Lonigan ve diğerleri (2011) informal ve normatif değerlendirmeler olarak iki, Beauchat ve diğerleri (2010) tarama, teşhis, program-sonuç-değerlendirme, ilerleme ve izleme olarak dört, Munger (2016) standardize edilmiş, informal, formatif, summatif değerlendirmeler ve okuryazarlık izlemeleri olarak beş grupta ele almışlardır. Standardize edilmiş değerlendirmeler tarama, teşhis ve ilerleme/izleme olarak sınıflandırılmıştır.

İnformel Değerlendirmeler

İnformel değerlendirmeler öğrencinin mevcut okuryazarlık performans düzeyine ilişkin bilgi elde etmek amacıyla sınıf öğretmenlerinin gözlemlerini içermektedir. Standardize edilmiş ya da formal sonuçlar taşımayan bu okuryazarlık değerlendirmeleri çocuklara yeni beceriler edinme ve optimal öğrenme ortamı oluşturmak için tercih edilmektedir. Öğretmenin çocuğun eğitim ortamında duygu, düşünce ve davranışlarının gözlemine dayanan kararıdır. İnformel değerlendirme araçları olarak kontrol listesi, hata analizi, derecelendirme ölçeği, rubrik ve portfolyo dosyaları sıklıkla kullanılmaktadır.

Okuryazarlık becerilerine yönelik informal değerlendirmede bir karşılaştırma ölçütü yer almadığından çocuğun hangi beceri alanında gereksinimi bulunduğunu ya da hangi beceri alanında gelişme kaydettiğini belirlemek güç olabilir. Değerlendirme sonucunun bir normla karşılaştırılma durumu olmadığından gözleme alınan becerinin net anlam düzeyi bilinmemektedir. İnfomal değerlendirme sonuçları okuryazarlık becerilerini “iyi” ya da “kötü” olarak tanımlar. Bu nedenle teşhis/tanı değerlendirilmesine ihtiyaç duyulan çocukların belirlenmesinde informal değerlendirmeler tarama aracı olarak hizmet edebilmektedir (Lonigan vd., 2011).

Standartlaştırılmış Değerlendirme Türleri

Tarama Değerlendirmeleri: Tarama değerlendirmeleri genellikle okul başlangıcında he bir öğrencinin 20 –30 dakika aralığında okuma öncülleri ve erken okuryazarlık becerilerinin anlık bir göz atışını sağlayan özet değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmeler gerekli eğitimi almış sınıf öğretmenleri veya uygulayıcılar tarafından yapılabilir. Sonuçlar risk grubunda bulunan ve bulunmayan öğrencileri ayırt edebilmek için bir veya daha fazla belirlenmiş kesme puanı ile karşılaştırılır. Elde edilen sonuçlar yerel normlara göre yorumlanmaktadır (Pool & Johnson, 2009).

Tarama değerlendirmeleri risk altındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ayrıntılı incelenmesine ve gerekli müdahale stratejilerinin tasarlanmasında önemli bilgiler sağlamaktadır (Coyne & Harn, 2006). Tarama değerlendirmeleri çocukların desteklenmesi gereken erken okuryazarlık becerilerini tanımlamak için uygulanabilirliği basit ve maliyeti düşük ölçümler sağlayan araçlarla gerçekleştirilmektedir (Rathvon, 2004).

Teşhis Değerlendirmeleri: Teşhis değerlendirmeleri bilişsel-dilsel süreçlerde ve erken okuryazarlık becerilerinde yeterli başarıyı yakalayamayan ve destek programlarında gelişme gösteremeyen çocuklara yönelik ayrıntılı bilgi sunan standartlaştırılmış ölçümlerdir. Ölçümün içeriğindeki maddeler, kazanılan becerinin yeterliliğini incelemek için tasarlanmıştır. Teşhis değerlendirmeleri ile müdahale alanlarının belirlenmesi, öğretim programlarının içeriğinin oluşturulması için okuryazarlık sorunlarının kapsamı ve özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi edinilebilmektedir. Teşhis değerlendirmeleri psikolog özel eğitim uzmanı ya da değerlendirme eğitimi almış kişilerce uygulanabilir. Değerlendirme sonucunda edinilen verilerin skora ve analiz edilmesi uzmanlık gerektirmektedir (Rathvon, 2004).

Teşhis değerlendirmelerinde yerel normlar veya referanslı kriterlere göre sonuçlar karara bağlanır. Değerlendirme puanlarının farklı norm ve yeterlilik puanları ile karşılaştırılabilmesi çocuklar arasındaki beceri düzey farklarının belirlenebilmesi için tasarlanmışlardır. Teşhis değerlendirmeleri geçerlik ve güvenilirliği yüksek değerlere sahip araçlardır. Standardize edilmiş ölçümler, çocukların erken okuryazarlık becerinin güçlü ve zayıf yanlarını anlamlı, doğru ve ayrıntılı incelenebilmesine olanak tanımaktadır (Walpole & McKenna, 2016).

İlerleme/İzleme Değerlendirmeleri: İlerleme/izleme değerlendirmeleri, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini takip etmek için belirli zaman aralıklarında veya program sonunda tekrarlayan değerlendirmelere fırsat yaratacak biçimde tasarlanmaktadır. İlerleme/izleme değerlendirme sonuçları öğrenme sürecinin bir sonraki adımında yapılması gerekenleri organize etmektedir. Öğretim programında erken okuryazarlık hedefleri ile ilgili çıktı, etki ve tepkiler hakkında bilgi sağlayarak öğretim programlarının sürekliliğini etkileyebilmektedir (Slentz & Hyatt, 2008).

2.8. Okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlar

Ages Stages Questionnaires, Bricker ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilmiş genel bir gelişimsel tarama anketidir. 0-66 ay arası çocukların gelişimini değerlendirmek için kişisel sosyal, kaba motor, ince motor, problem çözme, iletişim olmak üzere beş alandan 30 madde içeren 21 aralıktan oluşan bir ölçektir. ASQ, çocuğu tanıyan, ebeveynler/bakıcılar tarafından uygulanabilir veya eğitilmiş bir profesyonel tarafından doldurulabilir. Puanlar, çocukların yaşa uygun bir şekilde gelişip gelişmediğini gösterecek şekilde normlaştırılmıştır (Bricker vd., 1995.)

Denver Gelişimsel Tarama Testi (Denver Developmental Screening Test- DDST), Frankenburg ve Dodds (1967) tarafından hazırlanmış 1971'de revizyonu yapılmıştır. Türkçeye uyarlama ve standardizasyon çalışmasını Yalaz ve Epir 1982 yılında yapmıştır. 1 ay ile 6 yaş arasındaki çocukların fiziksel, zihinsel, dil ve sosyal gelişim alanlarını değerlendirmede kullanılan basit bir testtir. Özellikle çocuğun bebeklik gelişiminin izlenmesinde ve gelişimsel sapmaların erken teşhisinde yeri önemlidir (Yalaz & Epir, 1982).

Brigance Prscholl Screen, Brigance (1985), 3 yaş 9 ay ile 4 yaş 8 ay arası çocukların için dil, motor, sayılar, vücut farkındalığı ve görsel ayrımcılık alanlarındaki gelişimi değerlendirmek amacıyla geliştirmiştir, 1998'de norm haline getirilmiştir. Testte bir çocuğun

geniş bir yelpazedeki öğrenme, gelişim ve becerilerinin bir örnekleme sağlamak amaçlanmıştır. Uygulaması 10 ila 12 dakika sürmektedir. Kriter referanslı bir testtir. Versiyonda değerlendirilen 11 beceri vardır. Her bir becerinin maksimum puanı vardır (beceriye bağlı olarak 6,9 veya 10). Alınabilecek en yüksek toplam puan 100'dür. Brigance kesme puanının 60 olmasını önermektedir. Kesme puanının altında sonucu bulunan çocuğun, daha ileri değerlendirme için yönlendirilmesi gerekmektedir (Frisk vd., 2009).

Preschool Language Scales, Hresko, Hammill ve Pearson (1983) tarafından geliştirilmiştir. Bu testin amacı, çocukların dil gelişimini kapsamlı bir şekilde değerlendirmektir. Tasarım amacı çocukların dil gelişimini kapsamlı bir şekilde değerlendirmektir. Günümüze kadar birçok revizyon geçirmiştir. Etkili ve güncel bir değerlendirme aracı olmasını sağlamak için bu revizyonlar yapılmıştır. 0 ila 7 yaş arasındaki çocukların dil becerilerini değerlendirmek için kullanılan bir standart testtir. Çeşitli alt testleri bulunmaktadır. Bu alt testler çocuğun kelime dağarcığını, sözcükleri anlama ve kelimeyi hatırlama yeteneğini, görsel algı yeteneği ve dil becerilerini, el-göz koordinasyonu ve genel motor becerilerini, dil dışı bilişsel becerilerini ölçmektedir (Sahli & Belgin 2017).

Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS), Doll (1935), geliştirmiştir. 0 ila 90 yaş arasındaki bireylerin günlük yaşam becerilerini değerlendirmek için kullanılan bir ölçektir. Bireyin yaşam kalitesini ve bağımsızlığını anlamak için iletişim, sosyal beceriler, günlük yaşam becerileri ve motor beceriler gibi çeşitli alanlardaki yeteneklerini ölçmek için kullanılan bir testtir (Sparrow vd., 2016).

Peabody Developmental Motor Scales, Folio ve Fewell (1983), çocuğun büyük kas becerileri, küçük kas becerileri ve el-göz koordinasyonu gibi alanlardaki yeteneklerini değerlendirmek için tasarlanmıştır. 0 ila 6 yaş arasındaki çocukların motor becerilerindeki güçlü ve zayıf yönleri tespit etmeye ve uygun müdahale planının yapılmasına yardımcı olmak için kullanılır. Çocukların güçlü ve zayıf motor becerilerini bireysel açıdan belirlemeye yardımcı olur. Çocuğun gelişim süreci hakkında bilgi edinmek ve motor gelişimini zaman içinde izlemek için kullanılır (Zanella vd., 2021).

Nonacademic Skills Useful For Transition Into Kindergartens Checklist, Rosenkoetter, Hains ve Fowler (1994), çocukların okul öncesi dönemdeki akademik olmayan becerilerini değerlendirmek için geliştirilen ölçme aracıdır. Anasınıfına Girişte Kullanılan Akademik Olmayan Beceriler Kontrol Listesi çocukların okula geçiş sürecinde sahip olması gereken

sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri değerlendirmeyi amaçlar. Çocukların sahip olduğu sosyal etkileşim becerileri, bağımsızlık, problem çözme yetenekleri, dikkat ve odaklanma gibi becerilerinin okul hayatı için yeterli olup olmadığını değerlendirmek amacıyla kullanılır (Rosenkoetter vd., 1994).

Okul öncesi Geçiş Becerileri Ölçeği, Bakkaloğlu (2008) tarafından 3-6 yaş arası çocuklara yönelik Türkçe'ye standardizasyonu yapılmış Likert tipinde geliştirilmiş beceri değerlendirme ölçeğidir. Ölçek özbakım becerileri, kişisel bakım becerileri, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri, sosyal beceriler, özyönetim becerileri gibi alanlarda 24 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen 10-15 dakika aralığında en az 6 ay tanıdığı çocuk için ölçeği cevaplandırabilmektedir (Bakkaloğlu, 2008).

2.9. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlar

Metropolitan Readiness Tests, Hildreth, Griffiths ve McGaufran (1949), okuma ve matematik için gerekli olan bilişsel becerileri değerlendirmek için tasarlamıştır. 5-6 yaş arası okul öncesi veya birinci sınıf öğrencilerine uygulanır. Eğitimcinin 20-30 dakika aralığında tamamlayabileceği bir testtir. İki aşamaya ayrılmıştır; ilk okul öncesi eğitiminin başından eğitim yılının ortasına kadar olan öğrenciler için, ikincisi okul öncesi eğitiminin ortasından birinci sınıfa başına kadar olan öğrenciler içindir. Birinci seviye görsel algı, işitsel algı ve dil (ses farkındalığı) beceri alanlarını; ikinci seviye sayı bilgisini değerlendirmektedir. 1980 yılında Oktay tarafından Metropolitan Okul Olgunluğu Testi adıyla Türkçeye uyarlanmıştır. 4 yaşını tamamlamış, 6 yaşını geçmemiş çocuklar ilköğretim başlangıçlarında içinde buldukları zihinsel ve fizyolojik faktörleri de analiz etmektedir. Okuma olgunluğu ve sayı olgunluğu olarak iki bölümden oluşmaktadır. Bölümler kendi içerisinde genel bilgi, eşleştirme, kelime anlama, cümle anlama, sayılar ve kopya etme olarak altı alt başlığa ayrılmakta ve 100 maddeden oluşmaktadır. Okuma olgunluğu bölümüne 19,5 dakika; sayı olgunluğu bölümüne 11 dakika süre tanınmaktadır (Hildreth vd., 1949; Oktay, 1980).

Bracken School Readiness Assessment, Bracken (2002), bir çocuğun okula hazır olup olmadığını belirlemek için bir kavram bilgisi testi tasarlamıştır. 3 ve 6 yıl 11 ay yaş aralığındaki çocuklara uygulanır. Bireysel olarak uygulanan testte ve herhangi bir süre sınırlaması bulunmamaktadır. 10 ila 15 dakika aralığında tamamlanabilmektedir. Testte altı temel renk, harf, sayı, nesne nitelikleri, karşılaştırmalar ve şekil bilgisi değerlendirilmektedir (Bracken 2002).

Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills, Kaufman (1993), okula hazır bulunuşluğu test etmek, çocukların dil ve erken akademik becerilerini belirlemek erken müdahale program etkinliğini değerlendirmek için geliştirdikleri ölçme aracıdır. 3 ve 6 yıl 11 ay yaş grubu çocuklara bireysel olarak 15-25 dakika aralığında uygulanabilmektedir. Çok yönlü bir profil için kelime bilgisi alt testi, rakam, harf, kelime tanıma ve artikülasyon anketi formatında üç ayrı alt test içerir (Kaufman, 1993).

Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, Good ve Kaminski (1996), özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencileri belirlemek ve müdahale stratejilerinin etkinliğini izlemek için geliştirilmiştir. Okul öncesi dönemden ilkokul sekizinci sınıfa kadar öğrencilerin okuma riski altında olup olmadıklarını taramak için kullanılabilir. Test, alfabenin harflerini adlandırma, sesbilgisel farkındalık, kelime anlama ve akıcı okuma becerilerini değerlendirmek için kullanılabilen standartlaştırılmış ölçüm aracıdır. 10-15 dakikada tamamlanabilmektedir (Good vd., 2002).

Comprehensive Test of Phonological Processing, Wagner, Torgesen, Rashotte, Pearson (1999), 4- 24 yaş arasında bireylerin fonolojik becerilerinin belirlenmesine yardımcı olmak için geliştirmiştir. Test bataryası geniş bir yaş aralığını kapsadığından 4-6 ve 7-24 olmak üzere iki yaş seviyesinde uygulanabilecek versiyonda tasarlanmıştır. Temel alt testleri uygulaması 30 dakika sürmektedir. Test bataryası, sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel bellek, hızlı sembolik adlandırma (harf, ses) ve hızlı simgesel olmayan adlandırma (renk, nesne tanıma) bileşenlerini ölçmeye hizmet etmektedir (Haight, 2006).

Phonological Awareness Test, Snow, Burns ve Griffin'in (1998), tasarladığı sesbilgisel farkındalık, sesin harf karşılığını bulma ve sesbilgisel kod çözme becerilerinin standartlaştırılmış bir değerlendirme aracıdır. Okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklar için uygundur. Genellikle 3 ila 9 yaş aralığındaki çocuklara bireysel olarak 50 dakikada uygulanabilmektedir. Test, sözcükler arasından uyaklı olanları bulma, sözcükleri hecelerine ayırma, Sözcüklerin ilk ve son seslerini ayırt etme, sözcüklerdeki heceleri ve fonemleri silme, değiştirme, karıştırma, sesin harf karşılığını bulma ve sesbilgisel kod çözme bileşenlerini ölçer (Snow, 1998).

Texas Primary Reading Inventory, Schatschneider, Francis, Foorman, Fletcher ve Mehta'nın (1999) geliştirdiği öğretmen tarafından uygulanan bir erken okuma değerlendirme aracıdır. Okul öncesinde yaklaşık 10-30 dakika, 1. Sınıfta 10-45 dakika, 2. ve 3. Sınıfta 10-15

dakikada uygulanabilmektedir. Envanterde değerlendirilen beceriler; kitap ve yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, harf farkındalığı, akıcı okuma, okuduğunu/dinlediğini anlama olarak belirtilmektedir (Schatschneider vd., 1999).

Woodcock Reading Mastery Tests (Third Edition), Woodcock (2011), 4 yıl 6 aydan 8 yıl 11 aya kadar öğrencilerin okumaya hazır olma durumlarını ve okuma başarılarını ölçen, 15-45 dakikada bireysel uygulanan kapsamlı bir test bataryasıdır. Test bataryası; sesbilgisel farkındalık, harf, kelime tanıma, hızlı otomatik adlandırma (nesne ve renk), sesli okuma akıcılığı, dinlediğini anlama, kelime anlama, metin anlama alt testlerinden oluşmaktadır (Woodcock, 2011).

Get Ready to Read, Whitehurst ve Lonigan (2001), 3-5 yaş arası çocuklarla kullanılmak üzere güvenilir, araştırmaya dayalı bir tarama ölçütü ihtiyacını karşılamaya yardımcı olmak için Ulusal Öğrenme Güçlükleri Merkezi (NCLD) ile geliştirmiş oldukları 10-15 dakikada uygulanabilen ölçme aracıdır. Geliştirilme amacı, okuma becerisini tahmin etmede geçerliliği kanıtlanmış olan, çocukların dil gelişimine, fonolojik farkındalık becerilerine ve genel olarak okuma öncesi becerilerine ilişkin kapsamlı bir ölçüm oluşturmaktır (Whitehurst & Lonigan 2001).

Assessment of Literacy and Language, Lombardino, Lieberman ve Brown (2005) okuma güçlüğüne yol açabilecek dil bozukluklarının erken saptanmasına yardımcı olması için geliştirdikleri envanterdir. Okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarının dil gelişimini ve 30-60 dakika arası uygulamayla ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Envanter konuşulan dil ve yazılı dil becerilerini değerlendirir: dinlediğini anlama, dili anlama, semantik, sözdizimi, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve yazı farkındalığı ile ilgili kavramları belirleyebilmektedir (Denman, 2017).

Pre-Reading Inventory of Phonological Awareness, Dodd, Crosbie, McIntosh, Teitzel ve Ozanne (2000), 4 ve 6 yıl 11 ay yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinden Sesbilgisel Farkındalığı değerlendirebilmek amacıyla geliştirdikleri envanterdir. Bireysel olarak 15-20 dakikada uygulanabilmektedir (Dodd, 2000).

Phonological Awareness Literacy Screening, Justice, Connor, Thompson ve Invernizzi'in (2004) hazırladığı 4 yaşındaki okul Öncesi Çocukları için 20-30 dakika aralığında tamamlanabilen bilimsel temelli bir fonolojik farkındalık ve okuryazarlık taramasıdır. Erken okuryazarlığın sesbilgisel farkındalık, harf- ses bilgisi, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı içerik alanını kapsayacak şekilde geniş tabanlı tasarlanmıştır (Justice vd., 2004).

Emergent Literacy and Language Assessment, Wiig ve Secord (2006), 4-6- 5-5 yaş arası çocuklar için 30-45 dakika; 5-6 ila 9-11 yaş arası çocuklar için 60 dakikada uygulanabilen okuma başarısızlığı riski taşıyan çocukları belirlemek için kanıta dayalı teşhis aracı olarak geliştirmişlerdir. Değerlendirme aracı, fonolojik farkındalık, işaret- sembol tanıma- yorumlama ve bellek, (otomatik hızlı adlandırma, sözcük ilişkilendirme, öyküyü yeniden anlatılması) bölümlerinden oluşmaktadır (Wiig & Secord, 2006).

Test of Preschool Early Literacy, Lonigan, Wagner, Torgesen ve Rashotte (2007), okuma yazma sorunları açısından risk altında olan çocukları belirlemek için tasarlanmıştır. Okul öncesi eğitiminde veya birinci sınıf çocuklarının kelime bilgisi, fonolojik farkındalığı ve yazı bilgisi yeterliliğini değerlendirmektedir. Test, 3 ve 5 yıl 11 ay yaş aralığındaki çocuklara bireysel olarak 25-30 dakikada uygulanabilmektedir. Alt testlerden oluşmaktadır; Alt Test 1 36 madde içerir. Alfabe bilgisini ve yazılı dil kuralları ve biçimi hakkındaki erken bilgileri ölçer. Test 2 35 madde içerir. Tanımlayıcı Kelime Bilgisini ölçer. Çocuğa bir resim gösterilir ve resmin ne olduğunu ve önemli özelliklerinden birini anlatması istenir. Test 3 27 madde de sesbilgisel farkındalığı ölçer (Lonigan vd., 2007).

Marmara İlköğretime Hazırlanış Ölçeği, Polat (2003), geliştirmiştir. 60- 78 aylık çocukların gelişim alanlarında ve temel becerilerinde ilkokula başlamaya ne düzeyde hazır olduğunu belirlemektedir. Ölçek gelişim formu ve uygulama formundan oluşmaktadır. Gelişim Formu kendi içinde özbakım, fiziksel, sosyal- duygusal ve zihinsel- dil olarak dört alt başlıkta planlanmıştır. Gelişim alanlarına ait toplam 153 davranış içermektedir. Uygulama formununun 47 maddesi matematik, 14 maddesi fen, 8 maddesi ses farkındalığı, 3 maddesi çizgi, 2 maddesi labirent olarak beş alt başlıkta çalışılmıştır (Polat, 2013).

61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi, Yazıcı (2009) tarafından hazırlanmıştır. Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Testin içerik organizasyonu okuma becerileri ve yazma becerileri olarak iki alanda hazırlanmıştır. Okuma becerileri fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi ve sözcük bilgisi boyutlarıyla 70 maddeden oluşmaktadır. Yazma becerileri 13 maddelik yazı ile çizimi ayırt etme, nokta birleştirme, farklı zeminde yazma, harf, sözcük, cümle ve kendi ismini yazma işlemlerini içermektedir (Yazıcı, 2009).

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı, Karaman'ın (2013) geliştirdiği araç 48-77 ay arası okul öncesi çağı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin

değerlendirilmesini hedeflemektedir. Değerlendirme Aracı sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi beceriler olarak beş alt testten ve toplamda 96 maddeden oluşmaktadır. Bireysel olarak 45-60 dakikada uygulanabilmektedir (Karaman, 2013).

Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Kargin, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından geliştirilmiştir. 60-72 ay arası çocuklara yönelik standardizasyonu yapılmış bir erken okuryazarlık testidir. Değerlendirme testi alıcı dil sözcük bilgisi, ifade edici dil sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, alıcı dil harf bilgisi, ifade edici dil harf bilgisi, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma, sözcüklerin son sesini atma ve dinlediğini anlama olarak yedi alt testten oluşmaktadır. Bireysel olarak 30-45 dakikada uygulanabilmektedir (Kargin vd., 2015).

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1 Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar

Pişirir ve Ayar (2020) okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar üzerine çalışmışlardır. Nitel araştırma deseninde yapılan çalışmada 5 sınıf öğretmeni 2 okul öncesi öğretmeni ile yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çocukların motor, sosyal duygusal, dil ve öz bakım becerilerinde aile tutumundan kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul ve okul öncesi öğretmenliği eğitim programları arasında koordinasyon gerekliliği vurgulanmıştır.

Yazıcı ve Akman (2020) otizm tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin ve öğretmenlerin okul öncesine geçişe ilişkin beklentileri ve okul öncesine geçişte karşılanıp karşılanmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 18 ebeveyn ve 17 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda grupların temel beklentilerinin iş birliği ve iletişim konularında olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin tespit edilen beklentilerinin karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin öğretmenlerden otizm hakkında bilgi sahibi olmasını ve süreç içinde çocukları hakkında bilgilendirmeler yapmasını; öğretmenler ebeveynlerden çocuklarıyla ev ortamında etkinlikler yaparak gelişimi desteklemelerini ve gerçekçi beklentilere sahip olmalarını beklediği görülmüştür.

Öztürk ve Bektaş (2018) okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte öğrencilerin sahip olduğu yaşam becerileri hakkında öğretmen görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim modeli tercih edilmiştir. 9 okul öncesi öğretmeni, 9 ilkokul birinci sınıf öğretmeni yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Okul öncesi eğitimden birinci sınıfa geçen öğrencilerin özellikle Türkçeyi doğru kullanma, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerileri olmak üzere yeterli yaşam becerilerine sahip oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenler yaşam becerilerini kazanamayan çocuklar için çevre ve bireysel farklılık gibi örtüşen gerekçeler sunmuşlardır. Çalışmada bulguların bu temalara programlar güncellenirken özellikle dikkat edilmesi önerilmiştir.

Uzun ve Alat (2017) 60-69 aylık okul öncesi eğitimi alan çocukları “Okula Hazırız” adlı eğitim programına dahil ederek çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerindeki değişiklikleri ve hazırbulunuşluk düzeylerini yordayan faktörleri incelemiştir. Araştırmacı haftanın dört günü 6 hafta 24 etkinlikten oluşan “Okula Hazırız” eğitim programını uygulamıştır. Araştırmada Metropolitan Okul Olgunluğu Testi kullanılmıştır. Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak için tasarlanan “Okula Hazırız” programının, çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini pozitif yönlü etkilediği görülmüştür. Çalışma kapsamına alınan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı şekilde yordayan parametreler, ebeveyn eğitim düzeyi, çocuğun takvim yaşı ve ailenin ekonomik düzeyi olduğu belirlenmiştir.

Bay ve Şimşek Çetin (2014) anasınıfından ilkokula geçen çocukların yaşadıkları sorunlar üzerine bir çalışma yapmıştır. Nitel çalışma olarak tasarlanan araştırmada, iki anasınıfı öğretmeni, iki 1. sınıf öğretmeni ve çocuğu ilkokul birinci sınıfta olan iki ebeveyn, okul öncesi eğitim alanında iki öğretim üyesi ve sınıf öğretmenliği alanında iki öğretim üyesi ile 10 görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; Fiziksel ortam farklılığı, uygulanan programların birbirini tamamlar nitelikte olmaması, okul öncesi eğitim programının esnek, birinci sınıf akademik programın kuralcı olması gibi sorunlar ifade edilmiştir. Birinci sınıfta çocukların yazma öğretimi için küçük kaslarının yeterli gelişmemiş olması, bazı öz bakım becerilerin yerine getirilememesi de sorun olarak dile getirilmiştir. Bu çalışmada okul öncesi eğitimi almayan çocukların daha fazla sorunla karşılaştığı görülmüştür. Eğitim ortamlarının ve programlarının düzenlenmesi gerekliliği, okul öncesi eğitim, öğretmenler arası iş birliği önemi vurgulanmıştır.

