

TC
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

60- 72 AYLIK ÇOCUKLARIN YAZI FARKINDALIĞI VE YAZMAYA
HAZIRLIK BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE OKUMA YAZMAYA
HAZIRLIK PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Özlem ŞİMŞEK

ANKARA
Mart, 2011

TC
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

60- 72 AYLIK ÇOCUKLARIN YAZI FARKINDALIĞI VE YAZMAYA
HAZIRLIK BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE OKUMA YAZMAYA
HAZIRLIK PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Özlem ŞİMŞEK

Danışman: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

ANKARA
Mart, 2011

JÜRİ ONAY SAYFASI

Özlem ŞİMŞEK 'in 60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi başlıklı tezi 16.03.2011 tarihinde, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı İmza

Başkan: Prof. Dr. Pınar Beyhan

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Fatma ALİSİNOĞLU

Üye : Prof. Dr. Elif Üstün

Üye : Doç. Dr. Adilet Kandır

Üye : Yrd. Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU

ÖN SÖZ

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

Öncelikle, araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında büyük katkısı olan, fikirleriyle bana yol gösteren, bilimsel yaklaşımıyla yetismeme katkıda bulunan bütün bunların yanı sıra manevi desteği ve güveni ile her zaman yanımda olan Değerli Hocam ve Danışmanım Sayın Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın her aşamasında görüş ve önerilerini esirgemeyen, bilgi ve deneyimleri paylaşarak sağladıkları katkının yanında güvenlerini de hissettiğim Değerli Hocalarım Sayın Prof. Dr. Yeşim Elif ÜSTÜN'e ve Sayın Doç. Dr. Adalet KANDIR'a teşekkür ederim.

Araştırma süresince görüş ve önerilerinden yararlandığım, Sayın Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ'e, Sayın Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, Sayın Doç. Dr. Ümit DENİZ'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Elif DAĞLIOĞLU'na, Sayın Yrd. Doç. Dr. Emre ÜNAL'a, Sayın Dr. Yalçın BAY'a, Dr. Neslihan BAY'a, Dr. Saide ÖZBEY'e, Arş. Gör. Serdar KESİCİOĞLU'na, Arş. Gör. Pınar BULUT'a en içten duygularla teşekkür ederim. Anasınıfı öğretmeni Sayın Serap İLHAN'a araştırmanın uygulama sürecindeki katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen her zaman yanımda olan anneme, babama ve kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

60- 72 AYLIK ÇOCUKLARIN YAZI FARKINDALIĞININ VE YAZMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ŞİMŞEK, Özlem

Doktora, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

Mart- 2011, 162 sayfa

Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin ve okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik- güvenirlik çalışmasının yapılması ile anasınıfına devam eden 60 - 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2009- 2010 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezi Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki ilköğretim okullarına bağlı anasınıfına devam eden 60- 72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla 400 çocuk çalışma grubuna alınmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmek için 55 çocuk çalışma grubuna alınmıştır. Araştırma sonucunda “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma

Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin 60- 72 aylık çocuklar için geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmasının ardından araştırmacı tarafından hazırlanmış olan okuma yazmaya hazırlık programının çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Okuma yazmaya hazırlık programı uygulamadan önce ve sonra deney (n: 15) ve kontrol grubundaki çocukların (n: 15) yazı farkındalıklarını belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”, yazmaya hazırlık becerilerini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunu oluşturan çocuklara sekiz hafta boyunca haftada üç gün yaklaşık yarım saatlik okuma yazmaya hazırlık programı uygulanmıştır. Okuma yazmaya hazırlık programı sonrasında “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.01$). Eğitim programının kalıcılığına yönelik kalıcılık testinde eğitim programının etkisinin devam ettiği saptanmıştır.

Bu bulgulara dayalı olarak, okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığını ve yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek amacıyla eğitimcilere, ailelere ve ileride yapılabilecek bilimsel araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okuma Yazmaya Hazırlık, Yazı Farkındalığı, Yazmaya Hazırlık, Okul Öncesi Dönemde Okuryazarlık, Gelişen Okuryazarlık

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF THE EFFECT OF PREPARATION FOR READING AND
WRITING PROGRAMME IN THE DEVELOPMENT OF PRINT AWARENESS
AND THE PREPARATION SKILLS FOR WRITING OF THE CHILDREN 60 – 72
MONTHS OLD

ŞİMŞEK, Özlem

Doctorate, The Department of Preschool Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

March, 2011, 162 pages

In this research, we aimed to perform validity and reliability works of “Evaluation Control List for Print Awareness of Preschoolers” prepared to evaluate writing awareness of preschoolers and “Evaluation Control List for Writing Readiness Skills of Preschoolers” prepared to evaluate preparation skills for writing of preschoolers. Moreover we aimed to identify the effects of the reading and writing evaluation programme on the children’s writing awareness and on development of preparation skills for writing of 60 – 72 months old preschoolers.

The universe of the research is consist of 60 – 72 months old preschoolers attending kintergarten in primary schools in Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak and Yenimahalle districts in Ankara city center. In 2010 – 2011 Educational Term. 400 children took part in workgroup in order to perform the reliability and validity works of “Evaluation Control List for Print Awareness of Preschoolers” prepared to evaluate writing awareness of preschoolers. 55 children took part in work group in order to perform reliability and validity works of “Evaluation Control List for Writing Readiness Skills of Preschoolers” prepared to evaluate preschoolers’ preparation skills for writing. In the results of the research, we identified that “Evaluation Control List for Print Awareness of Preschoolers” and “Evaluation Control List for Writing Readiness Skills of Preschoolers” are valid and reliable for 60 – 72 months old children.

After validity and reliability works, the model with pre-test and post-test control group was used to identify the effects of preparation for reading and writing programme, developed by the researcher, on the writing awareness of the children and

development of preparation skills for writing. Before and after the application of preparation for reading and writing programme, we used “Evaluation Control List for Print Awareness of Preschoolers” to identify print awareness; and “Evaluation Control List for Writing Readiness Skills of Preschoolers” to identify preparation skills for writing of the children in experiment group (n:15) and in control group (n: 15). In the research, we applied preparation for reading and writing programme of half an hour a day, 3 days a week during 8 weeks. After preparation for reading and writing programme, we identified a significant difference on behalf of experiment group in the scores they got in “Evaluation Control List for Print Awareness of Preschoolers” and “Evaluation Control List for Writing Readiness Skills of Preschoolers” ($p < 0.01$). We observed that the effects of the programme continue in persistency test on the persistency of the programme.

Based on these findings, we offered some suggestions for educators, families, and future scientific researches in order to develop preschoolers’ print awareness and preparation skills for writing.

Key Words: Preschool Education, Preparation for Reading and Writing, Print Awareness, Preparation for Writing, Literacy in Preschool, Emergent Literacy.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem.....	4
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Çocukların Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Görüşlerin Tarihsel Gelişimi .	8
2.1.1. Okuma Olgunluğu Bakış Açısı	8
2.1.2. Gelişen Okuryazarlık “ Emergent Literacy” Bakış Açısı	10
2.2. Okul Öncesi Eğitimde Okuma ve Yazma Becerileri	13
2.2.1. Sözel Dil Becerileri.....	16
2.2.2. Fonolojik Farkındalık (Ses Farkındalığı).....	19
2.2.3. Yazı Farkındalığı	22
2.2.4. Yazmaya Hazırlık Becerileri	25
2.3. Okul Öncesi Eğitimde Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Desteklenmesi.....	34
2.3. İlgili Araştırmalar	41
2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	41
2.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	46
BÖLÜM III.....	67
YÖNTEM	67
3.1. Araştırmanın Modeli.....	67

3.2. Çalışma Grubu	68
3.3. Veri Toplama Araçları	77
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	77
3.3.2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi	77
3.3.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi	79
3.4. Verilerin Toplanması	80
3.4.1. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik- Güvenirlik Çalışması .	80
3.4.2. “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı” nın Hazırlanması, Uygulanması ve Ön Test – Son Test ve Kalıcılık Verilerinin Toplanması	81
3.5. Verilerin Analizi	83
BÖLÜM IV	87
BULGULAR VE YORUMLAR	87
6.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	87
6.1.1. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular	89
6.1.1.1. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik Çalışması	89
6.1.1.1.1. Kapsam Geçerliği	89
6.1.1.1.2. Yapı Geçerliği	93
a) Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)	93
b) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	96
6.1.1.2. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular ...	99
6.1.2. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular	100
6.1.2.1 “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik Çalışması	101
6.1.2.1.1. Kapsam Geçerliği	101

6.1.2.2. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” nin Güvenirlik Çalışması	104
6.2. 60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Okuma Yazma Hazırlık Programının Etkisine İlişkin Bulgular	107
6.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	107
6.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	110
6.2.4. Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular	130
BÖLÜM V	135
SONUÇ VE ÖNERİLER	135
5.1. Sonuçlar	135
5.1.1. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar	136
5.1.2. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar	138
5.1.3. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” den Elde Edilen Ön test, Son test ve Kalıcılık Testi Sonuçları..	138
5.1.4. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” den Elde Edilen Ön test, Son test ve Kalıcılık Testi Sonuçları	140
5.2. Öneriler	141
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	141
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	142
5.2.3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler	143
KAYNAKÇA	144
EKLER	157
EK1: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Dilekçesi	157
EK-2: Kişisel Bilgi Formu	159
EK- 3: Okuma Yazmaya Hazırlık Programı Öğrenme Süreci Örneği	160

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1: <i>Ön test- son test kontrol gruplu model</i>	67
Tablo 2 : <i>“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları için Belirlenen Okulların İsimleri ve Çocuk Sayıları</i>	69
Tablo 3 : <i>“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasındaki Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı</i>	69
Tablo 4 : <i>“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasındaki Çocuklarının Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı</i>	70
Tablo 5 : <i>“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasındaki Çocuklarının Doğum Sırasına Göre Dağılımı</i>	70
Tablo 6: <i>“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasındaki Çocuklarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumlarına Göre Dağılımı</i>	71
Tablo 7: <i>“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasındaki Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı</i>	71
Tablo 8: <i>“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Güvenirlik Çalışması İçin Belirlenen Okulların İsimleri ve Çocuk Sayıları</i>	72
Tablo 9: <i>“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Güvenirlik Çalışmasındaki Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı</i>	72
Tablo 10: <i>“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Güvenirlik Çalışmasındaki Çocuklarının Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı</i>	73
Tablo 11: <i>“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Güvenirlik Çalışmasındaki Çocuklarının Doğum Sırasına Göre Dağılımı</i>	73

Tablo 12: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Güvenirlilik Çalışmasındaki Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumlarına Göre Dağılımı.....	73
Tablo 13: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Güvenirlilik Çalışmasındaki Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	74
Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	75
Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı....	75
Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Doğum Sırasına Göre Dağılımı.....	76
Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumlarına Göre Dağılımı	76
Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	76
Tablo 19: Lawshe Tekniğinde Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) İçin Minimum Değerler	91
Tablo 20: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Lawshe Tekniğinde Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlilik (KGO) Oranları	92
Tablo 21: Faktörler ve Öz değerleri	93
Tablo 22: “Okul Öncesi Dönemde Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi” Açıklayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler) Sonuçları	94
Tablo 23: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi’ne İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları, t Değerleri.....	98
Tablo 24: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Test Tekrar Test Güvenirlilik Sonuçları	100
Tablo 25: Lawshe Tekniğinde Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) İçin Minimum Değerler	102
Tablo 26: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nin Lawshe Tekniginde Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlilik (KGO) Oranları	103
Tablo 27: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nin Test Tekrar Test Güvenirlilik Sonuçları	104

Tablo 28: Deney ve Kontrol Gruplarının “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	108
Tablo 29: Deney ve Kontrol Gruplarının “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	109
Tablo 30: Deney Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol ” Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	111
Tablo 31: Deney Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	114
Tablo 32: Kontrol Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	116
Tablo 33: Kontrol Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	119
Tablo 34:Deney ve Kontrol Gruplarının “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden Elde Edilen Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	124
Tablo 35: Deney ve Kontrol Gruplarının “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden Elde Edilen Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	129
Tablo 36: Deney Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden Elde Edilen Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	130
Tablo 37: Deney Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’ne Ait Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	132

Şekil 1: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”ne İlişkin Model	97
---	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okuryazarlık yaşamın ilk yıllarından itibaren başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Morrow, 2005: 12). Çocuklar doğdukları andan itibaren yazı dolu bir çevrede bulunmakta ve okuma ve yazma ile ilgili ilk bilgilerini bu çevre içinde öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocuklar yazı hakkında öğrendiklerini sıklıkla işaretlemeler, karalamalar ya da yazılı semboller yoluyla ifade etmektedirler (Riley ve Reedy, 2003: 79). Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel olarak okuma ve yazma ile ilgili kazandıkları bu beceriler, onların formal okuma öğreniminde temel beceriler olarak görülmektedir. Bu becerilere sahip olmayan çocuklar formal okuma ve yazma öğrenimine başladıklarında zorlanabilirler (Justice ve Ezell, 2001: 208).

Bu bağlamda çocukların okulda, evde, toplumda okuma ve yazma ile ilgili farkındalık yaratmaya dönük etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma gelişimi ancak dikkatli bir planlama ile gerçekleşebilir. Öğretmenlerin çocukların gelişimsel olarak kazandıkları yazma becerilerini ve yazı kavramlarını destekleyerek, sınıf çevresini çocukların okuma ve yazmaya olan ilgilerini destekleyecek şekilde düzenlemeleri gerekmektedir (International Reading Association [IRA] and National Association for Education of Young Children [NAEYC], 1998: 30; Mukosa- Mogaye, 2003: 1).

Son yıllarda okul öncesi dönemdeki çocukların, okuma ve yazma becerileri yönünden desteklendiğinde hem okul öncesi dönemde hem de daha sonraki yıllarda okuma ve yazma becerilerinde ilerleme kaydettiğine ilişkin birçok deneysel araştırma bulunmaktadır (Breit-Smith, Justice, McGinty ve Kaderavek, 2009; Duran, 2009; Edmonds, O'Donoghue, Spano ve Algozzine, 2009; Gober, 2008; Matera, 2008; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, Hunt, 2009; Justice, McGinty, Cabell, Kilday, Knighton ve Huffman, 2010; Mol, Bus, Jong, 2009; Tani- Prado, 2010).

Okuma yazma becerilerinin birbirleriyle olan ilişkisi ve okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma gelişimlerinde destekleyici programların ve etkileşimin önemi yadsınamaz. Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma becerilerine yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların da genellikle okuma becerilerine yönelik olduğu görülmektedir (Arıkök, 2001; Gönen, 1988; Şimşek ve Alisinanoğlu, 2009). (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nda okul öncesinde öğretmenin okuma yazma hazırlık çalışmalarını etkin bir şekilde planlayabilmesi için ilköğretim birinci sınıfa başlayacak çocukların sahip olması gereken yeterlikleri bilmesi ve bu yeterlikleri kazandırabilmek için sene başında yıllık program yaparken ilköğretime hazırlık çalışmalarının farklı boyutlarda planlama yapması gerektiği ifade edilmektedir. İlköğretime hazırlık çalışmalarının içinde el-göz koordinasyonu ve ince motor becerilerle ilgili şu boyutlarda planlaması gerektiği belirtilmektedir;

- Nesneleri manipüle etme (bir kaptan diğerine aktarma, makas tutma vb.)
- Düzgün kalem tutma
- Çizgileri birleştirme
- Çizgileri kopya etme

Ayrıca programda kalemi düzgün tutma ve düzgün kalem kullanma çalışmaları yapılması ve el yazısı yazmaya hazırlayıcı, bilek kaslarını çalıştıracak doğru çizgi çalışmalarını planlayarak uygulaması gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin bu etkinlikler sırasında çocuklara yatay, dikey, dairesel çizgiler çizdirmek üzere çeşitli yönergeler verebilecekleri, ancak bu kazanımlar için etkinlikler düzenlenmeden önce 2005 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Türkçe Programı’nın birinci sınıf “İlk Okuma-Öğretimi ” ile ilgili bölümlerini incelemeleri, öğretim yılı başında okullarındaki ya da

yakın çevrelerindeki ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapmaları önerilmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin hangi yazmaya hazırlık çalışmalarını yaptıracağı tam olarak belirtilmemekte, bu durum öğretmenlerin uygulamalarında farklılaşmaya neden olabilmektedir.

2007–2008 eğitim öğretim yılından itibaren 5-6 yaşı içeren okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ve pilot çalışmalarının yapılamaya başlanmasıyla çocukların ilköğretime başladıklarında okuma ve yazma becerilerindeki dengenin eşitlenmiş olacağı, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuk ayrımının olmayacağı düşünülmektedir. Artık okul öncesi eğitimin birinci sınıftaki programla paralellik göstererek çocukların ilköğretimde kazanacakları becerilere daha hazır bir şekilde okula başlayarak, çocuğun okula uyumunu kolaylaştıracak uygulamaların öneminin arttığı söylenebilir. Bu durumda okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik programlara ve okuma yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukların yazma becerilerine yönelik çok az çalışma bulunmakta, öğretmenlerin ve araştırmacıların çocukların yazma becerilerini değerlendirebilecekleri bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu bağlamda hem MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı, hem de MEB (2005) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu dikkate alınarak hazırlanmış geçerli ve güvenilir bir yazmaya hazırlık becerileri değerlendirme ölçeğine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin uygulamalarına model olabilecek, çocukların yazma becerilerini destekleyici, çocukları MEB (2005) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu birinci sınıf ilk okuma yazma öğretiminde kazanması gereken yazma becerilerine hazırlayan bir okuma yazmaya hazırlık programına gereksinim bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye’deki okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalıklarına ve yazmaya hazırlık becerilerine yönelik çok az araştırma bulunmaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik araştırmalara olan gereksinimi ve okul öncesi öğretmenlerin bu konulardaki ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır (Breit – Smith ve diğerleri, 2009; Fogo, 2008; Mol ve diğerleri, 2009; Lynch, 2009). Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlikleri belirlemek ve okul öncesi dönemdeki çocukların yazı

farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanmış olan okuma yazmaya hazırlık programının, çocukların bu becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

1.2. Amaç

Araştırmada,

1. 60-72 aylık çocukların yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” geliştirilerek ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması,
2. 60-72 aylık çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek amacıyla “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” geliştirilerek ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması,
3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanacak olan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı”nın etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın temel amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
2. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
3. “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı” okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazma becerileri üzerinde etkili midir?

1.3. Önem

Çocuklar yazı hakkında birçok kaynaktan birçok bilgi edinmekte ve bu bilgi edinme sürecinde, yazının bir resim olmadığını anlamaktadırlar. Aynı zamanda bir metnin görsel olarak nasıl planlandığını da fark etmektedirler. Örneğin; metnin sayfanın üstünden başladığı, soldan sağa yazıldığı, sayfa çevrildiğinde diğer sayfaya geçildiği

farkedilmektedir. Çocuklarda yazılı malzemenin bir mesaj taşıdığı bilgisinin kazanılması, sözlü dil ile yazılı dil arasında bağlantı oluşmasını sağlamaktadır (Pierce, 1998:7).

Çocuğun okuryazarlık becerileri okuma, yazma, sözel dil becerileri gibi alt alanlardan meydana gelmekte ve bu alanların birbiri ile etkileşimi aracılığıyla gelişmektedir. Bu alanların birindeki gelişme diğerini etkilemektedir (Berry, 2000: 1; Morrow, 2005: 12). Diğer bir ifadeyle çocukların okuma becerileri güçlendikçe yazma becerileri güçlenmekte, yazma becerileri güçlendikçe de okuma becerileri güçlenmektedir (Morrow, 2005: 206).

Bu bağlamda çocuğun okuma ve yazma gelişiminden ve eğitiminde bahsedilirken hem okuma hem de yazma becerileri üzerinde durulmalıdır. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma gelişimleri ile ilgili önemli bir kavram da yazı farkındalığıdır. Yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık çalışmalarından farklıdır. Erken yaşlardan itibaren çocukların dikkatlerini yazıya çekme ve yazının önemini çocuklara kavratmaya yöneliktir. Çocukların yazı farkındalığını geliştirerek, ses farkındalığı ile birleştirmelerini ve okuma yazma farkındalığı edinmelerini sağlamak gerekmektedir. Bu durum çocuğun yazının anlamını araştırmak ve yazmanın da yazılı anlamlar üretmek olduğunu anlamasını gerektirmektedir. Çocukların yazıyı keşfetmeleri ve kendi kendilerine yazı farkındalığı geliştirmeleri beklenmemelidir. Yazı farkındalığı hem okul öncesinde hem de okuma yazma öğretiminin başında yapılacak çalışmaları kapsamaktadır. Yazı farkındalığı ile ilgili çalışma yapmadan okuma yazma öğretimine geçilmemelidir (Güneş, 2007: 98).

Araştırma okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan okuma yazmaya hazırlık programının, çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmakta, bu programın hem okul öncesi dönemdeki çocuklara, hem de okul öncesi öğretmenlerine yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını ve yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmanın okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmeye yönelik ölçme araçları sağlayarak okul öncesi öğretmenlerine ve araştırmacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Çalışma, Ankara ili merkez ilçelerinde 2009- 2010 eğitim-öğretim döneminde ilköğretim okulu bünyesinde anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Gelişen Okuryazarlık (Emergent Literacy): Yazılı ve sözel dil arasındaki ilişkiyi anlama, okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumlar, bu becerilerle ilgili bilgiler ve davranışlar olarak tanımlanabilir (Justice ve Pullen, 2003: 99).

Yazı Farkındalığı: Yazının işlevlerinin farkına varma (kullanımı, önemi vb.), yazıyı oluşturan birimleri, yani metin, cümle, kelime, harfi tanıma ve bunların işlevini öğrenme, yazının yönü gibi hususlara duyarlı olmak demektir (Güneş, 2007: 97).

Yazma: Düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2008: 51).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çocuklar okuma ve yazma ile ilgili bilgilerini ve becerilerini okuma ve yazmanın nasıl gerçekleştiğini gösteren okuryazarlarla olan etkileşimleri ve gözlemleri aracılığıyla edinmektedirler (Riley ve Reedy, 2003: 79). Çocuklar, çevrelerinde bulunan yazıları inceleyerek ve etrafındaki bireylerin yazı ile etkileşimlerini gözlemleyerek ve çevresindekilerle etkileşime geçerek okuma ve yazmaya ilgili ilk bilgilerini edinirler. Bu onların daha ileriki yıllarda okuma ve yazma başarıları için önem taşımaktadır. Okula başlamadan önce pek çok çocuk, yazı yazmanın amacını anlamakta, hikâyeyi okuyormuş gibi yapmakta, çevresindeki işaretler, logoları okumakta, harf benzeri şekiller yapmaktadır (Berry, 2000: 6-8).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar yazı yazma becerilerini, geliştirirken yazıya ait temel özelliklerin de farkına varmaktadırlar. Çocuğun yazı yazmaya ait denemelerinde bu özellikleri görmenin mümkün olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde, okuma yazma becerisi ile ilgili ilişkilerin atılmasında ileriye dönük hedefleri, akıcı bir okuma yazma becerisine sahip olma, okuduğunu anlama, okuma yazmadan zevk alma, okuma yazmayı farklı pek çok amaç için kullanabilme becerilerini içermektedir. Önemli olan çocuklara okuma yazmayı öğretmek değil, okuma yazmanın yaşamımızdaki önemini hissettirmek ve bir farkındalık kazandırmak olmalıdır (Üstün, 2007: 13- 20).

Okul öncesi dönem çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişim ve desteklenmesi açısından önemli görülmesine rağmen bu dönemdeki çocukların okuma ve yazma beceriler yönünden desteklenmesi çok eskiye dayanmamaktadır. 1900’lü yılların başlarına kadar ilköğretime başlamadan önceki yıllarda çocukların okuma ve yazma gelişimlerine fazla önem verilmemektedir (Morrow, 2005: 10). Bundan sonraki başlıkta

okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma becerilerini kazanmalarına ilişkin görüşlerin zaman içindeki değişimi kısaca ele alınacaktır.

2.1. Çocukların Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Görüşlerin Tarihsel Gelişimi

2.1.1. Okuma Olgunluğu Bakış Açısı

1930’lu yılların öncesinde çocukların ilköğretime başlamadan önce okuma ve yazma gelişimiyle ilişkili olarak okuma ve yazmaya hazır olma üzerinde pek fazla durulmamıştır. Okuma ve yazmanın başlangıç döneminde bütün bireylerin aynı seviyede olduğu düşünülmüş ve çocuklar okula başladıktan hemen sonra okuma ve yazma çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar yapılırken çocukların bireysel özellikleri dikkate alınmamıştır. 1930’lu yıllardan sonra ise, bu bakış açısının yerini “*olgunlaşma teorisi*” almıştır (Akyol, 2008: 12- 13).

Bu teoriye göre, çocuklar özellikle belli bir biyolojik olgunluğa ve bu olgunluğun getirdiği belli bir zihinsel yaşa ulaştıklarında okuma ve yazma öğrenebilmektedirler (Barratt- Pugh, 2000: 2). Olgunlaşma teorisine göre, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden belli bir olgunluk seviyesine gelmeden okuma ve yazma becerilerini öğrenmesi beklenmemelidir (Morrow, 2005: 112; Oktay, 2000:). 1950’li ve 1980’li yıllar arasında oldukça yaygın olarak kabul gören olgunluk bakış açısına göre çocuğun okuma ve yazmayı öğrenebilmesi için öncelikli olarak belli bilgi ve beceri alanlarında başarılı olması gerekmektedir (Vukelich, Christie ve Enz, 2008: 103). Bu bilgi ve beceriler ise ancak “*olgunluk testleri*” aracılığıyla değerlendirilerek, çocuğun formal okuma öğrenimine başlayıp başlayamayacağına ilişkin karar verilmektedir. Farklı içerikte ve farklı şekillerde hazırlanan bu testler öğretmenin yapılandığı ölçme araçları olup, çocuklara bireysel ya da grup olarak uygulanmaktadır. Çocuğun okuma olgunluğu becerilerinde sosyal faktörlerin etkisinin çok az olduğu varsayılmaktadır. Örneğin, çocuğun olgunlaşma sürecine ailelerin çok az etkisi olduğu düşünülmektedir (Barratt-Pugh, 2000: 2; Chapman, 2009: 25). Bu bakış açısına göre, çocukların ilköğretime

başlamadan önce okuma ve yazma becerileri ile ilgili çok az bilgiye sahip olmaları beklenmektedir (Barratt- Pugh, 2000: 2).

1960- 1980 yılları arasında yapılan deneysel çalışmalar, durum tespit çalışmaları, gözlemler aracılığıyla elde edilen bilimsel veriler ışığında çocukların okuma ve yazma gelişimlerinin desteklenebileceğini ortaya konmuştur (Morrow, 2005: 11). Çocukların okuma olgunluğu becerilerinin desteklenmesi gerektiği konusunda ortaya çıkan görüşler doğrultusunda, çocuklar ilköğretime başlamadan önce okuma öncesi becerilerde belli olgunluğa ulaşmalarında yardımcı olmak amacıyla “*okuma olgunluğu programları*” geliştirilmiştir. Bu programlar çok yüksek derecede yapılandırılmış, beceri temelli çalışma kitapları şeklinde hazırlanmıştır (Barratt- Pugh, 2000: 2).

Okuma olgunluğu teorisinde meydana gelen değişiklik sonucunda çocukların sosyal duygusal, fiziksel, bilişsel alanlarda gelişmesi gerektiği düşünülmeye başlanmıştır. Çocuğun sosyal duygusal gelişimi için, işbirliği yapabilmesi, öz kontrolünü gerçekleştirmesi, okul için uygun davranışları yapabilmesi beklenmektedir. Fiziksel gelişimde çocuğun okuma ve yazma öğrenmede bir faktör olan küçük ve büyük motor kontrolünün gerçekleşmesi gerekmektedir. Aynı zamanda çocuğun el göz koordinasyonunun gelişmesi de beklenmektedir. Bilişsel gelişim alanında çocuğun görsel ve işitsel ayırt edebilme becerilerinde gelişmesine önem verilmektedir. Görsel ayırtetmede, çocukların resim ya da şekillerin benzerliklerini ve farklılıklarını ayırtetmesi gibi beceriler beklenmektedir. İşitsel ayırtetme de ise, çocuğun duyduğu sesleri tanımlayabilmesi, ses benzerlik ve farklılıklarını ayırtetmesi gerekmektedir. Bu becerileri kazanmak için hazırlanmış programlarda kağıt üzerinde yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Morrow, 2005: 114).

Okuma olgunluğu bakış açısı birkaç yönüyle eleştirilmektedir. Bu bakış açısına göre “*Çocuklar ilköğretime gelmeden önce okuma ve yazma ile ilgili bilgi sahibi değildirler. Bu nedenle okuma ve yazmaya hazırlanmak için çok yapılandırılmış bir programa ihtiyaç duymaktadırlar*” yönündeki düşünce günümüzde kabul gören bir anlayış değildir (Morrow, 2005: 115). Örneğin çocukların görsel ayırtetme becerilerini desteklemeye yönelik yapılan bir çalışma kağıdında çocukların çatısında bacası bulunan dört evi incelemesi ve bacası yönünden farklı olan evi işaretlemesi beklenmektedir. Ancak bu ve buna benzer görsel ayırtetme ya da benzer şekilde kağıt üzerinde

gerçekleştirilen işitsel ayırtetme çalışmaları çocukların okuma becerisi ile çok az ilişkili becerilerdir. Diğer taraftan okuma olgunluğu bakış açısına göre, çocuklar ancak formal okumayı öğrendikten sonra bir eğitim materyali olarak kitapları kullanabilirler, okul öncesi dönemde kitaplarla karşılaşmaları okuma ve yazma gelişimi açısından çok önemli değildir (Vukelich, 2008: 105). Olgunlaşma teorisine göre okuma ve yazma iki ayrı beceri olarak değerlendirilmektedir (Barratt- Pugh, 2000: 2). Bu nedenle okumaya yönelik çalışmalar yapılırken yazma becerisine yönelik çalışmalar ertelenmekte, çocukların yazmayı daha sonra öğrenebileceğine inanılmaktadır (Vukelich, 2008: 105). Çocukların okuma becerisinin öğrenmelerinin, yazma becerisini içermemesi, kitap ve yazı farkındalığının okuma öğrenmede etkili olmadığı düşünülmesi ve okumaya hazırladığı düşünülen becerilerin gerçek okuma becerisi ile ilgili beceriler olmaması bu anlayışa yönelik getirilen eleştirilerdendir (Morrow, 2005: 115- 116).

Okuma olgunluğu bakış açısına getirilen eleştiriler, bu konuda farklı görüşlerin oluşmasına katkı sağlamıştır. Bundan sonraki başlıkta okuma olgunluğu bakış açısının yerine okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma gelişimlerine önem veren okuma ve yazma anlayışı ele alınmıştır.

2.1.2. Gelişen Okuryazarlık “ Emergent Literacy” Bakış Açısı

Çocuğun okuma ve yazmaya hazır oluncaya kadar beklenmesi anlayışına sahip olan okuma olgunluğu bakış açısı 1980’li yıllara kadar okuma ve yazma programlarında ağırlığını hissettirmiştir. (Akyol, 2007: 13). İlk kez Marie Clay “*okuma olgunluğu*” bakış açısına karşı çıkarak, okuryazar olma sürecini gelişimsel bakış açısı ile açıklamıştır. Çocukların ilköğretime başlamadan önce okuma ve yazma ile ilgili deneyimlerle karşılaştığının kabul edilmesi bu bakış açısının çıkış noktası olmuştur. Bu bakış açısına göre, çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren okuma ve yazmaya ilgi duymakta ve yazının iletişim amacı ile kullanıldığını anlamaya başlamaktadır (Barratt- Pugh, 2000: 2; Jalongo, 2007: 157; Tompkins, 2006: 91). Çocukların okuma ve yazma öğrenimine ilişkin görüşlerini açıklamak amacıyla Marie Clay (1966) “*Emergent Literacy*” kavramını ilk kez ortaya atmıştır. Bu kavram Suzlby ve Teale (1986) tarafından geliştirilmiştir (Akt.; Chapman, 2009: 28). Emergent literacy kavramı, çocuğun okuma ve yazma öğrenmesinin ilk aşaması olarak belirtilmektedir (Temple, Ogle, Crawford ve Freppon, 2005: 14).

Olgunlaşma bakış açısının tersine “emergent literacy” yani diğer bir deyişle “gelişen okuryazarlık” bakış açısına göre, okuma ve yazma becerileri birbirinden ayrı beceriler değildirler. Çocuk okuma ve yazma becerilerini kazanmaya doğumdan itibaren başlamaktadır. Bu becerileri kazanılmasında hem çocuğun kendisi hem de çevresi etkin rol oynamaktadır (Barratt- Pugh, 2000: 2). Çocuklar ilköğretime başlamadan önce çevrelerindeki yazıları keşfetmeye ve kullanmaya başlamaktadırlar. Çocukların okuma ve yazmaya yönelik bu girişimleri okuma öncesi beceriler değil, yaşam boyu devam eden okuryazar olma sürecinin ilk adımı, gerçek okuma ve yazma becerileridir (Whitehead, 2007: 53). “Emergent literacy” bakış açısına göre okuryazar olma doğumundan itibaren başlayan ve yaşam boyu gelişmeye devam eden bir süreçtir. Bu bakış açısına göre okuma öncesindeki beceriler ve okuma becerileri olmak üzere iki ayrı beceriden bahsedilmez. Çocukların ilköğretim birinci sınıftaki formal okuma öğrenmeye başlamadan önce bazı becerilerde uzmanlaşmasına gerekli değildir. Çünkü bu beceriler zaten okuma ve yazma becerileridir. Yani diğer bir ifadeyle okuma öncesi beceriler ile gerçek okuma becerileri arasında keskin bir sınır bulunmamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların gösterdikleri okuryazarlık davranışları okuryazar olma sürecinde önemli adımlardır. Okuma olgunluğu ile “emergent literacy” kavramları arasındaki önemli farklılıklardan biri de okuryazarlığın okuma, yazma ve sözel dil becerilerini içermesi ve bu becerilerin gelişiminin birbiri ile etkileşim içinde olduğunu kabul etmesidir. Emergent literacy, formal okuma ve yazma becerilerinin ön habercisi olarak görülen bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Akt.; Whitehurst ve Lonigan, 1998: 849).

“Emergent literacy” (gelişen okuryazarlık) kavramında yazılı ve sözel dil arasındaki ilişkiyi anlama, yazının işlevini ve şeklini anlama gibi, okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumlar, bu becerilerle ilgili bilgiler ve davranışlar vurgulanmaktadır (Pullen ve Justice, 2003: 99). Aynı zamanda okuryazarlık becerilerinin gelişiminde sosyal unsurların etkisinin de önemle üzerinde durulmaktadır. Okuma ve yazma ile ilgili davranışlar ve kavramlar, erken yaşlarda sosyal etkileşim içinde kazanılmaktadır. Çocuklar ilk okuryazarlık deneyimlerini çevrelerindeki okuyan ve yazan kişileri gözlemleyerek ve onlarla etkileşime geçerek çok erken yaşlarda edinmektedirler (Sulzby ve Teale, 1991: 748). “Emergent literacy” bakış açısı bu yönüyle sosyal yapılandırmacılık teorisinden ve gelişimsel yaklaşım felsefesinden etkilenmektedir (Soderman, Gregory ve McCarty, 2005: 27).

Araştırmacılar “emergent literacy” bakış açısına göre çocukların okuryazar olma sürecinde kazandıkları becerileri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Whitehurst ve Lonigan (1998)’ a göre “emergent literacy” kavramı içinde yer alan okuryazarlık becerileri iki farklı alandan oluşmaktadır. Bu alanlar, “*inside-out skills*” ve “*outside-in skills*” olarak ifade edilmektedir. “Outside- in” beceriler, anlam, biçim ve kavram bilgisini içeren sözel dil becerilerine içermektedir. Inside-out beceriler ise, fonolojik farkındalık, harf ve ses ilişkisi kurma ve yazma becerilerini içermektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998: 854). “Inside- out “ becerilerde doğrudan yazılı dil bilgisine ilişkin beceriler yer almaktadır (Curran, 2004; 4). Bu alan içinde yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık gibi bilgi ve becerileri yer almaktadır (Zucker, Justice, Piasta, 2009: 377). “Outside-in skills” olarak isimlendirilen alanda ise, okuma ve yazmada içeriğin anlaşılmasına yönelik beceriler yer almaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998: 854). Bu alan, kelimenin anlamını öğrenme, hikâye hakkında açık uçlu ya da kapalı uçlu sorulara yanıt verme, anlam bilgini ve kavram bilgisini arttırmaya yönelik bilgi ve becerileri içermektedir (Zucker, Justice ve Piasta, 2009: 377). “Outside-in” dilin içeriğine, anlamına ilişkin bilgileri içerirken, inside- out beceriler dilin kurallarına ilişkin becerileri içermektedir (Murphy, 2007: 23).

Sénéchal ve diğerleri (1998) “emergent literacy” kavramı içinde yer alan okuryazarlık becerilerini yazılı ve sözel dil becerileri olmak üzere iki başlık altında toplamaktadır. Sözel dil becerileri alanında, kelime bilgisi, dinleme, anlama ve ses farkındalığına yer verilmektedir. Yazılı dil becerileri alanında ise, yazı kavramları bilgisi, harf bilgisi ve yazının şekline ilişkin bileşenleri içermektedir. Bu ayrıma göre, sözel dil becerileri okuma gelişiminde anlama yönelik katkı sağlarken, yazılı dil becerileri ise yazının çözümlenmesine katkı sağlamaktadır (Akt.: Gong, 2006: 6).

“Emergent literacy” kavramı içinde yer alan diğer bir sınıflamada da okuryazarlık becerileri, sözel dil becerileri ve kodla ilişkili beceriler olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır. Alıcı dil (gramer ve kelime) ve ifade edici dil (gramer ve kelime) becerileri sözel dil becerileri başlığı altında yer almaktadır. Yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazma becerileri ise kodla ilişkili beceriler olarak ifade edilmektedir (Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011:1-2).