Bakkaloğlu (2013) araştırmasında özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin erken çocukluktan okul öncesi programlara geçiş yaşantılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel

yöntemin kullanıldığı araştırmada 8 özel gereksinimli çocuğun annesi ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada çocukların okul öncesi geçişini sağlık personelinin belirlediği, kurumun ya da öğretmenin çocuğu kabul etmesinin önemsendiği, kurumun çocuğun özel gereksinimini karşılayamaması gibi nedenlerle birden fazla geçiş yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin geçiş sürecinde kısıtlı hizmete ulaşabildiği, uygun kurum bulamama kaygısı yaşadığı, kuruma karşı güven hissedemediği, çocukların geçiş yapılan ortama/gruba adapte olamadığı, akranları tarafından kabul görmediği sorunları ile karşılaştıkları ve geçişe ilişkin mevzuatın iyileştirilmesini umdukları görüşü elde edilmiştir.

Çifci-Tekinarslan ve Bircan (2009) zihinsel yetersizliği bulunan çocukların ebeveynlerinin okul öncesine geçiş süreci gereksinimlerini incelediği bir çalışma yapmışlardır. Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı 50 ebeveyne sunulmuştur. Ebeveynlerin gereksinimleri ebeveynlerin eğitim düzeyleri, yaş, meslekleri ve çocuğun eğitime başlama yaşına göre farklılık göstermemiştir. Ebeveynlerin yasal hakları, kimlerden yardım alacakları, çocuklarını geçiş sürecine nasıl hazırlayacakları, öğretmen ile nasıl iş birliği yapacakları gibi konularda bilgiye ihtiyaç duymakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bakkaloğlu (2008) araştırmasında özel gereksinimi olan ve tipik gelişim gösteren 3-6 arası çocukların okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçeği geliştirilirken alan yazın taranmış, okul öncesi eğitiminde görevli yöneticiler ve öğretmenler ile görüşülmüş, okul öncesi sınıflarında video kayıtlar alınarak analizleri yapılmıştır. 35 öğretmen, 21 özel gereksinimli 277 tipik gelişim gösteren çocuğu tasarlanan okul öncesi geçiş becerileri ölçeği ile değerlendirmiştir. Toplanan veriler ile aracın psikometrik özellikleri incelenmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin okul öncesi çocukların geçiş becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

Kargın ve diğerleri (2001) okul öncesine geçiş sürecinde işitme yetersizliği tanılı 3-5 yaş arasındaki çocukları bulunan ailelerin gereksinimleri üzerine bir araştırma yapmışlardır. 94 ebeveyne Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı sunulup veriler toplanmıştır. Ailelerin okul öncesine geçiş sürecinde en çok ihtiyaç hissettikleri konular; sahip oldukları yasal haklar, nasıl karar verecekleri, okul öncesi eğitime çocukları nasıl hazırlayacakları, okul- öğretmen ve diğer aileler ile nasıl iletişim kurabilecekleri olmuştur. Ayrıca ailelerin ebeveyn eğitim düzeyi, annenin yaşı ve çocuğun eğitime başlama yaşına göre bir farklılık görülmezken babanın yaşına göre farklılık tespit edilmiştir.

Çalışkan (2023) çalışmasında 212 okul öncesi öğretmeninin erken okuryazarlık konusundaki bilgi düzeyi ve inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma ilişkisel araştırma metodu ile yapılmıştır. Veri aracı olarak Okul öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuma Yazmaya İlişkin İnanç Ölçeği (Sezgin, Ulus & Aksoy, 2018) ve Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (Laçın, 2022) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri düşük tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilgi düzeyi eğitim seviyesi, erken okuryazarlığa dair üniversitede ders alma, görev yaptığı kurum ve fonolojik farkındalık eğitimi bulunma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin erken okuryazarlığa dair inançları eğitim seviyesi, çalışılan yaş grubu, kendini erken okuryazarlık becerilerinde yeterli hissetme, okul öncesi öğretmeni olmaktan mutlu olma ve dinlediğini anlama becerisi eğitimine katılma değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Regresyon analizi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin erken okuryazarlık inançlarını yordadığı sonucunu vermiştir.

Saydam (2022) okul öncesi öğretmen adaylarının kavram olarak erken okuryazarlık algılarını belirlemeye yönelik bir çalışma yayınlamıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgilere yer verilen ve "Erken okuryazarlık gibidir; Çünkü..." biçiminde eksik ifadelerin bulunduğu cümlenin tamamlanmasını istediği bir form ile toplamıştır. Adayların erken okuryazarlık kavramı metaforları "Akademik Başarı ve Okuryazarlığın Omurgası: Hazırlayıp-Destekleyen Bir Rehber", "3Z: Zaman, Zorluk ve Zahmet" ve "İçeriksel Zenginlik" düşünceleri altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının her birinin erken okuryazarlık kavram algıları farklılık göstermiştir. Üretilen metaforlar öğretmen adaylarının cinsiyetine göre farklı temalar oluşmuştur.

Çalış (2021) okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik görüşleri araştırmıştır. Çalış, öğretmenlerin çoğunluğunun erken okuryazarlık kavramını tanımadığını ve doğru biçimde tanımlayamadığını, erken okuryazarlık becerilerinden fonolojik farkındalık ve ses bilgisinin bilindiği, bu becerilerin okul öncesi dönemden ziyade ilkokulda kazandırılmasının belirtildiği, müfredatta erken okuryazarlık beceri hedeflerinin yeterli ama geliştirilebilir düzeyde olduğu, eğitim ortamında erken okuryazarlığı destekleyici yeterli uyarıların sunulmadığı, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri alanında eğitime ihtiyaç duydukları, bulgularına ulaşmıştır.

Delican ve Ateş (2021) ilkokul kademesinde birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi eğitimi alma durumu, okula başlama yaşı, cinsiyet ve

sosyo-ekonomik seviye parametrelerine göre araştırmışlardır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen görsel algı, dinleme/izleme ve anlama, görsel okuma anlama, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve yazma becerileri alt boyutlarından oluşan Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında; EGBA'nın tüm alt testlerinde okul öncesi eğitim alanların lehine belirgin bir farklılık bulunmuştur. Okula başlama yaşında tüm alt testlerde farklılaşma olmadığı görölmüştür. Cinsiyet görsel algı dışındaki alt testlerde belirgin bir ayırım oluşturmamıştır. EGBA'da farklı sosyo-ekonomik seviyede bulunanlar arasında belirgin farklılıklar tespit edilmiştir.

Gengeç (2021) 60-72 ay sürecindeki çocukların erken okuryazarlık beceri seviyesinin sosyoekonomik düzey, ev okuryazarlık faaliyetleri, öğretmenin okuryazarlık bilgi durumu ve eğitim ortamı okuryazarlık faaliyetlerine göre incelediği bir çalışma yapmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi durumu, çocukların EROT'un alt boyutlarından aldıkları puanlar üstünde görünür bir değişiklik oluşturmamışken; eğitim ortamında okuryazarlık faaliyetlerinin, çocukların alıcı ve ifade edici dilde kelime bilgisi alt testleri puanları üstünde görünür bir değişiklik oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metinol (2021) okul öncesi öğretmenlerinin fonolojik duyarlılık konusundaki bilgilerini ve uygulamalarını araştırmıştır. Elde ettiği verilere göre %58,6 oranında öğretmenin fonolojik duyarlılık eğitimine ihtiyaç duyduğunu; öğretmenlerin fonolojik duyarlılığın desteklenmesine yönelik beceri ve işaretler hakkında yeterli bilgi ve uygulamalarının bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Baştuğ ve Öncü (2020) okumada zorlanan iki öğrenci üzerinde Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programının (HELPS) akıcı okuma becerilerine etkisini gözlemlemişlerdir. Sonuçlarda çalışılan öğrencilerin süreçte uygulanan destekleyici programın okuma becerilerinden sözcük tanıma ve okuma hızına olumlu katkılarının olduğu görölmüştür. HELPS sürecinde öğrencilerin okuma kalitesinde, ders dışı okumanın devam etmesinde ve derse katılıma oranlarında olumlu artışlar tespit edilmiştir.

Laçın (2020) özel ihtiyaçları olan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini inceleyen bir çalışma sunmuştur. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgilerini ölçmek için Laçın güvenilirliği 0,71 olan bir bilgi testi (EROBİT) geliştirmiştir. Öğretmenlerin test puanları yaş, hizmet süresi ve erken okuryazarlık eğitimi alıp almadıkları gibi değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Yaşa göre sonuçlarda anlamlı farklılıklar

gözlemlenirken, diğer değişkenlerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca EROBIT sonuçları, özel gereksinimli çocuklarla çalışan ve çalışmayan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Çetin (2019) erken okuryazarlık becerileri eğitim programının okul öncesi çocukların erken okuryazarlık ve matematik becerileri üzerindeki etkilerine odaklanan bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Erken Okuryazarlık Becerileri Eğitim Programı" hem deney hem de kontrol gruplarında test edilmiştir. İlk test sonuçları gruplar arasında benzer değerler göstermiştir ancak program uygulandıktan sonra deney grubu erken okuryazarlık ve matematik becerilerinde önemli bir pozitif artış göstermiştir.

Evrenkaya (2019) 5-6 yaş işitme yetersizliği bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren bir çalışmayı literatüre eklemiştir. Veri toplama araçları Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Renkli Progresif Matrisler Testi, Türkçe İfade ve Alıcı Dil Testi ve Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi'dir. Anaokuluna devam eden 60 çocuğun katıldığı çalışmada, işitme yetersizliği bulunan çocukların normal işiten akranlarına göre daha kötü performans gösterdiği bulunmuştur. Her iki grup da harf bilgisi alt boyutunda zayıf performans göstermiş olup, aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erken okuryazarlık becerileri incelendiğinde, işitme yetersizliği bulunan çocuklarda dil bilgisi, kelime bilgisi, ses bilgisi ve fonolojik farkındalık arasında anlamlı ilişkiler bulunurken, normal işiten çocuklarda bu ilişkiler sınırlı kalmıştır.

Gencer (2019) okul öncesi eğitimindeki çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algılarını birtakım değişkenlere göre yorumlamıştır. Çocukların yaş, anne-baba eğitim düzeyi ve okul öncesi eğitime katılma süresi değişkenlerine göre erken okuryazarlık becerilerinde belirgin bir farklılık tespit edilmiştir. Çocukların genel erken okuryazarlık becerileri ve alt boyutları ile toplam benlik algıları ve öz yeterlilik, öz saygı alt faktörleri arasında pozitif taraflı düşük seviyede anlamlı ilişkiye ulaşılmıştır.

Özbay (2019) köy ve kentte ana sınıfı öğrencilerinin sahip olduğu erken okuryazarlık becerilerini incelediği bir araştırma yapmıştır. Veriler Karaman'ın (2013) geliştirdiği Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) ile toplanmıştır. Köyde bulunan ana sınıfı öğrencilerinin yazma öncesi becerileri, kentteki ana sınıfı öğrencilerinin öykü anlama becerilerinin daha iyi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Köy ve kentte bulunan anasınıfı çocukları için en az ortalama elde ettikleri erken okuryazarlık becerisi sesbilgisel farkındalık alt testinde

görülmüştür. Çalışmada incelenen değişkenlerden cinsiyetin yazı farkındalığında, yaşın erken okur yazarlık ve tüm alt boyutlarda, kardeş sayısının genel erken okuryazarlık becerileri ve yazı yazma öncesi beceri haricindeki alt boyutlarda, gelir durumunun erken okuryazarlık becerileri ve sesbilgisel farkındalık alt boyutunda belirgin etki oluşturduğu görülmüştür.

Saatçi (2019) 60-72 aylık işitme yetersizliği bulunan ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için EROT kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre, normal gelişim gösteren çocukların işitme yetersizliğine sahip çocuklara göre EROT alt test puanlarının analiz sonuçlarında anlamlı düzeyde fark görülmüştür. İşitme yetersizliğine sahip çocuklara destekleyici eğitim programları uygulandığında normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerine yakın performans sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sezgin (2019) okul öncesi dönemdeki koklear implant kullanan çocuklar ile normal gelişen çocukların erken okuryazarlık becerilerini kıyaslamıştır. Erken okur-yazarlık becerilerini yorumlamak için deney ve kontrol grubuna EROT uygulanmıştır. Grupların EROT sonuçları kıyaslandığında: sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve genel EROT puanında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Koklear implantlı çocukların %75'inin erken okuryazarlık becerilerinde eğitim gereksinimi olduğu görülmüştür.

Sezgin ve diğerleri (2018) hazırladıkları okul öncesi erken okuryazarlık ölçeğini kullanarak erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinliklerin 255 okul öncesi öğretmenin eğitim programında nasıl ve ne kadar yer aldığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada, tamamlanan yükseköğretim programı, görev yaptıkları okul türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve çevrenin sosyo-ekonomik seviyesi, eğitim alma ve bilgi düzeylerini yeterli bulma durumları öğretmenlerin erken okuryazarlığa dair tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır ancak çalışılan yaş grubunun öğretmenlerin tutumları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Akdal (2018) SESFAR müdahale programını 5 yaşındaki çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisini inceleyen deneysel bir çalışma tasarlamıştır. Programın içeriğini kelimeyi hecelerine bölme ve heceleri birleştirme, cümleyi kelimelerine ayırma, kafiye farkındalığı, kelimenin ilk ve son sesine göre eşleştirme, kelimenin ilk ve son sesini atma becerilerini yönelik hazırlanan etkinlikler oluşturmaktadır. Yeterli sesbilgisel farkındalık

becerilerine sahip olmayan çocuklar üstünde uygulanan SESFAR programının çalışma sonunda etkili olduğunu gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

Ekici (2017) araştırmasında Piramit Metodunu MEB'in Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış ve 5 yaş dönemindeki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, hikâye anlama, görsellerin senkronizasyonunu sağlama ve yazmaya geçmeden önceki beceriler üzerindeki etkilerine dair bilimsel kanıtlar elde etmiştir.

Enerem (2018) 60-72 aylık dönemdeki çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini aile ilişkileri, zihinsel performans, ana kavram bilgisi, ailenin ve öğretmenin görüşlerine göre sosyal becerilerde yeterlilik durumu değişkenlerine bakarak yorumlamıştır. Erken Okuryazarlık becerileri ile çocuğun okul öncesi dönemde eğitime adım atma yaşı ilişkisi negatif yönlü tespit edilmiştir. Erken okuryazarlık becerileri ve annenin eğitim seviyesi ilişkisinde belirgin bir fark görülmezken babanın eğitim seviyesi ilişkisinde belirgin bir farka ulaşılmıştır. Erken okuryazarlık becerileri ile temel kavram bilgisinin şiddetli seviyede anlamlı ilişkiye sahip olduğu bulgusu edinilmiştir. Erken okuryazarlık becerileri ile sosyal becerilerde yeterlilik durumunun orta seviyede anlamlı bağlantısı kurulmuştur. Aile ilişkilerinde problem çözme yetisi ile erken okuryazarlık becerilerinin alt faktörlerinden olan kelime bilgisi arasında negatif yönlü bağlantı bulunmuştur. Erken okuryazarlık becerileri ve zihinsel performansı arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir bağ görülmüştür.

Türk (2018) yılında çocuk evlerinde kalan 48-71 aylık dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarından yazı farkındalıklarını yorumlayan bir çalışma yapmıştır. Çocuk Evlerinde kalan çocukların sitede düzenlenen kitap okuma faaliyetleri ile kitaba ait kavramları edinebilirken yazı, ses ve kelimeye ait kavramların ediniminde eğitsel müdahaleye ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Okul öncesi eğitimi almanın çocukların yazı kavramlarına sahip olması yeterliliğinde söz konusu etki gözlenmişken yaş, cinsiyet ve çocuk evlerinde kaldığı sürenin herhangi bir etkisi tespit edilememiştir.

Kargın ve diğerleri (2017) okul öncesinde eğitim alan çocuklarının erken okuryazarlık becerilerindeki yeterliliklerini araştırmışlardır. Çalışmada okul öncesinde eğitim alan beş yaş grubunun erken okuryazarlık becerileri EROT ve alt testlerinden alınan puanlar ile yorumlanmıştır. Analizde, çocukların erken okuryazarlık becerileri içerisinde kelime bilgisinde tahmin edilen seviyeye yakın değerlere ulaşılırken diğer alt alanlarda beklenen seviye yakalanamamıştır.

Kargın ve diğeri (2017) okul öncesinde kazanılan dinlediğini anlama becerisinin ilkököl birinci sınıfta okuduğunu anlamaya yönelik yordayıcılığını değerlendirmişlerdir. 52 ilkököl birinci sınıf öğrencisi ile tamamlanan çalışmanın analiz sonuçları yorumlandığında okuduğunu anlama performanslarının %25'inin okul öncesinde kazanılan dinlediğini anlama becerileri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama benzer temellere dayanan ve birbirleri üzerinde yordayıcı güce sahip beceriler olduğu görülmüştür.

Soğancı (2017) ilkököl birinci sınıfta kelime okuma becerisi ile okul öncesinde sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilişkisini boylamsal bir çalışma ile incelenmiştir. Okul öncesinde veri toplama aracı olarak ERÖT' un alt testlerinden Sesbilgisel Farkındalık kullanılırken İlkoköl birinci sınıfta ise uluslararası bir projede geliştirilen bilgisayar destekli bir program kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kelime okuma hızı, kelime çözümlene hızı ve kelime çözümlene doğruluğu yeterli düzeyde sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip çocukların başarımları zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip çocuklara oranla pozitif taraflı anlamlı seviyede ilişki gösterirken sesbilgisel farkındalık ile kelime okuma doğruluğu ve kelime okuma hızı arasında negatif taraflı orta seviyede bir ilişki tespit edilmiştir.

Altun ve Erden (2016) okul öncesi branşındaki öğretmen adaylarının erken okuryazarlığa dair görüşlerini ve öğretmenlik uygulamalarında erken okuryazarlık etkinliklerinin sayı ve türünü incelemişlerdir. Aday öğretmenlerden erken okuryazarlığı tanımlamaları istendiğinde çoğunlukla harfleri ayırt etme, okul öncesi dönemde formal eğitim olmadan okuma yazma bilme, çizgi çalışmaları yapabilme, sesbilgisel ve yazı farkındalığı cevapları alınmış elde edilen bu bulgular erken okuryazarlık konusunda aday öğretmenlerin yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını göstermiştir. Aday öğretmenlerin %37'si erken okuryazarlık etkinliklerine hiç yer vermediklerini belirtirken, %63 ise değişen aralıklarla bu konuyu destekleyici etkinliklere yer verdiklerini ancak etkinliklerin planlama uygulama sürecinde yeterli teorik bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Demir (2016) yazıca zenginleştirilmiş oyunun 50 ile 83 ay arasındaki üç okul öncesi hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenci üzerinde yazı farkındalığı becerilerinin etkililiğini araştırmıştır. Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerde yazıca zenginleştirilmiş oyunların yazı farkındalığı becerilerine olumlu katkıları olduğu ve 3-6 haftaya kadar becerilerin devamının sağlandığı gözlenmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlerle uygulamanın hedefi, metodu ve sonuçlarıyla ilgili görüşmeler yapılmış ve olumlu düşünceler elde edilmiştir, yazı

farkındalığı becerilerinin edinimi ilerde okuma-yazma öğrenimini kolaylaştığına, okuma-yazmaya yönelik olumlu ilgi ve tutum oluştuğuna dair ifadeler verilmiştir.

Gökkuş (2016) Adams, Foorman, Lundberg ve Beeler tarafından 2002’de hazırlanan “Erken Çocukluk Dönemi için Ses Bilgisi Farkındalık Öğretim Programını Türkçe’ye uyarlamış ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Programın “fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgileri, sözcük bilgileri ve sözcük okuma-yazma” becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisi ortaya koyulmuştur.

Güldenoğlu ve diğerleri (2016) boylamsal bir çalışma ile 85 okul öncesi çocuğunun fonolojik farkındalığının okuma ve okuduğunu anlamadaki etkisini incelemişlerdir. Elde edilen bulgular sonucunda, fonolojik farkındalığı iyi düzeyde olan çocukların zayıf olan çocuklara kıyasla kelimeleri daha hızlı okudukları ve okuduğunu anlamada daha yüksek performans sergiledikleri görülmüştür. Fonolojik farkındalık becerilerinde sahip olunan sınırlılıkların okuma ve okuduğunu anlama becerilerini negatif yönlü etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle fonolojik farkındalığın okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile ilişkili olduğu bilimsel kanıtlarla sunulmuştur.

Parpucu (2016) 60-72 ay arasındaki okul öncesi çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmek amacıyla kelime farkındalığı, seslem farkındalığı, uyak farkındalığı ve harf farkındalığı aşamalarını içeren “Seslerin Renkli Dünyası” programını oluşturmuştur. Çocuklara uygulanan programın etkililiğini değerlendirmek için Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda programın uygulandığı grubun programın uygulanmadığı gruba göre toplam fonolojik farkındalık puanı ve ölçeğin tüm alt testlerinden anlamlı seviyede bir farklılık görülmüştür.

Kargın ve diğerleri (2015) 5 yaş grubu çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini EROT kapsamında geliştirilen sözcük bilgisi, fonolojik farkındalık, ses bilgisi, dinlediğini anlama alt testleri ile değerlendirmiştir. EROT’un alt testlerinin her maddesi ilgili bulunduğu yeterlikleri yansıtmıştır. Oluşturulan hakem panelinde testin kapsam geçerliğine sahip olduğu ifade edilmiştir. EROT’un her alt testteki maddelerin açımlayıcı ve doğrulayıcı yük değerlerinin .43 ile .93 arasında olduğu ve alt testlerin de kendi içlerinde beklenen yapı geçerliğini sağladığı görülmüştür. Katılımcı çocukların EROT puanları yaş düzeyine göre kıyaslandığında farklılık göstermediği ama sosyoekonomik duruma göre kıyaslandığında sosyoekonomik seviye arttıkça EROT puanının yükseldiği tespit edilmiştir. Ölçüt geçerliğinde EROT’un alt test puanları ile ölçüt test puanları arasında orta düzey ve anlamlı ilişki oluşmuştur. Yordama geçerliğine

bakıldığında EROT sonuçlarıyla izleme testleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon değerleri elde edilmiştir. EROT'un güvenilirlik analizleri kapsamında tüm test için elde edilen iç tutarlık katsayısı .94, iki yarı test korelasyonu .79, test tekrar test güvenirligi .56 ile.89 arasında belirlenmiştir. Bulgular ışığında EROT'un geçerli ve güvenilir bir test olduğu 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmede kullanılabileceği görülmüştür.

Ergül ve diğerleri (2014) okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ve erken okuryazarlığın desteklenmesine yönelik sınıf içi uygulamalarını araştırmışlardır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenler erken okuryazarlığı hazırbulunuşluk ve okul öncesi çağında okuma yazma öğrenimi olarak açıklamışlardır. Öğretmenler erken okuryazarlık kapsamında en çok 15-40 dakika ayırarak kitap okuma, kavram öğretimi ve çizgi çalışmaları yaptıklarını ama erken okuryazarlığın alt becerileri olarak tanımlanan fonolojik duyarlılık, ses bilgisi ve yazı farkındalığı etkinliklerine daha az yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun erken okuryazarlık konusunda yeterliliğinin eksik kaldığı ve sınıf içinde erken okuryazarlık becerilerini zenginleştirecek niteliğin bulunmadığı göstermiştir.

Karaman (2013) okul öncesi çağındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek için bir araç geliştirme çalışması yapmıştır. EOBDA'yı oluşturan "Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme", "Yazı Farkındalığı", "Öyküyü Anlama", "Görselleri Eşleştirme", "Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme" alt testlerinin KR-20 güvenirligi 0.61-0,91 arasında hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirligi 0.86, iki yarı güvenirligi 0.72 olduğu görülmüştür. Araştırmada, okul öncesi çağındaki çocukların, alt testlerden aldıkları puanlar; cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumlarına bakılarak yorumlanmıştır. Cinsiyet değişkeninde "Yazı Farkındalığı" ve "Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme" alt testlerinin toplam puanında istatistiki açıdan belirgin farklılık oluşmuştur. Yaş değişkeninde EOBDA'nın alt testlerinden alınan puanlar, yaş büyüdükçe anlamlı biçimde yükselmiştir. Eğitim durumu değişkeninde ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre ilköğretim mezunu annelerin çocukları tarafına anlamlı bir ayrım görülürken babaların eğitim durumlarına göre çocukların puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

Gök (2013) okul öncesi sınıflarını okuryazarlık materyalleri ile destekleyerek 5 yaş grubu çocukların erken okuryazarlık davranışlarını incelemeyi amaçladığı bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında erken dil ve okuryazarlık ortamı kusurlu ve yetersiz

bulunduğu için okul öncesi sınıflarına okuryazarlık materyalleri eklenmiş ve öğretmenler yönlendirilerek süreç desteklenmiştir. Çalışma sonucunda, sınıfların okuryazarlık materyalleri ve öğretmen uygulamalarıyla desteklenmesi, 5 yaş grubu çocukların erken okuryazarlık davranışlarının frekansını artırmıştır. Elde edilen bulgu çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişebilmesinde, fiziksel yönden ve eğitsel uygulamalar yönünden okul öncesi ortamlarının önemine dikkat çekmiştir.

2.10.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar

Kemp ve Carter (2000) zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin edindikleri becerileri sonraki eğitim ortamlarına ne kadar iyi aktarabildiklerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada Erken Okul Programına katılan zihinsel engelli 33 çocuğa, kapsayıcı bir okul öncesi programına geçiş sırasında talimatları takip etme ve etkinliklere katılma becerileri öğretilmiştir. Bulgular, zihinsel engelli çocukların tipik olarak gelişen akranlarına kıyasla talimatlara uyma ve etkinliklere katılma düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Starr ve diğerleri (2016) otizm spektrum bozukluğu olan çocukların anaokuluna geçişi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik okul öncesi geçiş deneyimlerini ortaya çıkarmak için 3 kültürel açıdan farklı ebeveyn, 1 anaokulu öğretmeni, 1 erken çocukluk öğretmeni ile araştırma yürütülmüştür. Okul öncesi geçiş ile ilgili dört ana tema ortaya çıkmıştır: ilişki kurma, iletişim, bilgi ve destek. Katılımcılar desteğin yalnızca geçiş açısından değil, otizmlili bir çocuk yetiştirmeyle başa çıkma açısından da faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Daha fazla mesleki gelişim fırsatı sağlayan ve öğretmenlerin OSB'ye ilişkin bilgilerinin önemini vurgulayan okulların, otizmlili çocuklar için geçişi kolaylaştırılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Daley ve diğerleri (2011) özel gereksinimli çocukların anaokuluna geçiş uygulamaları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Anaokuluna başlarken özel gereksinimli çocukların ve ailelerin geçiş sürecinde aldıkları hizmetlerin ne olduğu ve hangi faktörlerin bu destekleri etkilediği araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, geçiş sürecinde desteklerin anaokulu öğretmenleri tarafından sağlandığı görülmüştür. Yüksek yoğunluklu desteklere göre düşük yoğunluklu desteklerin daha yaygın bir şekilde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından sunulan destekleri çocuk ve aile özellikleri, okul ve bölge faktörleri gibi değişkenlerin etkilediği belirlenmiştir.