Türkiye’de de “Emergent Literacy” kavramı farklı araştırmacılar tarafından ele alınmış ve kavram için farklı isimler kullanılmıştır. Çelenk (2007: 21), okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma becerilerini içeren bu kavrama “kuluçka dönemi” ismini vermiştir. Alanda bu konuyla ilgili olan diğer bir araştırmada Gül Dertarla ve Bal (2006: 34), bu kavrama “Erken Okuryazarlık” adını vermişlerdir. Akyol (2007: 14) “Emergent Literacy” bakış açısını “doğuşancı görüş olarak isimlendirirken, Güneş (2007: 50) okuma ve yazma öğretimine gelişimsel yaklaşan bakış açısına genel bir isimle “gelişimsel teoriler” adını vermiştir. Bu araştırmada ise “Emergent Literacy” kavramı, doğumdan 6 yaşa kadar olan, okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişimsel sürecini içermesi nedeniyle “*Gelişen Okuryazarlık*” olarak isimlendirmiştir. Bu dönemde amaç çocuğa okuma ve yazma öğretmek değildir, çocuğun informal olarak okuma ve yazmayla ilgili etkinliklere katılarak ve gözlemleyerek, okuryazarlıkla ilgili bilgi kazanmasıdır. Diğer bir ifadeyle çocuğun okuryazarlıkla ilgili bilgi sahibi olabilmesi için formal okuma ve yazma öğrenmesi gerekli değildir (Justice ve Kaderavek, 2002: 8).

Bundan sonraki başlıkta okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma becerileri incelenecektir.

2.2. Okul Öncesi Eğitimde Okuma ve Yazma Becerileri

Okuryazarlık gelişimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Okuryazarlık becerilerini oluşturan bu dört bileşen birbiri ile etkileşim içinde gelişmektedir. Bir alandaki gelişme diğer alandaki gelişimi de etkilemektedir (Eliaison ve Jenkins, 2003: 239; Jackman, 2005: 79; Miller, 1996: 259). Okuryazarlık becerileri aynı zamanda sözel ve yazılı dil becerileri arasındaki ilişkinin anlaşılmasını da gerektirmektedir. Sözel ve yazılı dil becerileri hem alıcı hem de ifade edici dil biçimlerini içerir. Okuryazarlık becerisinin önemli iki bileşeni olan dinleme ve okuma, alıcı dil olarak ifade edilebilir. Her ikisinde de karşı tarafın ilettiği mesaj anlaşılmaya çalışılır. Bir sözel dil becerisi olan dinleme de sözel ifadelerin, bir yazılı dil becerisi olan okumada ise, yazılı ifadelerin anlamlandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Öte yandan okuryazarlığın diğer önemli iki bileşeni olan konuşma ve yazma becerileri ise, ifade edici

dil becerileridir. Konuşmada duygu ve düşünceler sözlü sembollerle ifade edilirken, yazmada duygu ve düşünceler yazılı sembollerle ifade edilmektedir. Çocuklar yazılı dilin iletişim aracı olarak kullanıldığı bir çevrede, yazılı dil ile sözel dil arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfetmektedir (Otto, 2006: 16).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, alıcı ve ifade edici dil becerileri olarak açıklanan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerindeki gelişmeye paralel olarak gelişen bazı okuryazarlık becerilerini göstermektedirler. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuryazarlıkla ilgili şu becerileri göstermesi beklenmektedir;

- Okumaya ve kitaplara karşı ilgi göstermesi, okuma etkinliklerinden keyif alma,
- Kitabı uygun şekilde tutma, sayfaları uygun şekilde çevirme gibi becerileri gösterme,
- Yazının bir mesaj taşıdığını fark etme,
- Çevresindeki yazıları, işaretlerin anlamlarını kavrama,
- Gerçek yaşamı ile ilgili deneyimlerini ya da daha önce kendine okunan kitaptaki hikâyeyi anlatabilme,
- Okuma ve yazma girişimlerinde bulunma(taklit etme)
- Çevredeki yazıları, işaretleri ve etiketleri okuma,
- Anlatılan bir hikâyenin sonucu ile ilgili tahminde bulunabilme
- Sembolik sunumlarla ilgili bilgi sahibi olma (örneğin bir nesne bir kelime ile ifade edilebilir, bir kişinin ismi vardır ya da gerçek bir nesne resimle sembolize edilebilir)
- Adını okuyabilme, yazabilme
- Alfabe ile ilgili bilgi sahibi olma, bir ya da birkaç harfi sesleri ile ilişkilendirme, isminde bulunan bazı harfleri tanıma
- Yazıyla ilgili temel kavramları bilme (örneğin resim ile harf ya da sözcükler arasındaki farkı anlama)
- Ses oyunlarına katılma (Brewer, 2001: 273; Jacobs ve Crowley, 2007: 73- 74).

Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel olarak gösterdikleri bu becerilerin, okul öncesi eğitim programı içinde de yer alması önemlidir. Okul öncesi dönemdeki

çocuğun okuma ve yazma becerilerini geliştirebilmek için eğitim programı içinde hem yazılı hem de sözel dil becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemdeki çocukların, okuma ve yazma becerileri ile ilgili olarak bilimsel bulgular ışığında, sözel dil becerileri, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, yazma alanlarında çocuğun desteklenmesi önem taşımaktadır (Brennan, 2008: 97; Cabell ve diğerleri, 2011: 11; Dodge, Colker ve Horeman 2002: 126; Murphy, 2007: 23; Pullen ve Justice, 2003: 88; Seefeldt, 2005: 79; Story, 2008: 33; Vukelich ve diğerleri, 2008: 139).

Türkiye’de uygulanan MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ;

Görsel Algılama Çalışmaları

El- göz koordinasyonu

Şekil zemin ayrımı

Şekil sabitliği

Mekanda konum

Mekansal ilişkiler

İşitsel Algı Çalışmaları

Dinleme

Konuşma

Sesleri Ayırtetme

Seslerle nesneleri ya da nesnelerle sesi birleştirme

Dikkat ve bellek çalışmaları

Temel kavram çalışmaları

Problem çözme çalışmaları

El- becerisi çalışmaları(çizme, boyama, katlama...)

Özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları

Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları olarak ifade edilmektedir.

Ancak burada sıralanan bazı çalışmaların okuma ve yazma hazırlık çalışmaları ile dolaylı yoldan ilişkili olduğu, daha çok okula hazırlık kapsamında yer alan çalışmalar olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma becerilerini desteklemek amacıyla araştırmalarda yer alan okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde durulacaktır. Bu beceriler çocukların birinci sınıfa başladıklarında formal okuma ve yazmayı öğrenmelerinde yarar sağladığı bilimsel

araştırmalar aracılığıyla bilinen ve İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Klavuzunda yer alan dinleme, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları ile tutarlılık gösteren sözel dil becerileri, ses farkındalığı, yazı farkındalığı ve yazma başlıkları altında incelenmiştir (Brennan, 2008: 97; Cabell ve diğerleri, 2011: 11; Pullen ve Justice, 2003: 88; Seefeldt, 2005: 79; Story, 2008: 33; MEB, 2005: 17; Murphy, 2007: 23; Vukelich ve diğerleri, 2008: 139).

2.2.1. Sözel Dil Becerileri

Okuma, dil temelli bir beceridir dolayısıyla sözel dilin anlaşılmasını ve kullanılmasını gerektirir (Allor ve Mccathren, 2003: 73). Çocuklar yetersiz bir kelime bilgisi ile ilköğretime başladıklarında okumayı öğrenmede güçlük yaşamaktadırlar (Mccathren ve Allor, 2002: 3). Okul öncesi dönemdeki çocukların kelime bilgileri ile yazı kavramları ve harf bilgisi gibi okuryazarlık kavramları arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Kim, 2010: 53). Çünkü dinleme ve konuşma gibi sözel dil becerilerinin kullanılması okuma ve yazma becerilerini içeren yazılı dil becerilerinin anlamlandırılmasını etkilemektedir. Sözel dil becerilerinin hem alıcı hem de ifade edici boyutu bulunmaktadır. **Dinleme** sözel dilin alıcı dil boyutunu oluşturmaktadır. Dinleme pasif bir süreç değil, aksine oldukça aktif ve amaçlı bir etkinliktir (Otto, 2006: 19).

Dinleme çevredeki seslerin zihinde anlamlandırılmaya çalışılmasıdır ve üç unsur içermektedir. Bunlar:

- İşitme; duyma yeteneğini ve işitsel algı,
- Dinleme; çevredeki seslere odaklanma, farkına varma ve seçme,
- Anlama; işitilen algıların, anlamlandırılmasını içeren bilişsel bir süreçtir (Jalongo, 2007: 79).

Dinleme becerisi işitsel algı ve işitsel ayırtetme, işitsel hafıza (sözcüklerin içindeki sesleri hatırlama), işitsel birleştirme (duygu, düşünce ve durumları ifade etmek için sesleri, sözcükleri birleştirme) gibi okuma ile yakından ilgili becerileri içermektedir (Eliason ve Jenkins, 2003: 250).

Çocukların okuma ve yazma becerilerini kazanmalarında etkili olan diğer bir sözel dil becerisi ise konuşmadır. **Konuşmanın**, ihtiyaç ve istekleri karşılamak,

başkalarıyla iletişim kurmak, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, hayal dünyaları oluşturabilmek, bilgi araştırmak ve edinilen bilgiyi sunmak gibi işlevleri bulunmaktadır (Soderman ve diğerleri, 2005: 75).

Okul öncesi eğitimde öğretmenler çocukların konuşmaya dahil olmaları için ortam oluşturmali ve konuşmaya katıldıkları zaman çocukları ödüllendirmelidir (Machado, 2003: 196). Okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların üzerinde konuşmaya ve tartışmaya ilgi duyacakları konular planlamalıdır (Albayrak, 2000: 47). Planlama yapılırken sohbetin çocukları dil aktivitelerine dahil etmenin en iyi yollarından biri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklarla sohbet ortamı oluşturulabilecek birçok konu bulunmaktadır. Sınırlı deneyimleri olan çocukların sohbete dahil olabilmeleri için aşına oldukları konulara yakın konuları seçmek ve aşamalı olarak yeni konuları sunmak önemlidir (Miller, 1996: 268).

Okul öncesi dönemdeki çocukların konuşma becerisi ile ilgili aşağıdaki yeterlikleri kazanması beklenmektedir,

- Şarkı, şiir, tekerleme, parmak oyunu söyleme,
- Kelime hazinesinde artış,
- Etkinlikler sırasında iletişim kurma ve konuşma isteğinin olması,
- Soru sorma ve sorulan sorulara yanıt verme,
- Duygu ve düşüncelerini ifade etmek için farklı uzunlukta cümleler kullanma,
- Yaşlılarıyla ve yetişkinlerle konuşmayı başlatma ve sürdürme,
- Başlangıcı, ortası ve sonu olan gerçek ya da hayali hikâyeler anlatma (Jacobs ve Crowley, 2007: 80-81).

Çocuk konuşurken, dilin ses, biçim, anlam ve kullanım gibi ifade edici dil bileşenlerini kullanmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimi desteklenerek aynı zamanda onların okuma ve yazma becerileri de desteklenmektedir. İfade edici dil gelişiminin desteklenmesinde, çocuk sözel dili kullanması yönünde motive edilmelidir. Çocuklar oyun ve diğer etkinlikler sırasında yaşlılarıyla ve yetişkinlerle iletişim kurarak, ifade edici dil becerilerini geliştirebilirler (Wortham, 2006: 219).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sözel dil gelişimini desteklemek amacıyla yapılan etkinlikler, hem alıcı hem de ifade edici dili destekleyici nitelikte olmalıdır

(Wortham, 2006: 219). Çocukların dil becerilerini desteklemek için, uygun materyaller, etkinlikler ve deneyimler sunulmalıdır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı dil gelişimlerinde;

- Çocuklara sıklıkla sözel dili duyabilecekleri atmosferler oluşturmak,
- Çocukların sözel dil etkinliklerini, hoşlandığı diğer etkinliklerle birleştirebilecekleri fırsatlar sunmak,
- Seslerle ilgili çalışmalar yapmak,
- Düzenli olarak yeni kelimelerle karşılaşmalarını sağlamak,
- Yönergeler vererek, bunları uygulamalarını sağlamak,
- Dili uygun şekilde kullanabilmesi için model olmak gibi hedeflere yer verilmektedir (Morrow, 2005: 86).

Okul öncesi dönemdeki çocukların ifade edici dil becerilerini desteklemeye yönelik,

- Çocukların sözcükleri doğru telaffuz etmelerini sağlamak,
- Çocukların konuştukları sözcük sayısını arttırmalarına yardım etmek,
- Çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak cümle tamamlama etkinlikleri yapmak,
- Sıfat, zarf, farklı zaman yapıları gibi dilin farklı yapılarını kullanmalarına fırsat verme,
- Çocukların kendilerini ifade edebilecekleri ve diğer kişilerle iletişime geçebilecekleri fırsatlar sunmak gibi hedefler bulunmaktadır (Morrow, 2005: 86).

Bazı araştırmacılar tarafından sözel dil becerileri kapsamında ele alınan fonolojik farkındalık (ses farkındalığı) becerileri okul öncesi dönemdeki çocuğun okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde önemli bileşendir. Bundan sonra yer verilecek olan “Fonolojik farkındalık (ses farkındalığı)” başlığı altında becerinin gelişimsel özellikleri hakkında bilgi verilecektir.

2.2.2. Fonolojik Farkındalık (Ses Farkındalığı)

Fonolojik farkındalık en kritik dil becerilerinden biridir, bu nedenle okuma başarısı ile güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Sadler ve Mcevoy, 2003: 503). Dinleme becerisi ile yakından ilişkili olan fonolojik farkındalık okuma ve yazma öğrenmede en önemli becerilerden biri olarak görülmektedir. Fonolojik farkındalık genel olarak işitilen sözcüklerin anlamının dışında, yapısına yoğunlaşmak olarak ifade edilebilir (Evans ve Shaw, 2008: 90; Machado, 2003: 237; Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2004: 317;). Dili anlamından bağımsız, tek tek sesbirimler dizisi olarak algılayabilme ve ses birimlerini yönlendirme becerisidir (Aktan, 1996: 92). Sözel olarak işitilen dili daha küçük birimlere ayırabilme ve değişiklik yapabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Fonolojik farkındalık becerileri büyük birimlerden küçük birimlere doğru (sözcükler, heceler ve ses birimleri), kolay becerilerden daha karmaşık becerilere (kafiyeli kelimeleri fark etme, sesbirimlerini ayırma ve birleştirme) doğru ilerleme göstermektedir. Çünkü sözel dil, farklı şekillerde birimlere ayrılabilir. Cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler seslere ayrılabilir ve seslerde değişiklik yapılabilir (Chard ve Dickson 1999: 262). Fonolojik farkındalık, cümleleri sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelere ayırma becerileri benzer ve farklı heceleri bulma, aynı sesle biten sözcükleri bulma, aynı sesle başlayan sözcükleri bulma gibi becerilerinden oluşmaktadır (Vukelich ve diğerleri, 2008: 141; Rohl, 2000: 58).

Çocuklarda okul öncesi dönemden itibaren fonolojik farkındalığa ilişkin beceriler görülmekte ve bu becerileri yaşla birlikte ilerleme göstermektedir (Anthony, Williams, McDonald ve Francis, 2007; Burt, Holm ve Dodd, 1999; 311). İki yaş civarındaki çocuklar fonolojik farkındalığa ilişkin ilk becerileri göstermeye başlamaktadırlar (Curran, 2004: 7). Çocuklarda yaklaşık olarak üç yaşından itibaren hece farkındalığı ile ilgili beceriler gözlemlenmektedir (Burt ve diğerleri, 1999; 313).

Çocuklar fonolojik farkındalık becerileri genellikle sırayla, cümleleri sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelere ayırma ve sesbirimlerini fark etme olarak ilerlemektedir (Chard ve Dickson, 1999: 263; Lane, 2005: 2).

Fonolojik farkındalıkla ilgili bir alt beceri, *fonemik/sesbirim farkındalığıdır* (Vukelich ve diğerleri, 2008: 145). Fonem, en küçük ses birimleri olarak tanımlanmaktadır

(Block Collins ve Isreal, 2005: 30; Jackman, 2005: 80). Fonemik farkındalık ise, sesleri fark etme, sesleri değiştirme gibi sözcüklerdeki ayrı ayrı sesbirimlerini fark etme olarak ifade edilmektedir (Anthony ve diğerleri, 2007; 114). Fonemik farkındalık (sesbirimsel farkındalık) sesbirimleri ayırtetme, sesbirimlerindeki benzerlikleri bulma, sesbirimlerini gruplama, sesbirimlerini birleştirme, sesbirimlerini ayırma, sesbirim atma, sesbirim çıkarma, sesbirim ekleme gibi becerilerden meydana gelir.

- **Sesbirim ayırtetme:** Bir sözcükteki sesbirimlerinin fark edilmesidir.
Örneğin; el sözcüğindeki ilk sesin /e/ olduğunu farkedebilme.
- **Sesbirim benzerliklerini bulma;** farklı sözcüklerde aynı olan sesin fark edilmesidir.
Örneğin, el, et, ek sözcüklerinde /e/ sesinin aynı olduğunu söyleyebilme.
- **Sesbirimlerini gruplama;** verilen birkaç sözcükten sesbirimi farklı olanı bulma ve aynı olanların fark edilebilmesidir.
Örneğin, yel, sel, tek sözcüklerinden, tek sözcüğünün farklı olduğunu ve /l/ sesbirimi ile bitmediğini fark edebilme.
- **Sesbirimlerini birleştirme;** ayrı ayrı söylenen sesbirimlerini bir araya getirerek sözcük oluşturulabilmesidir.
Örneğin, /e/ /l/ /a/ sesbirimlerinin ela sözcüğünü oluşturduğunu söyleyebilme.
- **Sesbirim ayırma;** bir sözcükteki kaç ses biriminden meydana geldiğinin fark edilebilmesidir.
Örneğin, ela sözcüğünün /e/ /l/ /a/ üç sesbiriminden oluştuğunu söyleyebilme.
- **Ses birim atma:** bir sözcükten bir sesbirim atıldığında oluşan sözcüğü fark edilebilmesidir.
Örneğin, tek sözcüğünün başındaki /t/ sesi atıldığında ek sözcüğünün oluştuğunu söyleyebilme.
- **Sesbirim ekleme:** yeni bir sözcük oluşturmak için, mevcut bir sözcüğe ses eklenebilmesidir.
Örneğin, arı sözcüğünün başına /s/ sesbirimini yerleştirildiğinde sözcüğün sarı olduğunu söyleyebilme (Block Collins ve Isreal, 2005: 33-34).
- **Sesbirimlerini değiştirme:** mevcut bir sözcükteki sesbirimini değiştirerek yeni bir sözcük oluşturabilme becerisidir.

Örneğin, sol sözcüğündeki /o/ sesinin yerine /e/ sesi getirildiğinde sözcüğün sel olduğunu söyleyebilme.

Sesbirimsel farkındalık becerileri karmaşık beceriler olup, okul öncesi dönemdeki çocuklarda mutlaka görülmesi beklenmez, bazı karmaşık sesbirimsel farkındalık becerileri ise ancak okumayı öğrendikten sonra gerçekleşebilir (Chard ve Dickson, 1999: 262). Acarlar, Ege ve Turan (2002) Türk çocuklarıyla yaptığı araştırmada çocukların üç yaşından itibaren sözcükleri hecelere ayırabildiğini bulmuşlardır. Çocukların sesbilgisel farkındalıklarının yaşla birlikte arttığı görülmüş ve sözcüğü seslere ayırma ve verilen sesin sonda olduğu sözcüğü bulma gibi sesbirimsel farkındalığa ilişkin becerilerin ancak birinci sınıfta okumayı öğrendikten sonra kazanıldığı görülmüştür. Benzer şekilde Aktan (1996) yılında Amerika ‘lı çocuklar ile Türk çocukları karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmada, hem Amerikalı hem de Türk çocukların yaşla birlikte ses farkındalıklarında artış olduğu ve ses farkındalığı ile okuma başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Fonolojik farkındalık okuma başarısı için oldukça önemli bir beceridir. Okul öncesi dönemde çocukların ileride gösterecekleri okuma becerilerini tahmin etmede en belirleyici becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin okul öncesi dönemdeki diğer okuma ve yazma becerileri ile ilişkili olduğunu ve ileriki yaşlarda okuma ve yazma becerilerinde etkili olduğunu göstermektedir (Anthony ve diğerleri, 2006: 239; Anthony ve diğerleri, 2007: 113; Batson-Magnuson, 2009; Burgess, 2002: 709; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000: 596).

Fonolojik farkındalık ile ilgili gibi görünen ancak farklı bir beceri **“phonics”** harflerin sesleri ile sembolleri arasındaki ilişkiyi anlama becerisi olarak ifade edilmektedir. Bu beceri ses farkındalığı ve sesbirim farkındalığından farklı olarak sadece işitsel bir beceri değil aynı zamanda yazı farkındalığı ile ilgili bir kavramdır (Chard, 1999: 262; Jackman, 2005: 80; Soderman ve diğerleri, 2005: 34; Vukelich ve diğerleri, 2008: 150).

Okumanın öğrenilmesi için konuşma ve yazı arasındaki ilişkinin keşfedilmesi, yani her sesbirimin yazıda nasıl simgelendiğinin fark edilmesi gerekmektedir (Acarlar,

Ege ve Turan, 2002: 65). Bu nedenle okuma ve yazma becerisinin kazanılmasında fonolojik farkındalık (ses farkındalığı) sesbirimsel farkındalık ve harf ve sesin ilişkilendirilmesi önemlidir.

Okuma ve yazma birlikte gelişen süreçlerdir. Okumanın gerçekleşmesi için sesin yazılı olarak nasıl ifade edileceği ve yazının nasıl düzenlendiği bilgisi gerekmektedir. Bu beceri, yazı farkındalığı kavramını akla getirmektedir. Bundan sonraki başlıkta yazı farkındalığının okul öncesi dönemdeki gelişimi ve okuma ve yazma becerilerindeki önemi üzerinde durulacaktır.

2.2.3. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı yazılı dilin şeklinin ve fonksiyonun anlaşılması olarak tanımlanmaktadır (Ezell ve Justice, 2005: 76). Çocuklar ilköğretime başlamadan önce yazının şeklini, işlevini, yazının özelliklerini kavraması gerekmektedir (McGinty ve Justice, 2009: 81). Yazı farkındalığı yazılı dilin ve yazım kurallarının anlaşılmasına yönelik geniş bir terimdir. Bu geniş terim içinde çevresel yazıların anlaşılması, kitap kavramlarının da içinde yer aldığı yazının yönü, sözcükler arasındaki boşluklar, sözcük, cümle gibi yazıyı oluşturan birimleri ifade eden yazı kavramları ve alfabe bilgisi ilgili bileşenler yer almaktadır (Justice, Bowles ve Skibbe, 2006; Justice ve Kaderavek, 2003: 11; Pullen ve Justice, 2003: 89; Vukelich ve diğerleri, 2008: 154;).

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazıyı formal olarak okumaları beklenmese de yazı kavramlarını kazanmaları ve yazının farkında olmaları gerekmektedir (Ezell ve Justice, 2005: 87). Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan araştırmalar, çocukların ileriki dönemlerdeki okuma becerilerini tahmin etmede ne güçlü becerinin yazı farkındalığı olduğunu tespit etmişleridir (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007; Kelman, 2006). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ile ilgili olarak sahip olmaları gereken beceriler Durkin (1993) tarafından sözcük ve sözcük olmayan grafik sunumlar arasındaki farkı anlama, yazının herhangi bir araç (kalem, tebeşir, boya, kum vb.) kullanılarak yazıldığını anlama, yazının farklı yüzeylerde olabileceğini fark etme (kağıt, metal, kumaş vb.), yazının sözcük okunduğunu anlama, sözcüklerin belli bir düzende yazıldığını, sözcükler arasında boşluklar olduğunu ve bu boşlukların bir işlevinin

olduğunu anlama, yazının soldan sağa, yukardan aşağıya okunduğunu anlama olarak sıralanmaktadır (Akt.: Lesiak, 1997: 148).

Bunlara ek olarak okul öncesi dönemdeki çocukların, yazı farkındalığı ile ilgili alfabeedeki harflerin bazılarını bilme, alfabeedeki harflerin bazılarının seslerini bilme, harflerin büyük ve küçük harf olarak tanımlandığını bilme, çevredeki logoları tanıma ve çevresel yazıları okuma, okuma ve yazmayla ilgili olan “*sözcük, harf, okuma, yazma*” gibi terimleri kullanma, sözcükteki ilk harfi gösterme, yazının soldan sağa doğru okunduğunu parmağıyla gösterme, çevredeki yazılara ilgi gösterme gibi beceriler kazanması beklenmektedir (McGinty, Sofka, Sutton ve Justice, 2006: 78).

Yazı farkındalığı, yazının işlevinin anlaşılması, yazının şeklinin anlaşılması, yazının kurallarının anlaşılması olarak üç başlık altında incelenebilir (McGinty ve diğerleri, 2006: 79).

Yazının işlevinin anlaşılması: Yazının belli bir amaç için yazıldığının anlaşılmasını içermektedir (McGinty ve diğerleri, 2006: 80).

Yazının şeklinin anlaşılması: Yazıya oluşturan birimlerin bir araya gelmesiyle ilgili bilgileri içerir. Yazının, harf, sözcük, cümle gibi farklı birimlerden meydana geldiğinin anlaşılması olarak açıklanmaktadır (Ezell ve Justice, 2005: 76).

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ile ilgili önemli becerilerden biri harf bilgisi ve diğeri de sözcük farkındalığıdır. Sözcük farkındalığı hem yazılı hem de sözel olarak sözcüğün fark edilmesini, yazılı ve sözlü ifade edilen sözcüklerin arasındaki ilişkinin anlaşılmasını gerektirmektedir (Justice ve Ezell, 2001: 208). Sözcük farkındalığı yazı farkındalığının en karmaşık becerilerinden bir olup, 4-5 yaşlarından itibaren kazanılması beklenmektedir (McGinty ve diğerleri, 2006: 83). Justice ve Ezell (2001: 214) yaptıkları araştırmada dört yaşındaki çocukların %30’nun sözcük farkındalığı kazandığını tespit etmişlerdir.

Yazının kurallarının anlaşılması: Çocuklar yaklaşık olarak 4 yaşlarından itibaren yazıların belli kurallar çerçevesinde oluştuğunu anlamaya başlar. Örneğin kitabın nereden başlayarak okunacağını, yazının soldan sağa doğru yazıldığını anlama gibi yazının

kurallarına ilişkin bilgileri keşfetmeye başlar. Çocukların yazı farkındalığına ilişkin bu özellikleri fark etmeleri çevresel yazıların fark edilmesi ile yakından ilişkilidir (McGinty ve diğerleri., 2006: 81). Reutzel, Fawson, Young, Morrison ve Wilcox (2003) yaptıkları araştırmada dört yaşındaki çocukların yazı farkındalığı ile çevresel yazıları okuma becerileri arasında korelasyon olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde Berry (2000) yaptığı araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve harf bilgisi gibi becerileri ile çevresel yazıları fark etme becerileri arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Çocukların yazı farkındalığı ile ilişkili olarak kazandıkları becerilerinden biri de kitap kavramlarıdır. Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren yazılarla ilgilenmeye başlarlar ve yazılar hakkında sorular sorarlar (Whitehead, 2007: 54). Çocuklar bu sorular yoluyla kitaplar hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Çocuklara kitap okunurken onların kitaptaki resimlere baktığı düşünülür, ancak çocuklar kitaplarla deneyim yaşadıkça sadece resimlere değil kitaplardaki yazılara da dikkat etmeye başlarlar (Schickedanz, 1992: 56). Evans, Williamson ve Pursoo (2008) 3-5 yaş arasındaki çocukların kendilerine okunan kitabın büyük oranda resimlerine bakmayı tercih ettikleri, ancak yaş ilerledikçe yazıya bakma oranının artmaya başladığını tespit etmişlerdir. Küçük yaşlardan itibaren çocukların, kitapta anlatılmak istenenlerin yazılı olduğunu ve resimlerin de hatırlamada ve anlatmada kişiye yardımcı olduğunu kavramaları sağlanmalıdır (Schickedanz, 1992: 57).

Yazı farkındalığının bir boyutu olarak görülen kitap kavramları okuryazar olma sürecinde önemli bir köşe taşıdır. Çocuklar kitaplarla deneyim yaşadıkça yazı farkındalığı ile ilgili bazı kitap kavramları öğrenmektedirler. Çocukların kitap kavramlarıyla ilgili olarak aşağıdaki bilgilere öğrenmesi gerekmektedir:

- Kitaplar okunmak içindir.
- Kitap önden arkaya, yukarıdan aşağıya okunur.
- Kitap sayfaları sola doğru çevrilir.
- Resim ve yazı birbirinden farklıdır.
- Söylenen sözcüklerle yazılanlar arasında ilişki vardır.
- Kitap belirli bir yerden okunmaya başlanır.
- Kitabın bir adı (başlığı) bulunmaktadır.
- Kitabı bir yazarı ve resimleyeni vardır (Morrow ve Gambrell, 2005: 38).

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı beş aşamada gelişmektedir.

Birinci aşamada, çocuklar çevrelerinde bulunan yazılar keşfetmeye başlarlar. 2- 3 yaşından itibaren görülmeye başlayan bu aşamada çocuklar, örneğin yiyecek ambalajlarındaki yazıları resimleriyle ilişkilendirerek okumaya başlarlar. Bu dönemde görülen bu farkındalık, logo, şekil, resim gibi çevresel uyaranlarla ilişkilidir.

İkinci aşamada, çevresel yazı değil de hikaye kitabı, gazete, alışveriş listesi gibi daha çok yazılı dille ilişkili yazıları fark ederler. Bu aşamada çocuklar yazının yönünü, düzenini fark etmeye başlarlar. Bu aşamada çocukların kitapları doğru bir şekilde tuttukları görülür. “Okuma, sayfa, hikaye” gibi bazı yazıyla ilgili bazı kavramlar anlaşılmaya başlanır.

Üçüncü aşama, yazının şeklinin ve işlevinin anlaşılmaya başlandığı aşamadır.

Dördüncü aşamada, yazı ile ilgili kavramlar sözel olarak kullanılır. Çocuklar bu aşamada yazı kavramlarının gelişmesine ve yazının işlevinin anlaşılmasına paralel olarak yazıyı iletişim aracı olarak kullanmaya başlarlar.

Beşinci aşamada, çocuklar yazı kavramlarıyla ilgili daha karmaşık becerileri kullanmaya başlarlar. Yaklaşık altı yaş civarında bu beceriler görülür. İki sözcük arasındaki benzerlik ve farklılıklar fark edilir. Örneğin “Ahmet” ve “Ayşe” isimlerinin aynı harfle başladığını fark edilir. Yazılan sözcükler konuşulan sözcükle ilişkilendirilmeye başlanır. Bu aşamadan sonra çocukların formal okuma öğrenmeye geçmesi beklenir (Ezell ve Justice, 2005: 80-81).

2.2.4. Yazmaya Hazırlık Becerileri

Okul öncesi dönemdeki çocuklar karalama yapma, çeşitli şekillerde çizgiler çizme, harflere benzeyen şekiller yapma girişiminde bulunurlar. Çocukların çok erken yaşlardan itibaren gösterdikleri bu sembolik yazma girişimleri onların yazmayı ve yazılı dil sistemini öğrenmelerinde önemli görülmektedir (Yaden ve Tardibono, 2004: 29). Çocukların bu ilk yazma girişimleri gelişimsel bir özellik taşımakta ve “emergent literacy” yani diğer bir deyişle “gelişen okuryazarlık” kavramı ile açıklanmaktadır. “Emergent writing” kavramı yani diğer bir ifadeyle gelişimsel olarak ortaya çıkan yazma,

çocuğun duygu, düşünce ya da bir mesajı iletme ya da bir mesajı iletme yani iletişim kurmak amacıyla kağıt üzerinde işaretlemeler yapması olarak tanımlanabilir (Mayer, 2007: 35).

Yazma gelişimsel bir süreçtir. Küçük çocuklardaki yazma becerisi, bir başkası için ya da kişinin kendisi için mesaj ya da fikirlerini kaydetme, el yazısının fiziksel hareketini yapma ya da bu davranışı taklit etme, harf ya da harf benzeri şekiller yapma, kelime ya da harfleri kopya etme, sözcükler yazma gibi birkaç farklı şekilde görülebilir. Yazmanın amacı iletişimdir. Çocuklar yazmanın bu amacını yazı yazarken gördüğü ve yazı yazma hakkında konuştuğu yetişkinler tarafından desteklenerek öğrenmektedir (Ranweiller, 2004: 82).

Çocuklarda bu yazma gelişiminin meydana gelmesi, dinleme, konuşma, okuma ve resim gelişimi ile birlikte olmakta ve bu becerilerin gelişimi birbirlerini etkilemektedir. Çocuklar evde, okulda ve içinde bulundukları sosyal alanlarda farklı amaçlarla yazı yazan yetişkinlerle ya da büyük çocuklarla karşılaşmakta ve bu kişilerle etkileşime geçerek yazının işlevini ve şeklini anlamaya başlamaktadırlar. Çocuklar çevrelerinden edindikleri bu bilgileri kullanarak, karalama, resim yapma, çizgi çizme, harf benzeri şekiller yazma ve en sonunda formal yazmayı öğrenmeye doğru ilerlemektedir (Mukosa- Mogaye, 2003: 2). Okul öncesi dönemdeki çocuklar doğumdan üç yaşa kadar karalamalar aracılığıyla yazı yazmaktadırlar. Üç yaştan altı yaşa kadar kontrollü karalamalar aracılığıyla yazının özelliklerini, düz, dairesel şekiller ve harf benzeri şekiller kullanarak keşfetmeye başlarlar (Morrow, 2005: 208- 211). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda yazma gelişiminin bir aşaması olarak harfleri kullanarak yazıları yazabilirler, bu dönemdeki çocuklar genellikle kendi isimlerini ya da isimlerindeki harfleri kullanarak yazı yazma eğilimindedirler (Mayer, 2007: 34).

Çocukların yazma gelişimi farklı araştırmacılar tarafından aşamalara ayrılarak incelendiği görülmektedir. Bu araştırmacılarından bir olan Sulzby (1986) çocukların yazma gelişimini altı aşamada incelemiştir. Ancak bu aşamaların mutlaka sıralı bir şekilde gerçekleşmesini beklemeyiz. Bu aşamalar aşağıda belirtilmiştir.

- **Resim yoluyla yazma:** Çocuklar resim yaparak yazı yazarlar, bu dönemde resim ve yazı arasındaki fark anlaşılmamıştır. Yazı/resmi mesajlarını iletme için özel

bir iletişim aracı olarak kullanırlar. Çocuklar yaptıkları resimleri yazıyı okuyormuş gibi okurlar.

- **Karalamalar yoluyla yazma:** Çocuk yaptığı çizgileri yazı olarak nitelendirir ama aslında karalama yapmaktadır. Bu karalamaları yaparken genellikle soldan sağa doğru hareket ederler. Kalem yetişkin gibi tutulmaya başlanır.
- **Harf benzeri şekiller kullanarak yazma:** Çocuklar harfe benzeyen şekiller yapmaya başlarlar.
- **Öğrenilmiş (Ezberlenmiş) harf kümelerini kullanarak yazma:** Bu aşamada çocuklar genellikle isimlerinde bulunan harf kümelerini kullanır. Çocuk harflerin yerini değiştirebilir. Bu aşamada harfler rastgele bir şekilde yerleştirilebilir ya da uzun bir sıra şeklinde sıralanabilir.
- **Heceler kullanarak yazma:** Bu aşamada çocuklar, ses harf ilişkisi kurmaya başlamaktadırlar. Sözcüklerdeki bazı harfler eksik yazılabilir ve sözcükler ve harfler arasında uygun boşlukları bırakmama, harfleri üst üste yazma gibi, kağıtta yer kullanımında sıkıntılar yaşanabilir.
- **Formal yazma:** Geleneksel yazmaya geçilir, çocuklar yetişkin gibi yazı yazmaya başlar (Akt.: Morrow, 2005: 208- 211).

Çocukların yazma becerilerinin gelişimine ilişkin aşamalandırma, Ferriero (1988) tarafından geliştirilen yazma gelişim teorisine göre yapılmıştır. Ferriero (1988) 'ya göre çocukların yazma gelişiminde iki önemli aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar resim- harf ve alfabetik aşama olarak sıralanmaktadır.

Resim- Harf Aşaması: Bu aşama yazma gelişiminin ilk ve en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada çocuk önce resim ve şekli tanımaya çalışmakta ve onları çizme çabası göstermektedir. Resim ya da şekiller çizerek yazmaya başlayan çocuk daha sonra kelime ve heceleri kopyalamaya başlar, ardından harfleri yazmaya kadar ilerler. Bu aşama harften önceki yazı olarak da özetlenebilir. Bu aşama dört alt aşamadan meydana gelmektedir.

- **Hece öncesi aşaması:** Bu aşamanın başlangıcında sözcükler şekil, logo ya da resim olarak algılanmaktadır. Çocuk yazıya benzemeyen çizgiler ya da şekiller çizmektedir. Bu aşamada çocuklar resim ile yazı arasındaki benzerlik ve

farklılıkları anlamaya başlamaktadır. Resim ve yazı arasındaki ayrımı yapmakta ve yazıya benzeyen çizgiler çizmektedir. Bu dönemde kelime kavramı da gelişmeye başlar ve bazı kelimeleri kopya eder.

- **Hece aşaması:** Bu aşamada karışık çizgiler ve karalamalar yerini harfe yakın çizgiler ya da harflere bırakmıştır. Bazı kelimeler yazılmaya başlanmış ve kelimeler arasında boşluklar bırakılmaya başlanmıştır. Önceki dönemlere göre daha nitelikli yazılar görülmektedir.
- **Hece - harf aşaması:** Bu aşamada çocuk yazının görsel unsurlarını daha fazla göstermektedir. Yazıda harf sayısı dikkate alınarak yazıldığı görülmekle birlikte, yazılan bu harflerin ses ile ilişkilendirilmediği görülmektedir.
- **Harf aşaması:** Bu aşamada çocuk harf ve ses arasındaki ilişkiyi kurmaya başlamakta ve seslerle harfleri ilişkilendirerek yazmaya başlamaktadır.

Alfabe Aşaması: Bu aşama çocuğun yazı sistemini anladığı ve yetişkin gibi yazmaya başladığı dönemdir (Akt.: Güneş, 2007: 54-56).

Sözel dilden yazılı bir sunuma doğru ilerleyen yazma sürecinin başlangıcı kağıda kalem, boya gibi herhangi bir araç kullanarak işaretler yapmaya dayanmaktadır. Çocuğun farklı araçları kullanarak kalıcı izler oluşturabileceğini keşfetmeye başladığı andan itibaren yazma süreci de başlamış olmaktadır. Bu işaretler zaman içinde karalamalar şeklinde görülmektedir (Havens, 2002: 4). Yazma sürecinin başlangıcında çocukların belli şekilleri yaptığı görülür. Çocuklar ilk olarak iki yaşlarında dikey çizgileri kullanarak çevrelerindeki geometrik şekilleri taklit etmeye başlarlar. İki buçuk yaş civarında bu çizgileri yatay çizgiler takip eder. Çocuklar üç yaşında dairesel çizgileri çizmeye başlarlar (Feder ve Majnemer, 2007: 313). Başlangıçta yazı ve resmi birlikte üretilmektedir. Yaklaşık olarak üç yaş civarında yazı ile resim arasındaki farklılıkları anlamaya başlanır. Üç- dört yaş civarında kağıda rastgele karalamalar yapılır (Havens, 2002: 5). Çocukların yaptıkları karalamalar yazı özelliği göstermektedir, çocuktan yazı yazması istendiğinde yaptığı karalamalar resme değil yazıya benzemektedir (Schickedanz, 1992: 73). Çocuklar el ve parmak kaslarına ilişkin hareket becerileri geliştikçe karalama amacıyla kullandıkları araçları daha iyi kontrol etmeye başlayacak ve karalamalar da daire, oval vs. gibi şekillere dönüşmeye başlayacaktır (Beaty, 2009: 59). 5 ve 6 yaş civarında farklı geometrik şekillerin taklit edildiği ve eğik çapraz gibi farklı çizgilerin yapıldığı görülür. Bu tür çizgileri yapılabilmesi çocuğun yazmaya hazırlık becerilerinde önemli bir gösterge olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların çizgi çizmeleri ile daha sonraki

dönemlerde harf yapma becerileri arasında ilişki bulunmaktadır (Feder ve Majnemer, 2007: 313). Daha sonra harfleri kullanarak yazılarını yazarlar, çocuklar genellikle kendi isimlerini ya da isimlerindeki harfleri kullanarak yazı yazarlar (Mayer, 2007: 34).

Çocuklar çevrelerindeki yazıları fark etmeye başladıklarında duygu ve düşüncelerini ifade etmek için yazıya benzeyen şekiller oluşturmaya başlarlar. Bazı harfleri ve harf benzer şekilleri oluşturarak ve genellikle yazının yönünü dikkate alarak soldan sağa doğru yazma girişiminde bulunurlar (Mayer, 2007: 34). Stellakis ve Kondyli (2004: 140), okul öncesi dönemdeki çocukların yazılarında yazı ve resim arasında farklılığı gösterdikleri ve yazılarında harfe benzeyen şekiller, yazının yönü, sözcükler arasındaki boşluklar gibi yazılı dile ait özellikleri gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların aldıkları eğitimin çocukların yazılarını olumlu yöne etkilediği sonucu bulunmuştur.

Çocuklarda yazma becerilerinin gelişimine çevredeki yazıların etkisiyle ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Tolchinsky (2003)'ya göre çocuklar, yazılarında içinde bulundukları kültüre ait yazılı dilin özelliklerini göstermeden önce evrensel özellikler gösterirler. Yazılarında başlangıçta belli bir sırada doğrusal çizgiler çizme eğilimindedirler. Daha sonra bu çizgiler ayrılmaya, aralarda boşluklar bırakılarak yazı birimleri oluşturulmaya başlanır. Çocuklar en son olarak da harf gibi soyut sembolleri yazılarında kullanırlar. Bu tür yazı girişimleri resimden farklı olarak yapılır, diğer bir deyişle çocukların bu yazıları resim özelliği taşımaz. Çocuklar 3 -4 yaş civarında yazı gelişimlerinde, doğrusal çizgiler kullanma, çizgiler ayırma ve yazı birimleri oluşturma gibi evrensel özellikleri gösterirler. Bu aşamada çocukların yazılarında harfler ya da harfler ve sözcükler arasında genellikle boşluklar görülmez. Çocuklar bu evrensel özellikleri gösterdikten sonra içinde bulunduğu kültürün yazılı dil özelliklerini göstermeye başlar. Yazının yönü, harfler ya da sözcükler arasındaki boşlukları içindeki bulundukları kültürün yazı özelliklerine göre şekillendirmeye başlarlar. 5 yaş civarında yazılarında içinde bulundukları kültüre ait, soldan sağa yazma, harf şekilleri vs. gibi özellikler görülmeye başlanmaktadır. Çocukların yazma becerilerinin gelişimindeki diğer bir görüş ise çocukların yazı ile deneyimlerine bağlı olarak küçük yaşlardan itibaren hem evrensel yazı özelliklerini hem de içinde bulunduğu kültürün yazı özelliklerini gösterdiği yönündedir (Akt., Puranik ve Lonigan, 2009). Treiman, Cohen, Mulqueeney, Kesler, Schechtman (2007) yaptıkları araştırmada dört yaş civarındaki çocukların kendi

isimlerinde yazının hem evrensel hem kültüre ait yazılı dil özelliklerini gösterdiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Puranik ve Lonigan (2009) 377 okul öncesi dönemdeki çocuk ile yaptıkları araştırmada üç yaşındaki çocukların yazılarında evrensel özelliklerle birlikte bulundukları kültüre ait yazılı dilin özelliklerini gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Güneş (2007) yazmanın fiziksel, zihinsel, gelişimsel, etkileşimsel süreçlerden meydana geldiğini belirtmektedir. Yukarda yazma becerisinin gelişimsel ve etkileşimsel süreçlerinden bahsedilmiştir. Yazmanın fiziksel süreci içinde, kalem tutma, çizgi çizme, el hareketleri, soldan sağa yazma gibi beceriler yer almaktadır (Güneş, 2007: 30- 31). Bu nokta “*el yazısı*” kavramını akla getirmektedir. Yazma ile el yazısı aynı anlama gelen ifadeler değildir. El yazısı yazmayla ilgili kağıt - kalemin kullanımı, görsel ve motor becerileri içermektedir (Fogo, 2008: 13). Yazma becerisi ise hem “*el yazısı*” olarak ifade edilen fiziksel bir etkinlik, hem de yazılı dilin üretilmesi ile ilgili zihinsel bir etkinlik olarak belirtilmektedir. Bir araç kullanarak sözel dilin görünür hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Çocuklarda el yazısı becerileri, resim ve yazma gelişimine paralel olarak gelişmektedir (Havens, 2002: 1, 4,).

Çocukların yazma becerilerinin gelişiminde duyuşal hareket, bilişsel ve psikososyal beceriler etki etmektedir. Duyusal motor, beceriler kas, hareket, duruş ve görsel algı becerilerini içermektedir. Yazma bilişsel alan becerilerinden de etkilenmektedir. Yazma için dikkat, görsel ve işitsel algı gibi bilişsel beceriler gerekmektedir. Yazmayı etkileyen diğer bir faktör de öz kontrol becerisi ve yazmaya istekli olmak gibi psikososyal özelliklerdir (Cook, 1992: 9; Fletcher, 1997: 15).

Dolayısıyla çocuklarda yazma becerilerinin gelişiminde çevredeki yazıları fark etme ve anlamlandırma tek başına yeterli değildir. El yazısının gerçekleşmesi için çevredeki yazılar kadar önemli olan unsur da duruş ve hareket becerileridir (Havens, 2002: 11). Yazma becerilerinde duruş, büyük ve küçük kas becerilerinin ve el göz koordinasyonunun gelişmiş olması gerekmektedir. Fletcher (1997), Marr, Windsor ve Cermak (2001), görsel- hareket beceriler ile yazma becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu saptamışlardır. Okul öncesi dönemdeki çocukların isim yazma becerileri ile yazı yazma ile ilişkili hareket ve duruş becerileri arasında olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Hem isim yazma hem de hareket ve duruş becerileri yaşla birlikte artış göstermektedir (Havens, 2002: 7).

Çocukların yazma becerilerinin fiziksel boyutunu oluşturan becerileri ile yazmanın bilişsel yönü arasında bağlantı bulunmaktadır. Çünkü çocuklar yaşları ilerledikçe hareket becerileri gelişecek, buna bağlı olarak yazma becerileri de ilerleyecektir (Beaty, 2009: 59; Havens, 2002: 7).

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya fiziksel olarak hazır olabilmeleri için sekiz beceriden söz edilmektedir,

- Küçük kas becerilerinin gelişmesi,
- El- göz koordinasyonu
- Yazma için gerekli olan araç gereçlerin tutulması,
- Temel çizgilerin çizilmesi,
- Yazı dilinin yönünün fark edilmesi
- Alfabadeki harflerin yönünün anlaşılması (Eliason ve Jenkins, 2003: 257; Marr ve diğerleri, 2001: 2).

Bunlara ek olarak, Benbow, Hanft, Marsh (1992) yazmaya hazırlık için gerekli olan diğer dört beceriyi,

- Baskın bir elin kullanımı,
- Baskın elin dışındaki elin uygun şekilde kullanımı,
- Uygun oturuş ve kalem tutuş,

Verilen şekillerin kopya edilebilmesi becerisi olarak sıralanmaktadır(Akt.: Marr ve diğerleri, 2001: 2).

Yazı yazabilmek için kalemin uygun şekilde tutulması yazı yazma hızını ve yazının akıcılığını etkilemektedir. Yazma sırasında el, kol ve omuz kasları ayrı ancak koordineli bir şekilde çalışmaktadır. Ayrıca kalem tutulmayan el kullanarak kağıdın desteklenmesi de gerekmektedir. El yazısında uygun bir oturma pozisyonunun da olması gereklidir. Ayaklar düz bir şekilde yere değmeli, vücut dik olmalı, el ve kol masada durmalı ve kağıdın sınırlarının belirlenebilmesi için de dikkati yoğunlaştırabilmesi gerekmektedir (Havens, 2002: 11). Yazma becerisinin gerçekleşebilmesi için el ve parmak hareketlerinin uygun kullanımı gerekmektedir. El ve parmağın uygun kullanımı ise algısal ve küçük kas hareket becerilerinin bileşiminden oluşan el göz koordinasyonunun gelişmesine bağlıdır. Çocukların yazma araçlarını kullanarak yazı yazabilmesi için,

kalemi uygun şekilde tutabilmesi ve hareket ettirebilmesi için küçük kas hareket becerilerinin ve el göz koordinasyonunun sağlanması gerekmektedir (Beaty ve Bratt, 2007: 152-154). Bunların yanında çocuklar, el yazısı becerileri için, yazı, sağ, sol, çizgi, yukarı aşağı, dik, yatık gibi kavramları bilme, yazmanın yönünün yukardan aşağı, soldan sağa olduğunu bilme, alfabedeki harfleri oluşturan çizgileri doğru yönde ve düzgün çizebilme becerilerine sahip olmalıdır. Bu becerileri kazanmamış çocuklarda kalemi doğru tutamama, çabuk yorulma ve yazmakta isteksiz davranma gibi olumsuz durumlar ortaya çıkabilmektedir (Yangın, 2007: 294).

Çocuğun yazma için gerekli olan bu becerilere sahip olması için, parmak, el, bilek ve omuzlardaki kasların güçlenmesi, belli bir olgunluğa erişmesi ve farklı araçlar kullanarak deneyim kazanması gerekmektedir (Beaty ve Bratt, 2007: 152-154). Okul öncesi dönemdeki çocuklar farklı deneyimlerle ve olgunlaşma düzeyi ile kurumlara gelebilirler. Bu nedenle öğretmenlerin öncelikle çocukların hangi gelişim seviyesinde olduğunu belirleyerek, onların gelişimlerini desteklemelidir (Beaty ve Bratt, 2007: 152-154).

Türkiye’de 2005 yılından itibaren ilk okuma yazma öğretiminde değişiklik yapılmış, yazma öğretimine “*Bitişik Eğik Yazı*” ile başlanmasına karar verilmiştir. Bu uygulama ile birlikte okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazır bulunuşluklarıyla ilgili beklentilerde değişmiştir. MEB (2005) programında çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde yapılması gereken çalışmalara yer verilmektedir. Bu çalışmalar el hareketleri, boyama- resim yapma, kalem tutma, yazının soldan sağa yazılması, çizgi çalışmaları (serbest ve düzenli çizgi çalışmaları) olarak sıralanabilir.

El hareketleri: yazmaya başlamadan önce çocukların el, kol kasları geliştirilmelidir. Bunlar el hareketleri, parmak hareketleri ve el- göz koordinasyonunu sağlamaya yönelik hareketler olmalıdır. Kil, oyun hamuru gibi malzemelerle oyunlar, parmak oyunları vb. çalışmalar yapılabilir.

Boyama: Renkli boya kalemleri ile resim yapma, bloklarla oynama, kesme yaptırma etkinlikleri yapılabilir.

Kalem tutma: Çocukların yanlış kalem tutması çabuk yorulmalarına neden olmakta ve yazının niteliğini etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenler çocukları doğru kalem tutma becerilerini kazanmalarına yardımcı olmalıdır.

Yazının yönü: yazının soldan sağa doğru yazıldığı önce çizgiler üstünde gösterilmelidir. Çocuklarla yapılan çizgi çalışmalarının soldan sağa doğru yapılması gerekmektedir.

Çizgi çalışmaları: Çizgi çalışmalarında önce serbest çizgiler daha sonra harf yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çizgiler tercih edilmelidir. Serbest çizgi çalışmalarında bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte, çocuğun çevresinde gördüğü örneklerden çizgiler seçilmelidir. Çalışmalar, karalamalar ve sürekli ve eğik çizgiler çizmeye yönelik yapılmalıdır. Düzenli çizgi çalışmalarında ise, harfleri yazmaya hazırlayıcı niteliktedir. Bu nedenle çizgiler sürekli, eğik ve bitişik olmalıdır (MEB, 2005: 258).

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların yazma becerilerinin gelişimi ile ilgili gösterdikleri karalama, harf benzeri şekiller çizme gibi çevresel yazılarla bağlantılı olarak ilerleyen gelişimsel yazma becerilerle birlikte yazmanın fiziksel boyutu ile ilgili beceriler üzerinde durulmuştur. Yazma becerilerinde ilköğretim birinci sınıfa hazırlayıcı özelliği bulunan ve MEB (2005) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda yazmaya hazırlık aşaması ile bağlantılı olarak verilen çizgi çalışmaları, yazmaya hazırlıkta önemli olan oturma, kalem tutma gibi yazmanın fiziksel boyutu ile ilgili beceriler değerlendirilmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel olarak gösterdikleri okuma ve yazma becerilerinin okul öncesi eğitim programı içinde bütün boyutlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Aşağıdaki bölümde okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların okuma ve yazma becerilerinin, sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve yazma becerilerini desteklemek için yapabilecek uygulamalara yer verilmiştir.

2.3. Okul Öncesi Eğitimde Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Desteklenmesi

Okul öncesi eğitimde okuma ve yazmaya hazırlık çalışmasının planlanmasında çocukların okuma ve yazma gelişimlerinin özellikleri dikkate alınarak, hem okuma hem de yazma etkinliklerine yer verilmelidir (Morrow, 2005: 321-322).

Okul öncesi eğitimde öğretmenler daha ileriki yıllarda okuma yazma sorunları olabilecek çocukları belirleme ve okuma yazma gelişimini etkin ve etkili bir şekilde yönlendirecek eğitim aktiviteleri hazırlamada aktif olmalıdırlar ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirirken bazı ilkeleri temel almalıdırlar. Bu temel ilkeler şunlardır:

1. **Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları hem yazı dili hem fonolojik duyarlılıkla ilişkili olmalıdır:** Öğretmenler okuma yazmaya hazırlığı farklı alanlardaki bilgi ve becerilerin harmanlandığı bir bütün olarak görmelidirler. Kelime bilgisi gibi sözel dil becerileri ve motivasyon gibi okuryazarlıkta önemli unsurların yanında, bunlar kadar önemli olan yazılı dilin ve fonolojik farkındalığın da okul öncesi eğitim programları içinde yer alması gerekmektedir.

Yazılı dil, kitap kavramları, alfabenin özellikleri ve alfabedeki harflerin isimleri, yazı kavramları, yazının şeklinin, işlevinin anlaşılması, yazılı dille ilişkili harf, sözcük, cümle gibi terimleri bilme ve çevresel yazıları fark etme ve semboller kullanarak yazılı ürünler oluşturma gibi bilgi ve becerilerden oluşmaktadır.

Fonolojik farkındalık ise, çocukların sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ve son sesi aynı olan sözcükleri ayırtetme, ayrı ayrı sesleri tanımlama, sözcükteki sesleri ayırıştırma ve birleştirmeye yönelik becerileri içermektedir.

2. **Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları planlı ve düzenli etkinlikler olmalıdır:**

Çocukların okuma yazma gelişimi etkinlikleri okuldaki ve evdeki sözlü ve yazılı dil iletişimini güçlendirecek şekilde tasarlanmalıdır.

3. **Aktiviteler bilimsel temelli olmalıdır:** Çocuklara verilen etkinliklerde okuma yazma gelişiminin etkin bir biçimde sağlaması için öğretmenlerin, daha önce belirli bir grupta çalışılmış, etkililiği belirlenmiş, bilimsel temelli yöntem ve teknikler kullanması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde deneysel uygulamalar sonucunda hikaye okuma temelli etkinlikler, yazı temelli etkinlikler, zenginleştirilmiş okuryazarlık çevresi ile çocukları destekleme, öğretmen merkezli fonolojik farkındalık etkinliklerine yönelik uygulamalar görülmektedir (Pullen ve Justice, 2003: 100,102, 110).

Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma becerilerini desteklemek için öğretmenler, çocuklarla birlikte kitap okumalıdır, yetişkinin kitap okumada çocuğa model olması önemlidir. Zengin bir konuşma ortamı oluşturulmalı, harfler ve sesleri ile ilgili etkinlikler yapılmalı ve çocuklar için zengin bir okuryazarlık çevresi sağlanmalıdır. Çocuklar okuryazarlık deneyimlerini içeren oyun etkinlikleri ile desteklenmeli, yazı ile ilgili deneyimler yaşamalıdır (Brewer, 2001: 273; Henniger, 2005: 387- 389; Roskos, Christie ve Richgels, 2003: 2-4).

Öğretmen büyük ve küçük grup etkinliklerinde ve bireysel etkinliklerde çocuklarla konuşurken onların günlük dilde kullanmadığı ya da az kullandığı sözcükleri kullanmalı ve çocukların yorum yapma becerilerini geliştirilmelidir (Roskos ve diğerleri., 2003: 2). Zengin bir konuşma ortamının oluşması çocuğun hem dinleme hem de konuşma becerisini desteklemektedir. Dinleme becerilerini geliştirmek için hikâyeler anlatma, şarkı, şiir, tekerleme söyleme, kitap okuma gibi etkinlikler yapılabilir. Çocukların konuşma becerilerini desteklemek için günlük yaşam deneyimlerini anlatma, resim anlatma, hikaye anlatma, tartışmaya katılma, sorun çözme, sorgulama gibi etkinlikler yapılabilir (Güneş, 2007: 72). Hikaye okuma etkinlikleri aracılığıyla çocukların sözcük bilgileri artmakta ve anlama becerileri gelişmektedir (Morrow ve Gambrell, 2004: 5).

Okuryazarlık becerilerini desteklemek için etkin olarak kullanılabilecek yöntemlerden biri hikaye okumaktır. Çocuklara günde en az bir ya da iki kez hikaye kitabı okunmalıdır. Çocuklar hikaye kitabı okuma öncesinde, kitap okuma sırasında ve sonrasında desteklenmelidirler (Roskos ve diğerleri, 2003: 3). Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemde hikaye anlatma ve okuma yöntemiyle desteklenen çocukların sözel dil becerilerinde ve okuma yazma becerilerinde artış olduğunu göstermektedir (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer, Samwel, 1999; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Mol ve diğerleri, 2009; Şimşek ve Alisinanoğlu, 2009).

Yazı farkındalığı sözel dil becerileri ile bağlantılı bir alandır. Öğretmen çocukları yazı ile karşılaştırarak onların yazı ve sözel dil arasındaki bağlantıyı kurmalarına yardım etmelidir. Çocuklar bir hikayenin hikaye kitabındaki yazılar yardımıyla anlatıldığını keşfettiklerinde yazılı dilin farklı yollarla kullanılabileceğini de keşfetmeye başlarlar (Brennan, 2008: 84). Hikâye kitapları çocukların sadece sözel dil becerilerini desteklemekle kalmaz aynı zamanda, büyük kitaplar okuyarak çocukların yazı farkındalığını arttırmaya yönelik etkinlikler planlanabilir. Kitap okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılan etkinlikler çocukların hem sözel dil becerilerinin gelişimini hem de yazı farkındalığını arttırmaktadır (Mol ve diğerleri, 2009). Büyük kitaplar çocukların yazının özelliklerini fark etmelerinde yardımcı olacaklardır (Temple, Ogle, Crawford, Freppon, 2005: 144). Bu tür büyük kitaplar aracılığıyla kitabın önü, arkası, kitabın adı, yazarının ve resimleyen (çizerin ya da fotoğraflayanın) adı, sayfalarının hangi yöne doğru çevrileceği, yazının hangi yöne okunacağı gibi kitap kavramları da desteklenebilir. Çocuğa yapılan bu tür açıklamalar her yeni kitap okunduğunda tekrar edilmelidir (Morrow, 2005: 161; Morrow ve Gambrell, 2004: 38).

Öğretmen çocukların yazı farkındalığını destekleyebilmek için çocuğun dikkatini yazıya çekecek şekilde hazırlanmış kitaplar seçmeli ve hikaye okuma etkinliği sırasında hem sözel hem de sözel olmayan teknikler kullanarak çocuğu desteklemelidir (Justice ve Kaderavek, 2002: 10).

Öğretmen hikaye kitabı seçerken, çocuğun dikkatini yoğunlaştırmasını kolaylaştıran ve hikâyenin ilgi çekici olabilmesini sağlayan, hikâye ile tutarlı bir resimlemenin olmasına dikkat etmelidir. Çocuğun yazı farkındalığını desteklemek için kitaplarda resim kadar yazı da önemlidir. Bu nedenle seçilen kitapların sayfalarında yazı

bulunmasına ve yazıyı daha ilgi çekici hale getirmesi için bazı sözcüklerde farklı yazı karakterleri kullanılmasına dikkat edilmelidir (Justice ve Kaderavek, 2002: 11). Öğretmen hikaye kitapları kullanarak çocukların yazı farkındalığını desteklerken hem sözel hem de sözel olmayan teknikler kullanılmalıdır.

Çocukların yazı farkındalığını desteklemek için kullanılan sözel teknikler, kitabın resimleri hakkında olduğu gibi yazıları hakkında sorular sorma ve tartışmayı gerektirmektedir. *“Bu bir A harfi midir?, Okumaya nereden başlayacağım?, Okuduğum sözcüğün nerede yazılı olduğunu düşünüyorsun?, Bu sayfada senin isminde yer alan bir harf var mı?”* gibi sorular aracılığıyla çocukların yazı farkındalığı geliştirilebilir. Benzer şekilde *“Bu bir A harfidir. Okumaya buradan başlayacağım. Bu harf benim ismimde de var.”* gibi ifadeler aracılığıyla çocukların yazıyla ilgili düşünceleri ve farkındalıklarının artması sağlanabilir. Kitap okuma etkinlikleri sırasında parmakla yazıyı ve yazının okunma yönü gösterilerek sözel olmayan teknikler aracılığıyla çocukların yazı farkındalığı desteklenebilir (Breit-Smith, Justice, McGinty, Kaderavek, 2009: 361; Justice ve Kaderavek, 2002: 12;). Harf tanıma da yazı farkındalığının bir bölümü olarak ele alınabilir. Bloklarla harfler oluşturma, yapışkanlı harfler aracılığıyla, harflerin şekillerini öğrenmeye yönelik çalışmalar yapılabilir (Mccathren ve Allor, 2002: 3).

Okuma ve yazma becerilerinin önemli bir bileşeni olan ses farkındalığı, hikâye, şiir, tekerlemelerle ve farklı dil oyunları ile desteklenebilir (Chard, 1999: 262). Okul öncesi dönemde ses farkındalığına yönelik etkinlikler çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak kolaydan zora doğru planlanmalıdır. Bu etkinlikler düzenli olarak uygulanmalı ve yaklaşık 15 dk.’lık etkinlikler olarak yapılmalıdır. Çocukların ve öğretmenlerin katılacağı eğlenceli etkinlikler olmalıdır. Ses farkındalığı eğitimine ses dinleme çalışmaları ile başlanmalıdır. Bu çalışmaların ardından çocukların kafiyeli sözcüklerle karşılaşacakları çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalardan sonra, cümleleri sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelere ayırma, sonra ilk ses ve son seslerle ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Bunların ardından sözcükleri ses birimlerine ayırma ve sesbirimlerini birleştirmeye yönelik etkinlikler yapılmalıdır. Bu çalışmaların uygulanmasından sonra ise ses ve harf ilişkisine yönelik etkinliklere yer verilmelidir (Lane, 2005: 5). Çocukların aynı sesle başlayan sözcüklere bulmasını içeren “Annem armut aldı” cümlesinde olduğu gibi aynı sesle başlayan sözcükleri tekrar etme veya bu tür cümleler oluşturma etkinlikleri yapılabilir. Aynı sesle biten sözcükler bulma ya da “tak,

tel, kaş” gibi sözcüklerden /k/ sesi ile başlayan sözcükleri bulma gibi etkinlikler aracılığıyla sesbirimlerini ayırtetmeye yönelik etkinlikler yapılabilir (Roskos ve diğerleri, 2003: 3).

Çocukların okuma ve yazma gelişimlerine yardım etmek için, okuma isteklerini arttırma ve onların okuma girişimlerinde bulunmaları desteklenmelidir. Sınıftaki kitap köşesine çocuklar için uygun kitaplar konulmalıdır, çocuklar günlük etkinlikler içinde yazı ile karşılaştırılmalı ve yazının işlevinin anlaşılması sağlanmalıdır. Çocukların günlük etkinlikler içinde yazıyla karşılaşabileceği dramatik oyunlara yer verilmelidir. Örneğin, geçici ilgi köşesinde restoran, postane gibi alanlar oluşturularak çocukların gerçek yaşamın içinde okuryazar olma deneyimlerini gerçekleştirmesine fırsat verilmelidir (Roskos ve diğerleri, 2003: 4).

Okul öncesi dönemdeki çocukların günlük etkinlikleri içinde çocuğun yazının anlamlı bir etkinlik olduğunu keşfetmesini sağlayan fırsatlar verilmelidir. Öğretmenler sınıfta bir yazı köşesi oluşturarak çocukların kâğıt, kalem, tebeşir gibi farklı tür yazı araçlarını kullanmaları sağlanmalıdır. Örneğin evcilik köşesine kâğıt, kalem, telefon gibi materyaller yerleştirilerek, çocukların oyunlarında yazmayı kullanmalarına olanak sağlanmalıdır (Fogo, 2008: 7).

Öğretmen çocuklara geribildirim vererek ve model olarak onların yazmalarını desteklemektedir. Çünkü bu etkileşim çocuğun yazma becerisini olumlu yönde etkilemekte, çocuğunun yazı yazmanın amacını ve kalem tutma, kâğıt tutma, duruş gibi mekanik özelliklerini kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Mayer, 2007: 36). Kissel (2006) yaptığı çalışmada sınıftaki sosyal etkileşimin çocukların yazma becerilerini etkilediğini saptamıştır.

Çocukların basit şekilleri çizerek, şekiller, nesneler ve harfler arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfetmeye başlamaktadırlar (Eliason ve Jenkins, 2003: 258). Bu nedenle çocukların çizgi çalışmaları yapmaları önemlidir. Çizgisel örnek alıştırmalar, öğretmen tarafından ilköğretimdeki yazı öğretimi ilkelerine uygun olarak önceden hazırlanmalıdır. Seçilen çizgi alıştırmaları harflerin anatomik yapılarına uygun olmalıdır. Başlangıçta harf yapılarını oluşturan çizgileri ve diziliş yönlerinin öğretimi daha karışık harflerin kavranmasında büyük katkılar sağlamaktadır (Akt.: Duran, 2009: 34).

Çocuklar dil ve okuryazarlık becerilerini gelişimin doğal bir sonucu olarak öğrenmektedirler. Çocuklar başkalarını dinleyerek, sesler çıkararak, tek kelimelik cümleler kurarak süreç içinde nasıl öğreniyorlarsa, bir dil becerisi olan okuma- yazmayı, okuma ve yazma deneyimlerini içeren uygun bir çevre içinde öğrenmektedirler. Yüksek nitelikli bir çevre çocuğun okuryazar olma sürecinde oldukça etkilidir (Seefeldt, 2005: 79). Nitekim yapılan araştırmalar, evde ve okulda çocuklara sağlanan olanakların çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde katkı sağladığını göstermektedir (Coviello, 2005; Haynes, 2010; Weigel, Martin ve Bennett, 2006;).

Zengin bir okuryazarlık çevresi; okuma materyalleri, yazma materyalleri, çocukların yazılı ürünlerinin sergilenmesi, materyallerin yazıyla ilişkilendirilmesi, günlük etkinlikler içinde okuryazarlık etkinliklerine yer verilmesini içermektedir (Henniger, 2005: 387).

Okuma ve yazma becerilerini destekleyen bir çevre üç bileşenden oluşmaktadır, bunlar:

Yapısal bileşenler; bu bileşenin öğretmenin sınıf çevresinin düzenlenmesi, materyalleri ve diğer araç gereçleri sağlaması ve düzenlemesini içermektedir. Öğretmen çocukların okuryazarlık alanlarına ilişkin becerilerini arttırmaya yönelik etkinliklerde kullanılabilecek materyaller seçmek durumundadır. Çocukların hem okuma hem de yazmaya yönelik kalem, kağıt, kitap gibi materyallerle karşılaşması, bu materyalleri kullanabileceği alanın sağlanması ve bu alanda kendini rahat hissetmesi gerekmektedir (Ball ve Gettiner, 2009: 192-193).

Dili kullanma, bu bileşende çocuk ve öğretmen arasında etkileşimin ve çocuğun yazıyla ilgili deneyimlerin sağlanması gerekmektedir. Çocukların okuma ve yazma gelişimini destekleyici öğretmen ve çocuk etkileşimi küçük grup ve serbest zaman etkinlikleri sırasında kitap okuma etkinlikleri sırasında gerçekleşebilir. Öğretmen çocukların farklı yazı örnekleri ile karşılaştırarak zengin bir yazı çevresi oluşturmalıdır. Sınıftaki materyallerin etiketlenmesi, günlük etkinliklerin yazılı olduğu bir posterin sınıfa asılması, yazının yönü ya da işlevi gibi yazı farkındalığına yönelik etkinlikler aracılığıyla günlük etkinliklerde yazılı dilin kullanımına olan ihtiyacı vurgulamalıdır (Ball ve Gettiner, 2009: 192-193).

Sınıf yönetimi, doğrudan okuryazarlık becerileri ile ilişkili olmasa da zengin okuma ve yazma çevresinin üçüncü bileşenidir. Öğretmenin uygun dönütler sağlaması ve destek vermesi çocuğun okuryazarlık gelişimin desteklemede önemlidir (Ball ve Gettiner, 2009: 192-193).

Çocukların okul öncesi dönemdeki okuma ve yazma gelişimlerini desteklemek için gelişimsel özelliklere uygun hazırlanmış nitelikli bir program, uygun materyallerle düzenlenmiş fiziksel çevrenin ve çocuk –yetişkin, çocuk-çocuk etkileşiminin sağlandığı sosyal çevre aracılığıyla desteklenmeleri gerekmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim seviyelerine uygun okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile desteklendiklerinde okuma ve yazma gelişimlerinde önemli katkı sağlandığını göstermektedir (Justice ve diğerleri, 2010; Justice ve diğerleri, 2009; Justice ve diğerleri, 2003; Murphy; 2007). Özellikle okuma ve yazma gelişimlerinin paralel olduğu ve birbirini desteklediği düşünüldüğünde çocukların hem okuma hem de yazı becerilerinin desteklenmesi önemlidir. Bu nedenle okul öncesi dönemde yazma temelli deneysel araştırmalar yapılmış ve sadece okuma temelli etkinliklerle karşılaştırıldığında yazma temelli etkinliklerin daha fazla katkı sağladığı sonucu bulunmuştur (Matera, 2008; Pierce, 2003; Aram ve Biron, 2004). Son yıllarda üzerinde durulan ve okuma yazma becerilerini etkilediği düşünülen kavramlardan biri de yazı farkındalığıdır (Güneş, 2007: 97). Yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığının desteklenmesinin önemini ve bu alanda çocukları desteklemenin yönelik deneysel çalışmalara olan gereksinimi belirtmektedir (Gober, 2008; Mol, Bus, Jong, 2009; Breit-Smith, Justice, McGinty, Kaderavek, 2009).

Bu araştırmada hazırlanan eğitim programında, çocuklar okuma ve yazma gelişimleriyle ilgili olarak literatürde yer alan, sözel dil, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve yazma becerileri alanlarında desteklenmişlerdir. Ancak, sürecin değerlendirilmesinde yazmanın fiziksel boyutu, yazı farkındalığının kitap kavramları ve yazı kavramları boyutları alınmıştır.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Aktan (1996) yaptığı araştırmada Türk ve Amerikalı çocukların okuma öncesi dönemde geliştirdikleri fonolojik farkındalık ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmaya İstanbul'dan 46 kız, 48 erkek, Amerika'dan 17 kız 27 erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak harf tanıma, harf kullanma, kelime çözümleme ve fonolojik farkındalık testleri kullanılarak çocuklar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda Türk çocukların okul öncesi dönemde kelime çözümleme testinde Amerikalı yaşıtlarına göre daha başarısız iken ilköğretim döneminde çok daha başarılı oldukları bulunmuştur. Fonolojik duyarlılık testlerinde ise Türk çocuklarının Amerikalı yaşıtları ile karşılaştırıldığında hem okul öncesi dönemde hem de ilköğretim döneminde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Erduran (1999) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitimde okumaya yazmaya hazırlık programları ile bilişsel yetenek özelliklerinin, okuma sürecine etkisini incelemiştir. Araştırmaya, İstanbul'da bulunan 62 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin, 31'i deney 31'i ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları, yaş, cinsiyet, aile bütünlüğü, kardeş sayısı, anne baba eğitimi, sosyo ekonomik durum ve okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre eşleştirilerek oluşturulmuştur. Çocukların devam ettiği 25 anaokuluna gidilerek, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını değerlendirmek için, "Okumaya Hazırlık Formu" uygulanmıştır. Çocukların bilişsel özelliklerini belirlemek için, "WISC-R Zekâ Testi" uygulanmış, sınıf öğretmenlerinin çocuğun okuma yazma davranışlarını değerlendirmesi için, "Öğrenci Bilgi Formu", ailelerin çocuğun okuma yazma davranışlarını değerlendirmesi için, "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Ailelerin ve öğretmenlerin değerlendirmeleri ile çocukların okuma davranışları arasında olumlu korelasyon bulunmuştur. Araştırmada, çocukların devam ettikleri anaokullarında uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocuğun okuma davranışını doğrudan olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aktan Kerem (2001) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimine okumaya yazmaya hazırlık programının etkisini

incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaşındaki 13 deney 13 kontrol olmak üzere toplam 26 çocuk oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan, “Okumaya Hazırlık Program”ının etkisini ölçmek amacıyla, “Fonolojik Duyarlılık Testi”, “Okuma Olgunluğu Testi”, “Ritm Tekrarı Testi”, “Peabody Resim Kelime Testi” “Okuma Kavramları Testi” ön ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “Okumaya Hazırlık Programının” çocukların okuma gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir.

Acarlar ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Türk çocuklarının farklı özellikteki üstdil işlemlerindeki performanslarını incelemektir. Araştırmanın örneklemine 3-8 yaşlar arasındaki toplam 65 çocuk alınmıştır. Çalışmada çocukların dil gelişimlerini belirleyici ölçüt olarak Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) kullanılmıştır. Her çocuğa sözcük, hece ve ses birim bölme ile verilen sesin başta ve sonda olduğu sözcük bulmayı içeren 5 farklı üstdil işlemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda üstdil işlemlerindeki başarının yaşla birlikte arttığı ve işlemin özelliklerine göre farklılık gösterdiği ortaya konmuştur.

Deretarla Gül ve Bal (2006) yaptıkları araştırmanın amacı anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin niteliğinin, sınıflarında bulunan okuma ve yazma materyallerinin niteliği ve serbest zaman etkinlikleri sırasında yaptıkları etkinliklerle okuma yazma ilişkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini 32 okul öncesi öğretmeni ve 384 çocuk oluşturmaktadır. Okuryazarlık Kazanımı Algılama Profili, Okuryazarlık Göstergeleri Envanteri ve Sınıf Okuryazarlık Kontrol Listesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öncelikle veri toplama araçlarına geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınıftaki materyallerin niteliği ve niceliğini artırmaya yönelik görüşleri açısından, okuma olgunluğu bakış açısına sahip öğretmenlere göre “erken okuryazarlık bakış açısına” sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yangın (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki çocukların yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıklarını belirlemektir. Çalışmanın verileri, 2003-2004 öğretim yılında, Ankara’daki okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki 64 çocuğa araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin bireysel olarak uygulanması ile elde edilmiştir. Çocukların kalemi doğru kullanıp kullanamadıklarını; kâğıdı doğru kullanıp kullanamadıklarını; gözle kâğıt arasında uygun

uzaklık bırakıp bırakmadıklarını; dikey, yatay, eğik, yuvarlak ve eğri çizgilerle ve bunların kombinasyonlarını düzgün çizip çizemediklerini; saptamak için kontrollü gözlem yapılmıştır. Gözlemi yapabilmek için, satır çizgileri olan bir kâğıdın üzerine dikey, yatay, eğik, yuvarlak ve eğri çizgilerle ve bunların kombinasyonlarından oluşan çizgilerin örnekleri düzgünce ve net görülebilecek bir şekilde çizilmiştir. Çocukların, gördükleri çizgileri altlarındaki boşluklara düzgün ve doğru bir şekilde çizmeleri plânlanmıştır. Çocukların iç, dış, alt, üst, sağ ve sol kavramlarını bilip bilemediklerini saptamak için, çizgisiz bir kâğıdın üzerine birbirinden uygun uzaklıkta bir yuvarlak ve bir düz çizgi çizilmiştir. Çocukların, yuvarlağın içini ve dışını; çizginin üstünü ve altını; sağ ellerini göstermeleri plânlanmıştır. Çocukların, düzgün kesme, katlama ve yapıştırma becerilerini kazanıp kazanmadıklarını saptamak için, iki farklı formatta kâğıt hazırlanmıştır. Birincisinde çatısı olmayan bir ev ile yalnızca gövdesi olan bir ağaç resmine yer verilmiştir. İkinci kâğıtta ise düzgün kesilip katlanarak yapıştırıldığında evin çatısını oluşturacak bir kare ve ağacı tamamlayacak iki daire yer almaktadır. Çocukların, birinci resimdeki evin ve ağacın eksik öğelerini fark etmeleri; ikinci resimdeki şekilleri düzgünce kesip katladıktan sonra, birinci resimdeki uygun yerlerine yapıştırmaları plânlanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki çocukların yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıkları belirlenmiştir.