Berlin ve diğeri (2011) tarafından yürütölen araştırmada dñřük gelirli risk grubunda yer alan çocukların okul öncesine geçişini kolaylaştırmak için geliştirilmiş “Stars” olarak adlandırılan dört haftalık bir müdahale programının etkinliğini belirlemek amaçlanmıştır. Program içeriği sosyal yeterlik, erken okuryazarlık becerileri, erken matematik becerileri, okul rutinleri ve ebeveyn katılımından oluşmaktadır. Katılımcıların 60’ı deney grubu 40’ı kontrol grubunda yer alan çocuklardan oluşmaktadır. Kız çocukları erkek çocuklarına göre tasarlanan programın okul öncesine geçiş için gerekli sosyal yetenekleri kazanmada belirgin bir farklılık sergilemiştir. Araştırma sonucunda programın okul rutinleri akademik beceriler alanında istatistiksel olarak anlamlı bir etki gösterememiştir.

Einarsdottir ve diğeri (2008) İzlanda ile Avustralya'daki öğretmenlerin geçiş uygulamalarındaki benzerlikleri ve farklılıkları incelemiştir. Bu araştırma, çeşitli bağlamalarda yaşanan zorlukları vurgulayarak farklı ölkelerin okul öncesi ve ilkokul arasındaki geçiş süreçlerine odaklanmıştır. Öğretmenler, okul öncesi ve ilkokul deneyimleri arasındaki sürekliliğin önemini vurgulamış, ancak müfredat ve öğretim uygulamalarında bu sürekliliğe yeterli öncelik verilmemiştir. Zaman, kaynak ve kurumlar arası etkileşim gibi faktörlerin yanı sıra iletişim zorluklarının da yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, geçiş sürecindeki uygulamaların başkalarının sorumluluğuunda olduğunu düşündüklerini belirtmişler. Bu çalışmada ortaya çıkan önemli bir nokta, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin değişim sürecine dahil olmaları gerektiğidir.

Janus ve diğeri (2007) tarafından yürütölen araştırmada özel gereksinimli çocukların okul öncesine geçiş sürecinde yaşadığı sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, 40 çocuğun ebeveynleriyle görüşmeler yapılmış ve çocukların özel gereksinimlerinin aileler üzerindeki etkisi ve geçiş sürecinde deneyimlenen hizmetlerin kalitesi değerlendirilmiştir. Çalışma grubu 20 geçiş öncesi ve 20 geçiş sonrası dönemde bulunan çocuklardan oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının okula geçiş sürecine dikkat edildiğini ancak okul öncesi kurumu, öğretmen ve servislerin dahil edilmesiyle daha etkili bir şekilde eyleme dönüşebileceğini belirtmişlerdir. Ebeveynler okul ve öğretmenlerin çocukların desteğe ihtiyaç duyduğu zamanı etkili bir şekilde eyleme dönüştüremediklerini deneyimlemişlerdir. Mevcut eğitim politikası özel gereksinimli çocuklara destek sağlasa da ebeveynler politika ile uygulanma arasında bir uçurum olduğunu belirtmişlerdir. Geçiş herhangi bir kurum tarafından sahiplenilmeyen "arada kalmış" bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak geçiş dönemindeki iletişim, bağlantı ve desteklerin

etkililiğinin, özel gereksinimli çocukların okula daha başarılı bir şekilde uyum sağlamasını teşvik edip etmediğini belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu önerisi yapılmıştır.

Rous ve diğerleri (2007) erken müdahale ve geçiş stratejilerinin 3 ve 5 yaşlarındaki çocukların ve ailelerinin okul öncesine geçişini desteklemede etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Katılımcılar, geçiş sürecinin başarıyla gerçekleşebilmesi için iş birliği, iletişim ve destek alanında doğru planlama ve uygulama gerektirdiğini belirtmişlerdir. Programlar arası süreklilik ve uyum gibi faktörlerinde önemli olduğu vurgulanmıştır. Ailelerin çocuklara uygun beklentilere sahip olmanın öğretmenlerinde sınıf uygulamaları hakkında bilgi paylaşımı yapmasının önemine dikkat çekilmiştir. Araştırma bulgularından geçiş sürecinde ailelere bilgi sağlanması ve ailelerin karar verme sürecine dahil edilmesi literatürde yapılan diğer araştırmalarda da tanımlandığı görülmüştür.

Nicholas ve Rouse (2021) 9 okul öncesi öğretmenin 2-3 yaş okul öncesi programlarını planlarken erken okuryazarlık öğrenimi konusundaki anlayışlarını ve eğitim uygulamalarını incelemişlerdir. Çalışmada erken okuryazarlık gelişiminin ilk aşamalarında harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerine odaklanmak gerekirken öğretmenlerin planlı uygulamalarında boşluklar görülmüştür. Erken okuryazarlığı desteklemek için, öğretmenlerin iletişim ve sözel dil becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalar yaptıkları ancak çocukların ihtiyaçlarına bağlı olarak sözcüklerdeki seslerin algılanması, işlenmesi gibi sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirme fırsatlarını sunmada yetersiz kaldıkları görülmüştür.

Petrová ve diğerleri (2020) 2008'den beri yürürlükte olan erken okuryazarlık müfredatından farklı olarak 2016'da yürürlüğe giren çeşitli amaçlı erken okuryazarlık uygulamaları sağlayan müfredatın ne kadar etkili olduğunu incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, 2008 erken okuryazarlık müfredatı mezunları ile 2016-2019 yılları arasında anaokuluna devam eden çocuklar kıyaslanmıştır. Araştırma sonucunda dinlediğini anlamamanın özellikle örtük anlamı anlama düzeyinde, anladığını yansıtmaya ve anlatı üretimi becerilerinde yeni oluşturulan programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sesbilgisi farkındalık, anlama izleme ve açık anlamı anlama göstergelerinde herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bu çalışma, müfredat aracılığıyla temel erken okuryazarlık deneyimlerini dikkatli ve kapsamlı tanıtarak okuryazarlık gelişiminin çoklu bağlamlara dayanmasını sağlayarak ve öğretmenleri okumayı bir anlam oluşturma süreci olarak sunan ortak kitap okuma uygulamalarını benimsemeye teşvik ederek çocuklarda okuryazarlık ediniminin belirli bir gelişimsel yolunu ortaya koymuştur.

Sarris (2020) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinden harf bilgisinin okuma sürecindeki rolünü inceleyen bir çalışma düzenlemiştir. Sarris harf bilgisinin okuma için önemli bir önkoşul oluşturduğunu bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Kelime ve hece okuma ortaya çıkmadan harflerin en az %80 oranında bilinmesinin gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Kelimeleri çözümleyebilmenin önceden var olan harf bilgisi ile tamamen desteklendiği görülmüştür.

Campbel (2018) erken okuryazarlık becerilerinin öğretiminde öğretmen inançlarının oynadığı rol göz önüne alınarak oyun-okuryazarlık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğretmenlerin inançlarına ilişkin bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin ses bilgisi hakkında diğer okul öncesi dil ve okuryazarlık öğrenme alanlarına göre daha az bilgili olduklarını ortaya koymuştur. Okul öncesi öğretmenleri sesbilgisinin en iyi tesadüfi oyun temelli yaşantılarla öğretildiği ve yapılandırılmış sesbilgisi programlarının okuryazarlık öğretimi için uygun bir yöntem olmadığı konusunda ortak görüş sunmuşlardır daha sonra yoğun şekilde yapılandırılmış sesbilgisi programlarını benimsemişlerdir. Ayrıca, bildirilen açık sistematik talimat üzerinden günlük sınıf deneyimlerine yerleştirilmiş bir dizi oyun temelli ve bütünsel ses bilgisi örneklerini ortaya çıkarmıştır.

Neaum (2018) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemdeki çocuklar tarafından başlatılan oyun içinde çocukların okuryazarlıkla ilgili kullandıkları dilin işlevselliğini incelemiştir. Çalışmada zenginleştirilmiş koşullara rağmen katılımın son derece sınırlı olduğu, çocukların okul öncesi ortamlarda kendilerine sağlanan oyunla öğrenme fırsatlarına erişiminin yeni yeni anlaşıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Piasta ve diğerleri (2018) 485 erken çocukluk eğitimcisinin alan bilgisi ve uygulama bilgisi, gözlemlenen dil ve okuryazarlık uygulamaları ve sınıflarına kayıtlı 2004 çocuğunun ortaya çıkan okuryazarlık öğrenimi arasındaki ilişkileri incelediği bir çalışma hazırlamıştır. Eğitimcilerin içerik bilgisi ile uygulama ve sınıf uygulaması için bilgi ölçümleri arasında anlamlı, pozitif korelasyonlar bulunmuştur, daha fazla bilgi düzeyine sahip erken çocukluk eğitimcilerinin daha fazla talep edilen sınıf dili ve okuryazarlık uygulamaları sergileme eğiliminde olduğu gösterilmiştir. Eğitimcilerin bilgisi ile çocukların yazı kavramı, harf isimlendirme ve sesbilgisel farkındalık öğrenimi arasında anlamlı, pozitif ilişkiler bulunmuştur, ancak çocukların sözlü dil öğrenimi bu ilişkiye dahil olamamıştır. Eğitimcilerin bilgisi ile çocukların basılı konsept öğrenimi arasındaki ilişkilere sınıf uygulamaları aracılık etmiştir. Bu sonuçlar eğitimcilerin dil ve okuryazarlık bilgilerinin önemini yineler ve ayrıca bilginin

çocukların öğrenmesiyle ilgili olduğu mekanizma olarak uygulamaya kısmen destek sağlamıştır.

Puliatte ve Ehri (2018) 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin heceleme öğretme yeterliliği ile öğrencilerinin okul yılı boyunca heceleme kazanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin heceler ve kelime bölümleri hakkındaki bilgileri en güçlü iken, fonemler ve biçimbirimler hakkındaki bilgileri en zayıf olarak değerlendirilmiştir. Kelimelerdeki ses birimleri hakkında daha bilgili olan ve daha etkili, araştırma temelli yazım öğretimi kullanan öğretmenlerin heceleme öğretiminde daha başarılı oldukları görülmüştür. Sonuçlar, 2. sınıf öğretmenlerinin kelimelerdeki ses birimlerine ilişkin dil bilgisinin, heceleme stratejilerini öğretmelerinin, haftalık heceleme öğretiminde geçirdikleri zamanın ve sınıflarındaki zayıf heceleme yapan öğrencilerin sayısı ne kadar fazlaysa, hecelemedeki zayıflığın anlamlı yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur.

Clasen ve López (2017) Danimarka anaokullarında erken okuryazarlık programlarının başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için en iyi uygulamayı belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada 3- 6 yaş arası çocuklar için bir pedagojik müdahale programı olan ortak kitap okuma uygulaması etrafında şekillenen Danimarka'nın yapılandırılmış ilk erken okuryazarlık programının etkisi değerlendirilmiştir. Eğitimciler erken okuryazarlık programı uygulamasından sonra ortak kitap okuma etkinliklerini farklılaştırdıklarını, programı önemsediklerini ve sınıf içi kullanılan uygulamalara başarıyla entegre ettiklerini, mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını ve programın anaokullarında çocuklar arasında sosyal becerileri desteklemek için bir araç olarak kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, mevcut uygulamaları gözden geçirmenin, yeni bir profesyonelliğin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile yapılandırılan programların başarılı bir şekilde kullanılmasında önemli süreçler olduğuna ulaşılmıştır.

McKinnon (2017) okuryazarlık becerisi ile ilgili araştırma incelemesinde, anaokulundan 3. sınıfa kadarki okuma yazma öğretimindeki temel konuları tanımlamıştır. Öğretmenlerin yüksek seviyede erken okuryazarlık başarıları gösteren nicel veriler üretmelerinin her zamankinden daha fazla beklenildiğini, öğretim stratejilerinde daha fazla çeşitlilik gerektiren öğrenci nüfusu ile karşılaşıldığını açıklamıştır. Metin yapısı farkındalığı, kelime öğretimi ve içerik alanı bilgisi dahil olmak üzere erken okuryazarlık gelişiminin önemli konularında çalışmalar yapılmasının uzun vadede getireceği başarının önemini belirtmiştir.

Wesseling ve diğeri (2017) Almanya’da 3-5 yaş arası 69 çocuğun etkileşimli kitap okumanın yazı farkındalığı ve ifade edici kelime dağarcığı üzerindeki etkisini 6 ay süren bir çalışma ile incelemişlerdir. İfade edici kelime dağarcığı standart bir Almanca kelime testi kullanılarak ölçülürken; yazı farkındalığı ise çocuklardan yazılı olmayan çeldiriciler arasından yazılı birimleri tanımlamaları istenerek ölçülmüştür. Çalışmada etkileşimli kitap okuma tekniğinin kullanıldığı iki yöntem araştırılmıştır. İlki, okuryazarlığı zenginleştirme: çok sayıda etkileşimli okumaya uygun olarak seçilen ek kitaplar, ikincisi ise öğretmen eğitimi desteği ile verilen etkileşimli kitap okuma uygulamasıdır. 6 aylık süre boyunca etkileşimli kitap okuma ifade edici kelime dağarcığı ve yazı farkındalığı üzerinde olumlu etkilerle sonuçlanmıştır.

Colozzo ve diğeri (2016) 3-6 yaş aralığında 15 Down sendromlu çocuğa 45 hafta süren sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve kelime okumanın dâhil edildiği karma yaklaşımla hazırlanan erken okuryazarlık programının bir yıl içindeki erken okuryazarlık becerilerine etkilerini inceledikleri bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çocukların uygulama Öncesi ve uygulama sonrası hemen erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmiştir. Colozzo vd., Down sendromlu çocukların sistematik biçimde erken okuryazarlık eğitimi almalarının erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkileri olabileceğini kuvvetle önererek mevcut kanıtlar sunmuşlardır. Araştırmada Down sendromlu çocukların formal okuma yazmaya geçmeden önce erken okuryazarlık becerilerine yeterli düzeyde ulaşamadıkları görülmüştür. Müdahale programının etkililiği göz önüne alındığında formal okuryazarlık başarısı için okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerektiği önerilmiştir.

Muñoz ve diğeri 2016 öğrencilerin akademik başarılarını dikkate alan bir müdahale programıyla öğretmenin düşük gelirli anaokulu öğrencilerinin fonolojik farkındalığının gelişimine katkısının bulunup bulunmadığını müdahale öncesi ve sonrası ölçümler yoluyla araştırmışlardır. Sonuçlar, öğretmenlerin uygulamalarının çocukların sonuçlarını anlamada nasıl temel bir anahtar olduğunu ve öğrenmeyi destekleyen öğretimsel değişim için anında geri bildirim temel olduğunu yansıtmıştır. Okul öncesi eğitiminde fonolojik farkındalık olmak üzere erken dil becerilerinin gelişimine odaklanan programların yeterli düzeyde uygulanmasını sağlama ihtiyacına vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin dil öğretiminde kanıta dayalı uygulamalar hakkında bilgiye erişimlerinin olmadığı, dil becerilerini sistematik ve amaçlı olarak geliştiremediği, ilk yıllarda dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanma ihtiyacı olduğunu işaret etmişlerdir.

Carson ve diğeri (2013) fonolojik farkındalık müdahale programının okulun ilk yılında konuşma ve dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların okuryazarlık başarısını artırma üzerindeki etkisini araştırmışlardır. On hafta süren beş yaş grubu otuz dört çocuğa program uygulanmış ve müdahale programı benzer söylenişleri olan kelimeleri bulma, kelimelerdeki seslerin yerlerini değiştirme, kelimelerin ilk ve son seslerini tespit etme, sesleri birleştirme ve parçalara ayırma becerileri üzerine odaklanmıştır. Fonolojik farkındalık eğitimi alan çocuklar, normal okuryazarlık müfredatını izleyen çocuklara kıyasla daha üstün okuryazarlık sonuçları sunmuştur. Konuşma ve dil bozukluğu olan çocuklar, fonolojik farkındalık, okuma ve hecelemede önemli gelişmeler göstermiştir, ancak normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla öğretimde farklı bir yanıt örüntüsü göstermişlerdir. Programın sonunda kelime çözme güçlüğü yaşayan çocukların sayısı, normal okuryazarlık müfredatını takip eden çocuklarda %26 iken, fonolojik farkındalık eğitimi alan çocuklarda %6 olarak tespit edilmiştir. Carson vd., sınıf içinde fonolojik farkındalık eğitimi, konuşma ve dil bozukluğu olan-olmayan çocukların okuryazarlık profillerini yükseltebileceğinin kanıtını sunmuştur.

Kruse (2013) haftada 3-4 gün küçük grup oturumlarıyla etkileşim temelli bir yaklaşımla şekillenen sık yanıt verme ve koşullu geri bildirim alma fırsatı sunan sesbilgisel farkındalık müdahale programının sosyoekonomik açıdan düşük seviyeli ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmiştir. Müdahale sonunda ilk sesi tanımada katılımcı çocuklar tutarlı kazanımlar sergilemişlerdir. Sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisinde de başarılı performans ölçülmüştür. Alanyazına sunulan çalışma ile erken çocukluk döneminde temel müfredatın ötesinde erken okuryazarlık eğitimine ihtiyaç duyan öğrencilere sesbilgisel farkındalık becerilerinde müdahale programları uygulanmasının potansiyel faydaları belgelenmiştir.

Cabell ve diğeri (2011) tarafından okul öncesi dönemde akademik becerilerde zorluk yaşayan risk grubundaki 42-60 aylık çocukların grup içi değişkenlik modellerini keşfetmek amacıyla erken okuryazarlık gelişim profilleri incelenmiştir. Sözel dil ve kodlama ilgili becerileri dikkate alarak, ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin profillerini tespit etmek için 492 okul öncesi dönemdeki çocuğa akademik yılın güz döneminde, ifade edici ve alıcı dil bilgisi, ifade edici ve alıcı kelime bilgisi, basılı kavramlar, alfabe bilgisi, isim yazma ve kafiye ölçüm testleri yapılmıştır. Bulgular sonucunda ortaya çıkan beş tane psikometrik ses profili erken okuryazarlık becerilerinde sistematik bireysel farklılıklar olduğunu göstermiştir. Profiller erken eğitimcilerin dönem ortasındaki erken okuryazarlık gelişim puanları ile akademik yılın

sonundaki okuryazarlık durumları karşılaştırılmıştır. Risk grubundakilerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde dikkate değer düzeyde heterojen olduğu vurgulanmıştır. Sözel dil ile kodla ilgili beceriler arasındaki yakınsak ilişki ve erken dönem performans kalıpları ilerleyen dönemlerdeki okuma başarısı arasındaki boylamsal ilişki incelendiğinde teorik ve pratik alaka düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Puranik ve diğerleri (2011) okul öncesi dönemdeki 4-5 yaş arası 296 çocuğun alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, yazı bilgisi, isim yazma, harf yazma ve yazım bilgilerini değerlendirmiştir. Çalışmanın verileri toplanırken “Erken Okuma Yeteneği Testi”, “Okul Öncesi Kapsamlı Fonolojik ve Yazı Farkındalığı Testi” ve araştırmacıların geliştirdiği 24 maddelik yazı bilgisi ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda yazı farkındalığı ve harf yazma becerileri isim yazma becerilerini; alfabe bilgisi ve yazı farkındalığı harf yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. İsim yazma ve harf yazma becerileri ile yaş, ebeveyn eğitim düzeyi, yazı bilgisi, fonolojik farkındalık, harf-isim ve harf-ses bilgisi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ve çocukların ileriki eğitim yaşantılarında yazım bilgilerini kavrama noktasında önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Guo ve diğerleri (2010) okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilikleri, sınıf kalitesi ve okul öncesi çocukların erken okuryazarlık kazanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 328 öğrenci ve 67 öğretmen ile yapılmıştır. Elde edilen bulgularda sınıf kalitesi ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığının olumlu ve önemli biçimde yordayıcıları olurken sözcük bilgisi için belirgin bir etkiye ulaşamamıştır. Ayrıca çalışmada okul öncesi eğitiminde çocukların dil ve okuryazarlık kazanımlarını anlamada öğretmenlerin öz yeterliliklerinin ve sınıf kalitesinin önemi ortaya koyulmuştur.

Hamre ve diğerleri (2010) Ulusal Çocukluk Erken Araştırma Merkezinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğini artırmak için hazırladığı eğitim programının etkililiğini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. 331 okul öncesi eğitim öğretmenin katılımı olduğu program 14 hafta sürmüştür. Çalışmada hazırlanan eğitim programının erken dönemde sunulması erken okuryazarlığı ve dil becerilerini etkili biçimde desteklemiştir ancak tek başına çocuklardan istenilen başarıya ulaşmada yetersiz kalmıştır. Öğretmenlerin çocuk etkileşimlerine yönelik organize yaklaşımlarda, erken okuryazarlık ve dil becerilerini destekleyici uygulamalarda eğitime gereksinimlerinin olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ukrainetz ve diğeri (2010) hece farkındalığı eğitiminin okul öncesi dönemde 4-5 yaş aralığındaki çocukların fonem farkındalığı gelişimine etkisini araştırmışlardır. Araştırmada, çocuklara fonem birimleri görevlerinin sonunda cümlelerle fonemlere dönüştürmenin öğrenme durumları test edilmiştir. Büyük konuşma birimlerini bölmeden fonemlerin harmanlanması ve eğitimin etkisi de çalışmaya dahil edilmiştir. Çocuklar üç farklı koşulu bulunan küçük gruplara ayrılmıştır. İlk grup iki hafta hece dört hafta fonem çalışmasına, ikinci grup dört hafta sadece fonem çalışmasına dahil edilmiştir. Üçüncü gruba ise herhangi bir çalışma sunulmamış kontrol grubu olarak alınmıştır. Araştırmanın başlangıcında çocukların fonem birimleri ile ilgili bilgileri arasında fark yokken, eğitimden sonra ilk iki grup ile kontrol grubu arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Eğitime alınan ilk iki grup kıyaslandığında fonemleri harmanlama ve bölmede önemli farklılık görülmemiştir. Fonem çalışmaları sırasında, ilk aşamalarda ilk grupta yapılan çalışmalar daha çok yanılgıya neden olmuştur. Çalışmanın bulguları, fonem farkındalığı çalışmalarının olumsuz etkisi olmadığını, harmanlama ve bölme olmadan fonemlerin kavramının geliştirilebileceğini göstermiştir. Bireysel eğitim ile fonem öğreniminin daha etkili olacağı belirtilmiştir.

Hsieh ve diğeri (2009) sınıf içi koçluğun okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık öğretim stratejilerini kullanma üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Öğretim stratejileri üç ana kümeye ayrılmıştır: sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi ile yazı farkındalığı. Araştırma sınıf içi koçluğa yönelik araştırılan yaklaşımın her öğretmenin ortaya çıkan okuryazarlık öğretim stratejilerini kullanmasını teşvik etmede etkili olduğu ve öğretmenlerin koçluk sırasında başlangıç seviyesine göre daha fazla strateji kullanımı sağladığını göstermiştir. Müdahale sonrasında sonuçlar başlangıçta gözlemlenenlerden daha yüksek seviyelerde tutulmuştur. Belirli bir kümedeki stratejilerin çoğunu kullanarak müdahaleye başlayan öğretmenler, kullandıkları farklı stratejilerin sayısını ve bunları kullanma tutarlılığını artırmıştır. Koçluk yaklaşımı öğretmenlere belirli erken okuma yazma öğretim stratejilerini kullanmalarına yardımcı olmak için bağımsız bir yaklaşım olarak etkinliğini desteklemiştir. Koçluğun farklı türde erken çocukluk ortamlarında çalışan ve öğretmen olarak uzun yıllara dayanan deneyime sahip öğretmenlerle etkili bir şekilde kullanılabileceğini gösterilmiştir. Çocukların öğrenimine ilişkin ölçümler, kısa bir koçluk döneminin bile, çocukların yeni ortaya çıkan okuryazarlık becerilerindeki kısmi hızlı değişikliklerle ilişkilendirilebileceğine dair ön kanıtlar sağlamıştır.

BÖLÜM 3

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın modeli

Araştırma risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerileri ile okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiyi inceleyen korelasyonel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel tarama modeli ölçülebilir iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişkinin var olup olmadığını ve varsa bu ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2013). Bu yaklaşım sosyal bilimler alanında ya da eğitim bilimleri alanında yönlendiğimiz konu veya duruma ilişkin yeterli bilgiye sahip olmayı, ilgilendiğimiz konu veya durumun daha iyi yorumlanmasını ve anlaşılmasını sağlar (Karakaya, 2014). Korelasyonel araştırmaların değişkenler arası ilişkileri anlamaya çalışan keşfedici ya da bir veya birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini açıklamaya yönelik yordayıcı olmak üzere iki türü vardır (Büyüköztürk, 2020).