Çelenk (2008) tarafından yapılan araştırma ilköğretim okullarına yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik deneyim ve birikimlerini (duyuşsal hazırlık ve yazma öğrenmeye hazırlık) değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Bolu ilindeki üç farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okuluna devam eden 103 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların ilk okuma ve yazmaya yönelik isteklilik düzeyine ilişkin sorular sorulmuş, cümle ve metin okuma testleri hazırlanmış, çizgi ve harf yazma testi oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların okul öncesi eğitim süresinde ilköğretime yönelik deneyim ve birikim kazandıkları ve okul öncesi eğitimin çocukların okuma ve yazmaya hazırlık düzeylerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Pehlivan (2008) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ilk okuma yazmaya geçiş sürecini, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının, ilk okuma yazmaya geçiş sürecine olan etkisi,

öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Adana il sınırları içinde yer alan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 6 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 6 ilköğretim okulundaki 60 tane birinci sınıf öğrencisi ile 15 öğretmenden oluşmaktadır. İlköğretim birinci sınıftaki 60 öğrenci ile birinci sınıfı okutan 15 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Okul öncesi eğitim almış olmanın, ilk okuma yazmaya geçiş sürecini nasıl etkilediğini betimleyecek şekilde sorular içeren görüşme formları hazırlanmıştır. Bu formlar, uzman görüşlerine başvurularak, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış olarak düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların ilk okuma yazmaya geçişleriyle ilgili olarak elde edilen görüşlerin okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazıyı güçlük çekmeden yazabildiği ve okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula daha donanımlı geldiği yönünde olduğu tespit edilmiştir.

N. Bay (2008) anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla öncelikle 400 okul öncesi öğretmeni ile “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin geçerlilik güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Ardından 173 okul öncesi öğretmeni ile “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” kullanılarak durum tespit çalışması yapılmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarında yaş, mesleki kıdem ve mezun olduğu okul türünün anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Güleç (2008) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma ve yazma hazırlık çalışmalarında gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran ve bulundurmayan uygulamalar hakkındaki görüşleri ve uygulamaları yapılandırıcı ve geleneksel boyutlarıyla incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Denizli ilindeki 181 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada “Okuma Yazmaya Hazırlık Görüş Ölçeği” ve “Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulama” ölçeklerinin geçerlik- güvenirlik çalışması yapılmış ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşleri

yüksek oranda benimsediklerini bildirmelerine rağmen düşüncelerinin uygulamayla aynı oranda yansımadağı bulunmuştur.

Duran (2009) yaptığı araştırma, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki bitişik eğik yazı çalışmalarının; okul öncesi eğitimi sırasında yazıya hazırlık eğitimi alıp almadıkları dikkate alınarak gözlenmesi, bu gözlemlerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma da ilköğretim okullarındaki ana sınıfı ve birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan gözlem ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak ilk okuma yazma sürecinde bitişik eğik yazı öğretim çalışmalarının, çeşitli değişkenler (oturma, kâğıt tutma, kalem tutma, yazı yönü, bağlantı, hız, imla kurallarına uygunluk ve okunaklılık) açısından değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, deney grubu için bitişik eğik yazıya hazırlık etkinlikleri ve çalışma yaprakları hazırlamıştır. Ana sınıfı eğitimi süresinde bu etkinlikleri ve çalışma kâğıtlarını bir program dahilinde (48 ders saati) uygulamıştır. Araştırma verilerinin toplanması için “Bitişik Eğik Yazı Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarı” geliştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundan gözlem ve görüşme teknikleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizi için t-testi kullanılmıştır. Gözlem ve görüşme sonuçları ise araştırmacı ve uzmanlarla yorumlanarak raporlaştırılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin tamamına yakınının, bitişik eğik yazı öğretimi için uygun oturdukları, kalemi nasıl tutacakları ve kâğıdı hangi eğimle tutacaklarını, sayfayı nasıl çevireceklerini bildikleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazmaları gerektiğini bilerek yazıya başladıkları, harfler arası bağlantı kurmakta zorluk çekmedikleri gözlenmiştir. Deney gurubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha hızlı yazı yazdıkları, imla kurallarını uygulama konusunda daha başarılı oldukları ve yazılarının okunaklı olduğu görülmüştür. Bu becerileri geliştirme konusunda kontrol grubu öğrencilerin sorunlar yaşadığı gözlenmiştir.

Yazıcı (2010) yaptığı çalışmada Ankara ilinde anaokuluna devam eden çocuklarda “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 2009-2010 eğitim öğretim yılında anaokuluna devam eden 467 çocuk oluşturmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi’nin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

2.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Sidney Smith ve Dixon (1995) tarafından yapılan araştırmada orta ve düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 4 yaş çocuklarının okuryazarlık becerilerini değerlendirmektir. Araştırmaya 33'i düşük sosyo ekonomik 31 'i orta sosyo ekonomik düzeyden olmak üzere toplam 64 çocuk katılmıştır. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna başladıkları ilk dört hafta yazının fonksiyonu, yazının yapısı ve şeklini içeren okuryazarlık becerileri açısından değerlendirilmiştir. Çocukların ebeveynlerine evde çocuklarıyla etkileşimleri ve çocuklarına sundukları okuryazarlık deneyimleri ile ilgili 65 soru sorulmuştur. Araştırma sonucunda, yazılı dili anlama alanında düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklar, orta sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklarla karşılaştırıldığında okul öncesi eğitim kurumuna dezavantajlı başlamaktadırlar. Araştırmada sonuçlarına göre çocukların okuryazarlıkla ilgili becerileri kazanmasında sosyo ekonomik düzeyden daha ziyade anne ve babalarının çocuklarına yazıyla ilgili sağladığı deneyimlerin önemli olduğu bulunmuştur.

Fletcher (1997) tarafından yapılan araştırmanın amacı anasınıfındaki çocukların görsel – motor becerilerinin el yazısı ile ilişkisini tespit etmektir. Araştırmada Develomentel Test of Visual Motor İntegration –Revise (VMI-R), Printing Performance School Readiness Tests (PPSRT) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaşındaki 61 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda 61 çocuğun görsel motor becerileri ile el yazısı becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Lonigan ve Whitehurst (1998) tarafından yapılan araştırmanın amacı düşük sosyo ekonomik düzeydeki 3-4 yaş çocuklarına uygulanan etkileşimli okuma paylaşımı müdahale programının etkisini ortaya koymaktır. Araştırmaya 91 çocuk katılmıştır. Çocuklara evde ebeveynleri, okulda öğretmenleri tarafından hikaye okuma etkinlikleri yapılmıştır. Altı hafta devam hikaye okuma programı videoya kaydedilmiştir. Peabody Picture Vocabulary Tests - Revised (PPVT-R), Expressive One- Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT), The Verbal Expression subtest of the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA-VE) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında çocukların sözel dil becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır.

Lonigan ve diğerleri (1999) tarafından yapılan araştırmanın amacı iki farklı hikaye okuma programının çocukların gelişen okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2-5 yaş arasında 95 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada ön test yapıldıktan sonra, tesadüfi olarak üç grup belirlenmiştir. Bunlardan biri, geleneksel hikaye okuma grubu, ikincisi etkileşimli (diyalog) hikaye okuma grubu üçüncüsü ise herhangi bir müdahale programına dahil olmayan gruptur. Müdahale programı 6 hafta sürmüştür. Müdahale programından sonra son test uygulanmıştır. Araştırmada çocukların sözel dil becerileri ve anlama becerileri Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R) Expressive One-Word Picture Vocabulary Test-Revised (EOWPT-R) Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA-VE) ifade edici dil ve dinleme alt boyutu, Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery (WJ-LC) kullanılarak değerlendirilmiştir. Fonolojik farkındalık becerileri fonolojik farkındalık ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda her iki müdahale programının olumlu yönde etkisi olduğu sonucu bulunmuştur. Etkileşimli hikâye okuma yönteminin çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisinin, geleneksel hikaye okuma yönteminin dinlediğini anlama ve ilk sesi aynı kelimeleri bulma becerileri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Berry (2000), tarafından yapılan araştırmanın birinci amacı okul öncesi dönem çocuklarının çevresel yazıları okuma yeteneği ile gelişen okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise çocukların çevresel yazıları okuma becerisini ölçmek için kullanılan “Caroline Assesment Batery of Emergent Literacy Environment al Print Measure”(CABEL-EPM) ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olup olmadığını belirlemektir. Araştırma sonucunda çocukların çevresel yazıları okuma becerisi ile altı ay sonra gösterdikleri yazı farkındalığı, alfabe bilgisi becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. CABEL- EPM, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların çevresel yazıları okuma becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Yaden, Tam, Madrigal, Brassell, Massa, Altaminaro, Armendariz (2000) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan okuma yazma etkinliklerinin 4 yıllık süreçteki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemine İspanyolca konuşan 4 yaş grubundan 55, 3 yaş grubundan 52 ve 2-3 yaş grubundan 14 çocuk alınmıştır. Ön test ve son testte yazı farkındalığını ölçmek için, Spanish Concepts

About Print Test kullanılmış, yazılı dili kazanma gelişimi değerlendirilmiş ve gözlem kayıtları toplanmıştır. Araştırmada, aile okuma programı, aile eğitim programları, yazı farkındalığı ile ilgili okulda eğitim ve okuryazarlık açısından zengin çevre olanakları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklar anasınıfına başladıklarında kitap, harf, yön gibi yazı farkındalığı ile ilgili becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu görülmüştür.

Aram ve Levin (2001) tarafından yapılan araştırmanın amacı düşük sosyo ekonomik düzeydeki çocukların, yazma becerilerinde sosyo kültürel faktörlerin, gelişen okuma yazma becerilerinin ve anne desteğinin (anne çocuk etkileşimini) etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini düşük sosyo ekonomik seviyeden gelen 5,5- 6 yaşlarındaki 41 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Çocukların gelişen okuma yazma becerileri kelime yazma ve anlama, fonolojik farkındalık ve yazım farkındalığı becerileri ölçülerek değerlendirilmiştir. Yazma sırasında annelerin desteğini (anne çocuk etkileşimini) değerlendirmek için, çocukların kelime ve isim yazmaları sırasında annelerinin yardım etmeleri istenmiştir. Çocukların gelişen okuma ve yazma becerileri ile sosyo kültürel faktörler; ailenin sosyo ekonomik düzeyi, annenin okuma yazma durumu, evdeki okuma yazma araçları, annenin çocuğuna verdiği destek (anne çocuk etkileşimi) arasında ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Maki, Voeten, Varuras ve Poskiparta (2001) tarafından uzunlamasına yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların yazma olgunluğu ile daha sonraki yıllarda gösterdikleri yazma becerileri, kompozisyon yazma ve kelime anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bunun yanında araştırmada yazma becerisine cinsiyet faktörünün etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 154 Fince konuşan çocuk oluşturmaktadır. Örnekleme alınan çocuklar okul öncesi dönemden üçüncü sınıfa gelinceye kadar incelenmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, hem yazı yazma becerisinin hem de kompozisyon yazma becerisinin daha erken yıllardaki becerilerden tahmin edilebileceği görülmüştür. Çocukların okul öncesi dönemde gösterdikleri fonolojik ve görsel motor becerilerin daha sonraki yıllarda gösterdiği yazı yazma becerisini tahmin etmede önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ek olarak kızların yazı yazma ve kompozisyon yazma becerisinde erkeklere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları sonucu bulunmuştur.

Marr, Windsor, Cermak (2001) araştırmanın amacı normal gelişim gösteren anasınıfı çocuklarının mekansal konum (alt, üst, sözcükler arasında boşluk) ile harfin şeklini algılama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ek olarak anasınıfı eğitimi süresince bu becerilerdeki değişimi incelemektir. Test of Visual- Motor Integration, the Boehm Test of Basic Concepts ve Scale Children's Readiness in Printing veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 138 çocuk anasınıfının ilk ve ikinci yarısında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda görsel motor becerilerle el yazısı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çocukların mekansal konum bilgileri ile görsel- motor beceriler arasında düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Justice ve Ezell (2001) yaptıkları çalışmada dört yaş çocukların erken okuryazarlık gelişiminde iki anahtar unsur olan kelime ve yazı farkındalığını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini normal gelişim gösteren 12'si kız, 18'i erkek olmak üzere toplam 30, dört yaş çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan PWPA kullanılmıştır. PWPA'da çocuğun yazı ve kelime kavramlarını değerlendirmek amacıyla maddeler yer almaktadır. Araştırma sonucuna göre örneklem grubundaki çocukların önce yazı kavramlarını daha sonra kelime kavramlarını geliştirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu da PWPA ölçme aracının çocukların gelişen okuryazarlık becerilerini değerlendirmede kullanabilecek bir araç olduğudur.

Burgess (2002) tarafından yapılan çalışmanın amacı alıcı dil, ifade edici dil, gelişen okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık çevresinin fonolojik duyarlılık üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 115 5-6 yaşındaki çocuk oluşturmaktadır. Araştırma bir yıl süren uzunlamasına bir çalışmadır. Çocuklar okul öncesi dönemde ve ilköğretim birinci sınıfta değerlendirilmişlerdir. Fonolojik duyarlılığı dört ayrı beceri ile ölçülmüştür. İlk ve son sesi aynı olan kelimeleri bulmak, sesleri birleştirme ve ayırma becerisini ölçülmüştür. Alıcı dil becerisini ölçmek için kelime ve ses ayırtetme becerileri değerlendirilmiştir. Bu becerilerle ilgili verileri toplamak amacıyla, Test of Language Development – Primary, Second Edition, TOLD-P ve Wepman Auditory Discrimination Test kullanılmıştır. İfade edici dil becerisi, Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA) ve Test of Language Development – Primary, Second Edition kullanılarak değerlendirilmiştir. Çocukların okuma öncesi (okumaya hazırlık) becerileri ise, harf bilgisi, yazı farkındalığı, çevresel okuma becerilerine yönelik

testler kullanılarak ölçülmüştür. Evdeki okuryazarlık çevresine ilişkin bilgiler ise ebeveynlere gönderilen anket ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda fonolojik duyarlılık becerisinin süreklilik gösterdiği ve ev okuryazarlık çevresinin fonolojik duyarlılık üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucu bulunmuştur. Araştırmada harf bilgisinin fonolojik duyarlılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Havens (2002) tarafından yapılan çalışmanın amacı, isim yazmada katkı sağlayan hareket ve beden duruş bileşenlerinin çocuğun yazı gelişimdeki etkini açıklamaktır. Araştırmanın örneklemini 37- 65 aylar arasındaki 86 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla çocukların isim yazma becerileri ve bu beceriler sırasında gösterdikleri duruş ve hareket becerileri gözlemlenmiştir. Bağımsız gözlemciler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Araştırma sonucuna göre, duruş isim yazma becerisinde önemli bir değişkendir. Üç, dört ve beş yaşındaki çocuklarından toplanan verilere göre isim yazma becerilerinde yaş önemli bir değişkendir. Çocuğun yaşla birlikte motor becerilerinde (duruş ve hareket) artış görülmekte ve buna paralel olarak isim yazma beceri puan ortalamalarında da artış görülmektedir. Cinsiyet isim yazma becerisinde önemli bir değişken olarak görülmektedir.

Justice ve diğerleri, (2003) tarafından yapılan araştırmanın amacı çoklu risk faktörleri altında bulunan çocuklara uygulanan deneysel müdahale programının etkisini araştırmaktır. Araştırmada alternatif bir araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 48-60 aylık 18 çocuk oluşturmuştur. Çocuklar A grubunda altı ve B grubunda 12 olmak üzere iki gruba ayrılmış, altı haftalık iki ayrı eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada normal gelişim gösteren ve dil engeli bulunan çocuklardan oluşan karma gruplar oluşturulmuştur. Toplamda her gruptaki çocuk için 12 haftalık müdahale programı uygulanmıştır. 6 haftalık deneysel tam müdahale programı haftada iki kez 30 dk'lık oturumlar olarak planlanmıştır. A grubundaki çocuklara önce 6 haftalık tam müdahale programı uygulanmış ardından 6 haftalık karşılaştırma müdahale programı uygulanmıştır. B grubundaki çocuklara ise önce 6 haftalık karşılaştırma programı ardından 6 haftalık tam deneysel müdahale programı uygulanmıştır. 6 haftalık tam deneysel müdahale programının her oturumu isim yazma, harf çalışması ve fonolojik

farkındalık çalışmalarından oluşmaktadır. 6 haftalık karşılaştırma müdahale programı ise, hikaye okuma etkinliklerinden meydana gelmiştir. Her 6 haftalık uygulama periyodundan önce ve sonra ön ve son testler uygulanmıştır. Araştırmada çocukların, yazı kavramları bilgisi, yazı kavramları testi kullanılarak, alfabe bilgisi ve isim yazma bilgisi Phonological Awareness Literacy Screening–PreKindergarten (PALSPreK) testi ile fonolojik farkındalık bilgisi ise Phonological Awareness Test (PAT) kullanılarak ölçülmüştür. 12 haftalık programın, çocukların yazı farkındalığı, isim yazma, ses ayırma ve kafiye oluşturma becerilerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur. Önce 6 haftalık tam deneysel programı uygulanan çocuklar ile 6 haftalık karşılaştırma müdahale programına katılan çocukların yazı farkındalığı, isim yazma, ses ayırma ve kafiye oluşturma becerilerinde ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında önce tam müdahale programı uygulanan çocukların lehine anlamlı düzeyde artış olduğu bulunmuştur.

Phelps (2003) tarafından yaptığı araştırmanın amacı normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarına yönelik fonolojik farkındalık programının, fonolojik farkındalık, okuryazarlık ve dil gelişimi üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Araştırmaya 11 deney grubunda, 10 kontrol grubunda olmak üzere yaş ortalaması 4,7 olan 21 çocuk katılmıştır. Deneysel program 5 hafta sürmüştür. Haftada üç gün 20 dk'lık , büyük grup çalışmaları şeklinde oyun temelli uygulamalar yapılmıştır. Araştırmada ön test ve son testte The Phonological Awareness Literacy–Pre–Kindergarten (PALS–Pre–K), Goldman–Fristoe Test of Articulation–2 (GFTA–2), Peabody Picture Vocabulary Test–III (PPVT–III) ve Preschool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing (PC–TOPPP) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deneysel işlemin çocukların fonolojik farkındalık, okuryazarlık ve dil gelişimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Araştırmada beş haftalık programın anlamlı bir etki oluşturmak için yeterli bir süre olmadığı yorumu yapılmıştır.

Pierce (2003), anasınıfındaki günlük yazma etkinliklerinin çocukların okuma gelişimlerine etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı, çalışmanın başlangıcında ve sonunda çocukların okuma gelişimlerinin karşılaştırmıştır. Beş farklı anasınıfına devam eden 5,4 yaş ortalamasında toplam 72 çocuk çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, günlük yazı çalışmasına katılan deney grubundaki çocukların okuma başarıları, kontrol grubundaki çocukların okuma başarılarına göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır.

Reutzel, Fawson, Young, Morrison, Wilcox (2003) tarafından yapılan araştırmanın amacı çocukların yazı farkındalığı ve çevresel yazıları okuma arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmaya 4-7 yaşları arasında 97 çocuk katılmıştır. Concepts About Print Test- Sand Form, Written Language Awareness Test, en yaygın çevresel yazılar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yazı kavramları bilgisi çevresel yazıları okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Niessen (2003), yaptığı çalışmada hece oluşturma, fonolojik duyarlılık, yazı farkındalığı ve kelime farkındalığı içeren dört gelişen okuryazarlık becerisinin birbirleriyle olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda yazı farkındalığı ve kelime farkındalığı becerilerinin dört yaş çocuklarının hece oluşturma becerilerinde önemli olduğu bulunmuştur.

Aram ve Biron (2004)'un yaptıkları araştırmanın amacı hikâye - okuma odaklı ve yazma- alfabetik beceri odaklı iki farklı destekleyici programın karşılaştırılmasıdır. Örneklem grubunu İsrail şehir merkezindeki düşük sosyo- ekonomik ailelerden gelen 3-5 yaşındaki çocuklar oluşturmuştur. 35 çocuk hikâye - okuma odaklı programa, 36 çocuk yazma programına katılmıştır, 24 çocuk ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, hikaye-okuma odaklı programa ve yazma programına katılan çocukların yazım kurallarına ilişkin farkındalık becerileri ve fonolojik becerileri kontrol grubundaki çocuklara göre önemli derecede farklılık göstermiştir. Yazma programına katılan çocuklar yazılı kelime, harf bilgisi, yazım farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerilerinde hem kontrol, hem de okuma programına katılan çocuklardan daha yüksek başarı göstermişlerdir.

Curran (2004) 3-4 yaşındaki çocukların dil ve okuryazarlık gelişimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı araştırmada, 3 yaşındaki 70 çocuğu örnekleme almıştır.

Aynı çocuklar 4 yaşına geldiklerinde, okuma yazma gelişimlerini tekrar ölçülmüştür. Sonuç olarak, üç yaşındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile hikâye ve oyun sırasındaki dil ölçümleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Üç yaşındaki çocukların hikâye anlatma becerileri ile dört yaşındaki çocukların hikâye anlatma becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Çocukların üç yaşındaki hikâye anlatma becerisi ile çocuklar dört yaşına geldiklerinde gösterdikleri yazma ve resim yapma becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Çocukların üç yaşındaki hikâye anlatma becerileri ile dört yaşındaki fonolojik duyarlılık ve yazı farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Coviello (2005) tarafından yapılan çalışmanın amacı okul öncesi sınıflarının niteliğinin risk altındaki okul öncesi çocuklarının dil ve okuryazarlık gelişimde etkisini belirlemektir. Çalışmanın örneklemini 16 okul öncesi sınıfındaki (anaokulundaki) 105 çocuk oluşturmıştır. Çocuklar hem anaokulu döneminde hem de anasınıfı döneminde değerlendirilmişlerdir. Çocuklar anaokuluna devam ederken, sınıflarının niteliği değerlendirilmiş, bu değerlendirmeyi yapabilmek için var olan ölçme araçları değiştirilerek yeni bir araç geliştirilmiştir. Yeni geliştirilen bu araç Classroom Language and Literacy Observation (CLEO) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çocukların dil ve okuma yazma becerilerinin gelişimi, hem anaokulu hem de anasınıfı döneminde; PPV, TOLD, WJ-R isim yazma gözlemi kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda CLEO'nun okulöncesi sınıflarının niteliğini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulunmuştur. Anaokulu yıllarındaki sınıfta bulunan materyaller çocuklar anasınıfına geldiklerinde dil gelişiminde ve yazı kavramları bilgisinin ön göstergesi olarak tespit edilmiştir.

Longcamp, Zerbato-Poudou, Velay (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların harf algılamaları üzerinde el yazısı ile yapılan ve bilgisayar klavyesi ile yapılan çalışmaların etkisini ortaya koymaktır. Araştırmaya 41 erkek 35 kız olmak üzere 76 çocuk katılmıştır. Çocuklar küçük yaş 33 aylık, orta yaş 46 ve büyük yaş 57 aylık olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Araştırmada 12 büyük harfi yazma çalışmaları üç haftalık bir programla yapılmıştır. Araştırma sonucunda el yazısı ile harf yazma çalışması yapan çocukların, klavye ile harf yazma çalışması yapan çocuklara göre harfleri daha iyi algıladıkları sonucu ortaya konmuştur. Küçük yaş grubundaki

çocukların yaşlarının getirdiği motor ve algılama becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle büyük yaş grubundaki çocuklara göre daha düşük performans gösterdikleri bulunmuştur.

O'Brien (2006) yaptığı çalışmada, çocukların fonemik farkındalıklarının üzerinde aile okuma programının etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 38 okul öncesi eğitim döneminde çocuk ve onların ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ön testte PPVT-III, harf testi kullanılmıştır. Son testte ise aile memnuniyet anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre, ilk sesi tanıma becerilerinde anlamlı farklılık görülürken, harfi isimlendirme, sesi transfer etme becerilerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Ebeveynlerin programa yönelik memnuniyet düzeylerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kelman (2006), yaptığı çalışmanın amacı normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarının yaş ve cinsiyet faktörünün okuryazarlık becerilerinde (alfabe bilgisi ve fonolojik duyarlılık) önemli olup olmadığını incelemektir. İkinci amacı ise bu yaş döneminde çocukların en başarılı oldukları okuryazarlık becerilerini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini normal gelişim gösteren 3,0- 5.11 arasında 91 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yazı kavramı ölçeği, fonolojik farkındalık ve alfabe bilgisini ölçmek amacıyla The Assessment of Primary Literacy Skills (APLS), alıcı dil gelişimi ölçmek amacıyla PPVT-III kullanılmıştır. Çocukların evdeki okuryazarlık deneyimlerini belirlemek amacıyla örneklem grubundaki çocukların ebeveynlerine 20 soru sorulmuştur. Araştırma sonucunda, yaş, cinsiyet, alıcı dil gelişimi, yazı kavramları, annenin öğrenim seviyesi, babanın öğrenim seviyesi, çocuğun okuma yazma ile ilgili deneyimleri olmak üzere yedi değişken üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının okuryazarlık becerilerinde (alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık) yaş faktörünün anlamlı farklılık gösterdiği, yaşı büyük olan çocukların daha küçük çocuklara göre daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeninin ise okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Çocukların okul öncesi dönemde gösterdikleri okuma yazma başarılarında en önemli değişkenin yazı kavramları bilgisi olduğu saptanmıştır.

Kissel (2006), yaptığı çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların yazma öğretimi sırasında meydana gelen sosyal etkileşimlerinin ne olduğunu, yazma sürecinin bu sosyal etkileşimden etkilenip etkilenmediğinin ve çocukların yazılı ürünler

oluşturmalarında bu sosyal etkileşimlerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu sorulara cevap verebilmek amacıyla, gözlem, görüşme ve çocukların yazılı dokümanlarını inceleme çalışmaları yapılmıştır. Ağustos ve Kasım ayları sırasında, hafta üç kez sınıftan veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen çocuklara kitap okurken, yazı çalışması yaparken ve çocuklar yazı yazarken sosyal etkileşim meydana geldiği tespit edilmiştir. Sosyal etkileşimin çocukların yazılarında, yazılı sembolleri, harfleri ve harflerin seslerini öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Weigel ve diğerleri, (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı, annelerin okul öncesi çocuklarının okuryazarlık gelişimine ilişkin tutumları, annelerin bu tutumlarının ev okuryazarlık çevresi ve çocukların okuryazarlık gelişimi ile ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırmada annelerin okuryazarlık tutumlarını değerlendirme Parental Reading Belief Inventory (PRBI), ev okuryazarlık çevresini değerlendirmek için ebeveynin demografik özellikleri, ailenin okuryazarlık, ebeveynlerin okuma alışkanlıkları, çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuryazarlık ve dil etkinlikleri sorular kullanılmıştır. Ebeveynlerin okuma düzeylerini belirlemek için, Wide Range Achievement Test-3 (WRAT-3) kullanılmıştır. Çocukların gelişen okuryazarlık becerilerini değerlendirmede “yazı farkındalığı” incelenmiş ve Child’s Emergent Literacy Task (CELT) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 79 anne ve onların çocukları oluşturmaktadır. Annelerin yaş ortalaması 34. 2’dir. Çocukların 38 kız ve 41’i erkek ve yaş ortalamaları ise 49,7 aydır. Araştırma sonucunda, annelerin çocukların okuryazarlık gelişimine ilişkin tutumları ile ev okuryazarlık çevresi ve çocukların yazı farkındalığı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Justice ve diğerleri (2006) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki 3-5 yaşlarındaki çocukların yazı kavramlarını ölçmede daha önce güvenilirlik çalışması yapılamış olan “Preschool Word and Print Awareness” (PWPA) ölçeğinin Partial Credit Model (PCM) kullanılarak geçerliğinin yapılması amaçlamışlardır. Araştırmada normal gelişim gösteren ve dil gelişim engeli bulunan 128 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda yaş kontrol edildiğinde sosyo ekonomik düzeyin ve dil gelişiminin PWPA’da anlamlı bir farklılığa neden olduğu ve PWPA’nın çocukların yazı kavramlarını ölçmede geçerli bir ölçüm aracı olduğu bulunmuştur.

Dickinson ve Caswell (2007) yaptıkları araştırmanın amacı, Literacy Environment Enrichment Program (LEEP) “Okuryazarlık Çevresini Zenginleştirme Programı”nın

katılımcı okul öncesi öğretmenleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini programa katılmış olan 30, programa katılmamış olan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Smith ve diğerleri, (2002) tarafından geliştirilmiş olan Early Language and Literacy Observation (ELLCO) kullanılmıştır. Bu aracın üç farklı bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, sınıfı gözlemlleme ve öğretmen görüşmesidir. İkincisi, okuryazarlık çevresi kontrol listesidir, üçüncüsü, sınıftaki okuryazarlıkla ilgili etkinlikleri gözlemidir. Araştırma verileri 1998–1999 ve 1999–2000 eğitim öğretim yıllarında Ekim ayında LEEP uygulanmadan önce ve Nisan- Mayıs aylarında LEEP uygulandıktan sonra alınmıştır. Araştırma sonucunda LEEP’in öğretmenlerin okuma yazma ile ilgili sınıf içi etkinlik uygulamalarını olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak yazma ile ilgili etkinliklerde, diğer okuryazarlık becerileriyle ilgili etkinliklerle karşılaştırıldığında daha az etkisinin olduğu sonucu bulunmuştur.

Farver ve diğerleri (2007) yaptıkları araştırmada “Get Ready to Read (GRTR)” isimli değerlendirme ölçeğinin anadili İspanyolca olup İngilizce öğrenen çocukların ve İngilizce konuşan çocukların sözel dil, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığını ölçmek için etkili bir ölçme aracı olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini anadili İspanyolca olup İngilizce öğrenen 273 çocuk ve yalnız İngilizce konuşan 267 çocuk olmak üzere, 37-60 aylık toplam 540 çocuk oluşturmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Get Ready to Read (GRTR)” değerlendirme aracının İspanyolca versiyonu (S- GRTR) ve İngilizce (E- GRTR) versiyonu kullanılmıştır. Bu iki aracın yanı sıra, sözel dil bilgisini ölçmek için, Preschool Language Scale 4 (PLS-4; Zimmerman ve diğerleri, 1992), fonolojik farkındalık becerisini ölçmek için, Preschool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing (P-CTOPPP) ve Test of Preschool Early Literacy kullanılmıştır. Araştırmada çocuklar okul öncesi eğitim yılı başında Ekim ayında ve okul öncesi eğitim yılı sonunda Mayıs ayında olmak üzere iki kere değerlendirilmişlerdir. Ekim ayında, hem İngilizce hem de İspanyolca konuşan çocuklara E- GRTR uygulanmış, İspanyolca konuşan çocuklara S- GRTR uygulanmıştır. Mayıs ayında bütün çocuklara C- TOPPP ve PLS-4 İngilizce versiyonları uygulanmıştır. Anadili İspanyolca olan çocuklara ise C- TOPPP ve PLS-4 İspanyolca versiyonları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda her iki değerlendirme aracının da okul öncesi dönem çocuklarının gelişen okuryazarlık becerilerini ölçmede etkili bir araç olduğu bulunmuştur. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise her iki grupta da hem E- GRTR hem de S- GRTR’nin

yazı farkındalığının, daha sonraki okuma becerilerini tahmin etmede diğer okuryazarlık becerileriyle kıyaslandığında daha iyi sonuçlar verdiğine ilişkin bulgudur.

Korat ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmanın iki amacı bulunmaktadır. Birinci amacı evdeki okuma yazma çevresi ve ebeveyn çocuk arasındaki okuma etkileşim ile çocuğun gelişen okuma yazma becerileri arasında ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın ikinci amacı ailenin sosyo ekonomik seviyesinin bu ilişkiyi etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 47 düşük sosyo ekonomik düzeyden 47'si yüksek sosyo ekonomik düzeyden gelen 5-6 yaşındaki 94 çocuk ve onların anneleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda yüksek sosyo ekonomik seviyeden gelen grubun, düşük sosyo ekonomik grupla karşılaştırıldığında, çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin daha yüksek ve evdeki okuma yazma çevresi yönünden daha zengin olduğu sonucu bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre annenin çocukla etkileşimi sosyo ekonomik seviyeye göre farklılık göstermektedir. Düşük sosyo ekonomik seviyedeki annelerin çocuklarıyla etkileşimde daha çok okudukları ve kitabın metnine bağlı oldukları görülürken, yüksek sosyo ekonomik düzeyden gelen annelerin ise kitap metninden bağımsız olarak etkileşim gösterdiği görülmüştür. Yüksek sosyo ekonomik düzeydeki çocukların gelişen okuryazarlık becerileri ile annenin etkileşimi arasında olumlu yönde bir ilişki söz konusu iken aynı ilişki düşük sosyo ekonomik düzeyde görülmemiştir.

Missall Reschly, Betts, McConneil (2007) tarafından yapılan araştırmada çocukların anaokulunda gösterdiği okuryazarlık becerileri ile anasınıfında ve birinci sınıfta gösterdikleri okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmaya anaokuluna devam eden 143 çocuk katılmış, bu çocukların 116'sının okuryazarlık becerileri anasınıfı ve birinci sınıfta da değerlendirilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuryazarlık becerileri Early Literacy Individual Growth and Development Indicators (EL-IDGIs) kullanılarak güz, kış ve bahar dönemlerinde ölçülmüştür. Çocuklar anasınıfında da güz, kış ve bahar dönemlerinde ve birinci sınıfın bahar döneminde EL-IDGI ve okuma testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda EL-IDGI'dan elde edilen verilere göre çocukların okuryazarlık gelişimlerinde artış olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, anaokulu dönemindeki anasınıfındaki alfabe ilkeleri ve fonolojik farkındalık arasında orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Anaokulundaki EL-IDGI ölçümleri ile hem anasınıfındaki hem

de birinci sınıftaki okuma akıcılığı arasında ilişki bulunmuştur. EL-IDGI'nin çocukların okuryazarlık becerilerini değerlendirmede geçerli bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Murphy (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı iki farklı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve sözel dil becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmaya 4-5 yaş grubunda 27 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların 9'una yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalığı destekleyici WordWork programı, 9'una sözel dil ve kelime bilgisini destekleyici Dialogic Reading uygulanmış ve bu çocuklar deney grubundaki çocukları oluşturmuştur. Çocukların geri kalan 9'una ise Creative Curriculum® uygulanmış ve bu çocuklar kontrol grubunu oluşturmuştur. Programlar sekiz hafta sürmüş ve haftada üç gün, günlük yaklaşık olarak 15 dk'lık etkinlikler olarak uygulanmıştır. Test of Preschool Early Literacy (TOPEL), the Test of Early Language Development—Third Edition (TELD-III), ve the Sound Match subtest of the Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerilerinde “WordWork” programına katılan çocukların hem “Dialogic Reading” hem de “Creative Curriculum” programlarına katılan çocuklardan son test puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların sözel dil becerilerinde WordWork programına katılan çocukların “Creative Curriculum” programına katılan çocuklara göre puan son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Evans ve diğerleri (2008)'nin yaptıkları çalışmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların hikâye kitabı okuma sırasında resme ve yazıya bakma sürelerini tespit etmektedir ve bu sürenin alıcı dil, yazı ve harf bilgisi, görsel hafıza ile ilişkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 36- 73 aylık 38 kız, 38 erkek olmak üzere 76 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, Woodcock–Johnson III Tests of Achievement, Peabody Picture Vocabulary Test–III ve yazım bilgisi ile görsel hafıza British Ability Scales, görsel algı alt testi kullanılmıştır. Çocukların evdeki okuryazarlık deneyimleri Home Literacy Experiences Questionnaire ile değerlendirilmiştir. Ayrıca çocuklara hikâye kitapları okunurken ve video kayıtları alınmıştır. Araştırma sonucunda çocukların eğer kitap okunurken yazı vurgulanmıyorsa kitap okuma süresince %2 oranında yazıya dikkat ettikleri bulunmuştur. Kitap okurken yazının vurgulandığı durumlarda bu oranın

arttığı ve yaş arttıkça yazıya bakma oranında artış görüldüğü tespit edilmiştir. Çocukların yazıya bakma oranları ile yazı ve harf bilgisi arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Fogo (2008) tarafından yapılan araştırmanın iki amacı bulunmaktadır. Araştırmanın ilk amacı, anasınıfındaki el yazısı becerileri ile anaokulundaki yazma becerileri ve alfabe bilgisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yazma becerileri ile ilgili desteklemek amacıyla yaptığı çalışmaları belirlemektir. Araştırmanın ilk amacına ulaşmak için yaş ortalaması 62,2 ay olan 103 çocuk ve yaş ortalaması 73,3 ay olan 88 çocuk katılmıştır. Çocuklardan harf bilgisi, isim yazma ve el yazısına ilişkin veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların anaokulundaki harf bilgisi ve yazma becerileri ile anasınıfındaki el yazısı becerileri arasında korelasyon bulunmuştur. Araştırmanın ikinci amacına ulaşmak dokuz okul öncesi öğretmeni ile odak grup görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin el yazısı öğretim metotları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ancak çocukların yazma gelişimlerini desteklemek amacıyla doğrudan ya da dolaylı etkinlikler yaptıkları sonucu bulunmuştur.