3.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Uşak ilinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden risk grubundaki 5-6 yaş aralığındaki çocuklar ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma konusu ile ilgili belirli kriterlere uyan örnekler seçilmiştir. Bu teknik nicel çalışmalarda belirli bir özelliği veya durumu olan bireyleri, olayları veya olguları incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Kullanım amacı belirli popülasyon gruplarını incelemektir (Büyüköztürk, 2020; Karasar, 2013). Öğretmen grubu için eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği programı mezunu, çalıştığı okul öncesi sınıfında kadrolu olarak çalışıyor olma, özel gereksinimli öğrenci ile çalışıyor olma veya çalışmış olma ve gönüllü olma şartları belirlenmiştir. Öğretmen grubu veri toplama aşamasından önce öğretmenler ile görüşmeler yapılmış, belirtilen ölçütleri sağlamayan öğretmenler çalışma dışında bırakılmıştır. Çalışmanın öğrenci grubu belirlenirken Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (2019) yayınladığı rehberlik hizmetlerinde kullanılan S.İ.4.a sınıf risk haritası formu kullanılmıştır. Biyolojik ve çevresel risk grubunda değerlendirilen (anne ilkokul mezunu, baba ilkokul mezunu, anne baba boşanmış, anne- baba dışında akrabalar ile yaşayan, annesi hayatta değil,

babası hayatta değil, sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumunda kalan, ailesinde bağımlı bireyler bulunan (alkol/madde), ailesinde cezai hükmü bulunan, maddi sıkıntı yaşayan, ailesinde yetersizliği/süreğen hastalığı olan, kaynaştırma resmi tedbiri bulunan) çocuklar gruba dahil edilmiştir. Öğrenci grubu veri toplama aşamasında okul psikolojik danışman- rehber öğretmenler ve okul öncesi sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak, belirtilen ölçütleri sağlayan çocukların velileri ile görüşülmüş izin veren velilerin çocukları çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Demografik Bilgiler		N	%
Öğrenci Grubu			
Cinsiyet	Kadın	46	46
	Erkek	54	54
Yaş	5	38	38
	6	62	62
Okul öncesi eğitime başlama yaşı	2	4	4
	3	17	12
	4	22	22
	5	45	45
	6	12	12
	Tek çocuk	30	30
Kardeş sayısı	2	47	47
	3	17	17
	4	6	6
Öğretmen Grubu			
Cinsiyet	Kadın	86	86
	Erkek	14	14
Yaş	20-29	35	35
	30-39	39	39
	40-49	19	19
	50 ve üzeri	7	7
	Meslekte görev yapma süresi	1-10	53
	11-20	35	35
	21-30	12	12
Yükseköğretim döneminde erken okuryazarlığa ilişkin bir ders alma	Evet	31	31
	Hayır	69	69
Meslek yaşamınız süresince erken okuryazarlık ile ilgili herhangi bir deneyimi olma (kurs. seminer vs.)	Evet	29	29
	Hayır	71	71
Görev yapılan sınıf türü	Anaokulu	68	68
	Okul öncesi sınıfı	24	24
	Özel eğitim anaokulu	8	8
Çalıştığınız sınıfın yaş grubu	4	13	13
	5	41	41
	6	46	46

3.3. Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında öğretmen ve öğrenciler için demografik bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini belirleme testi, öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini belirleme testi (Kargın vd., 2015) ve okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirme aracı (Bakkaloğlu, 201) kullanılmıştır.

Demografik bilgi formu

Araştırmacı tarafından formların ilk kısmına araştırmanın içeriği ve amacını açıklayan kısa bir paragraf eklenmiştir. İkinci kısımda öğretmen katılımcılara ait formda cinsiyet, yaş, meslekte görev yapma süresi, özel gereksinimli öğrenci ile çalışıp çalışmaması, yükseköğretim döneminde erken okuryazarlığa ilişkin bir ders alıp almaması, meslek yaşamında erken okuryazarlık ile ilgili herhangi bir deneyimi olup olmaması (kurs, seminer vs.), görev yaptığı sınıf türü, çalıştığı sınıfın yaş grubu bilgilerinin edinilmesini amaçlayan sorular yer almıştır. Katılımcı öğrencilere ait formun ikinci kısmında cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitime başlama yaşı, kardeş sayısı ve risk durumu bilgilerinin edinilmesini amaçlayan sorulara yer verilmiştir.

Erken okuryazarlık testi, (EROT)

Kargın ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen ve 60-72 ay arası çocuklara yönelik standardizasyonu yapılmış bir erken okuryazarlık testidir. EROT'ta doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 olarak puanlanmıştır. Okul öncesinde erken okuryazarlık becerileri konusunda desteğe gereksinim duyan risk grubu çocukları için hazırlanmış bir test olduğundan her bir alt testin kesme puanı bulunmaktadır. Değerlendirme testi 15 maddelik alıcı dil; 15 maddelik ifade edici dil; 10 maddelik genel isimlendirme; 10 maddelik işlev bilgisi; harf bilgisi 7 maddelik alıcı dil harf bilgisi, 7 maddelik ifade edici dil harf bilgisi; sesbilgisel farkındalık 4 maddelik uyak farkındalığı, 4 maddelik ilk sese göre eşleştirme, 4 maddelik son sese göre eşleştirme, 4 maddelik cümleyi sözcüklere ayırma, 4 maddelik sözcükleri hecelerine ayırma, 4 maddelik heceleri birleştirme, 4 maddelik sözcüklerin ilk sesini atma, 4 maddelik sözcüklerin son sesini atma, 6 maddelik dinlediğini anlama on bir cümle ve 80 sözcükten oluşan öyküye ilişkin 5N 1K sorularından oluşan yedi alt test toplamda 102 maddeden oluşmaktadır. Bireysel olarak 30-45 dakikada uygulanabilmektedir. Alt testlerin kesme noktalarına karşılık madde sayısı alıcı dil 11, ifade edici dil 11, genel isimlendirme 8, işlev bilgisi 6, harf bilgisi 2, sesbilgisel farkındalık 16, dinlediğini anlama, toplam EROT 62 (Kargın vd., 2015) olarak verilmiştir. EROT'un güvenilirlik analizleri kapsamında KR20 değeri 0,94 ve Spearman Brown değeri 0,79 olarak

belirtilmiştir. Testin bütünüyle her alt testteki maddelerin ilişkisinin yeterli olduğu kabul edilmiştir. Test iç tutarlık anlamında güvenilir bulunmuştur. EROT'un test tekrar test güvenilirlik değerleri ise kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur.

Okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeği

Bakkaloğlu (2008) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş çocuklara yönelik standardizasyonu yapılmış bir geçiş becerileri ölçeğidir. 24 maddeden oluşan ölçeği öğretmen en az 6 ay tanıdığı çocuk için 10-15 dakika aralığında cevaplandırabilmektedir. Ölçekte yer alan beceriler çocuğun yerine getirme düzeyine göre 1 (tamamen yardımla yapar.), 3 (bazen yardımla yapar.), 5 (tamamen yardımsız yapar.), seçenekler arasında kararsız kaldığımızda 2 ve 4 seçenekleri davranışsal olarak tanımlanmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin yapı geçerliliği Varimax Dik Döndürme Tekniği ile hesaplanmıştır. Analiz sonucunda, 19 madde sosyal-iletişimsel beceriler alt ölçeği faktör 1 ve 5 madde özbakım becerileri alt ölçeği faktör 2 olarak adlandırılmıştır. Faktör 1'in toplam varyansı %49,9'unu, faktör 2'nin %7,8' olarak açıklanmıştır. Faktörlerin Pearson korelasyon sonuçları faktör 1 ile toplam puan arasındaki korelasyon 0,98 faktör 2 ile toplam puan arasındaki korelasyon 0,73 ve iki faktör arasındaki korelasyon 0,60 olarak hesaplanmıştır. Madde analizinde t-testine göre maddelerin madde-toplam puan korelasyon katsayılarının 0,43-0,80 arasında bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin sahip olunan geçiş becerileri açısından alt ve üst grupları ayırt ettiği görülmüştür. Ölçüt geçerliliği gelişimsel geriliği bulunan ve bulunmayan çocukların ölçekten elde ettikleri faktör 1, faktör 2 ve toplam puan ortalamaları çocukların anlamlı derecede fark olduğu aracın iki grubu ayırt ettiği sonucu bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayıları test-tekrar test güvenilirliği ve değerlendirmeciler arası tutarlılığa bakılmıştır. İç tutarlılıkta Cronbach Alfa katsayıları faktör 1 0,95 faktör 2 0,85 ve toplam puan 0,95; Sperman-Brown katsayıları faktör 1 0,78, faktör 2 0,93 ve toplam puan 0,92 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirliği hesaplamasında 13 öğretmen, 124 çocuğu 15 gün arayla iki kez değerlendirmiştir. Pearson korelasyon katsayı sonuçları faktör 1 0,70; faktör 2 0,58 ve toplam puan 0,70 ($p < .01$) olarak bulunmuştur.

Erken okuryazarlık bilgi düzeyi belirleme testi

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacının geliştirdiği çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Testler insanın bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve kısmen değerlendirme davranışlarını belirlemek için pek çok uzmanlık

alanında sıklıkla tercih edilen ölçme araçlarından biridir (Kutlu ve Çok, 2002). Üzerinde çalışılan konu testinin doğru ölçümü yapılabilmesi güvenilir ve geçerli yöntemlerle geliştirilmiş olmasına bağlıdır (Akyıldız ve Şahin, 2017). Davranışların ölçülmesinde hazırlanacak testin geliştirilme aşamaları esas alınan ölçme kuramına göre farklılık gösterebilmektedir. Bu çalışmada hazırlanan bilgi düzeyi belirleme testi Klasik Test Kuramı kaynak alınarak geliştirilmiştir. Klasik test geliştirme kuramı, insan davranışlarının ölçülmesinde temel taşlarından biridir. Bu kuram testlerin yapısını, güvenilirliğini ve geçerliğini anlamak için kullanılan bir iskelettir. Spearman'ın 1905'li yıllarda temelini attığı Klasik Test Geliştirme Kuramı temelde üç önemli kavramı içerir. İlki testin istikrarı ve tutarlılığı olan güvenilirlik, ikinci testte ölçülmek istenilen konunun amacına hizmet edip etmediğini ifade eden geçerlilik, üçüncü test sonuçlarının yorumlanması için gereken referans noktaları olan normlardır. Klasik Test Kuramında davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi madde güçlük düzeyi ve madde ayırt edicilik istatistiklerinin yardımıyla gerçekleşmektedir (Linden ve Hambleton, 1997). Bilgi düzeyi belirleme testinin geliştirme aşamaları klasik test kuramı dikkate alınarak planlanmıştır; (Embretson ve Reise, 2000).

- Testin amacını belirleme
- Testin içeriğini belirleme (ölçülecek davranışları saptama, uygulanacak grubu belirleme, elde edilen puanların ne için kullanılacağını belirme)
- Test Formatını Belirleme (Testte ölçülecek konuya en uygun madde tiplerini belirleme ve madde havuzunu oluşturma)
- Test maddelerinin gözden geçirilmesi (redaksiyon)
- Testin kapsam geçerliliğini hesaplama ve amaca uygun maddeleri belirleme
- Pilot uygulama (testi uygulamadan önce katılımcılar için hazırlıklar yapma)
- Testin zorluk seviyelerini ayarlama (soruları farklı zorluk seviyelerinde oluşturma ve dengeli bir test hazırlama)
- Testi Revize Etme (test sonuçlarına dayanarak testi revize etme ve gerekirse iyileştirmeler yapma)
- Testi hedef kitle üzerinde uygulama ve verileri toplama

Testin amacını belirleme: Alan yazında erken okuryazarlık ile geçiş becerilerini konu alan öğretmenlerin veya çocukların çalışma grubunda yer aldığı araştırmalar incelenmiştir. (Bakkaloğlu 2008; Bakkaloğlu, 2013; Baştuğ ve Öncü, 2020; Çalış, 2021; Çetin, 2019; Delican ve Ateş, 2021; Ergül vd. 2014; Evrenkaya, 2019; Gengeç, 2021; Güldenoğlu vd. 2016; Gencer, 2019; Kargın vd., 2015; Kargın vd., 2017; Lâçin, 2020; Metinol, 2021; Özbay, 2019; Öztürk

ve Bektaş, 2018; Pişirir ve Ayar 2020; Saydam, 2022; Saatçı, 2019; Sezgin, 2019; Sezgin vd. 2018; Türk, 2018; Yazıcı ve Akman, 2020; Campbel, 2018; Clasen ve López, 2017; Colozzo vd., 2016; McKinnon, 2017; Muñoz vd., 2016; Neaum, 2018; Nicholas ve Rouse, 2021; Petrová vd., 2020; Piasta vd., 2018; Puliatte ve Ehri, 2018; Sarris, 2020; Ukrainetz vd., 2010; Wesseling vd., 2017). Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara göre erken okuryazarlık becerilerinin fonolojik farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama olmak üzere beş başlıkta çalışıldığı görülmüştür. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık ve alt becerileri ile geçiş becerilerinin öğretiminde kullanılan etkinlikler incelenmiştir. Beceri temelli alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan incelemelerde erken okuryazarlık ile geçiş becerileri çocuklara aktarılırken öğretmenler tarafından ilişkili temel kavramlar, becerilerin nasıl desteklendiği ve ne tür etkinlikler ile değerlendirildiğinin biliniyor olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Testin içeriğini belirleme (ölçülecek davranışları saptama, uygulanacak grubu belirleme, elde edilen puanların ne için kullanılacağını belirme): Alanyazında yer alan çalışmalar baz alındığında öğretmenlerin genel erken okuryazarlık, dinlediğini anlama, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve geçiş becerilerine dair temel kavramlar, destekleyici etkinlikler ve doğrudan gözlemlenen ölçülen davranışlara ilişkin yedi konu altında içerik oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen testin amacı okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin genel erken okuryazarlık ve alt beceriler ile geçiş becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesidir. Elde edilen puanların yeterlilik oranı, testin amacına, içeriğine ve kullanım bağlamına bağlı olarak belirlenir. Klasik Test geliştirme kuramı temelinde öğretmenlerin bilgi testinin %70'ini doğru cevapladıklarında ölçülmek istenen konular hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip oldukları kabul edilecektir. Klasik Test Kuramında testin içeriğini belirlerken %70 oranının seçimi yaygın bir uygulamadır. %70 oranı testin zorluğu ve teste yer alan her bir konunun ayrı ayrı incelenerek değerlendirilmesi açısından dengeyi sağlar. (Linn, 1989). Belirlenen yeterlilik puanlamasına dayanarak öğretmenlerin bilgi düzeyi demografik bilgilerine göre farklılık göstermekte mi, risk grubunda bulunan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerileri ile arasında ilişki var mı incelemek amaçlanmıştır.

Test Formatını Belirleme (Testte ölçülecek konuya en uygun madde tiplerini belirleme ve madde havuzunu oluşturma): Katılımcıların genel bilgi düzeylerini ölçmek hedeflendiğinden, farklı zorluk seviyelerinde ve farklı yetenek düzeylerini kapsadığından, güvenilirlik ve geçerlilik açısından güçlü olduğundan, daha az öznel değerlendirme gerektiren

nesnel bir puanlama olanağı sağladığından madde tipi olarak bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli teste karar verilmiştir. Uygulanacak grubun özellikleri dikkate alınarak seçenek sayısı beş ile sınırlandırılmıştır. İçerikte belirlenen her bir konuya ilişkin kesin bir kural olmamakla beraber işlemediği görülen maddelerin elenmesi durumunda ilgili davranışı yoklayacak soru olabilmesi için madde sayısının üç katı madde yazılarak havuz oluşturulması tavsiye edilir (Turgut ve Baykul, 2013).

Tablo 3.2. Teste yönelik planlanan konular ve soru dağılımları

Konular	Temel Kavramlar	Doğrudan Gözlemlenen/ Ölçülen Davranışlar	Destekleyici Etkinlikler
Genel Erken Okuryazarlık	3	3	3
Fonolojik Farkındalık	3	3	3
Harf- Alfabe Bilgisi	3	3	3
Yazı Farkındalığı	3	3	3
Sözcük Bilgisi	3	3	3
Dinlediğini Anlama	3	3	3
Genel Geçiş Becerileri	3	3	3
Toplam	21	21	21
Tüm Test Toplamı		63	

Tablo 3.2'de gösterildiği üzere bunun sonucunda 63 madde hazırlanmıştır. Test maddeleri hazırlanırken kaynak olarak Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Turgut ve Baykul, 2013) çoktan seçmeli test hazırlanma kriterleri dikkate alınmıştır. Madde kökü yazılırken dikkate alınması gereken ilkeler; a) kök bir soru sormalı cevaplayıcı seçenekleri okumadan problemin ne olduğunu anlayabilmelidir kökte ifade açıklığına dikkat edilmelidir sadece ölçülmek istenen davranışı hedef alan ifadeler yer verilmelidir. b) kök maddenin mümkün olan çoğunluğunu kapsamalıdır seçeneklerde tekrar edilen bazı ifadelerin büyük bir kısmı köke eklenerek seçenekler gereksiz uzatmalardan arındırılmış olur. Seçenekler yazılırken dikkate alınması gereken ilkeler; a) çoktan seçmeli testlerde soru madde kökünde yer alır cevabı da seçeneklerde bulunur. b) Seçeneklerin ifade biçimi kapsamı ve uzunluğu birbirine benzer olmalıdır seçeneklerin birbirine benzemeyişi çeldirici kök arasındaki kapsam ayrılığı maddenin cevaplandırılmasını güçleştirebilir ya da çeldiricilerin kolayca elenmesine neden olabilir. c) Çeldiriciler yeterli bilgisi olan cevaplayıcıları doğru seçeneği götürmeli yanlış bilgisi bulunanları yanıltmalıdır. d) Cevaplayıcıların maddede kullanabilecekleri ipuçları (kök ve seçeneklerde kelime benzerliği, seçenek uzunluğu vb.) çeldiricilerde bulunmalıdır. e) Maddelerin güçlüğü ile çeldiricilerin doğru cevaba yakınlığı paralel olmalıdır. Çeldirici maddeyi çözebilecek yetenekteki cevaplayıcıyı yanıltmalıdır. f) Madde kökünün birden fazla doğru cevabı bulunuyor ya da doğru seçenek birden fazla fikri barındırıyorsa birbirini içine alan

birbirinden bağımsız olmayan seçenekler yazılmalıdır (Turgut ve Baykul, 2013). Test maddeleri hazırlanırken belirtilen tüm özelliklere dikkat edilmeye çalışılmıştır.

Test maddelerinin gözden geçirilmesi (redaksiyon): Ön hazırlıkta oluşturulan 63 madde psikometrik, dilsel ve bilimsel değerlendirilmesi yapılmak üzere ilgili alan uzmanlarına iletilmiştir. Bu aşamada kapsam geçerliliği hesaplamasında Lawshe'nin (1975) tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre izlenmesi gereken adımlar: a) uzman grubunun belirlenmesi, b) aday test formunun hazırlanması, c) uzman görüşlerinin toplanması, d) maddelerin kapsam geçerlik oranlarının (KGO) hesaplanması, e) testin kapsam geçerlik indeksinin (KGİ) bulunması şeklindedir.

Tablo 3.3. Uzman görüşü için başvuru alan grubun özellikleri

Uzmanlık Alanı	Eğitim düzeyi	Görevi	Unvanı	Sayı
Okul öncesi Öğretmenliği	Doktora	Akademisyen	Prof. Dr.	1
Sınıf Öğretmenliği	Doktora	Akademisyen	Prof. Dr.	1
Özel Eğitim	Doktora Yüksek L.	Akademisyen	Doç. Dr. Arş. Gör.	3
Ölçme Değerlendirme	Doktora	Akademisyen	Arş. Gör.	1
Program Geliştirme	Doktora	Akademisyen	Doç. Dr. Dr. Öğr. Üyesi	2

İlk aşama Tablo 3.3'te belirtilen ölçme değerlendirme, program geliştirme, okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim, sınıf öğretmenliği alanlarından 8 kişilik uzman grubu oluşturulmuştur. Uzman grubuna bir uzman görüş formu hazırlanmıştır. Form içerisinde 4 sütunlu bir tablo oluşturulmuştur. her bir test maddesi bir satıra yazılarak diğer sütunlara “uygun”, “uygun değil”, “öneri” şeklinde değerlendirme bölümleri eklenmiştir. Uzmanların tamamı geri dönüş verdikten sonra uzman görüşleri tek bir form üzerinde birleştirilmiştir. Her bir maddenin kaç uzman tarafından onaylandığı toplamsal olarak görüşlerin birleştirildiği form üzerinde kaydedilmiştir.

Testin kapsam geçerliliğini hesaplama ve amaca uygun maddeleri belirleme: İzlenmesi gereken sıradaki adım kapsam geçerlik oranlarının hesaplanmasıdır. Lawshe'nin (1975) tekniğine göre kapsam geçerlik oranı, her bir maddenin “uygun” yanıtını aldığı uzman sayısı toplamı ve toplam uzman sayısı oranının bir eksiği olarak hesaplanır.

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

Şekil 3.1. Kapsam Geçerlilik Oranı Formülü (Lawshe, 1975)

Kapsam geçerlik ölçütü, istatistiksel olarak maddenin anlamlı olup olmadığını sınamak için geliştirilmiştir. Veneziano ve Hooper (1997) kapsam geçerlik ölçütü üzerine yaptıkları çalışmada uzman sayılarına en küçük anlamlılık düzey değerini $P=0,05$ hesaplamışlardır.

Tablo 3.4. Uzman sayılarına göre minimum KGO değerleri

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

Veneziano ve Hooper 1997'de en az 5 en çok 40 uzman görüşüne göre minimum değerleri Tablo 3.4.'te sunulmuştur. Bu durumda sekiz uzman için her bir maddenin kapsam geçerlik ölçütü minimum 0,78 değerini alması gerekmektedir.

Tablo 3.5. Bilgi testi maddelerinin kapsam geçerlilik oranları

Madde No	KGO Değeri	Madde No	KGO Değeri	Madde No	KGO Değeri
1	0,75	22	1	43	1
2	0,75	23	0,75	44	1
3	1	24	1	45	0,75
4	0,50	25	0,75	46	0,75
5	0,75	26	1	47	1
6	0,50	27	1	48	0,50
7	1	28	1	49	1
8	0,75	29	1	50	1
9	0,50	30	1	51	1
10	0,50	31	1	52	1
11	1	32	1	53	0,75
12	1	33	0,25	54	1
13	0,75	34	1	55	1
14	1	35	0,75	56	1
15	0,75	36	1	57	1
16	0,75	37	1	58	1
17	1	38	1	59	1
18	0,75	39	1	60	0,75
19	1	40	1	61	1
20	1	41	1	62	0,75
21	1	42	1	63	1

Tablo 3.5.'te hesaplanan KGO'ları istatistiksel olarak Veneziano ve Hooper'ın (1997) kapsam geçerlik ölçütüne göre anlamsız bulunan 22 madde (KGO 0,78'ten küçük değer alanlar)

bilgi testinden çıkartılmıştır. Testte 41 madde kalmıştır. Kalan maddeler için kapsam geçerlik oranları yeniden hesaplanmıştır.

Tablo 3.6. Yeniden Hesaplanan Bilgi Testi Maddelerinin Kapsam Geçerlilik Oranları

Madde No	KGO Değeri	Madde No	KGO Değeri	Madde No	KGO Değeri
3	1	29	1	47	1
7	1	30	1	49	1
11	1	31	1	50	1
12	1	32	1	51	1
14	1	34	1	52	1
17	1	36	1	54	1
19	1	37	1	55	1
20	1	38	1	56	1
21	1	39	1	57	1
22	1	40	1	58	1
24	1	41	1	59	1
26	1	42	1	61	1
27	1	43	1	63	1
28	1	44	1		

KGO hesaplandıktan sonra geriye kalan maddelerin kapsam geçerlilik oranlarının aritmetik ortalaması alındığında kapsam geçerlik indeksi elde edilir (Veneziano ve Hooper, 1997). Tablo 3.6.'da gösterildiği üzere hesaplanan KGO sonucunda 41 maddenin kapsam geçerlik indeksi (KGI) 1 bulunmuştur. KGI; sekiz uzman için kapsam geçerlik ölçütünün minimum değeri 0,78'den büyük olduğu için oluşturulan testin kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Lawshe, 1975).

Pilot uygulama (testi uygulamadan önce öğrenciler veya katılımcılar için hazırlıklar yapma): Uzmanlardan gelen görüşlere göre test içerisinde istatistiksel hesaplamalar ve yorumlara uymayan maddeler elenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyini geriye kalan 41 test maddesi ölçmeye en uygun maddeler olarak belirlenmiştir. Bu maddelerin yer aldığı pilot uygulama formu hazırlanmıştır. Çalışma içerisinde oluşturulan test maddelerinin zorluk seviyelerini dengelemek eksik ve/veya hatalı yönlerini asıl uygulama öncesinde giderebilmek amacıyla okul öncesi sınıflarında çalışan toplam 80 öğretmen üzerinde pilot uygulama yapılmıştır.

Testin zorluk seviyesini ayarlama (Soruları farklı zorluk seviyelerinde oluşturma ve dengeli bir test hazırlama): Bir ölçme aracının istenilen özelliklere uygun geliştirilebilmesi test maddelerine istenilen özelliklerin koyulması ile sağlanmaktadır. İstenen özellikleri taşıyan maddelerin seçiminde madde analizi gerekmektedir. Madde analizi, doğrudan teste alınabilecek

maddelerin belirlenmesi, üzerinde düzeltmelerin yapılabileceği maddelerin saptanması, istatistiksel açıdan testte bulunması uygun olmayan maddelerin çıkartılması amacıyla yapılmaktadır (Tabacnick ve Fidell, 2001). Bilgi testinin pilot uygulamasında elde edilen veriler madde analizine alınmıştır. Bu analizde madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik gücünü hesaplayabilmek için öncelikle madde güçlük indeksi hesaplanmalıdır.

Tablo 3.7. Maddelerinin Güçlük İndeksi Yorumları

Madde Güçlük İndeksi	Yorumu
0,00- 0, 19	Çok Zor
0, 20- 0,39	Zor
0, 40- 0, 59	Orta
0, 60- 0, 79	Kolay
0, 80- 1	Çok Kolay

Kaynak: Başol, (2015); Kan (2014)

Madde güçlüğü (P); maddeyi doğru yanıtlayanların sayısının testi cevaplayanların toplam sayısına oranı ile elde edilen değerdir. Tablo 3.7.'de verilen değerlere göre madde “0” ile “1” arasında değer alabilmektedir. Aldığı değer “0”a yakın olursa güçlük derecesi artar “1”e yakın olursa güçlük derecesi azalır.

$$P = \frac{Na}{N}$$

Şekil 3.2. Madde Güçlüğü Hesaplama Formülü

Na: Doğru yanıtlayan kişi sayısı

N: Tüm cevaplayıcıların sayısıdır.