Gober (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yazı farkındalığı programının etkisini incelemektir. Araştırmada yarı deneysel ön test son test kontrol gruplu araştırma deseni uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 32 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 16'sı doğrudan yazı farkındalığı eğitimi yapılan deney grubunu, 16'sı ise dolaylı yazı farkındalığı eğitimi alan kontrol grubunu oluşturmuştur. Benchmark Text Reading Assessment ve CAP veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Doğrudan uygulanan eğitim programında, kitap yönü, yazı ve resim arasındaki fark, harf, sözcük, sözcüğün ilk ve son harfi gibi yazı kavramları ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Günlük yaklaşık olarak 20 dk'lık eğitim uygulanmıştır, eğitim 8 hafta boyunca devam etmiştir. Ön test ve son test arasında 10 haftalık bir süre bulunmaktadır. Araştırma sonucunda doğrudan eğitim programı ile yazı farkındalığı eğitimi verilen çocukların dolaylı olarak yazı farkındalığı eğitimi alan kontrol grubundaki çocuklara göre hem yazı farkındalığı hem de okuma becerilerinde istatistiksel olarak deney grubundaki çocukların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Wagner (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı, çocuk öğretmen ilişkisi ile erken okuma yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çocukların erken okuma yazma becerileri, Individual Growth and Development Indicators (IDGI) ile

ölçülmüştür. Çocuk öğretmen arasındaki ilişki ise Classroom Assessment Scoring System (CLASS) kullanılarak sınıftaki duygusal ve öğretimsel destek değerlendirilmiştir. Araştırmaya 84 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda CLASS'tan elde edilen sosyal ve duygusal desteğin çocukların okuryazarlık becerileri ile anlamlı düzeyde ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Story (2008) yaptığı araştırmada altı haftalık anasınıfına hazırlık yaz okulu programının, anasınıfı sonunda ve ilköğretim birinci sınıf başında gösterdikleri okuma yazma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini dört yaşındaki 124 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklardan 72'si deney, 52'si kontrol grubunu oluşturulmuştur. Çocuklar 17 aylık bir süreçte değerlendirilmişlerdir. 2006 Nisan ayında çocuklar ilk kez, LCSD-1 Pre-kindergarten Screening Assessment kullanılarak dil gelişimi, okuryazarlık gelişimi ve hareket becerilerinin gelişimi ölçülmüştür. Ön test sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların puanları arasındaki farkın önemli olmadığı sonucu bulunmuştur. Altı haftalık program sonrasında 2006 Temmuz ayında yapılan değerlendirmede deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 2007 Haziran ayında anasınıfı sonunda yapılan değerlendirmede deney kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çocukların okuma ve yazma becerileri birinci sınıfa başladıklarında 2007 Eylül ayında Collaborative Literacy Intervention Program (CLIP) Collaborative Okuryazarlık Programı değerlendirme aracı kullanılarak, tekrar değerlendirilmiştir. Bu son değerlendirmede deney ve kontrol grubunun okuma ve yazma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Matera (2008) yaptığı araştırmada okul öncesi çocukların İngilizce yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış olan Okuryazarlık Programının etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Head Start programına devam eden ve İspanyol'ca konuşan, yaş ortalamaları 4,7 olan 76 okul öncesi çocuğu oluşturmıştır. Araştırmada etkisi incelenmiş olan "Okuryazarlık Programı", çocukların yazı kavramları bilgisini, hikaye anlatma ve yazma becerilerini amaçlayan yaratıcı ve motive edici bir program olarak hazırlanmıştır. 10 haftalık program haftada iki kez 30 dk'lık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada deneysel işlem olarak uygulanan program öncesinde ve sonrasında ve daha sonra anasınıfına geldikleri zaman 43 çocuğun yazma becerileri ve yazı kavramı bilgisi ölçülmüştür. Çocukları alıcı dil gelişimi Peabody Picture Vocabulary Test-R ve Test de Vocabularia en Imagenes Peabody (TVIP-R) kullanılarak, yazı

kavramları bilgisi Concept About Print (Clay, 2000) ve ölçeğin İspanyolcaya çevrilmiş versiyonu Instrumento de Los Observacion de los Logros de la Lacto- Escritura Inicial kullanılmıştır. Yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla standardize bir ölçek olmayan “The Write! Development Write Task”ın hem İngilizce hem de İspanyolca versiyonu uygulanmıştır. Çocukları sınıflarının niteliğini belirlemek amacıyla Early Language and Literacy Classroom Observation ELLCO kullanılmıştır. Evlerindeki okuryazarlık uygulamalarını belirlemek amacıyla La Patera Quaestionnaire kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 10 haftalık müdahale programına devam eden çocukların devam etmeyen çocuklara göre hem İngilizce hem de İspanyolca yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Ancak evdeki okuryazarlık çalışmaları ve sınıf okuryazarlık çevresini niteliği ile çocukların İngilizce yazma becerileri arasında anlamlı korelasyon olmadığı tespit edilmiştir.

Bailet ve diğerleri (2009) yaptıkları araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan müdahale programının ve kullanılan ölçme aracının etkiliğini açıklamaktır. Araştırmanın örneklemini ileriki yıllarda okuma başarısı yönünden risk altında bulunan 220 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada haftada iki kez dokuz hafta süresince 16 oturumdan oluşan 30 dk’lık programlar uygulanmıştır. Eğitim programında çocukların harf ve yazı kavramları bilgisi, resim okuma, fonolojik farkındalık becerileri desteklenmiştir. Veri toplama aracı olarak GRTR ve Get It, Got It, Go! (GGG) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinde müdahale programı katılan çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Breit-Smith, Justice, McGinty, Kaderavek (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı yazı farkındalığını desteklemek amacıyla yapılan deneysel çalışmaları incelemektir. Araştırmada konuyla ilgili altı deneysel çalışma alınmıştır. Araştırma sonucuna göre incelenen araştırmalarda kullanılan yazı farkındalığına yönelik müdahale programlarının çocukların yazı farkındalığı üzerinde etkili olduğu tepsil edilmiştir.

Cabell ve diğerleri (2009), yaptıkları çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının gelişen okuryazarlık becerilerini ölçmede öğretmenlerin değerlendirmelerinin doğruluğu ve çocukların daha sonraki okuma becerilerini tahmin etmede geçerli olup olmadığına karar vermektir. Araştırmanın örneklemini 44 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıfında bulunan 40-68 ay arasındaki 209 çocuk

oluşturmaktadır. Araştırmada iki tür ölçüm uygulanmıştır. İlk ölçme öğretmenler tarafından Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool- Second Edition Pre- Literacy Rating Scale (CELF Preschool- 2 PLRS) kullanarak çocukları değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinden yaklaşık iki ay sonra uzmanlar tarafından çocukların yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi ve yazma becerilerinin gelişimi ölçülmüştür. Yazı kavramları bilgisi Preschool Word and Print Awareness(PWPA), Alfabe bilgisi, Phonological Awareness Literacy Screening for Preschool (PALS- PreK), yazma becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla PALS- PreK isim yazma ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin gözlemleri sonucunda yaptıkları değerlendirmelerle, uzmanlar tarafından doğrudan davranışı ölçmeye yönelik değerlendirmeleri arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Aynı zamanda yıl ortasında öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerin, çocukların dönem sonunda okuma yazma becerilerinin gelişiminde gösterdikleri performansları ile paralel olduğu tespit edilmiştir.

Edmonds, O'Donoghue, Spano, Algozzine (2009) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklara uyuglanan altı haftalık okuryazarlık yaz programının okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini yaş ortalaması 48,3 ay olan 43 kız, yaş ortalaması 4,5 olan 51 erkek olmak üzere 94 çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklardan 46'sı deney, 48'i kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "The Individual Growth and Development Indicator" (IGDI) ve Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara altı hafta boyunca haftanın beş günü Opening the World of Learning (OWL) programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların okuryazarlık becerilerinde artış görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ilk sesi aynı olan sözcükler, son sesi olan sözcükler, harf bilgisi ve resim isimlendirme becerilerinde aldıkları son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Justice ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı bir akademik yıl içinde okulöncesi öğretmenlerinin sınıfta hikaye okuma sırasında gösterdikleri yazıyı vurgulayan hikaye okuma yönteminin çocuklar üzerindeki etkisini belirlemektir. Okul öncesi çocuklarının okuma yazma gelişiminde özellikle yazı kavramları bilgisine

odaklanılmıştır. Araştırmanın örneklemini rastgele örnekleme yoluyla belirlenmiş dezavantajlı 23 okulöncesi eğitim sınıfına devam eden 106 çocuk oluşturmuştur. Bu sınıflardan 14'ünde 30 hafta boyunca 120 büyük grup çalışmasında yazı temelli hikaye okuma yöntemi kullanılmıştır. Dokuz sınıfta ise aynı hikaye kitapları, aynı sıklıkla normal hikaye okuma yöntemleri kullanılarak okunmuştur. Araştırmada çocukların okuma yazma becerileri standardize edilmiş üç ölçek kullanılarak çocukların yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi ve isim yazma becerileri değerlendirilmiştir. Çocukların yazı kavramları bilgisi, Preschool Word and Print Awareness(PWPA) kullanılarak, alfabe bilgisi ve isim yazma becerileri ise Phonological Awareness Literacy Screening for Preschool (PALS- PreK), kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda yazı temelli eğitim uygulandığı deney grubundaki çocukların yazı kavramları ve alfabe bilgilerinin kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mol, Bus, Jong (2009) yaptıkları araştırmada anaokulu ve anasınıfı çocukları ile yapılan etkileşimli hikâye okuma müdahale programlarının çocukların sözel dil becerileri ve yazı farkındalığı üzerinde etkisini incelemiş olan çalışmaları derlemek ve sonuçlarını tartışmaktır. Araştırmada 31 deneysel/yarı deneysel araştırma ve 2.049 çocuk ile yapılan araştırma incelenmiştir. İncelenen deneysel araştırmalarda etkileşimli hikaye okuma programlarındaki hikâye öncesi, hikaye okuma ve hikaye sonrasında yapılan etkinliklerin çocukların sözel dil becerilerine olduğu kadar, yazı farkındalığına da etki ettiği bulunmuştur. Ancak, etkileşimli hikâye okuma etkinliklerinde yazı farkındalığı ile ilgili kullanılan yöntemler ve çocuklar üzerindeki etkileriyle ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği tespit edilmiştir.

Guo ve diğerleri (2010)'nin yaptığı araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kendi yararlılıklarına ilişkin algıları ve sınıflarındaki duygusal, öğretimsel destek niteliği ile çocukların yazı farkındalığı ve kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 67 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki 328 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, sınıf niteliğini değerlendirmek amacıyla Classroom Assessment Scoring System-PreK (CLASS), öğretmenlerin kendilerini algılamalarıyla ilgili Teacher Self-Efficacy Scale (TSES) kullanılmıştır. Çocukların kelime bilgilerini değerlendirmek amacıyla The Peabody Picture Vocabulary Test-III (PPVT-III), yazı farkındalıklarını belirlemek

amacıyla Preschool Word and Print Awareness (PWPA), Phonological Awareness and Literacy Screening-PreK (PALS) ölçeğinin harf bilgisi alt testi ile isim yazma alt testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenin kendi yeterliliğine ilişkin algısı yükseldikçe, sınıf niteliği yükseldiği ve çocukların yazı ve kelime bilgisi de artmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf niteliği ve öğretmenin yeterlilik algısı çocukların yazı farkındalığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı iken kelime bilgisi üzerinde anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Kmak (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı farklı özellikteki anaokuluna devam etme durumunun, çocukların okula devam etme sürelerinin ve çocukların özelliklerinin anasınıfındaki okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmaya, 11 farklı kurumun anasınıfına devam eden 423 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Preschool Attendance Survey”, ISEL-K/1 (Version 2) kullanılmıştır. Araştırmaya alınan çocuklar geleneksel karma olmayan devlet anaokuluna devam eden, özel eğitim ve normal gelişim gösteren çocukların devam ettiği karma okullar ve hiç anaokuluna devam etmemiş çocuklardan oluşmaktadır. Bu çocuklar güz ve bahar döneminde olmak üzere yıl içinde iki kez değerlendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda karma olmayan geleneksel anaokuluna devam eden çocukların anasınıfındaki okuryazarlık becerilerinin karma anaokuluna devam etmiş ve anaokuluna devam etmemiş çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların anaokuluna devam etme süresi arttıkça anasınıfındaki okuryazarlık becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Lynch (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığı ile ilgili inanç ve uygulamalarını incelemektir. Araştırmada sekiz okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme yapılmıştır. Araştırmada 16 açık uçlu soru sorulmuş ve 16 sorudan 10’u daha önce Avusturya’da yapılan bir araştırmanın soruları kullanılmıştır. Diğer sorular ise araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmada toplanan veriler beş tema altında incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yazı farkındalığını desteklemek için ne yapacaklarını, bu konuda çocukları hangi yöntemle destekleyeceklerini bilmedikleri belirlenmiştir.

Justice ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, düşük maliyetli dil ve okuryazarlık programı olan “Read It Again!” (RIA) çocukların okuryazarlık ve dil

becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada uygulanan RIA programında yoğun bir öğretmen eğitimini gerekmektedir. Programda 30 haftada içinde haftada iki kez olmak üzere 60 kez büyük grup etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikler sırasında 15 hikaye kitabı kullanılmıştır. Araştırma yarı deneysel bir çalışma olup, ön test son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada 11 öğretmen RIA programını uygularken 9 öğretmen kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 35- 61 aylar arasında 66 çocuk bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 37- 59 aylık 71 çocuk çalışmaya alınmıştır. Çocukların dil ve okuryazarlık becerilerine ilişkin ölçümleri sonbahar ve ilkbahar aylarında gerçekleştirilmiştir. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool—Second Edition (CELF Preschool–2), Phonological Awareness Literacy Screening: Preschool (PALS–PreK) The Rhyming Individual Growth and Development Indicator (Rhyming IGDI), The Preschool Word and Print Awareness Test (PWPA) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, RIA programına katılan çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinde kontrol grubundaki çocuklar ile karşılaştırıldığında daha fazla puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmada alfabe bilgisi dışında, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığında RIA programının istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Tani- Prado (2010) yaptığı araştırmada okul öncesi dönemdeki (anaokulu) çocuklara uygulanan Good Start, Grow Smart projesinin bir bölümü olan ERF (Early Reading First) programının çocukların birinci sınıftaki okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 110 deney 129 kontrol olmak üzere 239 çocuk katılmıştır. Araştırmada deney grubundaki çocuklara uygulanan ERF programı, bilimsel araştırma temelli beceriler olan fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve sözel dil becerilerini arttırmak amacıyla hazırlanmıştır. Zengin dil ve yazı çevresi oluşturulmuştur. Çocukların alfabe bilgisi ve hikaye anlama becerileri değerlendirilmiştir. The Phonological Awareness Literacy Screening Pre-K (PALS Pre-K), The Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III), Texas Primary Reading Inventory (TPRI), Spanish-language Tejas Lee veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre, birinci sınıfa geldiklerinde alfabe bilgilerinde daha yüksek aldıkları tespit edilmiştir. Ancak, ERF programının hikâye anlama becerilerinde etkili olabilmesi için geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Cabell, Justice, Konolda, McGinty (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı akademik becerilerde risk altında bulunan okul öncesi dönem çocuklarının okuryazarlık becerileri yönünden durumunu ortaya koymaktır. Araştırmaya 42–60 aylık 492 çocuk katılmıştır. Bu çocukların 251’i kız, 241’i erkektir. Çocukların, sözel dil (alıcı ve ifade edici gramer ve alıcı ve ifade edici kelime) yapıları ile koda ilişkili(yazı farkındalığı, isim yazma, alfabe bilgisi ve kafiye) dört beceri alanında değerlendirme yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool—Second Edition (CELF Preschool- 2), Peabody Picture Vocabulary Test, Form A (PPVT-III), Preschool Word and Print Awareness Test (PWWA), Phonological Awareness Literacy Screening for Preschool (PALS-PreK), Rhyming Individual Growth and Development Indicator kullanılmıştır. Öğretmen özelliklerini belirlemek için CELF Preschool-2, Descriptive Pragmatics Profile (DPP) ve Pre-Literacy Rating Scale (PLRS) kullanılmıştır. Çocuklar anasınıfında Woodcock-Johnson III Tests of Achievement (WJ-III ACH) Letter-Word Identification, Passage Comprehension, and Spelling ile değerlendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde akademik yönden risk altında bulunan çocukların okuryazarlık becerilerinin heterojen bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın uzunlamasına yapılan değerlendirmelerinde, çocukların anaokulunda gösterdikleri hem sözel hem de kodla ilişkili becerilerin çocukların anasınıfında gösterdikleri okuma ve yazma becerileri arasında korelasyon olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evreni uygulandığı örneklem grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, veri toplama işlemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı ve yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Araştırmada ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla destekleyici “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Programı” uygulanacağı için, deneysel desende ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın deseni aşağıdaki Tablo 1’de ile gösterilmiştir.

Tablo 1: *Ön test- son test kontrol gruplu model*

G1	R	O 1.1	X	O 1.1
G2	R	O 2.1		O 2.2

Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder. Bu modelde,

“X”in ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test ölçüm sonuçları birlikte kullanılır (Karasar, 2009: 97).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde bulunan, Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle olmak üzere toplam beş merkez ilçede 2009-2010 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırma için yapılan geçerlik ve güvenirliği için çalışma grubunun büyüklüğünü tespit etmek amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taranmasında madde ile cevaplayıcı oranlarının Cattell (1978)’e göre her madde için 3 ila 6 kişi arasında, Gorsuch (1983)’a göre her madde için en az 5 kişi, Everitt (1975)’e göre her madde için en az 10 kişi olması gerektiği görülmüştür (Akt. McCallum ve diğerleri, 1999: 84-85). Jinchul (2004: 70) ise, bu oranın her madde için 5 kişiden fazla olması gerektiğini ifade etmektedir.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerliği ve güvenirliği için çalışma grubunun büyüklüğünün kontrol listesinin madde sayısının 10 katı olarak belirlenmiştir. Kontrol listesindeki madde sayısı dikkate alınarak, analize 20 madde ile başlanması nedeniyle açımlayıcı faktör analizi için 200 çocuk, doğrulayıcı faktör analizi için 200 çocuk araştırmanın geçerlik güvenirlik çalışması için çalışma grubunu oluşturmuştur.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin güvenirlik çalışmasını yapmak için çalışma grubunun büyüklüğü kontrol listesindeki madde sayısının 5 katı olarak belirlenmiştir (n: 55).

Araştırma'nın çalışma grubundaki okullar ve bu okullarda çalışılan çocuk sayısı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 : “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları için Belirlenen Okulların İsimleri ve Çocuk Sayıları

İlçe İsmi	İlköğretim Okullarının İsimleri	Çocuk Sayısı
Altındağ	Aydınlıkevler İÖÖ	28
	Telsizler İÖÖ	12
	Hayme Hatun İÖÖ	20
	Polis Amca İÖÖ	20
Çankaya	Nebahat Keskin İÖÖ	20
	Ulubatlı Hasan İÖÖ	20
	Hamdullah Suphi İÖÖ	20
	Dikmen İÖÖ	20
Keçiören	Fevziathıoğlu İÖÖ	20
	Kamilocak İÖÖ	20
	Hüseyin Güllüoğlu İÖÖ	20
	Mecidiye İÖÖ	20
Mamak	Açıkalın İÖÖ	31
	29 Ekim İÖÖ	29
	Gülveren İÖÖ	20
Yenimahalle	Fatih İÖÖ	20
	Gazi Osman Paşa İÖÖ	20
	Emin Sağlamer İÖÖ	20
	Mimar Sinan İÖÖ	20
Toplam		400

Tablo 3 ve Tablo 7 arasında “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasındaki çocukların cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, doğum sırasına, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumuna ve anne babalarının öğrenim düzeylerine göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 3 : “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasındaki Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Erkek	205	51
Kız	195	49
Toplam	400	100

Tablo 3 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasındaki çocukların % 51’nin erkek, % 49’nun ise kız olduğu görülmektedir.

Tablo 4 : “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasındaki Çocuklarının Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	n	%
Tek çocuk	173	43
İki kardeş	181	45
Üç kardeş ve daha fazla kardeş	46	12
Toplam	400	100

Tablo 4 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına katılan çocukların % 43’ünün tek çocuk, % 45’nin iki kardeş, % 12’sinin ise üç kardeş ve daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5 : “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasındaki Çocuklarının Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Doğum Sırası	n	%
İlk çocuk	237	59
İkinci çocuk	134	34
Üçüncü çocuk ve sonrası	29	7
Toplam	400	100

Tablo 5 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına katılan çocukların % 59’nun ilk çocuk, % 34’ünün ikinci çocuk olduğu, % 7’sinin ise üçüncü çocuk ve sonrası olduğu görülmektedir.

Tablo 6: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasındaki Çocuklarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumlarına Göre Dağılımı

Çocuklarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumu	n	%
Evet	102	26
Hayır	298	74
Toplam	400	100

Tablo 6 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılan çocukların % 26’sının daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gittiği, % 74’ünün ise daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmediği görülmektedir.

Tablo 7: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasındaki Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Anne		Baba	
	n	%	n	%
İlkokul mezunu	91	23	57	14
Ortaokul mezunu	46	11	48	12
Lise mezunu	164	41	146	36
Yüksekokul mezunu	58	15	82	21
Üniversite mezunu	41	10	67	17
Toplam	400	100	400	100

Tablo 7 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılan çocukların annelerinin % 23’nün ilkokul, % 11’nin ortaokul, %41’nin lise, % 15’nin yüksekokul, %10’nun ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının % 14’nün ilkokul, % 12’sinin ortaokul, % 36’sının lise, %21’nin yüksekokul, % 17’sinin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin güvenilirlik çalışmasını yapmak için çalışma grubunun büyüklüğü kontrol listesindeki madde sayısının 5 katı olarak belirlenmiştir (n: 55). Tablo 8’de “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin güvenilirlik çalışma grubunu oluşturan çocukların devam ettikleri okullara göre sayıları belirtilmiştir.

Tablo 8: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Güvenirlik Çalışması İçin Belirlenen Okulların İsimleri ve Çocuk Sayıları

İlçe İsmi	İlköğretim Okullarının İsimleri	Çocuk Sayısı
Altındağ	Hayme Hatun İÖO	11
Çankaya	Dikmen İÖO	11
Keçiören	Fevziathoğlu İÖO	11
Mamak	Açıkalin İÖO	11
Yenimahalle	Emin Sağlamer İÖO	11
Toplam		55

Tablo 9 ile tablo 13 arasında “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin güvenilirlik çalışmasına katılan çocukların cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, doğum sırasına, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumuna ve anne babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 9: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Güvenirlik Çalışmasındaki Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Erkek	26	47
Kız	29	53
Toplam	55	100

Tablo 9 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin güvenilirlik çalışmasına katılan çocukların % 26’sının erkek, % 29’nun ise kız olduğu görülmektedir.

Tablo 10: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Güvenirlilik Çalışmasındaki Çocuklarının Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	n	%
Tek çocuk	15	27
İki kardeş	31	57
Üç kardeş ve daha fazla kardeş	9	16
Toplam	55	100

Tablo 10 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin güvenirlilik çalışmasına katılan çocukların % 15’nin tek çocuk, % 31’nin iki kardeş, % 9’nun ise üç kardeş ve daha fazla kardeş olduğu görülmektedir.

Tablo 11: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Güvenirlilik Çalışmasındaki Çocuklarının Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Doğum Sırası	n	%
İlk çocuk	28	51
İkinci çocuk	22	40
Üçüncü çocuk ve sonrası	5	9
Toplam	55	100

Tablo 11 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin güvenirlilik çalışmasına katılan çocukların % 51’nin ilk çocuk, % 40’nın ikinci çocuk, % 9’nun ise üçüncü ve sonrası çocuk olduğu görülmektedir.

Tablo 12: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Güvenirlilik Çalışmasındaki Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumlarına Göre Dağılımı

Çocuklarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumu	n	%
Evet	13	24
Hayır	42	76
Toplam	55	100

Tablo 12 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin güvenilirlik çalışmasına katılan çocukların, % 24’nün daha önce okul öncesi eğitim aldığı, % 76’sının ise daha önce okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir.

Tablo 13: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Güvenirlik Çalışmasındaki Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Anne		Baba	
	n	%	n	%
İlkokul mezunu	3	5	-	-
Ortaokul mezunu	8	16	5	9
Lise mezunu	22	40	20	36
Yüksekokul mezunu	13	24	16	29
Üniversite mezunu	9	16	14	26
Toplam	55	100	55	100

Tablo 13 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin güvenilirlik çalışmasına katılan çocukların annelerinin %5’nin ilkök, % 16’sının ortaokul, % 40’nın lise, % 24’nün yüksekokul ve % 16’sının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların babalarının % 9’nun ortaokul, % 36’sının lise, % 29’nun yüksekokul, % 26’sının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmada geçerlik güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra 2009-2010 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara il merkezine bağlı ilköğretim okulları anasınıfları arasından tesadüfi örneklem yoluyla Keçiören ilçesinde bulunan Mecidiye İlköğretim Okulu Anasınıfı seçilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer demografik özellikler taşıması ve aynı fiziksel çevre koşullarından olması gerekliliği nedeniyle aynı okulun sabah ve öğleden sonra gruplarına devam eden 34 çocuk araştırmaya alınmıştır. Çocuklardan sabahçı olan 17’si araştırmanın deney grubunu oluşturmuş ve bu çocuklara yazı farkındalığı ve yazma becerilerini desteklemeye yönelik “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı” uygulanmıştır. Mecidiye İlköğretim Okulunda öğleci gruptan 17 çocuk ise, araştırmanın kontrol grubunu oluşturmuş ve bu çocuklara MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanmasına devam edilmiştir. Araştırma süresinde deney grubundan 1 ve kontrol grubundan 2 çocuk okuldan

ayrılmıştır. Ayrıca deney grubundaki 1 çocuk eğitim süresince okula devam etmemiştir, bu nedenle araştırma sonunda deney grubundan 15, kontrol grubundan 15 çocuktan veri toplanmış ve değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışma grubuna dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocuklara ilişkin cinsiyet, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumu, anne baba mesleği, anne baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırasına ilişkin demografik bilgiler Tablo 14 ile Tablo 17 arasında verilmiştir.

Tablo 14: *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Erkek	8	53	7	47
Kız	7	47	8	53
Toplam	15	100	15	100

Tablo 14 incelendiğinde deney grubundaki çocukların % 53'nün erkek, % 47'sinin kız olduğu, kontrol grubundaki çocukların ise % 47'sinin erkek, % 53'nün kız olduğu görülmektedir.

Tablo 15: *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı*

Kardeş Sayısı	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Tek çocuk	5	33	2	13
İki kardeş	10	67	11	74
Üç kardeş ve daha fazla kardeş	-	-	2	13
Toplam	15	100	15	100

Tablo 15 incelendiğinde deney grubundaki çocukların %33'ünün tek çocuk, % 67'sinin iki kardeş olduğu, kontrol grubundaki çocukların % 13'nün tek çocuk, % 74'nün iki kardeş ve % 13'nün 3 ya da daha fazla kardeş olduğu görülmektedir.

Tablo 16: *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Doğum Sırasına Göre Dağılımı*

Doğum Sırası	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
İlk çocuk	8	53	6	40
İkinci çocuk	7	47	7	47
Üçüncü çocuk ve sonrası	-	-	2	13
Toplam	15	100	15	100

Tablo 16 incelendiğinde deney grubundaki çocukların %53'nün ilk çocuk, %47'sinin ikinci çocuk olduğu, kontrol grubundaki çocukların %40'nın ilk çocuk, %47'sinin ikinci çocuk, %13'nün üçüncü çocuk ve sonrası olduğu görülmektedir.

Tablo 17: *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumlarına Göre Dağılımı*

Çocuklarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumu	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Evet	5	33	4	27
Hayır	10	67	12	73
Toplam	15	100	15	100

Tablo 17 incelendiğinde deney grubundaki çocukların %33'ünün daha önce okul öncesi eğitim kurumuna giderken %67'sinin daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmediği görülmektedir. Deney grubundaki çocukların %27'sinin daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gittiği, %63'ü ise daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam etmediği görülmektedir.

Tablo 18: *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı*

Öğrenim Durumu	Deney				Kontrol			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	n	%	n	%	n	%	n	%
İlkokul mezunu	1	7	1	7	6	40	1	7
Ortaokul mezunu	3	20	3	20	3	20	1	7
Lise mezunu	7	46	6	40	3	20	8	54
Yüksekokul mezunu	3	20	1	7	1	7	2	13
Üniversite mezunu	1	7	4	26	2	13	3	20
Toplam	15	100	15	100	15	100	15	100

Tablo 18 incelendiğinde deney grubundaki çocukların annelerinin %7'sinin ilkokul, % 20'sinin ortaokul, %46'sının lise, % 20'sinin yüksekokul ve % 7'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların babalarının % 7'sinin ilkokul, %20'sinin ortaokul, % 40'nın lise, %7'sinin yüksekokul, % 26'sının üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin, %40'nın ilkokul, %20'sinin ortaokul, %20'sinin lise, % 7'sinin yüksekokul, % 13'ünün üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların babalarının %7'sinin ilkokul, % 7'sinin ortaokul, %54'ünü lise, % 13'ünün yüksekokul, % 20'sinin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, çocukların doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, anne- babalarının öğrenim durumu ve anne-babalarının mesleğine ilişkin bilgileri toplamak amacıyla oluşturulmuş kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı olarak doldurulmuştur.

3.3.2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” okul öncesi dönemdeki çocukların, kitap kavramları, yazının işlevi, yazının şekli, yazının yönü, yazıyla ilgili cümle, sözcük, harf gibi kavramlara ilişkin bilgi düzeylerini değerlendirmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Güneş, 2007; Justice ve Helen, 2005; Kelman, 2006; MEB, 2005; MEB, 2006; Morrow, 2005; Ranwiller, 2004; Riley ve Reedy, 2003, Üstün, 2007)

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nde “Renkli Tüy” ve “Ömer Pasta Yapıyor” isimli iki hikâye kitabı

kullanılmaktadır. Bu iki hikaye kitabı, okul öncesi dönemdeki çocukların, kitap kavramları, yazının işlevi, yazının şekli, yazının yönü, yazıyla ilgili cümle, sözcük, harf gibi kavramları gösterebileceği şekilde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hikaye kitaplarında, dış ve iç kapak bulunmaktadır. İç ve dış kapakta hikaye kitabının adı, kapak resmi ve yazarın adı soyadı bulunmaktadır. Kitaplar 18 sayfadan oluşmaktadır. Birinci sayfada (sol sayfa) sadece resim yer almakta, ikinci sayfada (sağ sayfa) hem resim hem de yazı bulunmaktadır. 18. sayfa dışındaki bütün sayfalarda hem resim hem de yazı yer almaktadır. 18 sayfada sadece resim bulunmaktadır. Test uygulayıcısının, çocukların sorulara verdikleri cevapların kayıtlarını tutabilmesi amacıyla “*Bireysel Kayıt Formu*” kullanılmaktadır.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”ni uygularken çocuklarla olumlu iletişim kurmak önemlidir. Uygulayıcı çocuğun yanında aynı seviyedeki bir sandalyede oturur. Kontrol listesi uygulanmadan önce çocuklara, hikâye kitabını gösterilir ve “Bu kitabı sana okumak istiyorum. Bu kitabı okunak için bana yardım eder misin?” ifadesini kullanır. Hikâye kitabı çocuklara verilir, yönergeler sırayla söylenerek çocukların yönergeye uygun olarak söylenileni göstermesi ya da sözel olarak ifade etmesi beklenir. Hikâye kitabının tamamı, çocuk yönergeleri yerine getiremezse dahi okunur.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nde toplam 17 madde bulunmaktadır. Çocukların sorulara doğru cevap vermeleri durumunda 1 puan, yanlış cevap vermeleri durumunda 0 puan verilmektedir. Kontrol listesinden alınabilecek en yüksek puan 17, alınabilecek en düşük puan ise 0’dır. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden alınan puan arttıkça, çocukların yazı farkındalığı düzeyinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin uygulanması yaklaşık olarak 10 dk. sürmektedir.

3.3.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” okul öncesi dönemdeki çocukların, yazı yazmak amacıyla uygun şekilde oturma, kalem tutma, kağıt tutma, yazmaya hazırlıkla ilgili çizgileri tamamlama becerilerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Akyol, 2008; Calp, 2003; Çelenk, 2007; Easterly, 2002; Ferah, 2007; Güneş, 2007; Havens, 2002; MEB, 2006; Üstün, 2007; Yangın, 2007).

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nde bitişik eğik yazıya hazırlayıcı tamamlanmamış üç çizgiden oluşan “Değerlendirme Kağıtları” kullanılmaktadır. Çocukların değerlendirme kağıtlarındaki çizgileri tamamlarken gözlemlerini kaydetmek amacıyla “Bireysel Kayıt Formu” kullanılmaktadır.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nde çocuk uygun davranışı gösterdiğinde 1 puan, uygun davranışı göstermediğinde 0 puan almaktadır. Çocuklar, oturma, kalem tutma, kağıt tutma, gözle kağıt arasındaki mesafeyi ayarlama, yazının yönü ve yazmaya hazırlıkla ilgili çizgileri tamamlama becerileri olmak üzere 6 başlık altında değerlendirilmiştir. Bazı başlıklar altında iki ya da daha fazla beceri değerlendirildiği için farklı şekilde puanlanmıştır. Örneğin çocukların oturma becerisinden 1 puan alması beklenirken, kalem tutma becerisi iki alt beceriden oluştuğu için en fazla 2 puan alması beklenmektedir. Kalem tutma becerisi değerlendirilirken iki beceri gözlemlenmektedir. “Kalemin gövdesini orta parmağın birinci bükümü ile tırnak arasındaki yumuşak noktaya yerleştirilmesi” durumunda *1 puan*, “kalemin gövdesini orta parmağın birinci bükümü ile tırnak arasındaki yumuşak noktaya yerleştirmeme” durumunda *0 puan*, “kalemi uygun mesafede tutma” durumunda *1 puan*, “kalemi yazma noktasına uzak ya da yakın tutma” durumunda *0 puan* verilerek kalem tutma becerisi için en fazla 2 en az 0 puan ile değerlendirilmektedir. Kağıt tutma iki alt beceriden meydana geldiği için 2 puan, gözle kağıt arasındaki mesafeyi uygun bir şekilde ayarlama 1 puan, yazının yönü 2 puan, yazmaya hazırlıkla ilgili çizgileri tamamlama becerilerinden (her çizgi için 1 puan) 3

puan olmak üzere en fazla 11 puan almaktadır. Çocukların kontrol listesinden aldıkları puan arttıkça, yazmaya hazırlık becerilerinin de arttığı düşünülmektedir.

Çocuklara “*Senden bu çizgileri tamamlamanı istiyorum*” yönergesi verilerek uygulamaya başlanır. Uygulama için çocuk boyuna uygun masa ve sandalye kullanılmaktadır.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” her çocuk için bireysel olarak uygulanır ve yaklaşık 10 dk sürmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Öncelikle “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin maddeleri hazırlanmış ve kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmıştır.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ve okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı”nın uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Ankara ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarına devam eden çocuklara uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek.: 1).

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”, 2009- 2010 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Ankara Merkez ilçelerinde çalışma grubuna alınan ilköğretim okullarının anasınıflarında okul müdürleri ve öğretmenler ile görüşülmüş ve araştırmaya katılmaya gönüllü okullardaki çocuklara uygulanmaya başlanmıştır.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”, geçerlik ve güvenilirlik çalışması için veriler 15.02. 2010 ile 19.03.2010 tarihleri arasında toplanmıştır. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” çalışma grubundaki çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarında, her çocuk ile bireysel olarak, bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama, çocuk boyuna uygun masa ve sandalyenin bulunduğu sessiz bir odada yapılmıştır.

3.4.2. “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı” nın Hazırlanması, Uygulanması ve Ön Test – Son Test ve Kalıcılık Verilerinin Toplanması

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı” hazırlanmadan önce, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalıkları ve yazmaya hazırlık becerileri ve fonolojik farkındalık ile ilgili gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan amaç ve kazanımlar alınmış ve bazı yeni amaç kazanımlar oluşturulmuştur. Programda çocukların yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık çalışmaları, ses çalışmaları olmak üzere okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında yer alan üç bileşenden oluşmaktadır. Bu üç bileşen kendi içinde alt becerilere ayrılmıştır Bu beceriler okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir (Block Collins ve Isreal, 2005; Brennan, 2008; Cabell ve diğerleri, 2011; Chard ve Dickson, 1999; Dodge, Colker ve Horeman 2002; Murphy, 2007; Pullen ve Justice, 2003; Seefeldt, 2005; Story, 2008; 33; Vukelich ve diğerleri, 2008). Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak

belirlenmiş olan bu beceriler için amaç kazanımlar yazılmış, bu amaç ve kazanımlara ulaşmak için etkinlikler ve materyaller planlanmıştır (Ek 3).

Yazı farkındalığı

- Kitap kavramları
- Yazı ve resim arasındaki farklılıklar
- Yazının amacı
- Yazının yönü
- Çevresel yazılar
- İsim çalışmaları
- Harf, sözcük, cümle kavramları
- Büyük boy hikaye kitapları
- Farklı yazı özelliklerinin olduğu hikaye kitaplarını kullanma ve özelliklerini farketme
- Yazı kavramlarını içeren oyunlar.

Yazmaya hazırlık çalışmaları

- Kalem ve kâğıdı uygun şekilde tutma,
- Bitişik eğik yazıya hazırlayıcı çizgi çalışmaları
- Yazının anlamını fark etme
- Farklı özellikte kâğıtlar üzerinde çizgi tamamlama çalışmaları
- Yazmayı içeren dramatik oyunlar
- İlgi köşelerinde yazmayla ilgili materyalleri kullanma

Ses çalışmaları

- Sözcükleri hecelere ayırma,
- Sözcüklerin ilk hecesini ayırtetme,
- Sözcüklerin son hecesini ayırtetme,
- Sözcüklerin ilk sesini ayırtetme,
- Sözcüklerin son sesini ayırtetme,
- Sözcükleri seslere ayırma
- Nesne resimleri ve üç boyutlu materyallerle ses çalışmaları

Eğitim programı sekiz hafta boyunca, haftada üç gün (Pazartesi – Çarşamba-Cuma) olmak üzere toplam 24 oturum olarak planlanmıştır. Her oturum yaklaşık 30 dk. sürmektedir. Program dahilinde hafta bir kez aile katılım çalışması yapılmıştır. Aile katılım çalışmaları, broşürler, bülten panoları, aileye gönderilen notlar şeklinde planlanmıştır.

22.03.2010- 26. 03. 2010 tarihleri arasında okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı” nın uygulanacağı deney grubundaki çocuklardan ve kontrol grubundaki çocuklardan ön test verileri toplanmıştır.

29. 03. 2010- 21. 05. 2010 tarihleri okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı” uygulanmıştır.

24. 05. 2010- 26. 05. 2010 tarihleri arasında deney ve kontrol grubundaki çocuklardan son test verileri toplanmıştır.

15. 06. 2010- 18. 06. 2010 tarihleri arasında eğitim programının kalıcılığına ilişkin veriler deney grubundaki çocuklardan toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan kontrol listeleri geçerlik ve güvenirlik çalışma grubundaki çocuklara uygulandıktan sonra“ Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin SPSS 13.0 istatistik programı ile açımlayıcı faktör analizi ve LISRELL 8.7 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Araştırma sorularını cevaplamak amacıyla toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistikler aşağıda açıklanmıştır.

- 1) Araştırmanın birinci alt amacında belirtilen “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla öncelikle kapsam geçerliği yapılmıştır. Yapı geçerliğine kanıt sunmak için açımlayıcı faktör analizi (n: 200) her boyut için ayrı ayrı yapılmıştır.

Ayrıca ölçek ve boyutlar arası ilişkilere ait korelasyon değerleri hesaplanmıştır. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin faktör yapısı açımlayıcı faktör analizinde yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesi amacıyla Maksimum Likelihood yöntemi ve LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin daha önce belirlenen iki faktörlü yapısının geçerli bir model olup olmadığı doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) ile (n: 200) incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), pek çok gözlenebilir değişkenin oluşturduğu faktörlerden (gizil değişkenlerden) oluşan faktöryel bir modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlar. İncelenecek model, ampirik bir çalışmanın verileri kullanılarak belirlenmiş ya da belirli bir kurama dayandırılarak kurgulanmış bir yapıyı tanımlayabilir (Sümer, 2000: 59). Kategorik verilerden oluşan kontrol listesinin faktör yapısının incelenmesinde çaprazlama ağırlıklandırılmış en küçük kareler (Diagonally Weighted Least Squares) tekniği kullanılmıştır. DFA’da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları (Akt., Sümer, 2000: 60); Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) araştırmada kullanılmıştır. Uyum iyiliği analizleri sonucunda, her bir maddenin söz konusu alt boyutu güvenilir bir şekilde temsil edip etmediğine t değerleri ile hesaplanmıştır.

- Kontrol listesinin iç tutarlılık anlamında güvenilirliği KR-20 güvenilirlik katsayısı yardımıyla incelenmiştir. KR-20 test maddelerine verilecek yanıt doğru yanlış evet hayır gibi iki seçenekli olması durumunda kullanılır (Büyüköztürk, 2009: 171). Alfa değeri, madde düzeyindeki iç tutarlılık, test tekrar test korelasyonları (n=36) hesaplanmıştır.
- 2) Araştırmanın ikinci alt amacında belirtilen “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla öncelikle, açımlayıcı faktör analizi yapılmış, ancak faktör analizi sonuçlarına göre toplam dört madde kalmıştır. Bu nedenle, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol

Listesi”nin geçerlik çalışması için uzman görüşü yeterli bulunmuştur. Güvenirlik çalışması için ise, test tekrar test korelasyonları ($n= 36$) hesaplanmış ve bağımsız puanlayıcılar ($n= 7$) arasındaki tutarlılığa **Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları(Spearman r_{ho})** kullanılarak ($n=55$) bakılmıştır. Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları (Spearman rho) sıralı puanlar kullanılarak ölçülen iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklamak amacıyla kullanılır(Büyüköztürk, Bökeoğlu, Köklü, 2008: 95).

- 3) Araştırmanın üçüncü amacında, “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı” okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri üzerinde etkisini belirlemek için:
 - Deney ve kontrol gruplarının “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” den aldıkları ön test puanlarının ve son test puanlarını karşılaştırmak için; **Mann Whitney U-Testi** yapılmıştır. **Mann Whitney U-Testi** iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009:155).
 - Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” den aldıkları ön ve son test puanlarını karşılaştırmada **Wilcoxon işaretli-Sıralar (eşleştirilmiş çiftler) Testi** kullanılmıştır. **Wilcoxon işaretli-Sıralar (eşleştirilmiş çiftler) Testi** ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009:162). Bu teknik sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla kullanılmakta ve fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t testinin yerine tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2009: 157).
 - Deney grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” den son test ve

kalıcılık testinden aldıkları puanları karşılaştırmak amacıyla ilişkili örneklemeler için t testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazma becerilerine okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ve Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik-güvenirlilik çalışmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 9 ile Tablo 18 arasında ve Şekil 1’de,
- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanmış olan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı”nın uygulandığı deney ve kontrol gruplarının “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ve Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden aldıkları ön test, son test ve deney grubuna ait kalıcılık puanlarına ilişkin bulgular Tablo 19 ile Tablo 37 arasında verilmiştir.

6.1. Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Geçerlik, bir ölçme aracının, ölçülmek istenen özelliği ne kadar doğru ölçtüğünü belirtmek amacıyla kullanılan bir kavramdır. Bir ölçme aracının geçerliğini belirlemek için kullanılan geçerlik teknikleri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Geçerlik tekniklerinin, kapsam geçerliği, ölçüt bağımlı geçerlik ve yapı geçerliği olarak ayrılması en çok tercih edilen geçerlik sınıflandırılması olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2009: 167).

Bu doğrultuda araştırmada kullanılan kontrol listelerinin geçerlik çalışmalarının yapılmasında kapsam geçerliği ve yapı geçerliği teknikleri kullanılmıştır.

Kapsam geçerliğini test etmek için kullanılan yöntemlerden biri uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmardan beklenen, ölçme aracında yer alan maddelerin kapsam geçerliği açısından değerlendirilmesidir. Uzman görüşleri, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan uzman değerlendirme formu aracılığıyla toplanabilir. Uzmanların ölçme aracının maddeleri üzerinde %90-%100 arasında uyuma gösterdikleri durumda madde ölçme aracında kalır, %70-%80 arasında uyuma gösterdikleri maddeler, eleştirilere göre düzeltmeler yapılarak ölçme aracında kalabilir (Büyüköztürk, 2009: 168).

Araştırmada, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur.

Yapı geçerliği, ölçme aracının ölçülmek istenen davranışı bağlamında soyut bir kavramı yani faktörü doğru bir şekilde ölçme derecesini değerlendirmek amacıyla yapılır. Ölçme aracında yer alan maddelerin belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçebildiğine ilişkin değerlendirme yapı geçerliği ile ilgilidir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla, faktör analizi, küme analizi, iç tutarlılık analizi ve hipotez testi teknikleri kullanılabilir (Büyüköztürk, 2009: 168).

Araştırmada, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Güvenirlilik, bireylerin bir ölçme aracına verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılık olarak ifade edilebilir. Bir ölçme aracının güvenirliği için aranan iki temel ölçüt “değişik zamanlarda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık ve aynı zamanda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık olarak açıklanabilir. Ölçme aracının güvenirliği, test-tekrar test güvenirliği, paralel form güvenirliği, iki yarı test güvenirliği, Kuder Richardson-20 (KR-20) ve Cronbach alfa güvenirliği, madde toplam puan korelasyonu kullanılarak test edilebilir (Büyüköztürk, 2009: 169-171).

Araştırmada, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla test tekrar test tekniği ve Kuder Richardson-20 (KR-20) kullanılmıştır.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla test tekrar test tekniği ve bağımsız puanlayıcılar arasındaki tutarlılık kullanılmıştır.

6.1.1.“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına ulaşabilmek için “*Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi*” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır? sorusuna yanıt aranacaktır.

6.1.1.1.“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik Çalışması

6.1.1.1.1. Kapsam Geçerliği

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin oluşturulmasında öncelikle konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Clay (1979) tarafından çocukların yazılı dil hakkındaki bilgilerini ölçmek için hazırlanan “Concept About Print”(CAP) isimli ölçek, Öztunç (1994) tarafından “Okuma Kavramları Ölçeği” adı verilerek, Türkçe’ye uyarlamıştır. Ölçek “Sand” ve “Stone” adlı iki kısa hikaye kitabından oluşmaktadır. Hikâye kitaplarının sayfalarının biri yazılı metin, diğeri ise resim içermektedir. Bu ölçekte okul öncesi dönemdeki çocukların yanıtlamakta çok zorlanacakları, noktalama işaretleri gibi bilgileri içeren maddeler bulunmaktadır. Yazı farkındalığı ile ilgili diğeri bir ölçek ise Justice ve Ezell (2001) tarafından geliştirilen “Words in Print and Print Concepts” (PWPA) isimli ölçektir. PWPA, Clay (1979) tarafından geliştirilen, “Concept About Print”(CAP) isimli ölçekle benzer özellikleri ölçmekle birlikte, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, CAP’ taki bazı maddeleri değiştirilmesiyle oluşturulmuştur. PWPA’da CAP’ta

olduğu gibi özel olarak hazırlanmış hikaye kitabı kullanılmamıştır. PWPA’da ticari amaçla satılan iki hikaye kitabı kullanılarak çocukların yazı kavramları ve kelime kavramları ölçülmüştür. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin oluşturulmasında yurt içinde ve yurt dışında alanla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Kontrol listesinin oluşturulmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ilgili gelişimsel özellikleri taranmıştır. Güneş (2007), Justice ve Helen (2005), Kelman (2006), MEB (2005), MEB (2006), Morrow (2005), Ranwiller, (2004), Riley and Reedy (2003), Üstün (2007) konu ile ilgili yer alan bilgiler değerlendirilmiştir. Yazı farkındalığını ölçeceği varsayılan maddelerin yazılmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda kontrol listesinin maddelerinin hazırlanmasında, PWPA (2001), CAP (1979), CABEL-BCT (2000) gibi ölçeklerde yer alan maddelerden yararlanılmıştır.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nde başlangıçta 20 madde oluşturulmuş ve kapsam geçerliğinin yapılması için uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerini değerlendirmek amacıyla **Lawshe Tekniği** kullanılmıştır. Lawshe Tekniği, Lawshe tarafından geliştirilmiş olup tekniğin uygulanması için en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne gereksinim bulunmaktadır. Lawshe Tekniğinde maddelere ilişkin uzman görüşleri toplanarak kapsam geçerlilik oranları (KGO) elde edilmektedir. Kapsam geçerlilik oranının formülü aşağıda verilmiştir:

$$KGO = \frac{N_g}{N} - 1$$

KGO = Kapsam Geçerlik Oranı

NG= Maddeye gerekli diyen uzman sayısı

N= Madde hakkında bilgi alınan toplam uzman sayısı

Lawshe Tekniğinde kullanılan bu formüle göre KGO, bir maddenin ölçekte kalması yönünde görüş bildiren uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten uzman sayısına oranını 1 eksiği ile elde edilmektedir. KGO değeri 0’ a eşit ya da negatiflik içeriyorsa bu madde öncelikle elenmektedir. KGO değerleri pozitif olan maddelerin anlamlılıkları test edilir. Hesaplama kolaylığı açısından $P < 0.05$ düzeyinde anlamlılık düzeyinde KGO’larının minimum değerleri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Uzman sayısına ilişkin minimum değerler maddenin istatistiksel

olarak anlamlılığını ifade etmektedir. Tablodaki minimum değerlere sahip olan maddeler ölçeğe alınır; minimum değerlere sahip olmayan maddeler ise elenir (Yurdugül, 2005. 2).

Tablo 19’da kapsam geçerliği için alınan uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde kullanılan “Lawshe Tekniği”nde uzman sayısına göre kapsam geçerlilik oranları (KGO) için minimum değerler verilmiştir.

Tablo 19: *Lawshe Tekniğinde Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) İçin Minimum Değerler*

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40+	0,29

**P<0.05 anlamlılık düzeyinde*

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin kapsam geçerliği için, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Niğde Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığından görev yapan sekiz alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Sınıf öğretmenliği alanında ilk okuma yazma ve okuma yazma alanlarında çalışmaları bulunana dört uzmandan görüş alınmıştır. Okul öncesi eğitim alanından ise, okul öncesi dönem çocuklarında okuma yazmanın gelişimi ve okuma yazmaya hazırlık ile ilgili çalışmaları bulunan üç alan uzmanı ile bir okul öncesi öğretmeninden olmak üzere dört uzmandan görüş alınmıştır.

Uzmanlar her bir maddeyi amacına uygunluk açısından “Uygun / Kalsın; Uygun Değil /Çıkarılsın; Uygun/ Ancak Düzeltme Önerisi” şeklinde üçlü derecelendirme ile değerlendirmişlerdir.

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

Tablo 20’de kapsam geçerliği için görüşü alınan sekiz uzmanın görüşleri doğrultusunda “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Lawshe Tekniğinde Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlilik (KGO) Oranları verilmiştir.

Tablo 20: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Lawshe Tekniğinde Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlilik (KGO) Oranları

Maddeler	NG	N	KGO
1	8	8	1,00
2	8	8	1,00
3	8	8	1,00
4	8	8	1,00
5	8	8	1,00
6	8	8	1,00
7	8	8	1,00
8	8	8	1,00
9	8	8	1,00
10	8	8	1,00
11	2	8	-0,50
12	8	8	1,00
13	8	8	1,00
14	8	8	1,00
15	8	8	1,00
16	8	8	1,00
17	8	8	1,00
18	8	8	1,00
19	8	8	1,00
20	8	8	1,00

Tablo 20 incelendiğinde 11. maddeye yalnızca iki uzmanın olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Kontrol listesinin 11. maddesinde yer alan “Ben okurken sen de okuduğum sözcükleri bana göster.” ifadesine sekiz uzmandan altısı, “*maddenin doğru yanıtlanabilmesi için çocukların sözcükleri okuyabilmeleri*” gerektiğini ifade ederek olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu görüş doğrultusunda madde kontrol listesinden çıkarılmıştır. Kontrol listesindeki diğer maddeler uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ne Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Anaokulunda altı yaş grubundaki 10 çocukla ön uygulaması yapılmış ve kontrol listesine son hali verilmiştir.

6.1.1.1.2. Yapı Geçerliği

a) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nde ait geçerlik çalışması kapsamında faktör yapılarını belirlemek amacıyla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık 200 çocuğa açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Altındağ ilçesinden Aydınlıkevler İÖÖ (n: 28) ve Telsizler İÖÖ (n: 12) 40 çocuk, Çankaya İlçesinden Nebahat Keskin İÖÖ (n: 20) ve Ulubatlı Hasan İÖÖ (n:20) 40 çocuk, Keçiören İlçesinden Fevziatlıoğlu İÖÖ (n:20) ve Kamilocak İÖÖ (n: 20) 40 çocuk, Mamak ilçesinden Açıkalın İÖÖ (n: 31) ve 29 Ekim İÖÖ (n: 9) 40 çocuk, Yenimahalle ilçesinden Fatih İÖÖ (n: 20) ve Gazi Osman Paşa İÖÖ (n: 20) 40 çocuk olmak üzere toplam 200 çocuk ile çalışılmıştır.

Uzman görüşünde bir madde atılmış ve analize 19 madde ile devam edilmiştir. İlk aşamada öz değeri birden büyük yedi faktör belirlenmiştir. Bu faktörlere ait ve öz değerleri Tablo 21’de belirtilmiştir.

Tablo 21: Faktörler ve Öz değerleri

	Faktör1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7
Öz değer	7.89	4.84	2.40	1.79	1.56	1.42	1.02

Tablo 21 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”ne ait faktörlerin öz değerleri görülmektedir. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”ne ait öz değerler incelendiğinde iki faktörün öz değerinin diğer faktörlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, test iki faktörle sınırlandırılarak ve temel bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak analiz tekrarlanmıştır. Faktör analizinin ilk sonuçları incelendiğinde iki (9. ve 10.) maddenin faktör yük değerinin 0.30’un altında kaldığı görülmüştür. Bu maddeler testten çıkartılmış ve kalan 17 madde için faktör analizi tekrar yapılmıştır.

“Okul Öncesi Dönemde Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi” nin açıklayıcı faktör analizi (döndürülmüş temel bileşenler) sonuçlarına Tablo 22’de yer verilmiştir.

Tablo 22: “Okul Öncesi Dönemde Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi” Açıklayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler) Sonuçları

Maddeler	Faktör Ortak Varyans	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	
		Faktör 1	Faktör 2
M14	0.071	0.891	0.368
M18	0.000	0.808	-0.589
M17	0.353	0.703	0.391
M3	0.482	0.608	0.386
M1	0.647	0.590	0.063
M2	0.662	0.581	0.025
M6	0.584	0.544	0.346
M4	0.644	0.531	0.273
M16	0.756	0.486	-0.087
M12	0.000	0.309	0.951
M13	0.000	0.474	0.881
M19	0.373	0.327	0.721
M11	0.408	0.284	0.716
M8	0.579	0.028	0.648
M7	0.603	0.002	0.630
M5	0.615	0.003	0.621
M15	0.656	0.045	0.585
Açıklanan Varyans:			
Toplam: %73.71			
Faktör 1: % 45.26			
Faktör 2: % 28.45			

Tablo 22 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nde yer alan 17 maddenin iki faktör altında toplandığı ve sadece bir faktörde yüksek yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Analiz sonucunda “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin öz değeri 7.69 ve 4.84 olan iki faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Birinci faktörün açıkladığı varyans %45.26 iken, ikinci faktörün açıkladığı varyans %28.45’ tir. Kontrol listesinin toplam faktör boyutlarının varyansı ise %73.71’dir.

Faktör döndürme sonucunda kontrol listesinin birinci faktörünün sekiz maddeden (1, 2, 3, 4, 6, 14, 16, 17, 18) , ikinci faktörünün dokuz maddeden (5, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 19) oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değeri 0.486 ile 0.891 değiştiği, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerinin 0.585 ile 0.951 değiştiği saptanmıştır.

Birinci faktörü oluşturan maddeler:

1. madde: “ Kitabın ön yüzünü gösterir misin?”
2. madde: “ Kitabın arka yüzünü gösterir misin?”
3. madde: ”Kitabın adı nerede, gösterir misin”?
4. madde: “Kitabın adı ne işe yarar söyler misin?”
6. madde: “İlk önce nereyi okuyacağımı gösterir misin?”
14. madde: “Bu sayfada kaç sözcük var? Bana sayar mısın?”
16. madde: “Bu sayfada bana büyük harf gösterir misin?”
17. madde: “Bu sayfada bana küçük harf gösterir misin?”
18. madde: “Bu sayfada bir cümle gösterir misin?” ifadelerinden oluşmaktadır. Faktörde biraya gelen maddeler incelendiğinde bu faktöre “*Kitap Kavramları*” adı verilmiştir.

İkinci faktörü oluşturan maddeler:

5. madde: “Kitabı sana okumak istiyorum. Nereyi okuyacağımı gösterir misin?”
7. madde: “Bu sayfada önce nereyi okuyacağım?”
8. madde: “Bu sayfada en son nereyi okuyacağım?”
11. madde: “Bana bu sayfada bir sözcük gösterir misin?”
12. madde: “Bu sayfada bana kısa bir kelime gösterir misin?”

13. madde: “Bu sayfada bana uzun bir sözcük gösterir misin?”

15. madde: “Bu sayfada bana bir harf gösterir misin?”

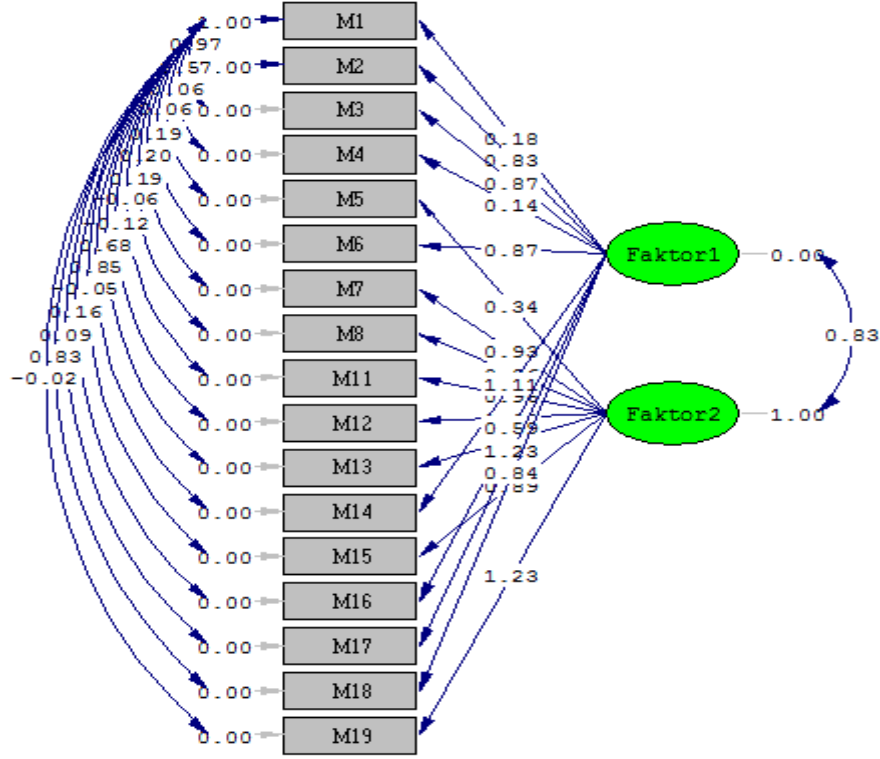
19. madde: “Bu harfin küçüğünü gösterir misin?” ifadelerinden oluşmaktadır. İkinci faktörde toplanan maddeler incelendiğinde bu faktöre “*Yazı Kavramları*” adı verilmiştir.

b) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi, geleneksel yöntemle yapılan faktör analizlerinden farklı olarak, daha önce araştırmacı tarafından belirlenmiş faktör yapısının test edilmesi amacıyla kullanılır. Orijinal olarak geliştirilen ölçek çalışmalarında faktör analizlerine ek olarak yapılmaktadır (Şimşek, 2007). Modelin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla kullanılan farklı uyum indeksleri bulunmaktadır (Akt. Erdoğan, Bayram, Deniz, 2007: 10). Araştırmada Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) dikkate alınmıştır.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin daha önce 200 çocuk üzerinde gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışması sırasında uygulanan temel bileşenler analizi (TBA) sonucunda belirlenen iki faktörlü yapısının, bu araştırmada elde edilen verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA, TBA uygulanan 200 çocuğa benzer özellikler taşıyan 200 farklı çocuğa uygulanmıştır. Altındağ ilçesinden Hayme Hatun İÖO(n: 20) ve Polis Amca İÖO(n: 20) 40 çocuk, Çankaya İlçesinden Hamdullah Suphi İÖO(n: 20) ve Dikmen İÖO(n: 20) 40 çocuk, Keçiören İlçesinden Hüseyin Güllüoğlu İÖO (n: 20) ve Mecidiye İÖO (n: 20) 40 çocuk, Mamak ilçesinden 29 Ekim İÖO(n: 20) ve Gülveren İÖO (n: 20) 40 çocuk, Yenimahalle ilçesinden Emin Sağlamer İÖO(n: 20) ve Mimar Sinan İÖO (n: 20) 40 çocuk olmak üzere toplam 200 çocuk ile çalışılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin modeli, Şekil 1’ de verilmiştir.

Şekil 1: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”ne İlişkin Model



Modifikasyonlar sonrasında, DFA sonucunda elde edilen ki- kare (χ^2) = 6102.71, serbestlik derecesi (sd) = 117) olarak bulunmuş olup, modelin istatistiksel olarak anlamlı ($p < .001$) olduğu saptanmıştır.

Ki- kare (Chi Square) orijinal değişken matrisinin varsayılan matrsten farklı olup olmadığını test etmektedir. Bu test regresyon katsayılarının işaretlerine ve anlamlılık düzeyine bakmakta ve modelin ayrı ayrı parçaları hakkında bilgi vermektedir. Aynı zamanda bu testle modelin tamamının doğruluğu da ölçülebilir. Bu testte ki – kare değerinin mümkün olduğunca düşük olması beklenir. Ki- kare değerinin anlamsız çıkması modelin kabul edildiği anlamına gelmemektedir, bazı diğer uyum indekslerine de bakmak gerekmektedir. Ki kare değerinin anlamlı ve yüksek çıkması da modelin reddedildiği anlamı taşımamaktadır. Çalışma grubunun küçük olması Ki- kare değerini olumsuz yönde etkilemektedir (Ayyıldız, Cengiz, Ustasüleyman, 2006).

Programın ön gördüğü minimum modifikasyonlar dikkate alındığında “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”ne birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”ne İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları, t Değerleri

BOYUTLAR	MADDELER	STANDARDİZE EDİLMİŞ REGRESYON KATSAYILARI	t DEĞERİ (p<.05)	AÇIKLANAN VARYANSIN MİKTARI
Birinci Faktör ($\rho_c=.92^*$; V.E=.62**)				
	M1	0.18	2.92	0.06
	M2	0.83	27.42	0.03
	M3	0.87	37.91	0.02
	M4	0.14	6.02	0.02
	M6	0.87	35.69	0.02
	M14	1.11	40.28	0.03
	M16	0.59	7.89	0.08
	M17	1.23	48.04	0.03
İkinci Faktör ($\rho_c=.97^*$; V.E=.84 **)				
	M5	0.34	3.66	0.09
	M7	0.93	51.58	0.02
	M8	0.96	56.32	0.02
	M11	0.96	71.79	0.01
	M12	1.03	70.33	0.02
	M13	1.03	67.53	0.02
	M15	0.89	47.08	0.02
	M18	0.84	44.12	0.02
	M19	1.23	67.21	0.02

* ρ_c : Yapı Güvenirliliği = $(\sum \text{standardize reg. agr.})^2 / (\sum \text{standardize reg. agr.})^2 + \sum \text{ölçüm hataları}$

**V.E : Açıklanan Varyans = $(\sum \text{standardize reg. agr.})^2 / (\sum \text{standardize reg. agr.})^2 + \sum \text{ölçüm hataları}$
(Fornell ve Larcker, 1981 : 46).

Tablo 23 incelendiğinde, faktörlerde yer alan maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda birinci faktör için yapı güvenirliliği .92, açıklanan varyans .62; ikinci faktör için yapı güvenirliliği .97, açıklanan varyans .84 olarak bulunmuştur. Hair, Rolph, Ronald, William (1998: 611) ile Şimşek (2007: 18)’e göre yapı güvenirliliği ve açıklanan varyansın .50 ve daha yukarısında olması gerekmektedir. Bu bulgular ışığında iki faktörlü yapının doğrulandığını görülmektedir.

Şekil 1 ve Tablo 23'e göre, "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi"nde yer alan 17 maddenin iki boyuttan oluştuğuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği istatistiklerine bakılmıştır. "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi"ne ilişkin DFA ile hesaplanan Ki- kare (χ^2) = 6102.71, (χ^2 /sd)=52.16, GFI=0.98 ve AGFI=0.97 olarak bulunduğu görülmektedir. GFI (Good of Fit Indeks-Uyum İyiliği İndeksi) hesaplanan değerler arasındaki kovaryans miktarını göstermektedir. GFI değeri 0-1 arasında değişmektedir, GFI değerinin 0.90'nı geçmesi mükemmel uyum göstergesi olarak alınmaktadır. AGFI değerinin ise 0.80'e eşit ya da üstünde olması beklenmektedir (Cevher Kalburan, 2009: 73). Bu bilgiler ışığında "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi"nin faktöriyel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen iki faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.

6.1.1.2. "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi"nin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi"nin güvenilirliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla, kararlılık ve iç tutarlılık anlamında güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Öncelikle kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma grubu, Altındağ ilçesi Telsizler İÖÖ, Keçiören ile Fevziatlıoğlu İÖÖ, Yenimahalle İlçesi Fatih İÖÖ, Çankaya İlçesi Nebahat Keskin İÖÖ ve Mamak İlçesi Açıkalın İÖÖ Anasınıflarına devam eden ve tesadüfi olarak seçilmiş 36 çocuktan oluşmaktadır. Her iki okulda da iki uygulama arasındaki süre iki hafta olarak belirlenmiştir. Tablo 24' de bu çalışmaya katılan çocukların, her iki test uygulamasından aldıkları puanlara ilişkin sayısal değerler verilmiştir. Çizelgede ilk ve son ölçümlere ilişkin kişi sayıları, toplam düzeyinde ortalama, standart sapma ve iki ölçüm arasındaki korelasyon değeri görülmektedir.

Tablo 24: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Test Tekrar Test Güvenirlik Sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	ss	r
İlk uygulama	36	7.58	2.14	0.60**
Son uygulama	36	8.78	2.50	

Tablo 24 incelendiğinde, iki uygulamada elde edilen gerek ortalamalar, gerekse standart sapmalar birbirine yakın bulunmuştur. Testin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon .60 olup, böyle bir test için oldukça yüksek görünmektedir.

Testin iç tutarlılık anlamında güvenilirliği KR-20 güvenirlik katsayısı yardımıyla incelenmiştir. KR-20 aynı zamanda elde edilen test puanları arasındaki içtutarlılığı incelemek amacıyla kullanılır. Test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların benzeşik olması bu tür yükseltmektedir. Test maddelerine verilecek yanıtların doğru/yanlış, evet/hayır gibi iki seçenekli olması durumunda KR-20 kullanılır. Psikolojik test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha üstü olması güvenirlik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2009: 171). “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin, KR-20 güvenirlik katsayısı 0.72 bulunmuştur. Bu değer, testin iç tutarlılığına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlara göre araştırmada yapılan ölçümün güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

6.1.2. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacına ulaşabilmek için “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır? sorusuna yanıt aranacaktır.

6.1.2.1 “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nin Geçerlik Çalışması

6.1.2.1.1. Kapsam Geçerliği

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin oluşturulmasında öncelikle konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Okul öncesi eğitim dönemindeki çocuğun yazma gelişimi ve yazmaya hazır olabilmesi için gerekli olan beceriler taranmıştır. Daha önce konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan Akyol, (2008); Calp (2003); Çelenk (2007); Easterly (2002); Ferah (2007); Güneş (2007); Havens (2002); MEB (2006); Üstün (2007); Yangın (2007) araştırmalar ve bu araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve konuyla ilgili kaynaklar incelenmiştir. Türkiye’de uygulanan MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı, hem de MEB (2005) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu yazmaya hazırlık ölçütleri dikkate alınarak “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin 6 ölçüt ve 10 maddeden oluşan ilk hali hazırlanmış ve kapsam geçerliğinin yapılması için uzman görüşleri alınmıştır.

Uzman görüşlerini değerlendirmek amacıyla **Lawshe Tekniği** kullanılmıştır. Lawshe Tekniği, Lawshe tarafından geliştirilmiş olup tekniğin uygulanması için en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne gereksinim bulunmaktadır. Lawshe Tekniğinde maddelere ilişkin uzman görüşleri toplanarak kapsam geçerlilik oranları (KGO) elde edilmektedir. Kapsam geçerlilik oranının formülü aşağıda verilmiştir:

$$KGO = \frac{N_g}{N} - 1$$

KGO = Kapsam Geçerlik Oranı

NG= Maddeye gerekli diyen uzman sayısı

N= Madde hakkında bilgi alınan toplam uzman sayısı

Lawshe Tekniğinde kullanılan bu formüle göre KGO, bir maddenin ölçekte kalması yönünde görüş bildiren uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten uzman sayısına oranını 1 eksiği ile elde edilmektedir. KGO değeri 0’ a eşit ya da negatiflik içeriyorsa bu madde öncelikle elenmektedir. KGO değerleri pozitif olan maddelerin

anlamlılıkları test edilir. Hesaplama kolaylığı açısından $P < 0.05$ düzeyinde anlamlılık düzeyinde KGO'larının minimum değerleri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Uzman sayısına ilişkin minimum değerler maddenin istatistiksel olarak anlamlılığını ifade etmektedir. Tablodaki minimum değerlere sahip olan maddeler ölçeğe alınır; minimum değerlere sahip olmayan maddeler ise elenir (Yurdugül, 2005. 2).

Tablo 25: *Lawshe Tekniğinde Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) İçin Minimum Değerler*

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40+	0,29

** $P < 0.05$ anlamlılık düzeyinde*

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin kapsam geçerliği için, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Niğde Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığından görev yapan sekiz alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Sınıf Öğretmenliği alanında ilk okuma yazma ve okuma yazma alanlarında çalışmaları bulunana dört uzmandan görüş alınmıştır. Okul öncesi eğitim alanından ise okul öncesi dönem çocuklarında okuma yazmanın gelişimi ve okuma yazma hazırlık çalışmaları ile ilgili çalışmaları bulunan üç alan uzmanı ile bir okul öncesi öğretmeninden olmak üzere dört uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar her bir maddeyi amacına uygunluk açısından “Uygun / Kalsın; Uygun Değil / Çıkarılsın; Uygun/ Ancak Düzeltme Önerisi” şeklinde üçlü derecelendirme ile değerlendirmişlerdir.

- **Uygun / Kalsın:** Eğer maddenin ölçmek istenen yapıyı ölçtüğünü düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

- **Uygun Değil /Çıkarılsın:** Maddenin istenilen özelliği ölçmediği ve bu nedenle çıkarılması gerektiğini düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.
- **Uygun/ Düzeltme Önerisi:** Madde konu kapsamına uygun ancak bazı düzenlemeler gerekiyorsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nin Lawshe Tekniginde Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlilik (KGO) Oranları Tablo 26’ da verilmiştir.

Tablo 26: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nin Lawshe Tekniginde Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlilik (KGO) Oranları

Maddeler	NG	N	KGO
1	8	8	1,00
2	8	8	1,00
3	8	8	1,00
4	8	8	1,00
5	8	8	1,00
6	8	8	1,00
7	8	8	1,00
8	8	8	1,00
9	8	8	1,00
10	8	8	1,00
11	8	8	1,00

Tablo 26 incelendiğinde görüşü alınan uzmanların kontrol listesinin bütün maddelerine ilişkin olumlu yönde görüş bildirdiği görülmektedir. Uzman görüşleri doğrultusunda, kalem tutma becerisi, kalemi uygun şekilde kavrama ve kalemi uygun mesafede tutma olarak iki maddeye ayrılmış, kağıt tutma becerisine ise, kağıdın tutuş pozisyonuna ilişkin madde eklenmiştir. Çizgi yönü başlığı altında verilen ölçütte yer alan dört maddenin birleştirilerek, üç çizgi becerisinin kendi içinde değerlendirilerek puanlandırılmasına karar verilmiştir.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin ön uygulaması, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim

Fakültesi Anaokulunda altı yaş grubundaki 10 çocukla yapılmış ve kontrol listesine son hali verilmiştir.

6.1.2.2.“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nin Güvenirlik Çalışması

Testin güvenirliliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla, kararlılık ve iç tutarlılık anlamında güvenirlik analizleri yapılmıştır. Öncelikle kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma grubu Altındağ ilçesi Telsizler İÖÖ, Keçiören ilçesi Fevziatlıoğlu İÖÖ, Yenimahalle İlçesi Fatih İÖÖ, Çankaya İlçesi Nebahat Keskin İÖÖ ve Mamak İlçesi Açıkalın İÖÖ anasınıflarına devam eden ve tesadüfi olarak seçilmiş 36 çocuktan oluşmaktadır. İki uygulama arasındaki süre iki hafta olarak belirlenmiştir. Tablo 27’de ilk ve son ölçümlere ilişkin kişi sayıları, toplam düzeyinde ortalama, standart sapma ve iki ölçüm arasındaki korelasyon değeri görülmektedir.

Tablo 27: “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nin Test Tekrar Test Güvenirlik Sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	ss	r
İlk uygulama	36	6.97	1.86	0.90*
Son uygulama	36	6.89	1.94	

Tablo 27 incelendiğinde, iki uygulamada elde edilen gerek ortalamalar, gerekse standart sapmalar birbirine çok yakın bulunmuştur. Testin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon .90 olup, kontrol listesinde ölçülen özelliğin oldukça kararlı bir yapı oluşturduğu düşünülmektedir.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nin puanlayıcılar arası güvenirliliğinin tespit edilmesi amacıyla üçü sınıf öğretmenliği alanından, dördü okul öncesi eğitim alanından olmak üzere toplam 7 uzmanın puanlamasına başvurulmuştur. Keçiören ilçesi Fevziatlıoğlu İÖÖ (n: 11), Yenimahalle ilçesi Emin Sağlamer İÖÖ (n:11), Çankaya İlçesi Dikmen Merkez Necla Kızılbağ İÖÖ (n: 11), Altındağ İlçesi Hayme Hatun İÖÖ (n: 11), Mamak İlçesi Açıkalın İÖÖ (n: 11) olmak üzere toplam 55 çocuğun yazmaya hazırlık becerileri aynı anda bağımsız puanlayıcılar tarafından gözlemlenmiştir. Bağımsız puanlayıcıların görüşleri **Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları(Spearman r_{ho})** ile

belirlenmiştir. Yüksek ve .05 düzeyinde anlamlı korelasyonlar uzmanların görüşlerinin ortak olduğu dolayısıyla da puanlayıcılar arası güvenilirliğin sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır.