Tablo 3.8. Bilgi testi maddelerinin güçlük indeksi

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Yorumu	Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Yorumu
1	0, 89	Çok Kolay	22	0, 89	Çok Kolay
2	0, 93	Çok Kolay	23	0, 58	Orta
3	0, 78	Kolay	24	0, 55	Kolay
4	0, 56	Orta	25	0, 56	Orta
5	0, 66	Kolay	26	0, 66	Kolay
6	0, 70	Kolay	27	0, 54	Orta
7	0, 28	Zor	28	0, 73	Kolay
8	0, 63	Kolay	29	0, 50	Orta
9	0, 40	Orta	30	0, 65	Kolay
10	0, 70	Kolay	31	0, 75	Kolay
11	0, 29	Zor	32	0, 51	Orta
12	0, 26	Zor	33	0, 80	Çok Kolay
13	0, 84	Çok Kolay	34	0, 65	Kolay
14	0, 85	Çok Kolay	35	0, 73	Kolay
15	0, 19	Çok Zor	36	0, 84	Çok Kolay
16	0, 43	Orta	37	0, 48	Orta
17	0, 84	Çok Kolay	38	0, 38	Zor
18	0, 66	Kolay	39	0, 75	Kolay
19	0, 49	Orta	40	0, 50	Orta
20	0, 79	Kolay	41	0, 40	Orta
21	0, 55	Orta			

Testin geçerli bir test olduğu yorumunu yapabilmek için madde güçlüğü indeksinin yanında madde ayırt edicilik indeksinin de hesaplanması gerekmektedir. Tablo 3.8.'de bilgi testi maddelerinin güçlük indeksi belirtilmiştir. Ayırt edicilik maddenin istenen davranışı ölçüp ölçmediği ile ilgilidir. Madde geçerliği olarak da bilinir. Madde ayırt edicilik indeksi, bir ölçme aracının başarılı bir şekilde bireyler arasındaki farklılıkları belirleme yeteneğiyle ilgilidir. Bu katsayı, ölçme aracının bireylerin farklı yeteneklerini veya niteliklerini ne kadar doğru ölçebildiğini gösterir. Her bir maddenin toplam puanla korelasyonu madde ayırt edicilik gücünü verir. Diğer korelasyon katsayıları gibi “-1” ile “1” arasında değerler almaktadır. Yüksek ayırt edicilik katsayısı, madde ile toplam puan arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtir ve ölçme aracının, bireyler arasındaki farklılıkları belirleme konusunda daha etkili olduğunu işaret eder. Katsayı değerinin “1” yaklaşması maddenin ölçmek istediği değişkeni ölçebildiğini, “-1” yaklaşması maddenin ölçmek istediği değişkeni belirleyemediğini göstermektedir.

$$r_{jx} = \frac{\bar{X}(d) - \bar{X}}{S_x} \sqrt{\frac{p_j}{q_j}}$$

Şekil 3.3. Madde Ayırt Ediciliği Hesaplama Formülü

$\bar{X}(d)$: Maddeye doğru tepki veren cevaplayıcıların ham puanlarının ortalaması

\bar{X} : Bütün cevaplayıcıların ham puanlarının aritmetik ortalaması

Sx : Test puanlarının standart sapması

p_j : Madde güçlüğü

q_j : $1 - p_j$

Madde ayırt edicilik indeksi her bir maddeyi doğru yanıtlayanların testten aldıkları puan ortalaması, testi yanıtlayanların puanlarının aritmetik ortalaması, testin standart sapma değeri ve madde güçlük indeksi Şekil 3.3.'de gösterilen formüle yerleştirilerek hesaplanmıştır. Değerlerin istatistiksel açıdan uygunluğu yorumlanmıştır.

Tablo 3.9. Maddelerin ayırt edicilik yorumları

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Yorumu
-1,00- 0,00	Kesinlikle Geçersiz
.0,00- 0,19	Geçersiz
0,20- 0,29	Kısmen Geçerli
0,30- 0,39	Orta Derece Geçerli
0,40- 1,00	Yüksek Geçerli

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

Madde ayırt edicilik indekslerine göre geçerli ve geçersiz madde yorumları Crocker ve Algeria'nın (1986) Tablo 3.9.'da belirttiği değerlere göre yapılmıştır. Ayırt edicilik indeksinin maddeler için 0,30 ve üzeri değerinin çıkması beklenir. 0, 20- 0, 29 arası değeri bulunan madde testten çıkarılır veya madde düzenlenerek testte kullanılabilir. Ayırt edicilik değeri 0,19 ve altında olan maddeler kesinlikle elenmelidir.

Tablo 3.10. Bilgi testi maddelerinin ayırt edicilik indeksi

Madde No	Ayırt Edicilik İndeksi	Yorumu	Madde No	Ayırt Edicilik İndeksi	Yorumu
1	-0,08	Kesinlikle Geçersiz	22	0,39	Orta Derece Geçerli
2	0,27	Kısmen Geçerli	23	0,39	Orta Derece Geçerli
3	0,10	Geçersiz	24	0,30	Orta Derece Geçerli
4	0,37	Orta Derece Geçerli	25	0,31	Orta Derece Geçerli
5	0,16	Geçersiz	26	0,44	Yüksek Geçerli
6	0,27	Kısmen Geçerli	27	0,25	Kısmen Geçerli
7	0,18	Geçersiz	28	0,61	Yüksek Geçerli
8	0,44	Yüksek Geçerli	29	0,47	Yüksek Geçerli
9	0,35	Orta Derece Geçerli	30	0,35	Orta Derece Geçerli
10	0,23	Kısmen Geçerli	31	0,40	Yüksek Geçerli
11	0,01	Kesinlikle Geçersiz	32	0,53	Yüksek Geçerli
12	0,30	Orta Derece Geçerli	33	0,74	Yüksek Geçerli
13	0,56	Yüksek Geçerli	34	0,36	Orta Derece Geçerli
14	0,48	Yüksek Geçerli	35	0,40	Yüksek Geçerli
15	0,22	Kısmen Geçerli	36	0,60	Yüksek Geçerli
16	0,37	Orta Derece Geçerli	37	0,41	Yüksek Geçerli
17	0,50	Yüksek Geçerli	38	0,13	Geçersiz
18	0,30	Orta Derece Geçerli	39	0,53	Yüksek Geçerli
19	0,17	Geçersiz	40	0,42	Yüksek Geçerli
20	0,60	Yüksek Geçerli	41	0,16	Geçersiz
21	0,17	Geçersiz			

Bu durumda Tablo 3.10. incelendiğinde bilgi testinin; 1- 3- 5- 7- 11- 19- 21- 38- 41 numaralı maddeleri geçersiz ve kesinlikle geçersiz olarak yorumlanmıştır. Veri setinden geçersiz ve kesinlikle geçersiz olarak yorumlanan maddeler çıkartılarak tekrar ayırt edicilik hesaplaması yapılmıştır.

Tablo 3.11. Yeniden hesaplanan bilgi testi maddelerinin ayırt edicilik indeksi

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Yorumu	Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Yorumu
2	0,27	Kısmen Geçerli	24	0,33	Orta Derece Geçerli
4	0,32	Orta Derece Geçerli	25	0,31	Orta Derece Geçerli
6	0,30	Orta Derece Geçerli	26	0,49	Yüksek Geçerli
8	0,44	Yüksek Geçerli	27	0,33	Orta Derece Geçerli
9	0,29	Kısmen Geçerli	28	0,69	Yüksek Geçerli
10	0,26	Kısmen Geçerli	29	0,51	Yüksek Geçerli
12	0,26	Kısmen Geçerli	30	0,35	Orta Derece Geçerli
13	0,57	Yüksek Geçerli	31	0,37	Orta Derece Geçerli
14	0,47	Yüksek Geçerli	32	0,57	Yüksek Geçerli
15	0,22	Kısmen Geçerli	33	0,75	Yüksek Geçerli
16	0,40	Yüksek Geçerli	34	0,37	Orta Derece Geçerli
17	0,51	Yüksek Geçerli	35	0,46	Yüksek Geçerli
18	0,24	Kısmen Geçerli	36	0,59	Yüksek Geçerli
20	0,62	Yüksek Geçerli	37	0,35	Orta Derece Geçerli
22	0,41	Yüksek Geçerli	39	0,54	Yüksek Geçerli
23	0,47	Yüksek Geçerli	40	0,45	Yüksek Geçerli

Veri setinin tekrar ayırt edicilik hesaplaması Tablo 3.11.'de verilmiştir. 0,20- 0,29 arası değeri bulunan 2, 9, 10, 12, 15, 18 numaralı maddelerin yeniden değerlendirmeye alınmasına karar verilmiştir.

Testin Geçerliliğini ve Güvenirliğini Değerlendirme: (testin ne kadar güvenilir olduğunu ve gerçekten neyi ölçtüğünü değerlendirme): Testin geçerli olduğu yorumunu yapabilmek için madde güçlüğü ve madde ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Geçerlik analizleri sonucunda ayırt edicilik indeksi 0,19 altında sonuç veren 41 maddenin 9'u testten çıkartılmış 0,20- 0,29 arası değeri bulunan 6 maddenin yeniden değerlendirmeye alınmasına karar verilmiştir. Testte geriye kalan 26 madde yapılan hesaplamalara göre 0,19'un üzerinde ayırt edicilik indeksine sahip olduğundan geçerli kabul edilmektedir. Teste kalan 32 maddeden elde edilen puanlara ait KR 20 güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır. Test madde analizi sonuçlarına göre geçerli, KR20 güvenilirlik hesaplamalarına göre de güveniliridir.

Testi Revize Etme (test sonuçlarına dayanarak testi revize etme ve gerekirse iyileştirmeler yapma): Test madde analizleri sonucunda ayırt edicilik indeksi 0, 19 altında sonuç veren 41 maddeden 9 tanesi negatif ayırt edicilik indeksine sahip olarak değerlendirilmiş ve testten çıkartılmıştır. Ayırt edicilik indeksi 0,22 olan 15. maddenin ilgili davranışını yoklayacak başka madde testte kaldığı için testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Veri setinden 15. maddenin çıkarılması nedeniyle tekrar ayırt edicilik hesaplaması yapılmıştır.

Tablo 3.13. 15. madde nedeniyle tekrar hesaplanan ayırt edicilik indeksi

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Yorumu	Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Yorumu
2	0, 29	Kısmen Geçerli	25	0, 30	Orta Derece Geçerli
4	0, 32	Orta Derece Geçerli	26	0, 49	Yüksek Geçerli
6	0, 30	Orta Derece Geçerli	27	0, 32	Orta Derece Geçerli
8	0, 44	Yüksek Geçerli	28	0, 69	Yüksek Geçerli
9	0, 29	Kısmen Geçerli	29	0, 51	Yüksek Geçerli
10	0, 26	Kısmen Geçerli	30	0, 34	Orta Derece Geçerli
12	0, 26	Kısmen Geçerli	31	0, 40	Orta Derece Geçerli
13	0, 58	Yüksek Geçerli	32	0, 56	Yüksek Geçerli
14	0, 47	Yüksek Geçerli	33	0, 75	Yüksek Geçerli
16	0, 41	Yüksek Geçerli	34	0, 38	Orta Derece Geçerli
17	0, 50	Yüksek Geçerli	35	0, 45	Yüksek Geçerli
18	0, 24	Kısmen Geçerli	36	0, 59	Yüksek Geçerli
20	0, 64	Yüksek Geçerli	37	0, 36	Orta Derece Geçerli
22	0, 42	Yüksek Geçerli	39	0, 53	Yüksek Geçerli
23	0,47	Yüksek Geçerli	40	0, 45	Yüksek Geçerli
24	0, 33	Orta Derece Geçerli			

Geçerlik analizleri sonucunda 41 maddenin 10'u testten çıkartılmıştır. 0, 20- 0,29 arası değeri bulunan 5 maddenin kök ve/veya seçeneklerinin düzeltilmesi yoluna gidilerek istenilen niteliklerde maddeler oluşturulmaya çalışılmıştır. Testin son halinden elde edilen puanlar ile KR 20 tekrar hesaplanarak güvenirlik katsayısı aynı 0,82 olarak bulunmuştur. Madde analizinin yeni sonuçlarına göre test geçerli ve güvenilir olarak değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin toplanması

Araştırma için öncelikle Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden “Etik Kurul İzni” ve Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden “Araştırma İzni” alınmıştır. Çalışma gruplarının belirlenmesi amacıyla “Veli İzin Formu”, “Öğretmen Gönüllü Katılım Onam Formu” hazırlanmıştır. Çalışmada kullanılacak Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının öğrencilere kullanımı için gerekli izinler Kargın, Güldenoğlu ve Ergül’den; Okul öncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Aracının öğrencilere kullanımı için Bakkaloğlu’ndan gerekli izinler alınmıştır. Öğretmenler için bilimsel değerlendirmeleri yapılmış Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyini Belirleme Testi araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmenler aracılığıyla ailelere veli izin formları ulaştırılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında çalışma grubunda yer alan okullara gidilerek uygun gün ve saat, okul yöneticisi ve sınıf öğretmeni ile belirlenmiştir. Araştırmanın öğrenci grubuna ait veriler her bir öğrenci için uygulayıcı ve çocuğun bulunduğu sessiz bir ortamda ortalama 30-45 dakikada toplanmıştır. Araştırmanın öğretmen grubuna ait veriler uygulayıcının öğretmene testi ve geçiş becerileri ölçeğini sessiz bir ortamda uygun günde cevaplandırması istenerek elden teslim edilip ortalama 2 gün içinde toplanmıştır. Öğrencilerin erken okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek amacıyla test sonuçları puanlanmıştır. Öğrencilerin okul öncesi geçiş beceri düzeylerini belirlemek amacıyla ölçek puanları toplanmıştır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyini belirlemek amacıyla test sonuçları puanlanmıştır. Çalışma sonunda 5-6 çocukların erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerileri ile okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasındaki ilişki yorumlanmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Elde edilen bulguların analizinde, istatistiksel analizler için SPSS (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) İstatistik paket programı kullanılmıştır. İlk süreçte öğretmenlerin bilgi düzeyi belirleme testinden aldıkları puanlar, öğrencilerin EROT ve okul öncesi geçiş becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar öğrencilerin ve öğretmenlerin ele alınan demografik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi t- testi ve ANOVA ile değerlendirilmiştir. Sürecin devamında 5-6 yaş arası risk grubu çocuklarının erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş beceri puanları ile okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyi test puanları arasındaki verilerin ilişki analizi Basit Regresyon Analizi ile yorumlanmıştır.

BÖLÜM 4

4. Bulgular

Bu bölümde analize geçilmeden önce değişkenlerin parametrik koşulları karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla, çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Daha sonra, değişkenlere ait betimleyici istatistikler sunulmuştur. Devamında, değişkenler demografik değişkenler açısından analiz edilmiştir. Analizler, değişkenlerin parametrik koşulları sağlanmasına göre yapılmıştır. Koşulların sağlanması nedeniyle, değişkenler parametrik yöntemlerle analiz edilmiştir. Bulgular bölümünün son aşamasında okul öncesi geçiş becerilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin risk grubunda bulunan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerini yordayıp yordamadığına yönelik çoklu regresyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri

Öğrenci Verileri		
Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	-,476	,093
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	,226	,038
Genel İsimlendirme	-,118	-,293
İşlev Bilgisi	-,303	-,365
Sesbilgisel Farkındalık	,050	-,173
Harf Bilgisi	1,338	2,689
Dinlediğini Anlama	,170	-,530
EROT Toplam	-,195	,230
Geçiş Becerileri	-,412	,016
Öğretmen Verileri		
Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyi	-,075	-1,168

Tablo 4.1'de gösterildiği üzere, değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin $-/+ 3$ değerinin altında kaldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, değişkenlerin dağılımlarının normale yakın olduğunu göstermektedir (Jondeau & Rockinger, 2003).

Tablo 4.2. Verilerin betimsel istatistikleri

Öğrenci Verileri			
Değişkenler	N	Ort	Ss
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	100	10,28	2,32
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	100	6,68	2,77
Genel İsimlendirme	100	4,77	2,33
İşlev Bilgisi	100	5,56	2,30
Sesbilgisel Farkındalık	100	12,13	6,09
Harf Bilgisi	100	3,02	2,52
Dinlediğini Anlama	100	2,44	1,61
EROT Toplam	100	44,88	14,34
Geçiş Becerileri	100	85,39	21,07
Öğretmen Verileri			
Değişkenler	N	Ort	Ss
Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyi	100	16,96	7,56

4.1. Risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerileri demografik bilgilerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.3. Betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem cinsiyet t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Kız	46	9,91	-1,467	98	,146
	Erkek	54	10,59		92,801	
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Kız	46	6,41	-,888	98	,376
	Erkek	54	6,90		94,533	
Genel İsimlendirme	Kız	46	4,78	,049	98	,961
	Erkek	54	4,75		96,575	
İşlev Bilgisi	Kız	46	5,23	-1,288	98	,201
	Erkek	54	5,83		95,180	
Sesbilgisel Farkındalık	Kız	46	11,52	-,921	98	,359
	Erkek	54	12,64		97,691	
Harf Bilgisi	Kız	46	2,56	-1,676	98	,097
	Erkek	54	3,40		97,934	
Dinlediğini Anlama	Kız	46	2,41	-,154	98	,878
	Erkek	54	2,46		93,514	
EROT Toplam	Kız	46	42,84	-1,312	98	,193
	Erkek	54	46,61		96,958	

*p<.05

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre araştırma değişkenlerinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel değerlendirmede anlamlı bir farklılığın varlığını ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem T-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3.'te ortaya koyulmuştur. Kız öğrencilerin sözcük, işlev ve harf bilgisi, genel isimlendirme, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama, EROT toplam puanları ile erkek öğrencilerin puanları arasında istatistiksel değerlendirmede anlamlı bir farklılığın varlığı ortaya çıkmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.4. Betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem yaş t testi sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	Ort	t	df	p
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	5 yaş	38	10,47	,651	98	,517
	6 yaş	62	10,16		65,467	
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	5 yaş	38	6,81	,382	98	,703
	6 yaş	62	6,59		63,926	
Genel İsimlendirme	5 yaş	38	4,57	-,637	98	,525
	6 yaş	62	4,88		67,404	
İşlev Bilgisi	5 yaş	38	5,55	-,025	98	,980
	6 yaş	62	5,56		78,254	
Sesbilgisel Farkındalık	5 yaş	38	11,60	-,673	98	,503
	6 yaş	62	12,45		84,730	
Harf Bilgisi	5 yaş	38	2,73	-,876	98	,383
	6 yaş	62	3,19		96,660	
Dinlediğini Anlama	5 yaş	38	2,18	-1,247	98	,215
	6 yaş	62	2,59		77,203	
EROT Toplam	5 yaş	38	43,94	-,507	98	,613
	6 yaş	62	45,45		77,063	

*p<.05

Öğrencilerin yaş grupları açısından araştırma değişkenlerinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini saptamak için bağımsız örneklem T-testi kullanılmıştır. Analiz Tablo 4.6.'da belirtilmiştir. 5 yaşındaki öğrencilerin alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama, EROT toplam puanları ile 6 yaşındaki öğrencilerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanamamıştır (p>.05).

Tablo 4.5. Araştırmada kullanılan değişkenlerin puanlarının “öğrencilerin okul öncesi eğitime başlama yaşı” değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablosu

Değişkenler		KT	f	KO	F	Sig.
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	G.arası	11,901	4	2,975	,541	,706
	G.içi	522,259	95	5,497		
	Toplam	534,160	99			
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	G.arası	11,337	4	2,834	,360	,837
	G.içi	748,423	95	7,878		
	Toplam	759,760	99			
Genel İsimlendirme	G.arası	12,779	4	3,195	,574	,682
	G.içi	528,931	95	5,568		
	Toplam	541,710	99			
İşlev Bilgisi	G.arası	28,409	4	7,102	1,354	,256
	G.içi	498,231	95	5,245		
	Toplam	526,640	99			
Sesbilgisel Farkındalık	G.arası	21,955	4	5,489	,143	,966
	G.içi	3651,355	95	38,435		
	Toplam	3673,310	99			
Harf Bilgisi	G.arası	37,176	4	9,294	1,484	,213
	G.içi	594,784	95	6,261		
	Toplam	631,960	99			
Dinlediğini Anlama	G.arası	13,823	4	3,456	1,352	,257
	G.içi	242,817	95	2,556		
	Toplam	256,640	99			
EROT Toplam	G.arası	242,936	4	60,734	,287	,886
	G.içi	20131,624	95	211,912		
	Toplam	20374,560	99			

*p<.05

Öğrencilerin çalışmadaki değişkenlere yönelik puanlarının okul öncesi eğitime başlama yaşı grupları arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.5.'de verilmiştir. Alıcı dilde sözcük bilgisi [F(4,95)= 0,541; p>.05], ifade edici dilde sözcük bilgisi [F(4,95)= 0,360; p>.05], genel isimlendirme [F(4,95)= 0,574; p>.05], işlev bilgisi [F(4,95)= 1,354; p>.05], sesbilgisel farkındalık [F(4,95)= 0,143; p>.05], harf bilgisi [F(4,95)= 1,484; p>.05], dinlediğini anlama [F(4,95)= 1,352; p>.05], EROT toplam [F(4,95)= 0,287; p>.05] puanlarının öğrencilerin “okul öncesi eğitime başlama yaşına” göre tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) 2, 3, 4, 5, 6 yaş gruplarında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olmamıştır.

Tablo 4.6. Araştırmada kullanılan değişkenlerin puanlarının “kardeş sayısı” değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablosu

Değişkenler		KT	f	KO	F	Sig.
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	G.arası	31,909	3	10,636	2,033	,114
	G.içi	502,251	96	5,232		
	Toplam	534,160	99			
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	G.arası	129,995	3	43,332	6,605	,000*
	G.içi	629,765	96	6,560		
	Toplam	759,760	99			
Genel İsimlendirme	G.arası	37,602	3	12,534	2,387	,074
	G.içi	504,108	96	5,251		
	Toplam	541,710	99			
İşlev Bilgisi	G.arası	83,155	3	27,718	6,000	,001*
	G.içi	443,485	96	4,620		
	Toplam	526,640	99			
Sesbilgisel Farkındalık	G.arası	378,959	3	126,320	3,681	,015*
	G.içi	3294,351	96	34,316		
	Toplam	3673,310	99			
Harf Bilgisi	G.arası	23,304	3	7,768	1,225	,305
	G.içi	608,656	96	6,340		
	Toplam	631,960	99			
Dinlediğini Anlama	G.arası	19,977	3	6,659	2,701	,050
	G.içi	236,663	96	2,465		
	Toplam	256,640	99			
EROT Toplam	G.arası	3374,593	3	1124,864	6,352	,001*
	G.içi	16999,967	96	177,083		
	Toplam	20374,560	99			

*p<.05

Öğrencilerin kardeş sayısına göre çalışmadaki değişkenlere yönelik puanları arasında fark bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.6.'da sunulmuştur. Alıcı dilde sözcük bilgisi [F(3,96)= 2,033; p>.05], genel isimlendirme [F(3,96)= 2,0387; p>.05], Harf bilgisi [F(3,96)= 1,225; p>.05], dinlediğini anlama [F(3,96)= 2,701; p>.05], puanlarının “kardeş sayısı” değişkenine göre uygulanan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İfade edici dilde sözcük bilgisi puanlarının “kardeş sayısı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir [F(3,96)= 6,605; p<.05]. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını saptamak için Post Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Test sonucu farklılığın 1 kardeş (ort=7,66) ile 3 kardeş (ort=5,11), 1 kardeş (ort=7,66) ile 4 kardeş (ort=3,66) ve 2 kardeş (ort=7,00) ile 4 kardeş (ort=3,66) grupları arasından kaynaklandığı sonucunu ortaya koymuştur. İşlev bilgisi puanlarının “kardeş sayısı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

keşfetmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür [F(3,96)= 6,000; p<.05]. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Test sonucuna göre 1 kardeş (ort=6,20) ile 4 kardeş (ort=2,66) ve 2 kardeş (ort=5,87) ile 4 kardeş (ort=2,66) grupları arasından kaynaklandığı görülmüştür. Sesbilgisel farkındalık puanlarının “kardeş sayısı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık varlığını tespit etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [F(3,96)= 3,681; p<.05]. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hoc analizlerinden Tukey testi yapılmıştır. Test sonucuna göre 1 kardeş (ort=13,40) ile 4 kardeş (ort=5,16) ve 2 kardeş (ort=12,65) ile 4 kardeş (ort=5,16) grupları arasından kaynaklandığı bulunmuştur. EROT toplam puanlarının “kardeş sayısı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [F(3,96)= 6,352; p<.05]. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hoc analizlerinden Tukey testi yapılmıştır. Test sonucuna göre 1 kardeş (ort=48,56) ile 4 kardeş (ort=26,00) ve 2 kardeş (ort=47,08) ile 4 kardeş (ort=26,00) grupları arasından kaynaklandığı bulunmuştur.

4.2. Risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi geçiş becerileri demografik bilgilerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.7. Betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem cinsiyet t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Geçiş Becerileri	Kız	46	90,13	2,112	98	,037*
	Erkek	54	81,35		88,132	

*p<.05

Öğrencilerin cinsiyetleri araştırma değişkenlerinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem T-testi uygulanmıştır. Tablo 4.7.’de sunulan tablo sonuçlarına göre kız öğrencilerin geçiş beceri puanları ile erkek öğrencilerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.05). Kız öğrencilerin geçiş beceri puanları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.8. Betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem yaş t testi sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	Ort	t	df	p
Geçiş Becerileri	5 yaş	38	80,57	-1,808	98	,074
	6 yaş	62	88,33		80,540	

*p<.05

Öğrencilerin yaş grupları açısından araştırma değişkenlerinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem T-testi gerçekleştirilmiştir. Analiz Tablo 4.6.'da verilmiştir. Beş yaşındaki öğrencilerin geçiş beceri puanları ile altı yaşındaki öğrencilerin puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.9. Araştırmada kullanılan değişkenlerin puanlarının “öğrencilerin okul öncesi eğitime başlama yaşı” değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablosu

Değişkenler		KT	f	KO	F	Sig.
Geçiş Becerileri	G.arası	1511,010	4	377,752	,846	,500
	G.içi	42442,780	95	446,766		
	Toplam	43953,790	99			

*p<.05

Öğrencilerin çalışmadaki değişkenlere yönelik puanlarının özel eğitime başlama yaşı grupları arasında fark gösterip göstermediğini keşfetmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.9.'da belirtilmiştir. Öğrencinin geçiş becerileri puanlarının okul öncesi eğitime başlama yaşı 2, 3, 4, 5, 6 yaş gruplarına göre tek yönlü varyans analizi sonucunda (ANOVA) istatistiksel değerlendirmede anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(4,95)= 0,846$; $p>.05$].

Tablo 4.10. Araştırmada kullanılan değişkenlerin puanlarının “kardeş sayısı” değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablosu

Değişkenler		KT	f	KO	F	Sig.
Geçiş Becerileri	G.arası	798,957	3	266,319	,592	,621
	G.içi	43154,833	96	449,530		
	Toplam	43953,790	99			

*p<.05

Geçiş becerileri puanlarının “kardeş sayısı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda tek çocuk, 2, 3, 4 kardeş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir [$F(3,96)= 0,592$; $p>.05$].

4.3. Okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri demografik bilgilerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.11. Araştırmada kullanılan değişkenlerin puanlarının “öğretmenlerin yaşı” değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablosu

Değişkenler		KT	f	KO	F	Sig.
Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyi	G.arası	17,030	3	5,677	,097	,962
	G.içi	5642,810	96	58,779		
	Toplam	5659,840	99			

*p<.05

Öğretmenlerin erken okur yazarlık bilgi düzeyi puanlarının öğretmen yaşı grupları arasında fark bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar yukarıdaki tabloda sunulmuştur. Tablo 4.11.’de Erken okuryazarlık bilgi düzeyi puanlarının “öğretmen yaşı” değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda 20-29, 30-39, 40-49, 50 ve üzeri yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir [$F(3,96)= 0,97$; $p>.05$].

Tablo 4.12. Betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t testi “öğretmenlerin cinsiyeti” değişkeni sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	Ort	t	df	p
Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyi	Kadın	86	17,03	98	,808
	Erkek	14	16,50		

*p<.05

Öğretmenlerin cinsiyeti bakımında erken okuryazarlık bilgi düzeyinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem T-testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir. Kadın öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyi puanları ile erkek öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.13. Araştırmada kullanılan değişkenlerin puanlarının “öğretmenlerin görev süresi” değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablosu

Değişkenler		KT	f	KO	F	Sig.
Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyi	G.arası	129,952	2	64,976	1,140	,324
	G.içi	5529,888	97	57,009		
	Toplam	5659,840	99			

*p<.05

Öğretmenlerin erken okur yazarlık bilgi düzeyi puanlarının öğretmen görev yapma süresi grupları arasında farklılık varlığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar yukarıdaki tablolarda ortaya koyulmuştur. Tablo 4.13.’de

görüldüğü gibi Erken okuryazarlık bilgi düzeyi puanlarının “öğretmen yaşı” değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda 1-10, 11-20, 21-30 yıl grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(2,97)= 1,140; p>.05$].

Tablo 4.14. Betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t testi “yükseköğretim döneminde erken okuryazarlığa ilişkin bir ders alma” değişkeni sonuçları

Değişkenler	Ders Alma	Ort	t	df	p
Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyi	Evet	31	17,32	98	,320
	Hayır	69	16,79		
				65,309	,750

* $p<.05$

Öğretmenlerin yükseköğretim döneminde erken okuryazarlığa ilişkin herhangi bir ders alma durumları açısından araştırmadaki değişkenlerden elde edilen puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.14’te sunulmuştur. Yükseköğretim döneminde erken okuryazarlığa ilişkin herhangi bir ders alan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyi puanları ile almayan öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.15. Betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t testi “meslek yaşamı süresince erken okuryazarlık ile ilgili herhangi bir deneyimi olma” değişkeni sonuçları

Değişkenler	Deneyim Durumu	Ort	t	df	p
Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyi	Evet	29	17,72	98	,521
	Hayır	71	16,64		
				62,020	

* $p<.05$

Öğretmenlerin meslek yaşamı süresince erken okuryazarlık ile ilgili herhangi bir deneyimi olup olmama durumları açısından araştırmadaki değişkenlerden elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini keşfetmek için bağımsız örneklem T-testi kullanılmıştır. Analize dair sonuçlar Tablo 4.15’te belirtilmiştir. Meslek yaşamı süresince erken okuryazarlık ile ilgili herhangi bir deneyimi olan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyi puanları ile olmayan öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülmemiştir ($p>.05$).

Tablo 4.16. Araştırmada kullanılan değişkenlerin puanlarının “çalışılan sınıf türü” değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablosu

Değişkenler	KT	f	KO	F	Sig.
Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyi	G.arası	65,369	2	32,685	,567
	G.İçİ	5594,471	97	57,675	
	Toplam	5659,840	99		

* $p<.05$

Öğretmenlerin erken okur yazarlık bilgi düzeyi puanlarının çalışılan sınıf türü grupları arasında farklılık varlığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar yukarıdaki tablolarda ortaya koyulmuştur. Tablo 4.16’da görüldüğü gibi Erken okuryazarlık bilgi düzeyi puanlarının “çalışılan sınıf türü” değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anaokulu, okul öncesi sınıf, özel eğitim anaokulu grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir [$F(2,97)= 0,567$; $p>.05$].

Tablo 4.17. Araştırmada kullanılan değişkenlerin puanlarının “çalışılan çocukların yaşı” değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablosu

Değişkenler	KT	df	KO	F	Sig.
G.arası	102,070	2	51,035		
Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyi G.içi	5557,770	97	57,297	,891	,414
Toplam	5659,840	99			

* $p<.05$

Öğretmenlerin erken okur yazarlık bilgi düzeyi puanlarının çalışılan çocukların yaşı grupları arasında fark olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar yukarıdaki tabloda verilmiştir. Tablo 4.17’de görüldüğü gibi; Erken okuryazarlık bilgi düzeyi puanlarının “çalışılan çocukların yaşı” değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda 4, 5, 6 yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir [$F(2,97)= 0,414$; $p>.05$].

4.4. Risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerileri ile okul öncesi geçiş becerileri arasında ilişki var mıdır?

Tablo 4.18. Okul öncesi geçiş becerilerinin risk grubunda bulunan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerini yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	45,687	6,047		7,556	,000*
Geçiş Becerileri	-,009	,069	-,014	-,137	,891

* $p<.05$ $F=0,019$ ** $R=0,014$ $R^2=0,000$

Okul öncesi geçiş becerilerinin risk grubunda bulunan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur. ($R=0,014$; $R^2=0,000$; $F=0,019$; $p<.05$). Ancak geçiş becerileri değişkeni çocukların erken okur yazarlık becerilerini istatistiksel açıdan anlamlı olarak açıklamamaktadır.

4.5. Risk grubunda bulunan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerileri ile okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Tablo 4.19. Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin risk grubunda bulunan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerini yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	50,167	3,508		14,302	,000*
Öğretmen Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyi	-,312	,189	-,164	-1,649	,102

* $p < .05$ $F = 2,719$ ** $R = 0,164$ $R^2 = 0,027$

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin risk grubunda bulunan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur. ($R = 0.164$; $R^2 = 0.027$; $F = 2.719$; $p < .05$). Ancak okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyi çocukların erken okur yazarlık becerilerini istatistiksel açıdan anlamlı olarak açıklamamaktadır.

BÖLÜM 5

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 5-6 yaş aralığında risk grubunda değerlendirilen çocukların erken okuryazarlık becerileri ve okul öncesi geçiş becerileri ile öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alan yazında konuyla ilgili yer alan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösteren ya da ters düşen yönleri üzerinde durulmuştur. Çocukların EROT puanlarına göre erken okuryazarlık becerileri, OGBDÖ puanlarına göre okul öncesi geçiş becerileri cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitime başlama yaşı, kardeş sayısı parametrelerine göre incelenmiştir.

Çözümlemeye EROT verilerine göre çocukların cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitime başlama yaşı değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilemezken kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Alanyazında erken okuryazarlık konusunda yapılan birçok çalışmada cinsiyet değişkeni incelenmiştir. Yılmaz'ın (2021), Polat'ın (2021), Demir'in (2021), Yalman'ın (2020), Sağlam'ın (2020), Gencer'in (2019), Biltekin'in (2019), Enerem'in (2018), Kargin ve diğerleri'nin (2015) çalışmalarında cinsiyet değişkeniyle erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Avcıoğlu (2022) araştırmasında da cinsiyete göre kızların erkeklere göre erken okuryazarlık becerileri daha yüksek bulunmuştur. Kaya tarafından (2022) yapılan araştırma bulgularına göre alt boyutlarda ve genel erken okuryazarlık becerilerinde cinsiyet ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken dinlediğini anlama becerilerinde kız çocukları erkek çocuklarına göre daha yüksek sonuçlar vermiştir. Karaman'ın (2013) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre yazı yazma ve yazı yazma öncesi becerilerde çalışma grubunun kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Çalışmaların çoğunluğunda cinsiyete göre erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir farklılık elde edilememiş ya da kızların erkeklere göre daha iyi performanslar sergiledikleri görülmüştür. Toplumda ve eğitimde çocuklara fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılması cinsiyette benzer sonuçlar elde etmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir. Akran gruplarının aynı ortamda ve bir arada birbirleri ile etkileşimde bulunmaları cinsiyet açısından farklılıkların az görülmesine neden olmuş olabilir.

Alanyazında erken okuryazarlık konulu birçok çalışmada yaş değişkeni incelenmiştir. Özbay (2019) çalışmasında, Yalçıntaş ve diğerleri (2019) araştırmasında yaşın erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olmadığı değerlendirilmesinde bulunmuştur. Şen ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada cümleleri sözcüklere, sözcükleri hecelere ayırma ses bilgisel farkındalık becerilerinde altı yaşında olan çocukların beş yaş grubuna göre daha başarılı oldukları sonucuna varmışlardır. Yalçıntaş ve diğerleri (2019), yaptıkları çalışmada sesbilgisel farkındalık becerilerinde 5 ve 6 yaş grubu çocukların 4 yaş grubuna kıyasla daha yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. Anthony ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmada sesbilgisel farkındalık becerilerinde 5 yaş çocukların 3 yaş çocuklara göre daha iyi seviyede olduklarını tespit etmişlerdir. Acarlar (2005) çalışmasında çocuğun yaşıyla sesbilgisel farkındalık becerisinin doğrusal olarak ilerlediği sonucunu elde etmiştir. Evans ve diğerleri (2008), Yıldız ve diğerleri (2015), Sharma ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmalarda çocukların yaşları ilerledikçe yazı farkındalığı becerisinde artış gözlemlemişlerdir. Çakmak ve Yılmaz (2009), Foorman ve diğerleri (2007), Karaman (2013) çalışmasında erken okuryazarlık becerilerinde yaşın etkili olduğu sonucunu savunmuşlardır. Yaş artışı ile erken okuryazarlık becerilerinde ilerlemeler gözlemlemişlerdir. Erken okuryazarlık becerilerinde yaşın anlamlı bir farklılık göstermediği veya sonuç olarak yaşın etkili bulunduğu çalışmalar bulunmaktadır. Çocukların temel eğitime 66. aydan okul öncesi eğitime 45. aydan itibaren başlayabilmeleri nedeniyle, çalışma grubumuzun dahilinde 60 aylık ve 72 ay 11 aylık çocukların ilkokula hazırlanma ve aynı sınıfta olma ihtimalleri bulunmaktadır (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2019). Bu sebeple 5- 6 yaş arası çocuklar erken okuryazarlık ile ilişkili uygulamalarda okul öncesi eğitimde aynı çevresel etki altında ve aynı eğitim programına maruz kalmaktadırlar. Çocukların farklı yaş aralığında benzer becerilere sahip olmalarının gerekçesi olabileceği düşünülmektedir.

Bulgular kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde erken okuryazarlık ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Erken okuryazarlık becerileri ve alt boyut puanlarının kardeş sayısı arttıkça düştüğü sonucu elde edilmiştir. Pehlivan (2024) çalışmasında erken okuryazarlık becerilerini kardeş sayısı değişkeni açısından incelediğinde bir ilişki görememiştir. Sokal ve Piotrowski (2011) çalışmalarında büyük kardeşlerin, ortanca kardeşlere göre küçük kardeşlerine okuma yazma etkinliklerinde liderlik rolünü üstlenerek teşvik edici olduklarını ifade etmişlerdir. Gregory (2001) araştırmasında kardeşler arasındaki okuryazarlık ve dil oyunlarının küçük kardeşlerin okuryazarlığın doğasını fark etmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda büyük kardeşlerin küçük

kardeşlerine, işbirlikli öğrenme ve akran öğretimi benzerliğinde rehberlik ettiği sonuçlarına varmıştır. Bademci (2016); Erdoğan ve diğerleri (2015) araştırmalarında kardeş sayısına bağlı olarak yazı farkındalığı becerilerinin artış gösterdiği sonucuna varmışlardır. Bu araştırmalar mevcut çalışmanın bulgusu ile farklılaşmaktadır. Araştırma bulgusu ile paralellik gösteren Sağlam'ın (2020) araştırmasında da okul öncesi dönemdeki çocuğun kardeş sayısı arttıkça erken okuryazarlık becerileri alt boyut puanlarının düştüğü sonucu elde edilmiştir. Kardeş sayısının artması durumunda çocukların erken okuryazarlık becerilerinin zayıflamasının birkaç temel nedeni olabilir. Ebeveynlerin her bir çocuğa ayırabileceği bireysel dikkat ve zaman aile üyelerinin sayısı arttıkça azalıyor olabilir. Ailede çocuk sayısı arttıkça çocuğun yetişkinlerle etkileşimi azalırken kardeşleri arasındaki iletişim fazlalaşıyor olabilir. Çocuk sayısı arttığında bireysel etkileşim gerektiren becerilerin kazanımı zorlaşıyor olabilir veya yetersiz kalıyor olabilir. Her bir çocuğun gelişimi için gerekli olan manevi (aile sevgisi, ebeveyn çocuk etkileşimi, teşvik edici ortam, kültürel bağlar...) ve maddi kaynaklar (eğitim materyalleri, eğitimsel oyunlar, kitaplar, oyuncaklar...) daha fazla çocuk arasında bölündüğünde, yetersiz kalıyor olabilir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitime yönelik katılımı az ya da farkındalığı düşük olduğunda, çocuklar gerekli eğitimsel uyarılardan mahrum kalıyor olabilir. Belirtilen gerekçelerin erken okuryazarlık yeteneklerinin gelişimini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Veriler okul öncesi eğitime başlama yaşı bakımından yorumlandığında erken okuryazarlık ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışmada elde edilen bu ilişkinin anlamlı düzeyde çıkmaması sonucun tesadüfi olabileceğini düşündürmektedir. Enerem (2018) çalışmasında erken okuryazarlık becerileri ile okul öncesi eğitime başlama yaşı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Erken okuryazarlık konulu araştırmalarda değişken olarak çocuğun okul öncesi eğitime başlama yaşını ele alan yeterince çalışma bulunmamaktadır. MEB tarafından uygulanan 2013-2014 eğitim öğretim döneminde güncellenen 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı'nın gelişimsel olduğu, en önemli etkinliklerinden birinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları olduğu kabul edilmiştir (Enerem, 2018; MEB, 2006). Türkiye'de 2022-23 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimin okullaşma oranı 3 yaşta %16,85; 4 yaşta %41,37; 5 yaşta %87,17; 5 yaş üstünde %97,61'dir (Milli Eğitim İstatistikleri [MEB], 2022/'23). Çocukların erken yaşlarda dahil oldukları eğitim ortamları gelişimin her alanında belirleyici ve destekleyici olup erken okuryazarlık gelişiminde de eğitim ortamının hem uyarıları hem de etkileşimsel zenginliği etkili olabilmektedir (Çelenk, 2008; Deretarla, 2006; Harmandar & Arıkan, 2020;

Uyanık & Kandır, 2010). Çocuğun okul öncesi eğitime katılma ve başlama yaşı model alma veya akran öğretimi katkıları açısından ele alındığında etkisi olabileceği düşünülmektedir. Çocuğun yakın çevresinde iletişime geçebileceği ve etkileşim kurabileceği başka bir çocuğun olması erken okuryazarlık becerilerini etkileyebilir.

Çocukların yorumlanan OGBDÖ puanlarına göre yaş, okul öncesi eğitime başlama yaşı ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin geçiş becerileri erkek öğrencilere göre daha yüksek belirlenmiştir. Berlin vd. (2011) araştırmasında düşük gelirli risk grubunda bulunan çocuklara okul öncesine geçişini kolaylaştırmak için dört haftalık bir müdahale programı uygulamıştır. Çalışma sonucunda okul öncesine geçiş için gerekli sosyal yetenekleri kız çocukları erkek çocuklarına göre belirgin bir farklılıkla kazanmışlardır. Alanyazında geçiş becerileri konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğu çocukların okul öncesi eğitimden temel eğitime başlama dönemini kapsamaktadır (Kahramanoğlu vd., 2014; Mercan Uzun & Alat 2014; Özcan, 2014; Tatal, 2013). Erken çocukluktan okul öncesi eğitime geçiş süreci ile ilgili nitel araştırma deseninde yapılan araştırmalarda görüş alma, gereksinim belirleme, gereksinimler doğrultusunda çözüm üretme, deneyimleri aktarma amacıyla öğretmen ve ebeveyn gruplarıyla çalışılmıştır (Bay & Şimşek Çetin, 2014; Çiftçi-Tekinarslan & Bircan, 2009; Daley vd., 2011; Einarsdottir vd., 2008; Janus vd., 2007; Kargin vd., 2001; Kemp & Carter 2000; Öztürk & Bektaş, 2018; Starr vd., 2016; Rous vd., 2007; Yazıcı & Akman, 2020) Yapılan bu çalışmada erken çocukluktan okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile ilgili demografik bilgiler üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Okul öncesi geçiş becerileri konulu araştırmalarda da değişken olarak çocuğun alınan demografik bilgilerine yönelik kısıtlı çalışma bulunmaktadır.

Okul öncesi geçiş becerileri OGBDÖ puanlarına göre çocukların yaşı, okul öncesi eğitime başlama yaşı ve kardeş sayısı değişkenlerine göre değişiklik görülmemesinin birkaç nedeni olabilir. OGBDÖ'nün kapsamı ve yapısı birtakım değişkenlerin etkilerini yansıtmayabilir. Çalışma grubu, belirlenen parametreler açısından homojen olabilir. Risk grubunda yer alan çocuklar arasında yaş, okul öncesi eğitime başlama yaşı ve kardeş sayısı gibi faktörler, daha az belirleyici olabilir. Daha ayrıntılı ve kapsamlı araştırmalar, düşünülen gerekçeleri ve çalışma sonuçlarının nedenlerini daha iyi açıklayabilir. Çocukların okul öncesi geçiş becerilerinin yaş ve okul öncesi eğitime başlama yaşına göre farklılık göstermemesi 5, 6 yaş grubundaki çocukların bu becerileri benzer düzeylerde geliştirdiği anlamına gelir. 5, 6

yaşındaki çocuklar motor beceriler, dil gelişimi, sosyal ve duygusal becerilerde genellikle benzer gelişimsel aşamalardan geçerler farklılık görülmeyebilir. Belirli standartlara göre geliştirilen okul öncesi eğitim programları 5 ve 6 yaş gruplarına uygun şekilde yapılandırılır bu nedenle programlar çerçevesinde çocuklar benzer beceriler kazanabilirler. Bireysel farklılıklar gelişim ilkeleri içinde sıklıkla vurgulansa da okul öncesi dönemde çocuklar esnek ve hızlı öğrenme yeteneğine sahip oldukları için 5, 6 yaş grubunda farklılıklar belirgin etki yaratmayacak kadar küçük olabilir. Düşünülen gerekçeler bağlamında 5, 6 yaş çocuklarda okul öncesi geçiş becerilerinde yaşa dayalı farklılıklar görülmemesi beklenebilir. Çocukların bireysel ihtiyaçlarına ve gelişim hızlarına dikkat etmeye devam ederek, her çocuğun en iyi şekilde desteklenmesini sağlamalıdır. Çocukların 5- 6 yaş aralığında kardeş sayısının okul öncesi geçiş becerilerinde etkisinin bulunmaması aile dinamikleri, ebeveyn stratejileri, bireysel farklılıklar, sosyal çevre, sosyal destek ve eğitim bu durumun altında yatan birkaç olası sebep olabilir. Çocuklara aile içinde sağlanan destek, gösterilen ilgi, sunulan eğitim kardeş sayısına bakılmaksızın benzer olabilir. Çocuklar, kardeş sayısına bakılmaksızın sosyal etkileşim fırsatları ve okul öncesi eğitim programları aracılığıyla benzer beceriler, deneyimler edinebilirler. Kardeş sayısı, çocukların yeteneklerine ve bireysel gelişim farklılıklarının önüne geçecek kadar büyük bir etkiye sahip olmayabilir. Okul öncesi geçiş becerilerinin 5- 6 yaş arasındaki çocukların kardeş sayısına göre farklı bulunmaması bireysel ve çevresel faktörlerin daha belirleyici olduğunu düşündürmektedir.

Erken okuryazarlık bilgi düzeyi belirleme testinden okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Öğretmenler; en çok 31 puan alınabilen testten en düşük 4 puan, ortalama 16,96 puan ve en yüksek 31 puan almışlardır. Teste ilişkin standart sapma 7,56'dır. Testin geliştirilmesinde temel alınan klasik kuram doğrultusunda öğretmenler 31 soruluk testin %70'ine karşılık gelen 22 soru ve üzerine doğru yanıt verilerse, erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olarak kabul edilmiştir. Testte 22 soru altında doğru cevabı bulunan öğretmenlerin erken okuryazarlık konusunda bilgi düzeyini artırması ve geliştirmesi gereken grubu temsil ettikleri kabul edilmiştir. Erken okuryazarlık bilgi düzeyi belirleme testi puanları incelendiğinde 29 öğretmenin erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 71 öğretmenin erken okuryazarlık ile ilgili bir farkındalıklarının olduğu ancak bilgi düzeyini artırması becerilerini geliştirmesi gerektiğine ulaşılmıştır. 100 öğretmenin ortalama doğru cevap sayısı 22'nin altında kalarak 16,96 hesaplanmıştır. Belirlenen ölçüt bakımından öğretmenlerin %71'lik kesimi yüksek bir oran ile yeterli bilgi düzeyine sahip olarak belirlenememiştir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık

bilgi düzeyleri, bilgi testinden alınan puanlara göre yaş, cinsiyet, görev yapma süresi, yükseköğretim döneminde erken okuryazarlığa ilişkin bir ders alma, meslek yaşamı süresince erken okuryazarlık ile ilgili herhangi bir deneyimi olma (kurs, seminer vs.), çalışılan sınıf türü, çalışılan çocuk yaşı parametrelerine göre yorumlanmıştır. Çözömlenen öğretmen puanlarına göre ele alınan parametrelerde anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Genç Ersoy'un (2021) araştırmasında eğitimcilerin erken okuryazarlık ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Guo ve diğerleri (2010) okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık konusunda öz yeterliliklerinin çocukların yazı farkındalığı becerisi üzerinde etkili sonuçlar sağladığını bulmuşlardır. Laçın'ın (2020), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin düşük olduğunu sonucu elde edilmiştir. Alanyazında erken okuryazarlık konulu araştırmalara katılan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve temel bileşenleri hakkında bilgi beceri düzeyi eksik ve/veya yanlış bilgilere sahip oldukları görölmüştür. Okul öncesi öğretmenleri yapılan araştırmalarda etkili bir erken okuryazarlık eğitimi için yeterli görölmemiştir (Altun & Tantekin Erden, 2016; Çalış, 2021; Çalış & Feyman Gök, 2022 Ergöl vd., 2014; Genç- Ersoy, 2021; Sezgin- Yalçıntaş vd., 2019). Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi ve beceri yeterliliği risk grubu çocukları için ayrıca bir öneme sahiptir. Ancak sınıfında risk grubunda öğrenci bulunan öğretmenlerin beklenen başarı düzeyinin altında oldukları görölmektedir. Risk grubu için okul öncesi dönemde sunulacak eğitimler çok önemlidir ve zaman kaybedilmemesi gerekmektedir. Bu dönemde çocuklar doğru yönlendirilmek isteniyorsa ilk olarak öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterliliğinin sağlanması gerekmektedir.

Alanyazında çalışma grubunda öğretmenlerin yer aldığı erken okuryazarlık konulu araştırmalarda yaş, cinsiyet, görev yapma süresi, çalışılan sınıf türü, çalışılan çocuk yaşı değişkenleri incelenmiştir. Laçın, (2020) çalışmasında öğretmenlerden yaşı genç olanların ileri olanlara göre daha iyi bilgi düzeylerinin bulunduğunu tespit etmiştir. Baştuğ (2020), çalışmasında öğretmenlerin zenginleştirilmiş erken okuryazarlık sınıf ortamının çalışılan 5-6 yaş grubunda 3-4 yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Erken okuryazarlık konulu çalışma grubunu öğretmenlerin oluşturduğu araştırmalarda mevcut çalışmada ele alınan değişkenler ile ilgili yeterli çalışma bulunmamaktadır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ile cinsiyet, yaş, çalışılan çocukların yaş grupları ve çalışılan sınıf türü arasında anlamlı bir farklılık görölememesi tüm öğretmenlere fark gözetilmeksizin standart eğitim öğretim programlarının sunulması olabilir. Kadın ve erkek öğretmenler benzer

eğitim bilimlerine tabii tutulur bu nedenle benzer bilgi ve beceri seviyesine ulaşırlar. Kariyerleri boyunca okul öncesi öğretmenleri sürekli mesleki gelişim programlarında aldıkları eğitimin temeli olan erken okuryazarlık bilgisinin çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak tasarlanmış evrensel ilkelere sahip olması yıllar içinde değişmemiş olması öğretmenlerin benzer bilgi düzeyinde olmalarını sağlayabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yaşları farklı olsa bile temel bilgiler benzer kalmış olabilir. Okul öncesi eğitimde kullanılan müfredat ve eğitim öğeleri çoğunlukla tüm yaş gruplarını kapsayacak şekilde hazırlanmış ve standardize edilmiştir. Öğretmenlerin benzer araç-gereç ve kaynaklardan yararlanarak benzer bilgi düzeyine sahip olmaları beklenen bir sonuç olabilir. Farklı yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği yapma ve deneyim paylaşma öğrenmelerine ve bilgi düzeylerinin benzer olmasına katkıda bulunabilir. Okul öncesi dönemde farklı yaş grubu çocuklar bulursa da kritik gelişimsel aşamalar erken okuryazarlık eğitimi açısından benzerdir. Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenler benzer yöntemler ve stratejiler kullanırlar. Günümüzde bilgiye erişim, bilginin ve teknolojinin hızlı yayılımı, dijital kaynakların ulaşılabilirliği günümüzde çok daha kolaydır. Tüm öğretmenler bu kaynakları kullanarak bilgilerini güncelleyebilirler ve artırabilirler.