Her bir madde için tek tek güvenilirlik sonuçları incelenmiştir;

1. maddede (oturma) 7. uzmanın diğer uzmanlarla negatif ilişki içinde olduğu; ancak diğer uzmanların birbiri ile pozitif ve anlamlı ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Tek bir uzmanın bu madde ile ilgili negatif korelasyon veren sonuçlar vermesi, o uzmanın madde ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı dolayısıyla da analizden çıkartılması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu nedenle bu uzmanın 1. madde için verdiği görüşler dışarıda tutulduğunda 1. maddenin puanlayıcılar arası güvenilirliğe sahip olduğu sonucu çıkmaktadır. Diğer 6 uzmanın birbirleri arasındaki korelasyonlar anlamlı olmakla birlikte .32 ile 1.00 arasında değişmektedir.

2. maddede (kalem tutma) 7 uzman arasındaki korelasyon katsayısı .78 ile .96 arasında değişmektedir. Korelasyonların tamamı her anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.

3. maddede (kalemi uygun mesafede tutma) 7 uzman arasındaki korelasyon katsayısı .44 ile .94 arasında değişmektedir. Korelasyonların tamamı her anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.

4. maddede (kağıt tutma) 7 uzman arasındaki korelasyon katsayısı .64 ile .93 arasında değişmektedir. Korelasyonların tamamı her anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.

5. maddede (kağıdı destekleme) 3. uzmanın diğer uzmanlarla negatif ilişki içinde olduğu; ancak diğer uzmanların birbiri ile pozitif ve anlamlı ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Tek bir uzmanın bu madde ile ilgili negatif korelasyon veren sonuçlar vermesi, o uzmanın madde ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı dolayısıyla da analizden çıkartılması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu nedenle bu uzmanın 5. madde için verdiği görüşler dışarıda tutulduğunda 5. maddenin puanlayıcılar arası güvenilirliğe sahip olduğu sonucu çıkmaktadır. Diğer 6 uzmanın birbirleri arasındaki korelasyonlar anlamlı olmakla birlikte .70 ile 1.00 arasında değişmektedir.

6. maddede (kağıtla göz arasında mesafe) 7 uzman arasındaki korelasyon katsayısı .76 ile .96 arasında değişmektedir. Korelasyonların tamamı her anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.

7. maddede (soldan sağa doğru yazma) 7 uzman arasındaki korelasyon katsayısı .90 ile 1.00 arasında değişmektedir. Korelasyonların tamamı her anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.

8. maddede (yukardan aşağıya yazma) 7 uzman arasındaki korelasyon katsayısı .93 ile 1.00 arasında değişmektedir. Korelasyonların tamamı her anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.

9. maddede (1.çizgi) 7 uzman arasındaki korelasyon katsayısı .67 ile 1.00 arasında değişmektedir. Korelasyonların tamamı her anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.

10. maddede (2. çizgi) 7 uzman arasındaki korelasyon katsayısı .81 ile 1.00 arasında değişmektedir. Korelasyonların tamamı her anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.

11. maddede (3. çizgi) 7 uzman arasındaki korelasyon katsayısı .91 ile 1.00 arasında değişmektedir. Korelasyonların tamamı her anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.

Puanlayıcılar arası güvenirlik katsayıları genel olarak incelendiğinde, uzmanlar arasındaki en düşük korelasyonun .32; en yüksek korelasyonun ise 1.00 olduğu görülmektedir. Bu korelasyon katsayıları orta ve yüksek düzeyde olmakla birlikte, bütün korelasyon katsayıları sosyal bilimlerde kullanılan tüm anlamlılık düzeylerinde anlamlıdır. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nin puanlayıcılar arası güvenirliği sağladığı sonucu çıkarılabilmektedir.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nin geçerlik ve güvenirlik sonuçları incelendiğinde, anasınıfına devam eden 60- 72 aylık çocukların yazmaya hazırlık becerileri ölçümünün geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin 60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığını, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin ise 60- 72 aylık çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek araçlar olduğu saptanmıştır. Çocukların yazı farkındalığı ve yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen bu iki araç, hem zaman açısından hem de maliyet açısından ekonomik olması, değerlendirmenin kolay olması nedeniyle hem öğretmenler hem de araştırmacılar tarafından rahatlıkla kullanılabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu iki kontrol listesinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Türkiye’deki okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmesi ve yapılacak araştırmalarda kullanılması açısından önemli görülmektedir

6.2. 60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Okuma Yazma Hazırlık Programının Etkisine İlişkin Bulgular

6.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı”nın uygulanmasından önce deney ve kontrol gruplarının;

- a) “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden,
- b) “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarını karşılaştırmak amacıyla **Mann Whitney U-Testi** yapılmıştır. **Mann Whitney U-Testi** iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009:155).

Tablo 28’de deney ve kontrol gruplarının “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden elde edilen ön test puanlarına ilişkin **Mann Whitney U-Testi** sonuçları verilmiştir.

Tablo 28: Deney ve Kontrol Gruplarının “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

“Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”	Faktörler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Birinci Faktör	Deney	15	15.67	235.00	110.00	.915
		Kontrol	15	15.33	230.00		
		Toplam	30				
	İkinci Faktör	Deney	15	12.77	191.50	71.50	.077
		Kontrol	15	18.23	273.50		
		Toplam	30				
	Genel	Deney	15	13.80	207.00	87.00	.281
		Kontrol	15	17.20	258.00		
		Toplam	30				

p>.05

Tablo 28 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin genelinden aldıkları puan sıralamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [U=87.00, p>.05]. Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin “Kitap Kavramları” başlığı verilmiş olan birinci faktöründen aldıkları ön test puan sıralaması arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [U=110.00, p>.05]. Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin “Yazı Kavramları” başlığı verilmiş olan ikinci faktöründen aldıkları ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [U=71.50, p>.05].

Deney ve kontrol grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların puanlarının, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını ve yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı” uygulanmadan önce birbirine yakın olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 29’da deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden elde edilen ön test puanlarına ilişkin **Mann Whitney U-Testi** sonuçları verilmiştir.

Tablo 29: Deney ve Kontrol Gruplarının “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

“Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Deney	15	15.93	239.00	106.00	.784
	Kontrol	15	15.07	226.00		
	Toplam	30				

$p > .05$

Tablo 29 incelendiğinde, kontrol grubuna ait ön test puanları ile deney grubuna ait ön test puan sıralamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [$U=106.00$, $p > .05$].

Deney ve kontrol grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden aldıkları ön test puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların puanlarının, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını ve yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Programı”nı uygulamadan önce denk olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Kontrollü ön test son test modelli çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olması gerekmektedir (Kaptan,1998: 85). Bu durumun, deney grubuna uygulanacak eğitimin etkililiğini ortaya koyması bakımından önemli olduğu ifade edilebilir.

6.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı”nın uygulanmasında sonra, deney grubundaki çocukların

- a) “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden,
- b) “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden elde edilen puanların arasında kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı fark bulunmakta mıdır?

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin deney grubuna ait ön test puanları ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılık Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir. Wilcoxon işaretli-sıralar (eşleştirilmiş çiftler) testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009: 156). Bu teknik sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla kullanılmakta ve fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t testinin yerine tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2009: 157).

Tablo 30’da deney grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırmasını gösteren **Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi** sonuçları verilmiştir.

Tablo 30: Deney Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol ” Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Faktörler	Ön test- Son test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
	Birinci Faktör	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.43	0.001**
“Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”	Birinci Faktör	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
		Eşit	0				
		Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.42	0.001**
	İkinci Faktör	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
		Eşit	0				
		Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.42	0.001**
	Genel	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
		Eşit	0				
		Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.42	0.001**

***p<0.01

* Negatif sıralar temeline dayalı

** Pozitif sıralar temeline dayalı

***Anlamlı farklılık

Tablo 30 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin genelinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-3.42$, $p<0.01$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu saptanmıştır. Deney grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin birinci faktöründen yani “Kitap Kavramları”ndan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın pozitif sıralar lehine yani son test lehine olduğu görülmektedir ($z=-3.43$, $p<0.01$). “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin ikinci faktöründen yani “Yazı Kavramları”ndan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın pozitif sıralar lehine yani son test lehine olduğu saptanmıştır ($z=-3.42$, $p<0.01$). Bu sonuca göre, 60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanmış olan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı”nın, çocukların yazı farkındalığını desteklemede etkili olduğu söylenebilir.

Breit-Smith, Justice, McGinty, Kaderavek (2009) tarafından yapılan çalışmada yazı farkındalığını desteklemek amacıyla yapılan deneysel araştırmalar incelenmiştir. Konuyla ilgili altı deneysel çalışma üzerinde çalışılmıştır. Çalışma sonucuna göre incelenen araştırmalarda uygulanan yazı farkındalığına yönelik müdahale programlarının çocukların yazı farkındalığı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışma, Mol ve diğerleri (2009) tarafından yapılmıştır. Araştırmada anaokulu ve anasınıfı çocukları ile yapılan etkileşimli hikâye okuma müdahale programlarının çocukların sözel dil becerileri ve yazı farkındalığı üzerindeki etkisini incelemiş olan deneysel çalışmalar derlenmiş ve sonuçları tartışılmıştır. İncelenen deneysel araştırmalarda etkileşimli hikaye okuma programlarındaki hikâye öncesi, hikaye okuma ve hikaye okuma sonrasında yapılan etkinliklerin çocukların sözel dil becerilerine olduğu kadar, yazı farkındalığına da etki ettiği bulunmuştur.

Son yıllarda yapılan bu araştırma bulgularının, Türkiye'deki durumla benzer olduğu düşünülmektedir. Hikaye okuma etkinliklerinin, sözel dil becerilerini desteklemeye yönelik programların ve okuma- yazma hazırlık çalışmalarının çocuklar üzerindeki etkisi belirlemeye yönelik olarak yapılan sınırlı sayıda deneysel çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların ise çocukların sözel dil becerilerine yönelik ya da okuma olgunluğu becerilerine yönelik olduğu görülmektedir (Şimşek ve Alisinanoğlu, 2009; Arıkök, 2001; Gönen, 1988). Türkiye'de çocukların yazı farkındalığını desteklemeye yönelik yapılan deneysel çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Bununla birlikte, Aktan Kerem (2001) tarafından yapılan araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocuklar, uygun eğitim etkinlikleri ile desteklendikleri durumda diğer okuma gelişimlerinde olduğu gibi yazı kavramları (okuma kavramları) açısından ilerledikleri görülmüştür. Araştırma sonucunun yapılan bu çalışma sonucu ile paralel olduğu söylenebilir.

Bailet ve diğerleri (2009) okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan müdahale programının etkisini belirleme için yaptığı araştırmada, çocukların harf ve yazı kavramları bilgisi, resim okuma, fonolojik farkındalık becerileri desteklenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinde uygulanan müdahale programı katılan çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Çocukların yazı farkındalıklarında da anlamlı düzeyde artış olduğu saptanmıştır.

Yaden ve diğerkleri (2000) yaptıkları araştırma sonucunda anaokulunda uygulanan eğitim programının, çocuklar anasınıfına başladıklarında kitap, harf, yön gibi yazı farkındalığı ile ilgili becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı artışa neden olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarının, yapılan bu çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Büyük kitaplar çocukların yazının özelliklerini fark etmelerinde yardımcı olmaktadır (Temple ve diğerkleri, 2005: 144). Bu tür büyük kitaplar aracılığıyla kitabın önü, arkası, kitabın adı, yazarının ve resimleyen (çizerin ya da fotoğraflayanın) adı, sayfalarının hangi yöne doğru çevrileceği, yazının hangi yöne okunacağı gibi kitap kavramları da desteklenmektedir (Morrow, 2005: 161; Morrow ve Gambrell, 2004: 38). Araştırmada kullanılan büyük boyutlu hikaye kitaplarının çocukların yazı ve kitap kavramlarını kazanmada etkili olduğu düşünülmektedir. Çocuğun yazı farkındalığını desteklemek için kitaplarda yazı bulunmasına ve yazıyı daha ilgi çekici hale getirmesi için bazı sözcüklerde farklı yazı karakterleri kullanılmasına dikkat edilmelidir. Öğretmen hikaye kitapları kullanarak çocukların yazı farkındalığını desteklerken hem sözel hem de sözel olmayan teknikler kullanılmalıdır (Justice ve Kaderavek, 2002: 11). Araştırmada deney grubundaki çocuklarla yapılan uygulamalarda farklı yazı karakterlerinin bulunduğu (kalın ve büyük) hikaye kitapları kullanılarak, yazılar hem sözel olarak hem de gösterilerek vurgulanmıştır. Bu tür etkiliklerin çocukların yazı farkındalığının artmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada çocuklara uygulanan eğitim programı içinde yer alan yazı farkındalığını geliştirmeye yönelik, kitap okuma etkinlikleri sırasında vurgulanan kitap kavramları ve yazı kavramlarının çocukların yazı farkındalığını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Aynı zamanda, fonolojik farkındalık ve yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların da dolaylı olarak yazı farkındalığını etkilediği düşünülmektedir. Zira, Justice ve Pullen (2003: 100-101) okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için hem yazılı dil farkındalığının hem de fonolojik farkındalığın desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda uygulanan bu eğitim programında sınıftaki yazılı materyallerin (sınıf listesi, ilgi köşesi isimleri vb.) ve okuma-yazma ile ilgili materyallerin (farklı özelliklerde kalemler, kağıtlar vb.) sayısı arttırılmıştır. Ayrıca, sunulan bu tür materyallere çocukların ilgisi çekilerek,

sınıf niteliği geliştirilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmalarda sınıf niteliğinin ve çevresel yazıların okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve diğer okuma yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Berry, 2000; Reutzel ve diğerleri, 2003; Coviello, 2005). Bu açıdan değerlendirildiğinde deney grubundaki çocukların yazı farkındalığının artmasında sınıfta sağlanan materyallerin de etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Phelps (2003) tarafından yapılan araştırmada beş haftalık programın okul öncesi dönemdeki çocukların okuryazarlık becerilerinde önemli bir etkiye neden olmadığı görülmüştür. Bu araştırmada deney grubuna uygulanan sekiz haftalık eğitimin etkili olması çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmede bu sürenin asgari düzeyde yeterli olduğunu düşündürmektedir.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin deney grubuna ait ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılık Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir.

Tablo 31: Deney Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

“Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”	Ön Test- Son Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
	Pozitif Sıra	14	7.50	105.00	-3.32	0.001**
	Eşit	1				

**p<0.01

* Negatif sıralar temeline dayalı

** Pozitif sıralar temeline dayalı

***Anlamlı farklılık

Tablo 31 incelendiğinde, deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-3.32$, $p<.01$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Justice ve diğeri (2003) yaptıkları deneysel araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların yazma ve yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerileri ile desteklenen çocukların, sadece hikaye okuma etkinlikleri aracılığıyla desteklenen çocuklara göre okuma ve yazma gelişimlerinin daha fazla geliştiğini saptamışlardır. Aram ve Biron (2004) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde, yazma programı desteklenen okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuma ve yazma becerilerinin, okuma programı ile desteklenen çocuklara göre daha fazla ilerleme gösterdiği sonucu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarının, bu araştırma bulguları ile paralel olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklara, günlük etkinlikleri içinde yazının anlamlı bir etkinlik olduğunu keşfetmesini sağlayan fırsatlar verilmesi, sınıfta bir yazı köşesi oluşturarak çocukların kağıt, kalem, tebeşir gibi farklı tür yazı araçlarını kullanmaları sağlanması ve çocukların oyunlarında yazmayı kullanmalarına olanak verilmesi gerekmektedir (Fogo, 2008: 7). Aynı zamanda öğretmen çocuklara geribildirim vererek ve model olarak onların yazmalarını desteklemektedir. Çünkü öğretmenin çocukla kurduğu bu tür etkileşimler çocuğun yazma becerisini olumlu yönde etkilemekte, çocuğunun yazı yazmanın amacını ve kalem tutma, kağıt tutma, duruş gibi mekanik özelliklerini kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Mayer, 2007: 36). Araştırmada uygulanan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı”nda MEB (2005) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu dikkate alınarak, bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte çizgi tamamlama çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çizgi çalışmalarının çocukların yazmaya hazırlık becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların çizgi çizmeleri ile daha sonraki dönemlerde harf yapma becerileri arasında ilişki bulunmaktadır (Feder ve Majnemer, 2007: 313). Eğitim programı içinde çocuklara kalem ve kağıt tutma, oturma, doğru yönde çizgi çizme (soldan sağa, yukarıdan aşağıya) gibi becerilerde uygun şekilde model olarak ve dönütler verilerek becerinin kazanılması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu tür uygulamalar çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde görülen artışı etkilediği düşünülmektedir. Buna ek olarak, araştırmada deney grubuna uygulanan yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin de çocukların yazmaya hazırlık becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin kontrol grubuna ait ön test puanları ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılık Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir.

Tablo 32: Kontrol Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

“Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”	Faktörler	Ön test- Son test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
	Birinci Faktör	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.22	0.001**
		Pozitif Sıra	13	7.00	91.00		
		Eşit	2				
	İkinci Faktör	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-2.89	0.004**
		Pozitif Sıra	9	5.00	45.00		
		Eşit	6				
	Genel	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.35	0.001**
		Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
		Eşit	1	-			

***p < 0.01

** Pozitif sıralar temeline dayalı

***Anlamlı farklılık

Tablo 32 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin genelinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-3.35$, $p<.01$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin birinci faktöründen aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın ($z=-3.22$, $p<.01$.) pozitif sıralar lehine yani son test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin ikinci faktöründen aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın ($z=-2.89$, $p<.01$) pozitif sıralar lehine yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, kontrol grubunda

uygulanan MEB (2006) programının çocukların yazı farkındalığını arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında kontrol grubundaki öğretmenin yaptığı etkinliklerin ve çocuklara sunduğu yazılı uyaranların da bu sonuçta etkisi olduğu düşünülmektedir.

Edmonds, O'Donoghue, Spano, Algozzine (2009) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan altı haftalık okuryazarlık yaz programının okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların okuryazarlık becerilerinde artış görülmüştür. Araştırmada yapılan çalışma ile benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bu araştırmada da hem deney hem kontrol grubundaki çocukların yazı farkındalığı becerilerinde artış görülmüştür.

Yapılan araştırmada da yazı farkındalığını desteklemek için herhangi özel bir program uygulanmayan MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanan kontrol grubundaki çocukların da yazı farkındalığının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış göstermesi birkaç noktayı aydınlatmaktadır. Yazı farkındalığını arttırmada yazı farkındalığına yönelik hazırlanmış bir eğitim program tek başına etkili değildir. Yazı farkındalığı yaşla birlikte artan bir beceridir. Justice ve Ezell (2001) dört yaş çocukların kelime ve yazı farkındalığını değerlendirdiği araştırmada, normal gelişim gösteren 12'si kız, 18'i erkek olmak üzere toplam 30 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre örnekleme alınan çocukların %55'nin yazı farkındalığını, %30'nun da çalışmada yazı farkındalığının alt boyutu olarak ele alınan sözcük farkındalığını kazandığı belirlenmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ön test ve son test arasında geçen 10 haftalık sürecin çocukların yazı farkındalığını etkilemede önemli olduğu ve bu nedenle kontrol grubundaki çocukların gösterdikleri bu artışın beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan kontrol grubundaki çocukların devam ettikleri MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı içinde yer alan bazı amaç- kazanımlar çerçevesinde okul öncesi öğretmenlerinin günlük planları içinde yer verdikleri etkinlikler çocukların yazı farkındalığını etkilemektedir.

Nitekim N. Bay (2008) anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarını incelediği araştırmada, anasınıfı öğretmenlerinin %90.8'inin (n=157) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kitabı göz ile

uygun mesafede tutmalarını (en az 30 cm) sağladıklarını, %96'sının ise (n=166) çocukların kitabı doğru tutmalarını ve sayfaları doğru çevirmelerini sağladıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir.

Aral ve Bulut (2001) okul öncesi öğretmenlerin çocuklara kitap okuma amaçları ve çocuk kitapları ile sınıfta yaptıkları uygulamaları araştırmak amacıyla 121 öğretmenle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun, çocukların dil gelişimlerini desteklemek, kitap sevgisini kazandırmak amacıyla, günde en az bir kez kitap okuduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmada kontrol grubundaki çocukların yazı farkındalığında görülen anlamlı artış, MEB(2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı içinde yer alan Dil Alanı Amaç 8 deki “Görsel materyalleri inceler, görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir” gibi kazanımların yazı farkındalığına ilişkin becerilerden en azından bir bölümünü desteklemede dolaylı yönden katkı sağladığı düşündürmektedir.

Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yanlış ya da eksik algılarını da ortaya koymaktadır. Güleç (2008) yaptığı araştırmada Denizli ilinde anasınıfı ve anaokulu öğretmenlerinde oluşan örneklem ile çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler “Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında belirlenen konuya ilişkin kavram sayfası seçilmelidir” ifadesine %47. 0 oranında tamamen katılıyorum, % 36. 5 oranında katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu tür yanlış ve eksik uygulamalara sıklıkla rastlanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına ilişkin uygulamaları ile ilgili Türkiye’de yapılmış bir araştırma bulunmamaktadır. Bununla birlikte Lynch (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığı ile ilgili inanç ve uygulamaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların yazı farkındalığını desteklemek için ne yapacaklarını, bu konuda çocukları hangi yöntemle destekleyeceklerini bilmedikleri belirlenmiştir. Nitekim Evans ve diğerleri (2008)’nin okul öncesi dönemdeki çocukların hikâye kitabı okuma sırasında resme ve yazıya bakma sürelerini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada çocukların kitap okunurken yazı vurgulanmıyorsa kitap okuma süresince sadece %2 oranında yazıya dikkat ettikleri tespit etmişlerdir. Kitap okurken yazının vurgulandığı durumlarda bu oranın arttığı görülmüştür. Çocukların yazıya bakma oranları ile çocuğun okuma yazma becerilerinde önemli olan ifade edici dil becerileri, yazım ve harf bilgisi arasında ilişki olduğu tespit

edilmiştir. Yapılan araştırmalar, çocukların yazı farkındalığını desteklemede doğrudan yazı kavramları vurgulanarak farkındalığın artırılmasına ilişkin çalışmaların önemini ortaya koymaktadır (Breit-Smith, Justice, McGinty, Kaderavek, 2009; Gober, 2008; Justice, 2009; Mol ve diğerleri, 2009).

Kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”ne ait ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılık Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir.

Tablo 33: Kontrol Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

“Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”	Ön Test- Son Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-2.64	0.008**
	Pozitif Sıra	8	4.50	36.00		
	Eşit	7				

*** $p < 0.01$

* Negatif sıralar temeline dayalı

** Pozitif sıralar temeline dayalı

*** Anlamlı farklılık

Tablo 33 incelendiğinde, kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -2.64$, $p < .01$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ön test - son test puanlarının karşılaştırılmasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmasının nedenlerinden birinin ön test ve son test uygulamaları arasında geçen 10 haftalık süreç içinde çocukların motor becerilerinde olgunlaşma olduğunun düşünülmesidir. Diğer bir neden ise, bu 10 haftalık süreç içinde uygulanan MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların yazmaya hazırlık becerileri üzerinde etkisinin olmasıdır. Bunun yanı sıra kontrol grubundaki öğretmenlerin yaptığı küçük kas

becerilerine yönelik etkinliklerin, çizgi çalışmalarının çocukların puan artışında önemli olduğu düşünülmektedir.

Havens (2002) yaptığı araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların yaşla birlikte motor becerilerinde (duruş ve hareket) artış görüldüğünü ve buna paralel olarak isim yazma beceri puan ortalamalarında da artış olduğunu bulmuştur. Longcamp ve diğerleri (2005)'e göre çocukların motor ve buna bağlı olarak gelişen yazma becerilerinin yaşla birlikte geliştiğini belirtmiştir.

Marr ve diğerleri (2001) yaptıkları araştırmada normal gelişim gösteren anasınıfı çocuklarının mekansal konum (alt, üst, sözcükler arasında boşluk) ile harfin şeklini algılama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi ve anasınıfı eğitimi süresince bu becerilerdeki değişimi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda görsel motor becerilerle el yazısı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Anasınıfı eğitimi boyunca görsel motor ve el yazısı becerilerinde istatistiksel olarak önemli artış gözlemlenmiştir. Fletcher (1997) anasınıfındaki çocukların görsel – motor becerilerinin el yazısı ile ilişkisini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada, görsel motor becerileri ile el yazısı becerileri arasında korelasyon bulunmuştur.

Yapılan araştırmalar görsel ve motor becerilerin yaşla birlikte arttığını ve çocukların yazmaya hazırlık becerilerini etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test arasındaki puan artışı beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Diğer taraftan çocukların okul öncesi eğitime devam ediyor olması, kontrol grubundaki çocukların, ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıkla ilgili olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin yapılan ve farklı sonuçları olan araştırmalar mevcuttur. Yangın (2007) okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş grubundaki çocukların yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, çocukların yazmayı öğrenmeye hazır olmadıkları belirlemiştir.

Ancak Çelenk (2008) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarına yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik deneyim ve

birikimlerini (duyuşsal hazırlık ve yazma öğrenmeye hazırlık) değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların okul öncesi eğitim süresinde ilköğretime yönelik deneyim ve birikim kazandıkları ve okul öncesi eğitimin çocukların okuma ve yazmaya hazırlık düzeylerinde olumlu yönde etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucu yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir.

Pehlivan (2008) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ilk okuma yazmaya geçiş sürecini, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre okula daha donanımlı geldiği yönündedir. Bu araştırma sonucunda yapılan araştırma ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak öğretmen yeterliliklerine yönelik yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin çocukları yazmaya hazırlamada uygun şekilde oturma, kalem tutma vb. etkinlikler aracılığıyla destekleme eğilimlerini ortaya koymaktadır.

N. Bay (2008) yaptığı araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarını araştırmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, anasınıfı öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluklarına ilgili % 89.6'sının (n=155) çocukların sandalyede doğru (eğilmeden, dik bir şekilde) oturmalarına dikkat ettikleri, % 98. 2'sinin (n=170) çocukların boya kalemlerini doğru tutmalarını sağladıklarını belirttikleri görülmektedir.

Ülkü (2007) ise, yaptığı araştırmada anasınıfı ve ilköğretim 1. Sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çocukların ilköğretime başlamadan önce, %52'si ismini yazabilmesi, %98'nin çocuğun kalemi düzgün tutabilmesi, %70'nin resim ya da yazılarında karalamalara yer vermesi, % 26'sı ise bazı harfleri yazabilmesi ve okuyabilmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmektedirler.

Y. Bay (2008) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim alıp almama durumunun birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma hızları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden

olmazken, hikâyeyi anlamayla ilişkili olarak hikâyenin ilginç bulduğu bir bölümünü resimleme, metinle ilgili bir resim yapma, cümle yazma ve metinde geçen sözcükleri kullanarak hikaye yazma boyutlarında okul öncesi eğitim almış çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi eğitim kurumunda verilen eğitimin çocukların resim yapma, hikayeyi anlama gibi becerilerde önemli katkı sağladığı düşünülmektedir.

Çelenk (2008), Pehlivan (2008), N. Bay (2008) ve Ülkü (2007) tarafından yapılan araştırmaların, MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanan kontrol grubundaki çocukların yazmaya hazırlık becerilerindeki ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olması ile ilişkili olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test arasında görülen bu anlamlı farklılığın MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanması ile ilişkili olduğu düşünülebilir. MEB(2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan “**Psikomotor Alan Amaç 2:** *El göz koordinasyonu gerektiren belli hareketleri yapabilme*” amacının altında 13 kazanım bulunmaktadır. 10. ve 11. kazanım çizgi çizme becerisine yönelik kazanımlardır. İlköğretime hazırlık çalışmalarının fiziksel çalışmalar boyutunda el-göz koordinasyonu ve ince motor beceriler kapsamında,

- Nesneleri manipüle etme (bir kaptan diğerine aktarma, makas tutma vb.)
- Düzgün kalem tutma
- Çizgileri birleştirme
- Çizgileri kopya etme becerilerine yönelik planlama yapılması gerektiği belirtilmektedir.

Ayrıca programda kalemi düzgün tutma ve düzgün kalem kullanma çalışmaları yapılması ve el yazısı yazmaya hazırlayıcı, bilek kaslarını çalıştıracak doğru çizgi çalışmalarını planlayarak uygulaması gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin bu etkinlikler sırasında çocuklara yatay, dikey, dairesel çizgiler çizdirmek üzere çeşitli yönergeler verebilecekleri, ancak bu kazanımlar için etkinlikler düzenlenmeden önce 2005 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Türkçe Programı'nın 1. sınıf “İlk Okuma-Yazma” ile ilgili kısmını incelemeleri, öğretim yılı başında okullarındaki ya da yakın çevrelerindeki ilköğretim 1. sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapmaları önerilmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin hangi yazmaya hazırlık çalışmalarını yaptıracağı tam

olarak belirtilmemekte, bu durum öğretmenlerin uygulamalarında farklılaşmaya neden olabilmektedir. Diğer taraftan konuyla ilgili yapılan başka bir araştırma ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerinin tutarlı olmadığını göstermektedir. Yapıcı ve Ulu (2010) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin % 20'si çocukların birinci sınıfa başladıklarında çizgi becerilerinin kazanmış olmasını beklerken, %10'u kalem tutabilmesini beklemektedir. İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin %30'u çizgi çalışmalarını ön hazırlık olarak görürken, %25'i de harfleri yazmayı ön hazırlık olarak gördüğünü belirtmişlerdir. İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin %35'i çizgi çalışmalarını yazmaya geçişi kolaylaştırdığını düşünürken, % 10 harflerin yazdırılmasının yazmaya geçişi kolaylaştırdığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %10'u ise okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlığı yanlış yaptırdıkları için bu çalışmaların yapılmaması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Yine aynı araştırmada *Yapıcı ve Ulu (2010: 48) bitişik eğik yazıya ilişkin çizgi çalışmalarının okuma yazmaya hazırlık çalışmaları adı altında değil boyamalar ve hazır olan materyallerin üzerinde çizgi birleştirme çalışmaları olarak yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.*

Bu durum kontrol grubundaki MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanan çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde görülen artışın grubun öğretmenin bu konudaki yeterliliğine ilişkin soruları akla getirmektedir. Çünkü okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde tam bir görüş birliğinin olmaması okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında farklılıklara neden olabileceği gibi aynı şekilde çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde de farklılaşmaya neden olabilmektedir. Araştırma bulguları okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini desteklemede yeterli bilgiye sahip olunmadığını göstermektedir. Nitekim Fogo (2008) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yazma becerilerini desteklemek için yaptığı çalışmaları ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada dokuz okul öncesi öğretmeni ile odak grup görüşme yapmıştır. Yapılan görüşme sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin el yazısı öğretim metotları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ancak çocukların yazma gelişimlerini desteklemek amacıyla doğrudan ya da dolaylı etkinlikler yaptıkları sonucu bulunmuştur. Türkiye'de Güleç (2008) tarafından

yapılan araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuğun gelişim ilkeleriyle bağdaşan uygulamaları benimsediklerini bildirmelerine rağmen, bu görüşlerinin uygulamaya yansımadağı bulunmuştur.

Özet olarak kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden son test lehine görülen anlamlı farklılığın hem geçen süre içindeki olgunlaşma hem de MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nın etkisi olduğu düşünülmektedir. Ancak okul öncesi eğitim programında yazmaya hazırlıkla ilgili becerilerin desteklenmesiyle ilgili açıklamaların öğretmenleri yönlendirmede yetersiz olduğu ve çocuğun yazma gelişimiyle ilgili eksik olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda hem okul öncesi eğitimciler hem de birinci sınıf öğretmenlerinin bu konuda görüş birliğinin olmaması nedeniyle, kontrol grubunda görülen artışın sınıfın öğretmenin uygulamaları ile ilgili olduğu söylenebilir.

Tablo 34’de deney ve kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden aldıkları son test puanlarına yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 34:Deney ve Kontrol Gruplarının “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden Elde Edilen Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Faktörler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
“Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”	Birinci Faktör	Deney	15	22.33	335.00	10.00	.000*
		Kontrol	15	8.67	130.00		
		Toplam	30				
	İkinci Faktör	Deney	15	21.90	328.50	16.50	.000*
		Kontrol	15	9.10	136.50		
		Toplam	30				
	Genel	Deney	15	22.20	333.00	12.00	.000*
		Kontrol	15	8.80	132.00		
		Toplam	30				

*p < 0.01

Tablo 34 incelendiğinde, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin genelinden alınan kontrol grubuna ait son test puanları ile deney grubuna ait son test puan sıralamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunduğu görülmektedir [$U=12.00$, $p<.01$]. İstatistiksel olarak anlamlı çıkan bu farklılık deney grubuna ait son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin “Kitap Kavramları” başlıklı birinci faktöründen aldıkları son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$U=10.00$, $p<.01$]. Fark puanları sıra ortalamaları dikkate alındığında farkın deney grubu lehine olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin “Yazı Kavramları” başlıklı ikinci faktöründen aldıkları son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir [$U=10.00$, $p<.01$]. Fark puanları sıra ortalamaları dikkate alındığında, farkın deney grubu lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre deney grubundaki çocuklara uygulanan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programının” çocukların yazı farkındalığını olumlu yönde etkilediği ve deneysel işlemin başarılı olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar hikâye kitapları ve diğer yazılı materyallerle karşılaşmakta ve bu materyallerle kendisi deneyim yaşamakta ya da çevresindekilerin bu materyallerle olan etkileşimini gözlemlemektedir. Örneğin öğretmenini ya da anne-babasını gözlemleyerek kitabı nasıl tuttuğunu, sayfaların nasıl çevirdiğini, yazının işlevinin ne olduğunu öğrenmektedir. Bu nedenle çocuğa yazıyla ilgili sağlanan zengin çevre onun yazı farkındalığının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ancak yazı farkındalığı ile ilgili bütün bilgi ve beceriler sadece çevredeki uyaranlarla kazanılması mümkün değildir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar yazı ve resim arasında farklılığı keşfetmeye yönelik yazı farkındalığını çevrelerindekiyle etkileşimleri aracılığıyla ya da kendiliğinde kazanabilirler. Ancak harflerin işlevleri, sözcük vb. gibi yazı kavramlarını hakkında bilgi sahibi olamayabilirler (Ezell ve Justice, 2005: 87-88). Çocukların yazıyı keşfetmeleri ve kendi kendilerine yazı farkındalığı geliştirmeleri beklenmemesi, yazı farkındalığı ile ilgili çalışma yapmadan okuma yazma öğretimine geçilmemesi gerektiği ifade edilmektedir (Güneş, 2007: 98). Zira, Evans ve diğerleri (2008) kitap okurken yazının vurgulandığı durumlarda çocukların yazıya bakma oranlarının arttığı ve yazıya bakma oranları ile ifade edici dil becerileri, yazım ve harf bilgisi arasında ilişki olduğunu ifade etmektedir.

Breit-Smith ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre yazı farkındalığına yönelik müdahale programlarının çocukların yazı farkındalığı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Mol ve diğerleri (2009) yaptıkları araştırmada etkileşimli hikaye okuma programlarındaki hikâye öncesi, hikaye okuma ve hikaye okuma sonrasında yapılan etkinliklerin çocukların sözel dil becerilerine olduğu kadar, yazı farkındalığına da etki ettiği bulunmuştur. Ancak, etkileşimli hikâye okuma etkinliklerinde yazı farkındalığı ile ilgili kullanılan yöntemler ve çocuklar üzerindeki etkileriyle ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği tespit edilmiştir.

Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocuklar için yazı kavramlarını vurgulayarak, yazı farkındalığını geliştirmeye yönelik hazırlanmış eğitim programlarına gereksinim bulunmaktadır. Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığı bilgi ve uygulamaları ile ilgili yeterli bilgi bulunmamakla birlikte, Lynch (2009) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların yazı farkındalığını desteklemek için ne yapacaklarını, bu konuda çocukları hangi yöntemle destekleyeceklerini bilmediklerini belirlemiştir. Çocukların yazı farkındalığını desteklemek amacıyla yapılan ve bu araştırma sonuçları ile paralellik gösteren deneysel çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bazı araştırmalar, çocukların yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve sözel dil gelişimini destekleyecek eğitim programları içinde okul öncesi dönemde okuma ve yazma gelişiminin bir alt boyutu olarak yazı farkındalığına yer verilirken bazılarında sadece yazı farkındalığını geliştirmek hedeflenmiştir.

Gober (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yazı farkındalığı programının etkisini incelediği araştırma sonucunda doğrudan eğitim programı ile yazı farkındalığı eğitimi verilen deney grubundaki, çocukların dolaylı olarak yazı farkındalığı eğitimi alan kontrol grubundaki çocuklara göre hem yazı farkındalığında istatistiksel olarak deney grubundaki çocukların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Justice ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı bir akademik yıl içinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta hikaye okuma sırasında gösterdikleri yazıyı vurgulayan hikaye okuma yönteminin çocuklar üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma sonucunda yazı farkındalığı temelli eğitimin uygulandığı deney grubundaki

çocukların yazı kavramları ve alfabe bilgilerinin kontrol grubundaki çocuklara göre puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Justice ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, düşük maliyetli dil ve okuryazarlık programı olan “Read It Again!” (RIA) yazı farkındalığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve orta düzeyde etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Justice ve diğerleri (2003) yaptıkları araştırma sonucunda 12 haftalık programın, çocukların yazı farkındalığı, isim yazma, ses ayırma ve kafiye oluşturma becerilerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

Murphy (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı iki farklı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve sözel dil becerileri üzerindeki etkiyi açıklamaktır. Araştırma sonucunda “*Work Word*” programına katılan çocukların hem okuma programına katılan hem de kontrol grubundaki çocuklara göre yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalıklarında son test puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Aktan Kerem (2001) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimine okumaya yazmaya hazırlık programının etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların okumaya hazırlıkla ilgili becerilerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Okumaya Hazırlık Programının” çocukların okuma gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir. Araştırmanın bir bölümü de “Okuma Kavramları Testi” ile belirlenmiş olan yazı farkındalığı ile ilgili becerilerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların yazı farkındalığında da (okuma kavramları) başarılı oldukları görülmüştür.