Alanyazında öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi beceri yeterliliğine yükseköğretim döneminde erken okuryazarlığa ilişkin bir ders alma, meslek yaşamı süresince erken okuryazarlık ile ilgili herhangi bir deneyimi bulunma (kurs, seminer vs.) etkileri incelenmiştir. Baştuğ (2020) araştırmasında öğretmenlerin zenginleştirilmiş erken okuryazarlık sınıf ortamının meslekteki deneyimlerine göre bir farklılık oluşturmadığı sonucunu elde etmiştir. Ergül ve diğerleri (2014) çalışmalarında erken okuryazarlık konusunda daha istenilen cevaplara mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenlerde ulaşmıştır. Bu anlamda görev yapma süresine göre farklılık elde etmişlerdir. Mather ve diğerleri (2001) mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin tecrübesi daha az olan öğretmenlere göre erken okuryazarlık becerilerine yönelik sınıf içi uygulamalara daha fazla yer verdiklerini savunmuşlardır. Cunningham ve diğerleri (2004); Powell ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi ve becerileri yönünden görev yapma sürelerine göre herhangi bir fark bulamamışlardır. Alanyazında incelenen çalışmaların sonuçları yorumlandığında, öğretmenlerin görev yapma sürelerinin erken okuryazarlık becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı ile ilgili çelişkili bulgular olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmanın bulguları da öğretmenlerin görev yapma sürelerinin anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını göstermektedir. Baştuğ (2020) öğretmenlerin yükseköğretim döneminde erken okuryazarlığa ilişkin bir ders almadıklarını,

meslek yaşamı süresince erken okuryazarlık ile ilgili herhangi bir deneyimi bulunmadıklarını (kurs, seminer vs.) belirtmişlerdir. Altun & Tantekin- Erden (2016), öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eğitim almadıklarını çalışmalarında sunmuşlardır. Parlakyıldız & Yıldızbaş (2004) sundukları çalışmada öğretmenlerin meslek yaşamı süresince erken okuryazarlık ile ilgili bilgi, beceri eksiklerini tamamlama ve geliştirme yönünden beklenen deneyimi edinmediklerini ortaya koymuştur. Laçın (2020), eğitim alma durumunun okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna varmıştır. İncelenen araştırma sonuçlarının çoğunluğu mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Geçiş becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında yapılan regresyon analizi bir ilişki olduğunu göstermiştir. Regresyon anlamlı bulunmasına rağmen, erken okuryazarlık becerilerindeki değişimi geçiş becerileri istatistiksel olarak tek başına anlamlı bir şekilde açıklayamamıştır. Erken okuryazarlık becerileri ile geçiş becerileri arasında bir bağlantı tespit edilmiştir ancak geçiş becerileri erken okuryazarlık becerilerini gereğince kuvvetli bir biçimde tahmin edememiştir. Bu durumun nedeni istatistiksel olarak geçiş becerilerinin erken okuryazarlık üzerindeki reaksiyonunun çok şiddetli olmaması olabilir. Geçiş becerilerinin erken okuryazarlık becerilerini açıklayamamasının olası birkaç gerekçesi olabilir. Regresyon modeline erken okuryazarlık becerilerine etkisi bilinen aile çevresi, çocuğun bireysel özellikleri, eğitim olanakları, sosyo ekonomik durum kültürel alışkanlıklar, sosyal destek gibi önemli faktörlerin dahil edilmemesi olabilir. Ölçüm araçlarının hassasiyeti sonuçları etkileyebilir. Geçiş becerileri, erken okuryazarlık becerilerini etkileyen tek veya en önemli faktör olmayabilir. Geçiş becerileri, erken okuryazarlık becerilerini dolaylı yoldan etkiliyor olabilir. Mesela geçiş becerileri sosyal, dil ve iletişim becerilerini geliştirir ve dolaylı olarak okuryazarlık becerilerini etkileyebilmektedir. Çocuğun belirli bir gelişimsel aşamasında geçiş becerilerinin etkisi daha belirgin olabilir. Veri seti geçiş becerilerinin etkisinin az hissedildiği bir zamanlamada toplanmışsa, ilişkiyi kesin olarak göremeyebiliriz. Düşünülen nedenlerin her biri ya da birkaçının birleşimi, geçiş becerilerinin erken okuryazarlık becerilerini gereğince açıklayamamasına yol açabilir. Ek araştırmalar ve kapsamlı bir analizler durumu daha iyi kavramaya yardımcı olabilir. Bu sonuca göre erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerileri ilişkisi üzerine çalışan birçok araştırmacının mevcut çalışmanın bulgularıyla paralellik gösteren çeşitli yayınları bulunmaktadır (Lin vd., 2016; Lonigan & Shanahan, 2009; Marti vd., 2018; Neuman & Dickinson, 2011; Sara vd., 2023; Vitiello & Williford, 2016)). Mevcut çalışmada

erken okuryazarlık becerilerinin geçiş becerilerinden olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir ancak bu etkinin istatistiksel olarak açıklama gücü/büyüklüğü çok güçlü olmayabilir.

Okul ncesi ğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ile risk grubunda bulunan 5-6 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizinde anlamlı regresyon katsayısı elde edilmiştir. Fakat iki değişken arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı olarak açıklanamamaktadır. Bu bulgu, iki önemli noktayı ifade eder. İlki regresyon analizinde erken okuryazarlık konusunda öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile öğrencilerin becerileri arasında bir ilişki grlmektedir. İkincisi erken okuryazarlık konusunda öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile öğrencilerin becerilerindeki varyasyon istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde tahmin edilemediği anlamına gelir. Regresyon analizi öğretmenlerin bilgi düzeylerinin öğrencilerin becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir, bu sonuç öğretmenlerin erken okuryazarlık yetkinliklerinin öğrencilerin okuryazarlık gelişiminde politik bir rolünün bulunduğunu göstermektedir. Ancak istatistiksel açıdan öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerine göre anlamlı olarak açıklanamaması gz önüne alındığında, bu durumun değerlendirmesi için birkaç nokta gz önüne alınmalıdır. Erken okuryazarlık konusunda öğretmenlerin bilgi düzeyleri öğrencilerin becerileri üzerinde genel bir etki yaratmaktadır. Yeterli bilgi düzeyi bulunan öğretmenlerin öğrencileri, yeterli bilgi düzeyine sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilerine oranla erken okuryazarlık becerilerini daha iyi geliştirebilir. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri, öğrencilerin okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olmasına rağmen, bu bilgi düzeyleri öğrencilerin becerilerindeki varyasyonu tam olarak açıklayabilecek kadar güçlü bir faktör olamamıştır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bilgi düzeyi öğrencilerin okuryazarlık becerilerini etkileyen önemli bir öğe olsa da en belirleyici öğe konumunda grlmemiştir. Öğrencilerin okuryazarlık becerilerini öğretmenlerin bilgi düzeyinin dışında başka birçok değerikende (ebeveynlerin eğitimi, çocuğun gelişim alanlarındaki özellikleri, ğrenci başına düşen materyal sayısı, sınıf büyüklüğü, toplum ve evre, sosyoekonomik kaynaklar, okul destek programları vs.) etkiliyor olabilir. Bu değerikener modele alınmadığı için öğretmenlerin bilgi düzeyi tek başına yeterince izah edici olamamış olabilir. Özetle, ğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinde genel bir etki oluşturduğu sonucu elde edilmiştir, ancak öğretmenlerin bilgisi istatistiksel olarak öğrencilerin becerilerini açıklamada yeterince güçlü kabul edilmemiştir. Bu yorum, öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin bilgi düzeylerinin önemli olduğunu, ancak düşünülen diğer faktörlerin de dikkate alınması gerektiğini

göstermektedir. Eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi programları, öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini artırmayı hedeflemeli ancak aynı zamanda öğrencilerin okuryazarlık gelişimini etkileyen diğer önemli faktörleri de göz önünde bulundurmalıdır.

5.2. Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler:

1. Eğitim ortamlarına çeşitli yazılı materyaller kitaplar, dergiler vs. yerleştirilerek zengin bir dil ortamı oluşturulabilir.
2. Eğitim ortamında çocukların görsel destek (harf ve kelime kartları, etiketler, posterler...) kullanımını artırılabilir.
3. Risk grubundaki çocuklar için bire bir veya küçük grup çalışmalarıyla düşük yoğunlukta bireyselleştirilmiş müdahale eğitim planları uygulanabilir.
4. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için interaktif hikâye anlatma ve dijital kitap mobil uygulamaları tasarlanabilir, eğitsel yazılımlar geliştirilebilir.
5. Kelime dağarcığı, okuma becerileri, anlatım yetenekleri ve dil becerilerini geliştirmek için oyun tabanlı öğrenme, dramatizasyon ve rol yapma etkinliklerine eğitim ortamında sıklıkla başvurulabilir.
6. Eğitim ortamında oyun grupları ve etkinlikler ile çocukların akranlarıyla iletişim kurmalarını sağlayacak sosyal etkileşim fırsatları yaratılabilir.
7. Erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerilerinde uzmanların katılımıyla eğitim seminerleri ve atölyeler düzenleyerek öğretmenlerin güncel bilgi ve tekniklere ulaşması sağlanabilir.
8. Üniversiteler ve diğer eğitim kurumlarıyla iş birliği yaparak öğretmenlere erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerileri üzerine yoğunlaşmış sertifika ve sürekli mesleki eğitim programları sunulabilir.
9. Erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerileri üzerine online kurslar ve kitlesel çevrimiçi açık dersler öğretmenlerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıdığından erişim sağlanabilir.
10. Okul içi çalışma grupları, yerel ve ulusal düzeyde öğretmen ağları oluşturularak öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları tartışabileceği ve deneyimlerini paylaşabileceği destek grupları oluşturulabilir.

İleriki Araştırmalara yönelik öneriler:

1. Farklı erken okuryazarlık müdahale programlarının içerikleri, kullanılan materyaller, öğretim stratejileri ve uygulama süreleri hangi koşullarda daha etkili olduğunu inceleyen çalışmalar yapılabilir.
2. Çocukların sesleri tanıma, ayırt etme ve kullanma becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklerin geçerliliğini değerlendiren araştırmalar yapılabilir.
3. Çocukların okul öncesi eğitimi sürecinde gelişen okuryazarlık becerilerinde özgüven ve motivasyonun rolü araştırılabilir.
4. Çocukların akran, öğretmen ve diğer destek sistemleriyle olan ilişkilerinin okuryazarlık gelişimlerine etkisi incelenebilir.
5. Öğretmenlerin erken okuryazarlık öğretme konusundaki öz yeterliliklerinin incelenerek öğretim uygulamaları üzerindeki etkilerini değerlendiren çalışmalar yapılabilir.
6. Koçluk, mentorluk, eğitim ve gelişim programlarının (workshoplar, seminerler, online kurslar) öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri bilgisini ve öğretim uygulamalarını artırmadaki etkinliği araştırılabilir.
7. Erken okuryazarlık becerilerinin öğretiminde kullanılan farklı yöntemlerin etkinliği karşılaştırılabilir.
8. Sürekli mesleki gelişim fırsatlarının (konferanslar, seminerler, sertifika programları, meslek örgütleri tarafından sunulan eğitimler) öğretmenlerin erken okuryazarlık ve geçiş bilgi, beceri düzeyini artırma konusundaki etkisi incelenebilir.
9. Öğretmenlerin teorik ve pratik bilgilerini erken okuryazarlık ve geçiş becerileri sınıf içi uygulamalara entegrasyonu ve bu sürecin etkinliği incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 61-74.
- Akdal, D. (2018). *Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik sesfar müdahale programının etkililiğinin incelenmesi*. (Tez No. 515378) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Aksoy, P., & Baran, G. (2018). Dil gelişimi. (A. K. Akyol, Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim II 36-72 Ay* (s. 144-171). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Akyıldız, M., & Şahin, M. D. (2017). Açıköğretimde kullanılan sınavlardan Klasik Test Kuramına ve Madde Tepki Kuramına göre elde edilen yetenek ölçülerinin karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 141-159.
- Akyol, H., & Temur, T. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. (A. Kırkılıç & H. Akyol, Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 195-232). Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi*. (Tez No. 375300) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Eskişehir.
- Altun, D., & Erden, F. T. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 241-261.
- Altun, D., & Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Journal of Kırşehir Education Faculty*. 17(1).
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., & Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of Dyslexia*. 57. 113–137.
- Arrow, A. W. (2007). *Potential precursors to the development of phonological awareness in preschool children*. [A Thesis of Doctor of Philosophy. The University of Auckland]. Auckland.

- Bademci, D. (2016). *66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Tez No. 422477) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Konya.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Okul öncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 293-314.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Etkinliğe dayalı müdahale programı'nın 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 355-406.
- Baran, G. (2011). Çocuk gelişimine giriş. (N. Aral & G. Baran, Eds.), *Çocuk gelişimi* (s. 17-51). YA-PA. İstanbul.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Baştuğ, M., & Hiğde, A. Y. (2019). İlkokul dönemi, temel özellikleri, ilkokul 1. Sınıf programı. (M. Baştuğ & A. Y. Hiğde, Eds.), *Adım adım ilkokula başlamak* (s. 84-109). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Baştuğ, M., & Öncü, B. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede pratik stratejilerle erken okuryazarlığa yardım programı'nın (helps) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 1147-1164.
- Baştuğ, Y. E. (2020). *Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından değerlendirilmesi*. (Tez No. 628795) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Batu, E. S., & Odluyurt, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401-420.
- Bay, D. N., & Şimşek Çetin, Ö. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve alternatif uygulama önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (30), 163-193.

- Bekman, S. (2003). Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi sistemi ve erken çocukluk eğitiminde farklı modeller. *Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları, Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu*.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13-19.
- Berlin, L. J., Dunning, R. D., & Dodge, K. A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the "Stars" summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 247-254.
- Biber, K. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri. (F. Gülaçtı & S. Tümkaya, Eds.), *Erken çocukluk eğitimi* (s. 25-67). Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Bilgili, F., & Yurtal, F. (2009). İlköğretim birinci sınıflara uygulanan eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 38(181), 277-288.
- Biltekin, A. (2019). *Çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi*. (Tez No. 573385) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Bolat, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda görüşleri: Mersin İli örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.
- Bozarıslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Bracken, B. A. (2002). *Bracken school readiness assessment*. San Antonio, TX. Pearson.
- Bredenkamp, S. (2011). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Upper Saddle River. Pearson Education Inc. New Jersey.
- Bredenkamp, S. (2015). Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar. (H. Z. İnan, T. İnan, Eds.), *Çocuklara iletişimi öğretme: Dil, okuryazarlık ve sanat* (S. D. Kaya, M. Bartan, Çev., s. 374-49). Nobel Yayıncılık. Ankara.

- Bricker, D. D., Squires, J., & Mounts, L. (1995). Ages and Stages Questionnaires (ASQ): A parent-completed, child-monitoring system. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bruder, M. B., & Chandler, L. K. (1993). Transition. (S. L. Odom & M. E. McLean, Eds.), *DEC recommended practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families* (pp. 96-105). The Council for Exceptional Children. Denver.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1-14.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 4(22), 487-510.
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 489-509.
- Çalış, E. S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri*. (Tez No. 729077) [Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. Çankırı.
- Çalış, E., & Feyman Gök, N. (2020). 2010-2019 yılları arasında adında erken okuryazarlık kavramı kullanılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 152-167.
- Çalışkan, Ş. S. (2023). Examining Turkish preschool teachers' knowledge and beliefs in relation to early literacy. (Tez No. 806571) [Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. İstanbul.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(36), 75-80.
- Çelebioğlu Morkoç, Ö., & Aktan Acar E. (2014). 4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik çok amaçlı erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1835-1860.

- Çelik, E. S. (2021). *Aile katılımlı etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve ev erken okuryazarlık ortamına etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 692829) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Konya.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 533652) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Çiçek, D. D. (2023). *60-72 aylık çocuklarda hızlı isimlendirme ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 782939) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. İzmir.
- Çifci Tekinarslan, İ., & Bircan, Ö. (2016). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 63-75.
- Cunningham, E. A., & Stanovich, E. K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(1), 934-945.
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409-419.
- Danışman, D. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin görev ve yetkinlikleri hakkında yönetici ve öğretmen algıları*. (Tez No. 557259) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. İstanbul.
- Delican, B., & Ateş, S. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 151-165.
- Demir, M. (2016). *Yazıca zenginleştirilmiş oyunun anaokuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine etkisi*. (Tez No. 450138), [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Demir, E. (2021). *60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve görsel algı düzeyleri*. (Tez No. 683388) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.

- Demiriz, S., & Dinçer, Ç. (2000). Dönem çocuklarının özbakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 58-65.
- Denman, D., Speyer, R., Munro, N., Pearce, W. M., Chen, Y.-W., & Cordier, R. (2017). Psychometric properties of language assessments for children aged 4–12 years: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 8. Article 1515.
- Deretarla, Gül, E. (2004). *Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya olan ilgilerinin incelenmesi*. (Tez No. 156819) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Didin, E., & Akyol, A. K. (2018). Bilişsel gelişim. (A. K. Akyol, Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 242-264). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Diken, İ. H., & Er- Sabuncuoğlu, M. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(2), 149-160.
- Diken, İ. H., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, F. R., Sucuoğlu, B., Çeber-Bakkaloğlu, H., Günel, M. K., & Kara, Ö. K. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children*, 25(4), 346-353.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Araştırmada çocukların hesaplarına güvenmek. *Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 47-63.
- Dodd, P. J., Crosbie, S., McIntosh, B., Teitzel, E., & Ozanne, A. (2000). *Pre-Reading Inventory of Phonological Awareness (PRI-PA)*. UK: Pearson Assessments. London.
- Doma, E. A. (2020). *Erken çocukluk döneminde gündem olan konuların incelenmesi*. (Tez No. 649761) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. İstanbul.
- Durmaz, E., Karadeniz, K. A., & Demir, E. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 352-379.

- Düzen, N., & Dinçer, F. Ç. (2021). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573-600
- Ecalle, J., Magnan, A., & Biot-Chevrier, C. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 303-325.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Einarsdottir, J., Perry, B., & Dockett, S. (2008). Transition to school practices: comparisons from Iceland and Australia. *Early Years*, 28(1), 47-60.
- Ekici, K. B. K. (2017). *MEB Okul öncesi Eğitim programına uyarlanmış piramit metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 485957) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara
- Ekinci Vural, D., & Gürşimşek, I. (2009). Okul öncesi eğitimde aile katılımlı sosyal beceri eğitimi. *e- Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 1110-1122.
- Elliott, E. M., & Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556.
- Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. N.J. L. Erlbaum Associates. Mahwah.
- Enerem, D. (2018). *60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No. 529659) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. İstanbul.
- Engin, A., & Birol, C. (200). *Eğitimde İletişim*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 17(1), 72-78.

- Erdoğan, S., Şimşek-Bekir, H., & 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.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 4(13), 1449-1472.
- Eroğlu, Ö., & Şimşek, H. A. (2021). Türkiye’de Okul Öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 387-397.
- Espinosa, L., & Burns, S. (2003). Early literacy for young children and English-language learners. (C. Howes, Ed.), *Teaching 4 to 8-year- olds literacy, math, multiculturalism and clasroom community* (pp. 47–69). Brookes. Baltimore.
- Evans, M. A., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers’ attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 106–129.
- Evrenkaya, N. K. (2019). *İşitme yetersizliği olan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. (Tez No. 572630) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared Storybook Building Young Children’s language and emergent literacy skill*. Paul H. Publishing Co. Baltimore.
- Folio, R. H., & Fewell, R. R. (2000). *Peabody developmental motor scales, second edition (PDMS-2)*. TX: PRO-ED. Austin.
- Foorman, B. R. (2007). Primary prevention in classroom reading instruction. *TEACHING Exceptional Children*, 39(5), 24-30.
- Fowler, S. A., Schwartz, L., & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, 58(2), 136-145.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Wagner, R. K., & Mehta, P. (1999). *Texas primary reading inventory (TPRI)*. TX: University of Texas. Austin.

- Frisk, V., Montgomery, L., Boychyn, E., Young, R., VanRyn, E., McLachlan, D., & Neufeld, J. (2009). Why screening canadian preschoolers for language delays is more difficult than it should be. *Infants & Young Children*, 22(4), 290–308.
- Frymier, J., & Gansneder, B. (1989). The Phi Delta Kappa study of students at risk. *The Phi Delta Kappan*, 71(2), 142-146.
- Gencer, H. (2019). *Okul öncesine devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Tez No. 593013) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Gengeç, H. (2021). *Risk grubunda olan ve olmayan 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No. 687684) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness from research to practice*. The Guilford Press. New York.
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (1996). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)*. OR: Institute for the Development of Educational Achievement. Eugene.
- Good, R. H., Gruba, J., & Kaminski, R. A. (2002). Best practices in using dynamic indicators of basic early literacy skills (DIBELS) in an outcomes-driven model. (A. Thomas & J. Grimes, Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 699–720). National Association of School Psychologists.
- Goodman, I., Libenson, A., & Wade-Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33, 113-127.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Disability. *Remedial and Special Education*, 1(7), 6-10.
- Gök, N. F. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. (Tez No. 333426) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.

- Gökkuş, İ. (2016). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi*. (Tez No. 450113) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teacher's self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 6(24), 1094-1103.
- Guo, Y., Dynia, J. M. & Lai, M. H. C. (2021). Early childhood special education teachers' self-efficacy in relation to individual children: Links to children's literacy learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 153–163.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1), 251–272.
- Gül, G. (2006). *Hafif derecede zihinsel engelli çocukların okuma becerilerine sesbilgisel farkındalık becerileri eğitiminin incelenmesi*. (Tez No. 193112) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 76(30), 82-96.
- Gündüz, A. (2015). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-60 ay arası çocukların öğretmen-çocuk ilişkileri ile akademik benlik saygıları ve okula sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 419409) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. (G. Uyanık Balat, Ed.) içinde, *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 1-18). Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., & Türkoğlu, D. (2015). okul öncesi çocuklarda sosyal beceri düzeyi ile davranış sorunları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.
- Gürkan, T. (2009). Okul öncesi eğitime giriş. Ş. Yaşar (Ed.) içinde, *Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.

- Haight, S. L. (2006). Test Review: Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1999). Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP). *Assessment for Effective Intervention*, 31(2), 81–83.
- Hall, A. H., Simpson, A., Guo, Y., & Wang, S. (2015). Examining the effects of preschool writing instruction on emergent literacy skills: A systematic review of the literature. *Literacy Research and Instruction*, 2(54), 115-134.
- Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experience in this transition process. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279-293.
- Harmandar, D., & Arıkan, A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarında ailelerin tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1183-1203.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 49-76.
- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement. *Southwest Educational Development Laboratory*.
- Hiğde, A. Y. (2021). *Okul öncesinden ilkokula aile okuryazarlığı programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkisi*. (Tez No. 681344) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. İstanbul.
- Hildreth, G., Griffiths, N. L., & McGauffman, M. L. (1949). *Metropolitan Readiness Tests*. Harcourt, Brace & World. New York
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Preschool teacher language and literacy beliefs questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, (23), 479-492.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: A Interdisciplinary Journal*, (2), 127-160.
- Howlin, P., Magiati, I., & Charman, T. (2009). Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114, 23–41.

- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2007). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479–485.
- Jondeau, E., & Rockinger, M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: Existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 27(10), 1699-1737.
- Juel, C. (1988). Okumayı ve yazmayı öğrenmek: Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar 54 çocuk üzerinde boylamsal bir çalışma. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 80(4), 437–447.
- Jurkovic, G. J., Thirkield, A., & Morrell, R. (2001). Parentification of adult children of divorce: A multidimensional analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 245-257.
- Kan, A. (2014). Ölçme aracı geliştirme. (S. Tekindal, Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. Baskı, s. 259–296). Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Kanak, M. (2016). Motor gelişim. (E. Arslan, Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 67-84). Eğitim Kitap Yayıncılık. Ankara.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Tez No. 336090) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Karaman, G., & Güngör, A. A. (2016). Erken okuryazarlık becerileri değerlendirme aracının (eobda) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 516-541
- Kargın, T., Akçamete, G., & Baydık, B. (2001). Okul öncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 13-24.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(18), 61-87.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Gengeç, H. (2021). Erken okuryazarlık ve okuma ilişkisi. (T. Kargın, D. Altun, B. Güldenoğlu, Eds.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık* (s. 2-17). Pegem Akademi. Ankara.

- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237–268.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017b). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 6(25), 2369- 2384.
- Katz, L. G. (1991). Readiness: Children and school. [Report]. ERIC Document Reproduction Service. ED330595.
- Katims, D. S., & Pierce, P. L. (1995). Literary-rich environments and the transition of young children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 219-226.
- Kaufman, A. S. (1993). *Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills (K-SEALS)*. Circle Pines. MN: American Guidance Service.
- Kaya, B. (2022). *60-72 aylık çocukların görsel algı gelişimleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi*. (Tez No. 764976) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. İstanbul.
- Kemp, C., & Carter, M. (2000). Demonstration of classroom survival skills in kindergarten: A five-year transition study of children with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 20(4), 393-411.
- Kendeou, P., Lynch, J., Broek, P., Espin, C., White, M. J., & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 2(33), 91-98.
- Kilmen, S. (2017). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlanması. (R. N. Demirtaşlı, Ed.) içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı, ss. 327–348). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. (Tez No. 23478) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Konya.

- Köksal Akyol, A. (2015). Okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkeleri. (A. Köksal Akyol, Ed.) içinde, *Her yönüyle okul öncesi eğitim* (s. 169-176). Hedef CS Yayıncılık. Ankara.
- Kuru, N., & Tüylü, D. K. (2021). İlkokula hazırlıkta erken okuryazarlık. (Ö. Polat, Ed.), *Adım Adım ilkokula başlamak okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* (s. 141-160). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Küçüküran, A. G., & Keleş, S. (2018). Sosyal duygusal gelişim. (A. K. Akyol, Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim II* (s. 199-243). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Laçın, E. (2020). *Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 657188) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Land, D., & Legters, N. (2002). The extent and consequences of risk in U.S. education. In S. Stringfield & D. Land (Eds.), *Educating At-Risk Students* (pp. 1-28). National Society for the Study of Education.
- Lee-St. John, T. J., Walsh, M. E., Raczek, A. E., Vuilleumier, C. E., Foley, C., Heberle, A., & Sibley, E. D. (2018). The long-term impact of systemic student support in elementary school: Reducing high school dropout. *AERA Open*, 4(4), 1–16.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479.
- Linden, W. J. v. d., & Hambleton, R. K. (1997). *Handbook of Modern Item Response Theory*. Springer. New York.
- Linn, R. L. (1989). Current perspectives and future directions. *Educational Measurement*, 3, 1-10.
- Lin, T. J., Justice, L. M., Paul, N., & Mashburn, A. J. (2016). Peer interaction in rural preschool classrooms: Contributions of children's learning-related behaviors, language and literacy skills and problem behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 106–117.

- Liu, P. L. (2011). Environmental print: Research on hong kong children's understanding of chinese words. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 2(5), 49–66.
- Liu, P., McBride-Chang, C., Wong, A. M., Tardif, T., Stokes, S. F., Fletcher, P., & Shu, H. (2010). Early oral language markers of poor reading performance in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 322–331.
- Lombardi, J. (1992). Beyond transition: Ensuring continuity in early childhood services. [Report]. ERIC Document Reproduction Service. ED345887.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.
- Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., Dickinson, D. K., & Gallager, R. T. (2001). *Get ready to read: Screening tool kit*. National Center for Family Literacy. Washington.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2007). *Test of Preschool Early Literacy (TOPEL)*. TX: PRO-ED. Austin.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling*. National Institute for Literacy. Washington.
- Marti, M., Melvin, S., Noble, K. G., & Duch, H. (2018). Intervention fidelity of Getting Ready for School: Associations with classroom and teacher characteristics and preschooler's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 55–71.
- Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 472- 482.
- Maxwell, K. L., & Eller, S. K. (1994). Children's transition to kindergarten. *Young Children*, 49(6), 56-63.

- McLaughlin, M. W., & Shepard, L. A. (1995). Improving education through standards-based reform: A report by the national academy of education panel on standards-based education reform. *National Academy of Education*.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Mercan Uzun, E., & Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan “Okula Hazırız” eğitim programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(2), 59-80.
- Metinol, A. F. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa yönelik (kazanım-göstergeler hakkında) bilgileri ve yaptıkları uygulamalar*. (Tez No. 710477) [Yüksek Lisans Tezi Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Bursa.
- Micozkadioğlu, İ., & Kazak-Berument, S. K. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2022-2023. Ankara: MEB.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf
- Morrow, L. M. (2007). *Developing Literacy in Preschool*. The Guilford National Early Literacy Panel. New York.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S., & Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039.
- Neuman, S. B. (2014). Explaining and understanding early literacy. *Investigaciones Sobre Lectura*, (2), 7-14.
- Oakhil, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. The Routledge. New York.

- Odluyurt, S., & Batu, E. S. (2009). Okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1819-1851.
- Oktay, A. (1980). Metropolitan readiness testinin İstanbul'da farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerdeki (5-6) yaş çocuklarına uygulanması. *Pedagoji Dergisi*, 1, 119-138.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160.
- Oktay, A., & Polat Unutkan, Ö. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. (M. Sevinç, Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür. İstanbul.
- Özbay, Ö. (2019). *Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 557494) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisi*. (Tez No. 370445) (Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Eskişehir.
- Öztürkçe, A. (2020). *48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 633839) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. İstanbul.
- Özdemir, Z. S., & Bayraktar, A. (2015). Öğretmen adaylarının çocukların erken okuryazarlığına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, (7), 37-48.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019). Rehberlik Hizmetlerinde Kullanılan Formlar. Sistem Formları. S:İ:4.a Sınıf Risk Haritası. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21151730_FORM_HARITASI_2_1.05.19.pdf
- Özen Altınkaynak, Ş., & Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36.

- Öztürk, E., & Bektaş, M. (2018). Öğrencilerin okul öncesi eğitimden ilkokula geçişlerinde yaşam becerilerini kazanmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1097-1115.
- Parlakyıldız, B., & Yıldızbaş, F. (2004, July 6-9). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Malatya.
- Parpucu, N. (2016). *Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi*. (Tez No. 432427) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Pavelko, S. L. (2011). *Emergent writing skills in preschool children with language impairment*. [A Dissertation of Doctor, Youngstown State University, Purdue University]. Florida.
- Pehlivan, M. (2024). *48-69 ay aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişim düzeylerine göre incelenmesi*. (Tez No. 852125) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. İstanbul.
- Pişirir, N., & Ayar, M. C. (2020). Okul öncesi dönemden ilkokula geçişte öğretmenlerin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 307-324.
- Polat, Ö. (2021). The effect of mind mapping studies on the creativity skills of 60-72 month-old children. *Eğitim ve Bilim- Education and Science*, 46(207), 21-42.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R. & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312.
- Puliatte, A., & Ehri, L. C. (2018). Do 2nd and 3rd grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, (31), 239-266.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 2(39), 87-98.

- Richey, D. D., & Wheeler, J. J. (2000). Inclusive early childhood education: Merging positive behavioral supports, activity-based intervention and developmentally appropriate practice. Delmar.
- Rosenkoetter, A. H., Hains, A. H., & Fowler, D. R. (1994). Nonacademic skills useful for transition into kindergarten checklist. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(4), 521-541.
- Roskos, K. A., Christie, J. F., & Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 2(58), 52-60.
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (2018). Çevre ve çevrenin erken okuryazarlık öğrenme ve öğretimi üzerine etkileri. (G. Akoğlu, C. Ergül, Eds.), *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı*. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Rous, B., & Hallam, R. A. (1999). Easing the transition to kindergarten: Assessment of social, behavioral, and functional skills in young children with disabilities. *Young Exceptional Children*, 1(4), 17-28.
- Rous, B., Teeters Myers, C., & Buras Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1-18.
- Rule, S., Fiechtl, B. J., & Innocenti, M. S. (1990). Preparation for transition to mainstreamed post-preschool environments: Development of a survival skills curriculum. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 78-90.
- Saatcı, F. Z. (2019). 60-72 aylık işitme kayıplı ve işitme kayıplı olmayan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması. (Tez No. 587728) [Yüksek Lisans Tezi, Karatay Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. Konya.
- Sağlam, A. A. (2021). Özel gereksinimli küçük çocuklara okul öncesi geçiş becerilerinin kazandırılması: Tek-denekli araştırmalarda betimsel ve meta analiz. (Tez No. 684537) [Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Eskişehir.
- Sahli, A. S., & Belgin, E. (2017). Adaptation, validity, and reliability of the Preschool Language Scale-Fifth Edition (PLS-5) in the Turkish context: The Turkish Preschool Language

- Scale-5 (TPLS-5). *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 98, 143-149.
- Saydam, E. N. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının “erken okuryazarlık” kavramına yönelik algılarının belirlenmesi. *RumeliDE Dil ve edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, 69–84.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara University Journal of Faculty of Education Sciences (JFES)*, 31(1),
- Sevinç, M. (2003). Bilişsel Gelişim ve Düşünme Becerilerinin Eğitimi. (M. Sevinç, Ed.), *Gelişim ve öğrenmede yeni yaklaşımlar* (s. 157-168). Morpa Yayıncılık. İstanbul.
- Sezgin, E. Y., Ulus, L., & Aksoy, A. B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(19), 1128-1146.
- Sezgin, D. (2019). *Koklear implantlı okul öncesi çocuklarda erken okur yazarlık becerilerinin araştırılması*. (Tez No. 536084) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. İzmir.
- Schmitt, S. A., Elicker, J. A., Purpura, D. J., Duncan, R. J., Schmerold, K. L., Budrevich, A., Bryant, L. M., & Finders, J. K. (2023). The effects of a high quality state-run preschool program as rated by a quality rating and improvement system on children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 89-101.
- Sharma, M. N., Joshi, M. N., & Sood, M. N. (2015). Curriculum-based language skills in Hindi for students between 12 to 15 years of age. *Language in India*, 15(8), 146-167.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1989). What works for students at risk: A research synthesis. *Educational Leadership*, 46(5), 4-13.
- Snow, K. M., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Phonological Awareness Test (PAT)*. East Moline, IL: Lingui Systems.

- Soderman, A. K., Gregory, K. M., & O'Neill, L. T. (2005). *Scaffolding emergent literacy*. Allyn ve Bacon. USD.
- Soğancı, S. (2017). *Sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: boylamsal bir çalışma*. (Tez No. 481769) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Sokal, L., & Piotrowski, C. (2011). My brother's teacher? Siblings and literacy development in the home. *Education Research International*, 1-6.
- Sözer, E. (2008). Eğitim fakültesi öğrencileri ile öğretmenlik sertifikası programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uludağ Üniversitesi 3. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: 5-7 Eylül 1996. Program ve Bildiri Özetleri*. Bursa.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). Vineland adaptive behavior scales. Circle Pines. American Guidance Service.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Saulnier, C. A. (2016). *Vineland adaptive behavior scales (Vineland-3)*. Pearson Assessments.
- Starr, E. M., Martini, T. S., & Kuo, B. C. H. (2014). Transition to kindergarten for children with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(2), 115- 128.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. (R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & D. Pearson, Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727-757). Longman. New York.
- Şen, M. (2020). *Akıl ve zekâ oyunlarının 60-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 659946) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. İstanbul.
- Şimşek, Ö. Ç., & Alisinanoğlu, F. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 15-28.
- Turan, F., & Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(8), 265-284

- Turaşlı, N. K. (2012). Erken çocukluk eğitiminde kültürlerarası yaklaşım. *Journal of Education and Future, 1*(1), 37-48.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (5. Baskı). Pegem Akademi. Ankara.
- Tural, Ö. (2013). *İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi*. (Tez No. 357630) (Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Diyarbakır.
- Tutuk, T., & Melekoğlu, M. A. (2019). İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(4), 1737-1759.
- Türk, Z. (2018). *Çocuk evleri sitesi'nde kalan çocukların yazı farkındalığı becerilerinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 510745) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Unutkan, Ö. P. (2010). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13)*, 285-288.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Early academic skills in preschool period. *Journal of Theoretical Educational Science, 3*(2), 118-134.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. Morpa Kültür. İstanbul.
- Wagner, D. A. (1991). Literacy: Developing the Future. In UNESCO. *International Yearbook of Education. XLIII*. 79-80.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities*. Upper Saddle River. NJ: Merrill.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. Prentice-Hall. Inc.

- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Society for Research in Child Development*, 3(69), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy; Development from prereaders to readers. (S. Neuman & D. Dickinson, Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-30). Guilford. New York.
- Wiig, E. H., & Secord, W. A. (2006). *Emergent Literacy and Language Assessment (ELLA)*. TX: Pearson. San Antonio.
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in elementary school. (R. C. Pianta & M. J. Cox, Eds.). *The transition to kindergarten* (pp. 253-280). Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore.
- Woodcock, R. W. (2011). *Woodcock Reading Mastery Tests (3. Edition)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of the two instructional methods. *Educational Psychology*, 1(23), 17-45.
- Varghese, C., Vernon-Feagans, L., & Bratsch-Hines, M. (2019). Associations between teacher-child relationships, children's literacy achievement, and social competencies for struggling and non-struggling readers in early elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 124-133.
- Vitiello, V., & Williford, A. P. (2016). Relations between social skills and language and literacy outcomes among disruptive preschoolers: Task engagement as a mediator. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 136-144.
- Yalaz, K., & Epir, S. (1982). Denver gelişimsel tarama testi el kitabı. Türk çocuklarına uygulanması ve standardizasyonu. Meteksan Mtb. Ankara.
- Yalçıntaş, S. E., & Ulus, L. & Aksoy, A. B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuma yazmayla ilgili inançlarının incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 495-515.

- Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L., & Şahin, İ. (2019). 4-6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile sesbilgisel farkındalık, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 107-128.
- Yalman, F., (2020). *Kütüphanede verilen "Kitapların Eğlenceli Dünyası" eğitim programının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Tez No. 620203) [Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. Karabük.
- Yaşar, M. C., & Kaya, Ü. Ü. (2018). Bütünleyici bir yaklaşımla okul öncesi dönemde yaratıcılığı destekleme yollarını desenleme. *Turkish Studies Educational Sciences*, 6(14), 2911-2930.
- Yazıcı, D. N., & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin otizmlili çocukların kaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 105-128.
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A. D., & Dönmez, T. (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1131-1152.
- Yıldızbaş, F., & Parlakyıldız, B. (Temmuz, 2004). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamaların değerlendirilmesi. *XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Zanella, L. W., Valentini, N. C., Copetti, F., & Nobre, G. C. (2021). Peabody developmental motor scales (2. Edition). (PDMS-2): Reliability, content and construct validity evidence for Brazilian children. *Research in Developmental Disabilities*, 111, 103871.

EKLER

EK 1. ÖLÇEK VE TEST KULLANIM İZİNLERİ

2.07.2024 10:45

Gmail - (konu yok)



DUDU ÇATALKAYA

(konu yok)

2 ileti

DUDU ÇATALKAYA

14 Ağustos 2023 13:32

Alıcı:

Sayın Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Merhaba, ben Dudu ÇATALKAYA. Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bölümünde Doç. Dr. Rukiye KONUK ER danışmanlığında yüksek lisans yapıyorum. Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü Rehberlik ve Araştırma Merkezinde özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Risk Grubunda Bulunan 5-6 Yaş Aralığındaki Çocukların ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerileri ve Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi konulu tez çalışmam için tarafınızca geliştirilen Okulöncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'ni (OGBDÖ) gerekli referans kurallarına uyarak kullanmak için izninizi istiyorum. Dönütünüzü bekliyorum, şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla

Hatice.

14 Ağustos 2023 15:19

Alıcı: DUDU ÇATALKAYA

Merhabalar Dudu, ölçeği çalışmada kullanabilirsin, kolaylıklar diliyorum...

[Alıntılanan metin gizlendi]

YASAL UYARI: Bu e-posta mesajı ve onunla iletilen tüm ekler, gönderildiği kişi ya da kuruma özel olup içerik ve ekinde bulunan tüm bilgi ve görüşler sadece adres yazısına aittir ve Ankara Üniversitesi'nin resmi görüşünü yansıtmayabilir. Mesaj size yanlışlıkla ulaşmışsa mesaj içeriğini ya da eklerini yürürlükteki kanunlara aykırı olarak kullanmayınız, kopyalamayınız, yaymayınız, başka kişilere yönlendirmeyiniz ve mesajı gönderen kişiyi derhal e-posta yoluyla haberdar ederek, bu mesajı ve eklerini herhangi bir kopyasını muhafaza etmemenizi biliniz. Bu e-posta içeriğindeki bilgilerin kullanılması veya verilebileceği muhtemel zararlar nedeniyle Ankara Üniversitesi hiç kimseye karşı sorumlu tutulamaz.

DISCLAIMER: This e-mail and all the annexes attached to it are dedicated to the persons or institutions they have been sent to and the information and opinions in this e-mail and the attached files belong only to the writer of the address and they may not reflect the official opinion of the Ankara University. If this e-mail is delivered to you mistakenly do not use, copy, extend and transfer the content of the message or its annexes to other people and after informing the person sending the e-mail immediately delete the e-mail and its annexes without saving any copy. The Ankara University can not be seen responsible against anybody for the use of information and possible damages given within the content of this e-mail.



DUDU ÇATALKAYA

(konu yok)

2 ileti

DUDU ÇATALKAYA

14 Ağustos 2023 13:34

Alıcı:

Sayın Prof. Dr. Cevriye ERGÜL

Merhaba, ben Dudu ÇATALKAYA. Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bölümünde Doç. Dr. Rukiye KONUK ER danışmanlığında yüksek lisans yapıyorum. Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü Rehberlik ve Araştırma Merkezinde özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktayım. 2021 yılı içinde Erken Okuryazarlık Testi Uygulayıcısı Sertifikası Eğitimine katılmıştım. Risk Grubunda Bulunan 5-6 Yaş Aralığındaki Çocukların ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerileri ve Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi konulu tez çalışmam için tarafınızca geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi'ni (EROT) gerekli referans kurallarına uyararak kullanmak için izninizi istiyorum. Dönütünüzü bekliyorum, şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla

Prof. Dr. Cevriye Ergül

14 Ağustos 2023 18:36

Alıcı: DUDU ÇATALKAYA

Sevgili Dudu,

Adı geçen çalışmada kaynak atf kurallarına uygun davranılması koşuluyla Erken Okuryazarlık Testini kullanman uygundur. Çalışmalarında kolaylıklar dilerim.

Sevgilerimle,

Prof. Dr. Cevriye Ergül
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Cebeci, Ankara

Cevriye Ergül, PhD
Ankara University
Faculty of Educational Sciences
Department of Special Education
Cebeci, Ankara, Turkey

+90 (312) 363 33 50 - 3014

[Alıntılanan metin gizlendi]

YASAL UYARI: Bu e-posta mesajı ve onunla iletilen tüm ekler, gönderildiği kişi ya da kuruma özel olup içerik ve ekinde bulunan tüm bilgi ve görüşler sadece adres yazmasına aittir ve Ankara Üniversitesi'nin resmi görüşünü yansıtmayabilir. Mesaj size yanlışlıkla ulaşırsa mesaj içeriğini ya da eklerini yürürlükteki kanunlara aykırı olarak kullanmayınız, kopyalaymayınız, yaymayınız, başka kişilere yönlendirmeyiniz ve mesajı gönderen kişiyi derhal e-posta yoluyla haberdar ederek, bu mesajı ve eklerini herhangi bir kopyasını muhafaza etmeksizin siliniz. Bu e-posta içeriğindeki bilgilerin kullanılması veya verebileceği muhtemel zararlar nedeniyle Ankara Üniversitesi hiç kimseye karşı sorumlu tutulamaz.

DISCLAIMER: This e-mail and all the annexes attached to it are dedicated to the persons or institutions they have been sent to and the information and opinions in this e-mail and the attached files belong only to the writer of the address and they may not reflect the official opinion of the Ankara University. If this e-mail is delivered to yo mistakenly do not use, copy, extend and transfer the content of the message or its annexes to other people and after informing the person sending the e-mail



DUDU ÇATALKAYA

(konu yok)

2 ileti

DUDU ÇATALKAYA

Alıcı:

14 Ağustos 2023 13:36

Sayın Prof. Dr. Tevhide KARGIN

Merhaba, ben Dudu ÇATALKAYA. Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bölümünde Doç. Dr. Rukiye KONUK ER danışmanlığında yüksek lisans yapıyorum. Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü Rehberlik ve Araştırma Merkezinde özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktayım. 2021 yılı güz döneminde Erken Okuryazarlık Testi Uygulayıcısı Sertifikası Eğitimine katılmıştım. Risk Grubunda Bulunan 5-6 Yaş Aralığındaki Çocukların ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerileri ve Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi konulu tez çalışmam için tarafınızca geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi'ni (EROT) gerekli referans kurallarına uyararak kullanmak için izninizi istiyorum. Dönütünüzü bekliyorum, şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla

Tevhide Kargin

Alıcı: DUDU ÇATALKAYA

21 Ağustos 2023 12:22

Elbette kullanabilirsiniz. Uygulama sertifikası olan arkadaşlar Sert kaya izin belgesi olarak yüksek sans ses çalışmalarında gösterebilirler, kolaylıklar diliyorum.

Prof. Dr. Tevhide Kargin

[Alıntılanan metin gizlendi]



DUDU ÇATALKAYA

(konu yok)

2 ileti

DUDU ÇATALKAYA

14 Ağustos 2023 13:33

Alıcı:

Sayın Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU

Merhaba, ben Dudu ÇATALKAYA. Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bölümünde Doç. Dr. Rukiye KONUK ER danışmanlığında yüksek lisans yapıyorum. Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü Rehberlik ve Araştırma Merkezinde özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktayım. 2021 yılı güz döneminde Erken Okuryazarlık Testi Uygulayıcısı Sertifikası Eğitimine katılmıştım. Risk Grubunda Bulunan 5-6 Yaş Aralığındaki Çocukların ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerileri ve Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi konulu tez çalışmam için tarafınızca geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi'ni (EROT) gerekli referans kurallarına uyararak kullanmak için izninizi istiyorum. Dönütünüzü bekliyorum, şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla

Birkan.

14 Ağustos 2023 18:42

Alıcı: DUDU ÇATALKAYA

Merhaba,

Uygulama izniniz ektedir.

İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU

Ankara Üni, EBF, Özel Eğitim Bölümü

[Alıntılanan metin gizlendi]

YASAL UYARI: Bu e-posta mesajı ve onunla iletilen tüm ekler, gönderildiği kişi ya da kuruma özel olup içerik ve ekinde bulunan tüm bilgi ve görüşler sadece adres yazanına aittir ve Ankara Üniversitesi'nin resmi görüşünü yansıtmayabilir. Mesaj size yanlışlıkla ulaşmışsa mesaj içeriğini ya da eklerini yürürlükteki kanunlara aykırı olarak kullanmayınız, kopyalaymayınız, yaymayınız, başka kişilere yönlendirmeyiniz ve mesajı gönderen kişiyi derhal e-posta yoluyla haberdar ederek, bu mesajı ve eklerini herhangi bir kopyasını muhafaza etmeksizin siliniz. Bu e-posta içeriğindeki bilgilerin kullanılmasında veya verilebileceği muhtemel zararlar nedeniyle Ankara Üniversitesi hiç kimseye karşı sorumlu tutulamaz.

DISCLAIMER: This e-mail and all the annexes attached to it are dedicated to the persons or institutions they have been sent to and the information and opinions in this e-mail and the attached files belong only to the writer of the address and they may not reflect the official opinion of the Ankara University. If this e-mail is delivered to you mistakenly do not use, copy, extend and transfer the content of the message or its annexes to other people and after informing the person sending the e-mail immediately delete the e-mail and its annexes without saving any copy. The Ankara University can not be seen responsible against anybody for the use of information and possible damages given within the content of this e-mail.

EROT Uygulama İzni.pdf

91K

Konu: Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Uygulama İzni

Tarih: 14.08.2023


Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bölümünde Doç. Dr. Rukiye KONUK ER danışmanlığında yüksek lisans tez çalışması yapan "**Dudu ÇATALKAYA**" nın tez çalışmasında geliştiricileri olduğumuz Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'ni kullanması tarafımızca uygundur.

Saygılarımızla,

Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü
Emekli Öğretim Üyesi

Prof. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
Öğretim Üyesi

EK 2. ERKEN OKURYAZARLIK TESTİ (EROT) UYGULAYICI SERTİFİKALARI



EROT | ERKEN OKUR YAZARLIK TESTİ
UYGULAYICI SERTİFİKASI

Disleksi Öğrenme Güçlüğü
Derneği


* Derneğimiz Avrupa Disleksi Birliği (EDA) Türkiye ülke temsilcisidir

Sayın; Dudu Çatalkaya

29-30/06/2021 tarihlerinde yapılan

Erken Okur Yazarlık (EROT) Uygulayıcı Test Eğitimi
Sertifika kursunu tamamlayarak bu belgeyi almaya
hak kazanmıştır

Prof. Dr. Cevriye ERGÜL
Sertifika No: 2021/4 M:06-P02- K5



Belge No: TUB/1002-154

EROT | ERKEN OKUR YAZARLIK TESTİ UYGULAMACI SERTİFİKASI

Dudu ÇATALKAYA

2021 Yılı Güz Döneminde

TÜBİTAK 1002 - Hızlı Destek Programı kapsamında desteklenen "Erken Okuryazarlık konusunda Eğitimcilerin Eğitimi" projesinde Erken Okuryazarlık Testi Uygulayıcı Sertifika Eğitimine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

Prof. Dr. Tevhide KARGIN

Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU

EK 3. ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-29425508-605.01-95497492
Konu : MEM'e Bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni.

30.01.2024

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri
b) 22/01/2024 tarih ve 459515 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mühürlü anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak "Risk Grubunda Bulunan 5-6 Yaş Aralığındaki Çocukların ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerileri ve Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışması okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması; *araştırma kapsamında ses kaydı yapılabilmesi için veli izin formu doldurtulması, çekimler esnasında okulda bir personelin gözlem amacıyla görevlendirilmesi ve çocukların psikolojik durumlarını olumsuz etkileyecek uygulamalara yer verilmemesi* ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Halil YÜCEL
İl Millî Eğitim Müdürü

Adı-Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Dudu ÇATALKAYA	Yüksek Lisans Öğrencisi	"Risk Grubunda Bulunan 5-6 Yaş Aralığındaki Çocukların ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerileri ve Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi"	22/01/2024 459515

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (276) 280 65 24

E-Posta : ab64@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: İbrahim ZEYBEK

Unvan : Memur

İnternet Adresi : <http://usak.meb.gov.tr>

Faks : _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 25d1-6c10-308a-94f0-c49d kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. ETİK KURUL KARARI



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :28/06/2024 Toplantı Sayısı: 13 Karar No :2024/534
Araştırmanın Eski Başlığı	Risk Grubunda Bulunan 5-6 Yaş Aralığındaki Çocukların ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerileri ve Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi.
Araştırmanın Yeni Başlığı	Risk Grubundaki Çocukların Erken Okuryazarlık ve Okul Öncesi Geçiş Becerileri ile Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Rukiye KONUK ER
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Dudu ÇATALKAYA
Etik Kurul Kararı	20122 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, tez başlığı değişikliğinin bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

Doç. Dr. Mustafa AYDIN
Başkan Yardımcısı

EK 5. ÖĞRETMENLERE UYGULANAN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ BİLGİ DÜZEYİ BELİRLEME TESTİNDEN ÖRNEK MADDELER

11) Dinlediğini anlama becerisini desteklemek amacıyla okuma sürecinde ilgi çekici kitaplar belirleyerek çocuk ve yetişkinin rollerini değiştirerek çocuğun sürece aktif katılımını sağlayan teknik hangisidir?

- a) SESFAR
- b) Etkileşimli kitap okuma
- c) Kitapla başla programı
- d) OÇİDEP
- e) ETEÇOM

- I. Sosyal beceriler
- II. Duygusal beceriler
- III. Bilişsel beceriler
- IV. Günlük yaşam becerileri
- V. Öz yönetim becerileri

14) Yukarıdakilerden hangisi veya hangileri okul öncesi geçiş becerilerinin bileşenleri olabilir?

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

- I. Bilinmeyen sözcüğü bilinen eş anlamlı sözcükle tanımlama
- II. Geniş sözcük ağı içeren kavramda semantik harita kullanma
- III. Sözcüğün temel özelliklerine ait olumlu ve olumsuz örnek sunma
- IV. Sözcüğün anlamını kavramada bağlamsal ipuçları kullanma

15) Öğrencilerinin sözcük bilgisini desteklemek isteyen bir öğretmen yukarıdaki stratejilerden hangisi ya dahangilerini tercih edebilir?

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

20) Hangisi fonolojik farkındalığın tanımını olabilir?

- a) Gelişmiş kelime dağarcığına sahip olma
- b) Metin yapılarını anlama
- c) Nesne niteliklerini kavrama
- d) Cümle türlerini analiz etme
- e) Sözcüklerin ses yapılarını ayırt etme

22) Hangisi alfabe-harf bilgisi kapsamında değerlendirildiğinde çocuktan istenen bir davranış değildir?

- a) Harf seslerini birleştirerek sözcükler oluşturur.
- b) Kendi isminde bulunan harfleri yazar.
- c) Verilen metinde istenen harfi işaretler.
- d) Görsel olarak benzeyen harfleri ayırt eder.
- e) Biçimi betimlenen harfi gösterir.

- I. *Bir kitabın ön yüzünü ve arka yüzünü göstermesi*
- II. *Yazının başlangıç ve bitiş noktasını göstermesi*
- III. *Sayfalardaki büyük ve küçük harfleri göstermesi*
- IV. *Metinde kullanılan noktalama işaretlerini göstermesi*

23) Yukarıdaki davranış örneklerinden hangisi veya hangileri yazı farkındalığı becerisini değerlendirmeye yöneliktir?

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

30) Hangisi erken okuryazarlığın tanımı olabilir?

- a) Yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci
- b) İlkokula bilişsel, dilsel ve duygusal olarak hazır olma durumu
- c) Birden fazla dil öğrenebilme yeteneği
- d) Okuma yazmaya yönelik önkoşul bilgi, beceri ve tutuma sahip olma
- e) Örgün eğitime başlamadan önce hatasız yazma becerisi