Bailet ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan müdahale programının çocukların harf ve yazı kavramları bilgisi, resim okuma, fonolojik farkındalık becerilerinde müdahale programı katılan çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Yapılan bu çalışmada çocukların yazı farkındalığını desteklemek için hem yazı kavramlarının vurgulandığı hikaye okuma teknikleri kullanılmış hem de yazı farkındalığına ilişkin oyunlar aracılığıyla yazı farkındalığına yönelik kavramlar kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde Justice ve diğerleri (2010),

Justice ve diğerleri (2009), Justice ve diğerleri (2003), Murphy (2007) tarafından ayrı gruplara verilen farklı program içeriklerine, aynı program içeriğinde yer verilmiş ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmada sadece yazı farkındalığı temelli ya da hikaye temelli etkinlikler uygulanmamıştır. Okuma ve yazma gelişimi bütün olarak ele alındığından (Brennan, 2008: 97; Cabell ve diğerleri 2011: 11; Morrow, 2005: 321-322; Murphy, 2007: 23; Pullen ve Justice, 2003: 88; Seefeldt, 2005: 79; Story, 2008: 33; Vukelich ve diğerleri, 2008: 139) eğitim programı içinde verilen etkinliklerde bütün olarak alınmış ve yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık becerileri ve fonolojik farkındalık alanlarından amaç kazanımlara yer verilmiştir. Dolayısıyla uygulanan eğitim programının, MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer almayan yazı farkındalığı ile ilgili kazanımlara yer verilerek hazırlanmış olmasının deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocuklar karşılaştırıldığında son test puanlarının deney grubu lehine olmasını açıkladığı düşünülmektedir. Ayrıca anlamlı farklılığın diğer bir nedenin de bu eğitim programında yazı farkındalığının yazma becerileri ve fonolojik farkındalık ile desteklemesi ile açıklanabilir.

Yukarıda belirtilen çalışmalarda elde edilen bulguların, bu araştırmada deney grubundaki çocukların yazı farkındalığının uygulanan eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki çocuklara göre artmasına ilişkin elde edilen bulgu ile paralellik gösterdiği düşünülmektedir.

Tablo 35'de "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi"nin kontrol grubuna ait son test puanları ile deney grubuna ait son test puan ortalamaları arasındaki farklılık Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 35: Deney ve Kontrol Gruplarının “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden Elde Edilen Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

“Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Deney	15	20.50	307.50	37.50	.001*
	Kontrol	15	10.50	157.50		
	Toplam	30				

*p<0.01

Tablo 35 incelendiğinde, kontrol grubuna ait son test puanları ile deney grubuna ait son test puan sıralamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunduğu görülmektedir [$U=37.50$, $p<.01$]. İstatistiksel olarak anlamlı çıkan bu farklılık deney grubuna ait son test puanları lehinedir. Bu sonuca göre deney grubundaki çocuklara uygulanan “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Programının” çocukların yazmaya hazırlık becerilerini olumlu yönde etkilediği ve deneysel işlemin başarılı olduğu söylenebilir.

Longcamp ve diğerleri (2005)’e göre çocukların motor ve buna bağlı olarak gelişen yazma becerilerinin yaşla birlikte geliştiği ancak herhangi bir müdahale olmadığı durumda bu gelişimin çok uzun zaman alacağını belirtmiştir. Kissel (2006) yaptığı çalışmada çocukların yazma becerilerinin gelişiminde çevresindekilerle etkileşiminin önemli olduğu sonucunu bulmuştur. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların yazma becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine yönelik eğitim programları uygulanan deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre yazma becerilerinin gelişiminde deney grubu lehinde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (Duran, 2009; Matera, 2008; Pierce, 2003). Aram ve Biron (2004) okul öncesi dönemdeki 3-5 yaşlarındaki çocuklara uygulanan hikâye - okuma odaklı ve yazma-alfabetik beceri odaklı iki farklı destekleyici programın karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, yazma programına katılan çocukların yazılı kelime, harf bilgisi, yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerilerinde hem kontrol, hem de okuma programına katılan çocuklardan daha yüksek başarı gösterdiklerini bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarının, yapılan bu araştırma sonuçları ile paralel olduğu

düşünülmektedir. Araştırmada uygulanan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programının” çocukların yazmaya hazırlık becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

6.2.4. Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular

Yazmaya kontrol listesi ile yazı farkındalığı kontrol listesi için yapılan deneysel işlem sonucunun kalıcı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, uygulanan son testten iki hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testleri ile son test puanları arasında ilişkili örneklem için t testi uygulanarak yapılan deneysel işlemin kalıcı olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo 36’da deney grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi’nden aldıkları son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 36: Deney Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi’nden Elde Edilen Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Test	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
“Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”	Son Test	15	8.07	1.10	14	1.47	.164
	Kalıcılık Testi	15	7.93	1.03			
	Son Test	15	6.53	1.77	14	1.47	.164
	Kalıcılık Testi	15	6.40	1.68			

p>.05

Tablo 36 incelendiğinde, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi’nin geneline ait son test puan ortalamasının, 14.60 kalıcılık testi puan ortalamasının 14.33 olduğu görülmektedir. Son test puan ortalaması ile kalıcılık testi puan ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır, $t(14)=1.74$. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi’nin birinci faktörüne (Kitap Kavramları) ait

son test puan ortalamasının, 8.07, kalıcılık testine ait ortalamanın 7.93 olduğu görülmektedir. Birinci faktörün son test ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $t(14)=1.47$, $p>0.05$. Kontrol listesinin ikinci faktörüne (Yazı Kavramları) ait son test puan ortalamasının 6.53, kalıcılık testi puan ortalamasının 6.40 olduğu görülmektedir. İkinci faktörün son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir, $t(14)=1.47$, $p>0.05$.

Son testten iki hafta sonra yapılan kalıcılık testinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nde ve alt boyutlarında, son test puanlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmaması yapılan deneysel işlemin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum okul öncesi dönem çocuklarının yazmaya hazırlık becerileri ve yazı farkındalığını desteklemeye yönelik hazırlanmış olan “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışma Programının” iki haftalık bir süre sonrasında kalıcı olduğunu göstermektedir.

Yaden (2000) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan okuma yazma etkinliklerinin 4 yıllık süreçteki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocuklar anasınıfına başladıklarında kitap, harf, yön gibi yazı farkındalığı ile ilgili becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu görülmüştür. Uygulanan programın etkililiğinin uzunlamasına bir değerlendirme sürecinde etkisini kaybetmediği sonucu bulunmuştur. Araştırma bulgusunun yapılan bu araştırma bulgusu ile paralel olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan araştırmalar, çocukların ileriki dönemlerdeki okuma becerilerini tahmin etmede en güçlü becerinin yazı farkındalığı olduğunu tespit etmişleridir (Kelman, 2006; Farver, Nakamoto, Lonigan, 2007). Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak, uygulanan programın çocukların birinci sınıftaki okuma ve yazma becerilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Tablo 37’de deney grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden elde edilen son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 37: Deney Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’ne Ait Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”	Test	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
	Son Test	15	10.07	1.10	14	0.56	.582
	Kalıcılık Testi	15	10.13	0.91			

p>.05

Tablo 37 incelendiğinde, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi’ne ait son test puan ortalamasının 10.07, kalıcılık testine ait ortalamasının ise, 10.13 olduğu görülmektedir. Son test ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $t(14)=0.56$, $p>.05$. Bu durum yapılan deneysel işlemin kalıcı olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, okul öncesi dönem çocuklarının yazmaya hazırlık becerileri ve yazı farkındalığını desteklemeye yönelik hazırlanmış olan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programının” iki haftalık bir süre sonrasında çocukların yazmaya hazırlık becerileri üzerinde kalıcı olduğu söylenebilir.

Maki ve diğerleri (2001) uzunlamasına yaptıkları çalışmada çocukların okul öncesi dönemde gösterdikleri fonolojik farkındalık ve görsel motor becerilerin daha sonraki yıllarda gösterdiği yazı yazma becerisini tahmin etmede önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Tani- Prado (2010) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemdeki (anaokulu) çocuklara uygulanan Good Start, Grow Smart projesinin bir bölümü olan ERF (Early Reading First) programının çocuklar birinci sınıfa geldiklerinde alfabe bilgileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu saptamıştır. Cabell ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda uzunlamasına yapılan değerlendirmelerde, çocukların anaokulunda gösterdikleri hem sözel hem de kodla ilişkili becerilerin çocukların anasınıfında gösterdikleri okuma ve yazma becerileri arasında korelasyon olduğu bulunmuştur. Missall ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmada çocukların okul öncesi dönemde gösterdikleri okuma ve yazma becerilerinin birinci sınıfa geldiklerinde gösterdikleri okuma ve yazma becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Erduran

(1999) yaptığı araştırmada okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuğun birinci sınıftaki okuma ve yazma becerileri arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Bu araştırmalardan farklı olarak, Story (2008)'nin yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklara yaz okulunda uygulanan altı haftalık okuryazarlık eğitim programının, okul öncesi dönemin sonunda çocukların okuma yazma becerilerinde olumlu etkiye neden olduğu ancak çocuklar ilköğretim birinci sınıfa geldiklerinde bu etkinin devam etmediği görülmüştür.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemdeki okuma ve yazma becerilerindeki ilerlemenin, ilköğretimdeki okuma ve yazma başarısını etkilediğini görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocukların okuma ve yazma becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalar aracılığıyla çocukların ilköğretim birinci sınıftaki okuma ve yazma becerilerinin de desteklenebileceği düşünülmektedir.

Yapıcı ve Ulu (2010: 48) bitişik eğik yazıya ilişkin çizgi çalışmalarının okuma yazmaya hazırlık çalışmaları adı altında değil boyamalar ve hazır olan materyallerin üzerinde çizgi birleştirme çalışmaları olarak yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bu tür etkinlikler aracılığıyla çocukların desteklendiği görülmektedir. Nitekim Y. Bay (2008) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların birinci sınıftaki hikâyeyi anlamayla ilişkili olarak hikâyenin ilginç bulduğu bir bölümünü resimleme, metinle ilgili bir resim yapma gibi boyutlarda okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha başarılı olduklarını bulmuştur. Bu araştırma sonucu, okul öncesi dönemdeki çocukların resim yapma, hikâye anlatma gibi etkinlikler aracılığıyla desteklendiğini göstermektedir. Rieben, Ntamakiliro, Gonthier (2005) yaptıkları araştırmada çocukların yazma becerilerinin gelişiminde resim yapma çalışmalarının tek başına yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle okul öncesi dönemde yapılacak olan okuma yazma hazırlık çalışmalarının içeriğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı çok önemlidir. Bu araştırmada çocuklarda okuma ve yazma becerilerini paralel geliştiği anlayışından yola çıkılarak yazı farkındalığı ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış olan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı”nın içeriği yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık becerileri ve fonolojik farkındalık becerilerinden oluşmuştur. Araştırma bulgularına göre programın çocukların yazı farkındalığını ve yazmaya hazırlık becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde 60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığını değerlendirmeye yönelik hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ve 60- 72 aylık çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmeye yönelik hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” nden elde edilen geçerlik ve güvenirlik sonuçları Türkiye’de hem eğitimcilerin hem de araştırmacıların bu alanlarda çocukları değerlendirmek amacıyla gereksinim duydukları değerlendirme aracı ihtiyacını karşılayabilmesi nedeniyle önemli görölmektedir. Diğer taraftan araştırma sürecinde uygulanan “Okuma Yazma Hazırlık Programı”nın çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri üzerinde etkiliği araştırma sonrasında ortaya konulmuştur. Araştırmada MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nın da çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisi görölmüştür. Ancak, bu programda yer alan yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerine yönelik var olan amaçların geliştirilmesine, kapsamının gözden geçirilerek çocukların gelişimsel özelliklerine göre yeni amaçların geliştirilmesine ihtiyaç olduğu, bu araştırmada uygulanan ve etkiliği ortaya konmuş olan “Okuma Yazma Hazırlık Programı”nın araştırmacılara, eğitimcilere ve ailelere yarar sağlayacağı düşünölmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırma “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ile “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak ve “60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Okuma Yazma Hazırlık Çalışma Programının” etkisini belirlemek amacıyla, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara’da yapılmıştır.

Araştırmada “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” geçerlik- güvenirlik çalışmasının yapıldığı çalışma grubu ve deneysel çalışmanın yapıldığı çalışma grubu olmak üzere iki çalışma grubu bulunmaktadır.

Geçerlik güvenirlik çalışmasına ilişkin çalışma grubunun sayısı kontrol listelerinde yer alan maddeler dikkate alınarak oluşturulmuştur. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin AFA ve DFA yapılabilmesi için 400 çocuk ile çalışılmıştır.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” nin güvenirlik çalışmasını yapmak için 55 çocuk ile çalışılmıştır.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” nin ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini

Değerlendirme Kontrol Listesi” nin güvenirlik çalışmasını yapmak amacıyla 36 çocuk ile test tekrar test yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci boyutu deneysel desenli bir çalışmadan oluşmaktadır. Araştırmanın bu boyutu için 15 deney 15 kontrol olmak üzere 30 çocuk ile çalışılmıştır. “60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Okuma Yazma Hazırlık Çalışma Programı” uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra yazı farkındalığını belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” yazmaya hazırlık becerilerini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Ayrıca deney grubundaki çocuklara uygulanan eğitim programının kalıcılığını belirlemek amacıyla, son test uygulandıktan 15 gün sonra “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” kullanılarak kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” nin geçerlik çalışmasını yapmak amacıyla kontrol listesinde bulunan madde sayısı dikkate alınmış ve AFA için 200 çocuk ile DFA için 200 çocuk ile çalışılmıştır.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, kontrol listesinde yer alan 17 maddenin iki faktör altında toplandığı ve sadece bir faktörde yüksek yük değerlerine sahip oldukları görülmüştür. Analiz sonucunda “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin öz değeri 7.69 ve 4.84 olan iki faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Birinci faktörün açıkladığı varyans %45.26 iken, ikinci faktörün açıkladığı varyans %28.45’ tir. Kontrol listesinin toplam faktör

boyutlarının varyansı ise %73.71 olarak bulunmuştur. Birinci faktör “Kitap Kavramları” ikinci faktör “Yazı Kavramları” olarak isimlendirilmiştir.

Doğrulamalı faktör analizi sonucunda birinci faktör için yapı güvenirliği .92, açıklanan varyans .62; ikinci faktör için yapı güvenirliği .97, açıklanan varyans .84 olarak bulunmuştur. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nde yer alan 17 maddenin iki boyuttan oluştuğuna ilişkin doğrulamalı faktör analizi uyum iyiliği istatistiklerine bakılmıştır. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”ne ilişkin DFA ile hesaplanan Ki- kare (χ^2) = 6102.71, (χ^2 /sd)=52.16, GFI=0.98 ve AGFI=0.97 olarak bulunduğu görülmektedir. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen iki faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin güvenirliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla, kararlılık ve iç tutarlılık anlamında güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Öncelikle kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar-test yöntemi (n: 36) kullanılmıştır. Testin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon .60 bulunmuştur.

Testin iç tutarlılık anlamında güvenirliği KR-20 güvenirlik katsayısı yardımıyla incelenmiştir. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin, KR-20 güvenirlik katsayısı 0.72 bulunmuş ve testin iç tutarlılığı sahip olduğu tespit edilmiştir.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ile yapılan ölçümün geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar

Testin güvenirliliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla, kararlılık ve iç tutarlılık anlamında güvenirlik analizleri yapılmıştır. Öncelikle kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar-test yöntemi (n: 36) kullanılmıştır. Testin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon .90 bulunmuştur.

Kontrol listesi kullanılarak yapılacak ölçümün güvenirliliği için bağımsız puanlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Yedi uzmanın 55 çocuk ile yapılan puanlamasına başvurulmuştur. Bağımsız puanlayıcıların görüşleri **Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları**(Spearman r_{ho}) ile belirlenmiştir.

Puanlayıcılar arası güvenirlik katsayıları genel olarak incelendiğinde, uzmanlar arasındaki en düşük korelasyonun .32; en yüksek korelasyonun ise 1.00 olduğu görülmektedir. Bu korelasyon katsayıları orta ve yüksek düzeyde olmakla birlikte, bütün korelasyon katsayılar sosyal bilimlerde kullanılan tüm anlamlılık düzeylerinde anlamlı olduğu ve puanlayıcılar arasında güvenirliliği sağladığı bulunmuştur.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ile yapılan ölçümün geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” den Elde Edilen Ön test, Son test ve Kalıcılık Testi Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” nin genelinden, birinci faktöründen (Kitap Kavramları) ve ikinci faktöründen (Yazı Kavramları) aldıkları ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Diğer taraftan deney ve kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin genelinden, birinci faktöründen (Kitap Kavramları) ve ikinci faktöründen (Yazı Kavramları) aldıkları son test puanlarının deney grubundaki çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0.01$).

Deney grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” nin genelinden, birinci faktöründen (Kitap Kavramları) ve ikinci faktöründen (Yazı Kavramları) aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında puanlar arasında farkın anlamlı olduğu fark puanları sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu bulunmuştur ($p<0.01$).

Kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” nin genelinden, birinci faktöründen (Kitap Kavramları) ve ikinci faktöründen (Yazı Kavramları) aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında puanlar arasında farkın anlamlı olduğu fark puanları sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu bulunmuştur ($p<0.01$).

Deney grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin genelinden aldıkları son test ve kalıcılık puan ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>05$).

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin birinci faktörün son test ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>05$). Kontrol listesinin ikinci faktörüne ait son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>05$).

5.1.4. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” den Elde Edilen Ön test, Son test ve Kalıcılık Testi Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” den aldıkları ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Diğer taraftan deney ve kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”den aldıkları son test puanlarının deney grubundaki çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür($p<.05$).

Deney grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”den aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında puanlar arasında farkın anlamlı olduğu, fark puanları sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu saptanmıştır ($p<0.01$).

Kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”den aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında puanlar arasında farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Fark puanları sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).

Deney grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin genelinden aldıkları son test ve kalıcılık puan ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Kontrol listesinin son test ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

5.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular ve incelenen literatür ışığında araştırmacılara, öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada geliştirilen “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin farklı gruplarda da geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına ve yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin uygulamaları ve bilgi düzeyleri, okul öncesi çocuklar için uygulanacak programların içerikleri zenginleştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerine yönelik yeterli düzeylerini ve ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili gelişim düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim dönemindeki yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri ile birinci sınıftaki okuma ve yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin okuma ve yazmaya hazırlığa yönelik tutumları ve evde sağlanan eğitim ortamları ile çocukların yazmaya hazırlık, yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumunda sağlanan okuma yazma ile ilgili materyallerin ve öğretmen tutumunun çocukların yazmaya hazırlık becerileri ve yazı farkındalığı ile ilişkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

- Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan farklı içerikteki okuma yazmaya hazırlık programlarının çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerine etkisi incelenebilir
- Okul öncesi dönemde uygulanan yazı farkındalığı, yazma ve fonolojik farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik okuma yazma hazırlık çalışmalarının ilköğretim birinci sınıfa geldiklerinde okuma ve yazma becerilerine etkisi araştırılabilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerileri ve yazı farkındalığının cinsiyet, yaş, dil gelişimi, bilişsel gelişim, psikomotor gelişim, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyo ekonomik düzey, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu gibi farklı değişkenler açısından araştırılabilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bilgilerini arttırmak amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Okul öncesi eğitim programında yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamı, ilköğretim Türkçe ilkokuma yazma programına uygun şekilde genişletilerek yeniden düzenlenebilir. Türkiye’de 36- 72 aylık çocuklar için uygulan müfredat aynıdır. Ancak okul öncesi dönemdeki çocukların hızla geliştiği bilinmektedir, bu gelişim onlara sunulan olanaklarla daha da ileri düzeylere çıkarılabilmektedir. Bu noktadan hareket edildiğinde, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak 60-72 aylık çocuklar için daha kapsamlı ve okuma yazmaya hazırlığın daha fazla vurgulandığı bir program hazırlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi dönemdeki çocuğa sahip ebeveynlerin kullanabileceği yazı farkındalığı, yazma becerileri ve fonolojik farkındalığa yönelik bilgisayar yazılımları hazırlanabilir.
- Aile katılım çalışmaları çerçevesinde, ebeveynlere çocukların okuma ve yazmaya hazırlıkta evde yapmaları gereken çalışmalar hakkında bilgi verilebilir.

- Okul öncesi öğretmenleri ilköğretim birinci sınıf programı hakkında bilgi edinmesine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık çalışmalarında ortak hareket etmesi, okul öncesi dönemde uygulanan program ile birinci sınıfta uygulanan program arasında devamlılık olması için, öğretmenlerinin paylaşımında bulunabileceği çalıştaylar düzenlenebilir.

5.2.3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Ebeveynler çocuklarını okuma yazmaya hazırlamada ne yapacaklarını bilemeyebilir ve çocuğun okuma ve yazmaya hazırlanmasında hatalı bir tutum sergileyebilirler. Bu nedenle ebeveynlere öncelikle neler yapacağı, nasıl model olacağı husunda yardımcı olunmalıdır. Ebevenler çocuklarına hangi kitapları alacakları, bu kitapları nasıl okuyacakları ve yazmaya hazırlıkla ilgili çalışmaların sınırı hakkında televizyon, gazete ve internet gibi iletişim araçları kullanılarak bilgilendirilebilir.
- Ebeveynler çocukları ile birlikte çocuk kütüphanesi, kitabevi gibi yerleri ziyaret ederek, onların kendi kitaplarını edinmelerini yardımcı olabilir.
- Ebeveynler günde en az bir kere kitap okuyarak çocukların kitaplarla tanışmalarını sağlayabilirler.
- Ebeveynler çocuklarının yanında kitap okuyarak model olabilirler.
- Ebeveynler çocukları ile birlikte alışveriş listesi oluşturma gibi etkinlikler yaparak çocukların yazı yazmanın önemini kavratırlar.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F., Ege, P., ve Turan, F.(2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63 – 73.
- Aram D., and Biron S. (2004) Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588–610.
- Aram, D., and Levin, I. (2001). Mother–child joint writing in low ses sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831–852.
- Aral, B. ve Bulut, Ş. (2001). Anasınıfı öğretmenlerinin çocuk kitaplarıyla yaptıkları uygulamaların incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 278, 13- 19.
- Arıkök, İ. (2001). *Beş –Altı Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Okuma Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniveristesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın(sesbirim duyarlılığı) karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (7. baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık
- Albayrak, H. (2000). *Okuma yazma hazırlık çalışmaları*. Selçuk Üniversitesi Anaokulu – Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Turan Ofset.
- Allor, J.H., and Mccathren R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic*, 39 (2), 72–79
- Anthony, J. L. , Williams, J. M., McDonald, R., and Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Ann. of Dyslexia*, 57, 113–137
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., Corbitt-Shindler, D., Carlson, C. D., and Francis, D. (2006). Phonological processing and emergent literacy in spanish-speaking preschool children. *Annals of Dyslexia*, 56 (2), 239-270
- Ayyıldız, H., Cengiz, E. ve Ustasüleyman, T. (2006): “Üretim ve Pazarlama Bölümleri Arası Davranışsal Değişkenlerin Firma Performansı Üzerine Etkisine İlişkin Yapısal Bir Model Önerisi”, *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Dergisi, 17, <http://www.mu.edu.tr/sbe/sbedergi/dosya/H-Ayyildiz.pdf> adresinden 21.12.2009 tarihinde alınmıştır.

- Ball, C., and Gettiner, M. (2009). Monitoring children's growth in early literacy skills: effects of feedback on performance and classroom environments. *Education and Treatment of Children*, 32 (2), 189- 202
- Bailet, L. L., Repper, K. K., Piasta, S. B., and Murphy, S. P. (2009). Emergent literacy intervention for prekindergarteners at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (4), 336-355.
- Barratt- Pugh, C. (2000).The social-cultural context of literacy learning.(1th ed.) C. Barratt- Pugh and M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the early years* (pp. 1-27). Philadelphia: Open University Press.
- Batson-Magnuson, L. (2009). *Phonological and non-phonological language skills as predictors of early reading performance*. Unpublished doctoral thesis, Health Sciences University of Medicine and Dentistry, New Jersey.
- Bay, N. D. (2008). *Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beaty, J. J. (2009). *50 early childhood literacy strategies*. (2th ed.). New Jersey: Pearson Education Prentice Hall, Inc.
- Beaty, J.J., and Bratt, L. (2007) *Early literacy in preschool and kindergarten a multicultural perspective*. (2 th ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Berry, R.S. (2000). *Children's environmental print reability, validity and realtionship to early reading*. Unpublished doctoral thesis, Univeristy of North Carolina, North Carolina, USA .
- Breit-Smith, A., Justice, L..M., Mcginty, A.S., and Kaderavek J. (2009). How often and how much? Intensity of print referencing intervention. *Topics in Language Disorders*,4, 360–369
- Block Collins C., and Isreal, E. S. (2005). *Reading first and beyond*. California: Corwin Press.
- Brennan, S. A. (2008). *Differentiated instruction and literacy skill development in the preschool classroom*. Unpublished doctoral thesis, The University of Iowa, USA.
- Brewer, J. A. (2001). Introduction to early childhood education preschool through primary grades. (4th ed.). United States of America: Allyn & Bacon.

- Burgess S. R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: a one-year longitudinal investigation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 709–737.
- Burt, L., Holm A., and Dodd, B. (1999) Phonological awareness skills of 4-year-old british children: an assessment and developmental data. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34 (3), 311- 335.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analiz kitabı*. (10. baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö. Ç., Köklü, N. (2008). *Sosyal bilimler için istatistik*. (3. baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Cabell, S.Q., Justice, L. M., Zucker, T.A., and Carolyn, R. K. (2009). Validity of teacher reports for assesing the emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Language, Speech & Hearing Service in Schools*, 40 (2), 161- 173.
- Cabell, S. Q. Justice, L. M. , Konold, T. R., and 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.
- Calp, M. (2003). *İlkokuma yazma öğretimi*. (2. baskı) Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cevher Kalburan, F. N. (2009). *Çocuklar için çevresel tutum ölçeği ile yeni ekolojik paradigma ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması ve çevre eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chapman, M. J. (2009). *Multiple case studies of the relationship between prekindergarten teachers' literacy knowledge literacy instruction, and classroom behaviors*. Unpublished doctoral thesis, The University of Iowa, USA.
- Chard, D. J. and Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261- 270.
- Clay, M. (1979) *The early detection of reading difficulties: a diagnostic survey with recovery procedures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cook, K.L. (1992). *The effect of an intervention program on writing readiness as measured by the develomental test of visual motor integration*. Unpublished master thesis, Texas Women's University, Texas.
- Coviello, R. H. (2005). *Language and literacy environment quality in early childhood classrooms: exploration of measurement startegies and relations with children's developepment*. Unpublished doctoral thesis, University of Pennssylvania State: USA.

- Curran, T. M. (2004). *Investigating early relationships between language and emergent literacy in three and four year old children*. Unpublished doctoral thesis, The Florida State University College of Communication, USA.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. (6. baskı) Ankara: Maya Akademi.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazam öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 83- 90.
- Deretarla, Gül, E., ve Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin akış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 12, 33- 51.
- Dickinson D. K. , Caswell L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool 3 classrooms through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243- 260.
- Dodge, D.T., Colker, L.J., and Horaman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool*. Washington: Teaching Strategies.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Easterly, G. (2002). *Examining relations between construtive play and language in preschool children*. Unpublished doctoral thesis, The Florida State University. USA.
- Edmonds, E., O'Donoghue, C., Spano, S., and Algozzine, R. F. (2009). Learning when school is out. *The Journal of Educational Research*, 102 (3), 213-221.
- Eliason, C., and Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. (7th ed.) . New Jersey: Merril Prentice Hall.
- Erduran, E. (1999). *Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, Y., Bayram, S. ve Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Evans, M. A., and Shaw, D. (2008). Home grown for reading: parental contributions to young children's emergent literacy. *Canadian Psychology*, 49 (2), 89-95.

- Evans M. A., Williamson K., and Pursoo T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 106–129.
- Ezell, H. K., and Justice, L. M., (2005). *Shared story book building young children's language and emergent literacy skill*. Maryland: Paul H. Publishing Co. Inc.
- Farver, J. M., Nakamoto J., and Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in english and spanish with the get ready to read! screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.
- Feder, K.P., and Majnemer A. (2007). Handwriting development compentency and intervention. *Development Medicine Child Neurology*, 49, 312- 317.
- Ferah, A. (2007). Türkçe ilkokuma-yazmayı öğrenme: Türkçe okuyup yazmak için. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ferriero, E. (1988). *Lire-écrire al'école , comments 'y apprenment- ils?*. CRDP, Lyon.
- Fletcher, E. B. (1997). The Relationship Between visual – motor development and handwriting in kindergarten children. Unpublished master thesis, Bufallo University: USA.
- Fogo, L. J. (2008). *Writing in preschool*. Unpublished doctoral thesis, Purdue University, Indiana.
- Fornell, C. and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *JMR, Journal of Marketing Research*. Feb, 39–50.
- Gober, C. M. (2008). *Concepts about print and the development of early reading strategies in kindergarten*. Unpublished doctoral thesis, Walden University, USA.
- Gong, Z. (2006). The development of print. Unpublished doctoral thesis, McMaster University, Canada.
- Gönen, M. (1988). Anaokuluna giden dört- beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Guo, Y., Piasta S.B., Justice L. M., and Kaderavek J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094- 1103.
- Güleç, G. (2008). *Okul Öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Maki S. H., Voeten, M., J., M., Varuras, M.,S., M., and Poskiparta, E., H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and prechool reading readiness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 643- 672.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006) 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miller, R. (1996). *The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom in Early Education*. Washington: Delmar Publishers.
- Hair, J. F., Rolph E. A., Ronald L. T., and William C. B. (1998). *Multivariate data alaysis* (5th ed.). New Jersey: Prentice-Hall International Inc.
- Havens M. C. (2002). *Emergent writing in precshool*. Unpublished doctoral thesis, The State University of New Jersey, New Jersey.
- Haynes, R. M. (2010). Contribution of the home environment to preschool children's emergent literacy skills. Unpublished doctoral thesis, Texas A&M University, USA.
- Henniger, M.,L. (2005). *Teaching young children an introduction*. (3th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- International Reading Association and National Association for Education of Young Children (1998). Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children. *In Young Children*, 53(4), 30- 46.
- Jackman, H.,L. (2005). *Early education curriculum. A child's connection to the world*.(3th ed.). United States of America: Thomson Delmar Learning.
- Jacobs, G., and Crowley, K. (2007). *Play, projects and preschool standarts*. (1th ed.) California: Corwin Press.
- Jalongo, M. R. (2007). *Early childhood language arts*. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Jinchul. J., (2004). *Analysis Of The Factors And The Roles Of Hrd In Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations In The Republic Of Korea*. Unpublished doctoral thesis, Texas A&M University: USA
- Justice, L. M., Bowles, R. P., and Skibbe L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: a study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Child Language Teaching and Therapy*, 37, 224 – 235.

- Justice, L. M. and Kaderavek, J.N. (2003). *Using shared storybook reading to promote emergent literacy*. *Teaching Exceptional Children*, 34 (4), 8-13.
- Justice L. M., Chow, S.M. , Capellini C., Flanigan. K., and Colton S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320 – 332.
- Justice L. M. and Ezell, K. E. (2001). Word and print awarens in 4- year- old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 207- 225.
- Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Fan, X., Sofka, A., and Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom – based teacher – child stroybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech & Hearing Service in Schools*, 40, 67- 85.
- Justice, L.M., McGinty, A.S., Cabell, Q.S., Kilday, C.R., Knighton, K., and Huffman, G. (2010). Language and literacy curriculum supplement for preschoolers who are academically at risk: a feasibility study. *Language, Speech & Hearing Service in Schools*, 41, 161- 178.
- Justice, L.M. and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99- 113
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. (11. baskı). Ankara: Tekişik Web Ofset
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (20. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills*, Unpublished doctoral thesis, University of Wichita State: USA.
- Kim, S. J. (2010). *The relationship of parental book reading on young children's vocabulary and their code-related skills*. Unpublished doctoral thesis, Arizona State University: Arizona.
- Kissel, B. T. (2006). *Beyont Print: journey beyond the pages to uncover the social influence on the meaning of prekindergarten children's writing*. Unpublished doctoral thesis, University of Virgina, Virginia.
- Korat, O., Klein P., and Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and childrens emergent literacy: a comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 16, 361- 398.
- Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., and Whiren, A.P. (2004). *Developmentally appropriate curricullum*. (3th ed.). New Jersey: Pearson Education.

- Kmak, J.A. (2010). *Kindergarten literacy skills and their relationship to the type of preschool experience*. Unpublished doctoral thesis, Aurora University: USA.
- Lane, H.B. (2005 July 26-28). *Phonological awareness assessment and instruction: a sound beginning*. National Reading First Conference. New Orleans, L.A.
- Lesiak, L.J. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 142- 160.
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou M. T., and Velay J. L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119, 67–79.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer S. M., and Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R, and 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.D., and Whitehurst G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (2), 263-290
- Lynch, J. (2009). Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. *Early Years*, 29 (2), 191- 203.
- Machado, J. (2003). *Early childhood experience in language arts: emergent literacy*. Canada: Thomson Delmar Learning.
- Marr, D., Windsor, M. M., and Cermak, S. (2001). Handwriting readiness: locatives and visuomotor skills in the kindergarten year. *Early Childhood Research Practice*, 3 (1), 1- 17.
- Matera, C. (2008). *Effects of writing instruction on head start english learners at risk for reading difficulties*. Unpublished doctoral thesis, University of California: California.
- Mayer, K. (2007). Emergent knowledge about writing. *Young Children*. 62 (1), 34- 40.
- Mccallum, Robert C., Keith F. Widaman, Shaobo Zhang and Sehee H.. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- McCathren R. B., and Allor, J.H. (2002). Using storybooks with preschool children: enhancing language and emergent literacy. *Young Exceptional Children*, 5, 3-10.
- McGinty, A. S., and Justice L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experimental and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52 (1), 81- 97.

- McGinty A. S., Sofka A., Sutton M. and Justice L. (2006). Fostering print awareness through interactive shared reading. *Storybook Reading As A Clinical Tool*. (pp. 77- 119). In A van Kleeck (Eds.). San Diego, CA: Plural.
- Miller, R. (1996). *The developmentally appropriate inclusive classroom in early classroom in early education*. New York: Delmar Publisher Inc.
- Missall K., Reschly, A., Betts, J., and McConneil, S. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433- 452.
- Morrow, M. L. (2005). *Literacy development in the early years*. (5th ed). America: Pearson Education.
- Morrow M., and Gambrell, L. (2005). *Using children's literature in preschool*. USA: ,International Reading Asociation.
- Mol, S. E., Bus, A. G., and Jong M. T. (2009). Interactive book reading in early education: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007.
- Mukasa- Mogaye, M. P. (2003). *An examination of emergent writing behavior of toddlers and ways of enchancing their classroom literacy instructional environment*. Unpublished master's thesis: Texas Women's University: Texas.
- Murphy, M M. (2007). *Enhancing print knowledge, phonological awareness, and oral language skills with at-risk preschool children in head start classrooms* Unpublished doctoral thesis, University of Nebraska: USA.
- Niessen, L. N. (2003). *Intercorrelations among emergent literacy skills*. Unpublished doctoral thesis, Wichita State University, Kansa.
- O'Brien, G.A. (2006). *Parent-delivered insctruction in phoneme identification: effects on phonemic awareness and letter knowledge of preschool- aged children*. Unpublished doctoral thesis, University of Massachusetts Amherst, USA.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları*. (2. Baskı) İstanbul: Epilson Yayıncılık.
- Otto, B. (2006). *Language development in early childhood*. (2. ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Öztunç, S (1994). *Okuma kavramları testinin Türk çocuklarına uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Pehlivan D. (2008). Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Adana.

- Pierce, P. (1998). *Emergent literacy: what young children can learn about reading and writing before they go to school*. Web: < www.//E\Tours -Chapter 8 Emergent Literacy:What Young Children Can Learn about Reading and Writing Before They Go to School.htm 12.09.2009 tarihinde alınmıştır.
- Pierce, B. L. (2003). *The great debate continued: does daily writting in kindergarten lead to invented spelling and reading?*. Unpublished doctoral thesis, The University of North Texas: Texas.
- Phelps, S. (2003). *Phonological awareness training in a preschool classroom of typically developing children*. Unpublished master's thesis, East Tennessee State University, USA.
- Pullen, P.C., and Justice L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39; 87- 98.
- Puranik, C. & Lonigan, C. J. (2009). From scribbles to scrabble: Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing*. (DOI 10.1007/s11145-009-9220-8.)
- Ranweiler, L.W. (2004). *Preschool readers and wrippers early literacy for strategies*. Michigan: High Scope Press.
- Raisor, L. J. (2006). A Comparison Of Phonological Awareness Intervention Aproaches, Unpublished doctoral thesis, The University of Cincinnati, USA.
- Reutzel, D.R., Fawson, P.C., Young, J.R., Morrison, G.T., and Wilcox, B. (2003). Reading environmental print: what is the role of concepts about print in discriminating young readers' responses?. *Reading Psychology*, 24, 123-162.
- Riley, J. and Reedy, D. (2003). Communacation, language and literacy: learning through speaking and listening and writing. Jeni Riley (Eds.) *Learning in the years a guide for teachers of children 3-7* (pp.61-95). Great Britain: Cromwell Press.
- Rohl, M. (2000). Learning about words, sounds and letters. (1th ed.) C. Barratt- Pugh and M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the early years* (pp. 1-27). Philadeiphia: Open University Press.
- Roskos, K. A., Christie J. F., and Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. Web: www.naeyc.org/resources/journal (10.06.2010 tarihinde alınmıştır).
- Sadler, M. A. and McEvoy, M.A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 502–512.

- Saraçoğlu, A. S., ve Kumral, O. (2007, 27-29 Nisan). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir. (ss.354-359).
- Seefeldt, C. (2005). *How to work with standart in the early childhood classroom*. New York: Teacher College Press.
- Schickedanz, J.A. (1992). More than the abc the early stage of reading and writing. (3th ed.). NACEY: Washington.
- Sidney Smith, S., and Dixon, G.R. (1995). Literacy concepts of low- and middle – class four year olds entering preschool. *Journal of Educational Research*, 88 (4), 243-253.
- Soderman, A.K., Gregory, K.M., and McCarty, L.T. (2005). *Scaffolding emergent literacy a child- centered approach for preschool through grade 5*. (2th ed.). NewYork: Pearson Education Inc.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Stellakis N., and Kondyli M. (2004). The emergence of writing: children's writing during the pre-alphabetic spelling phase. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 129–150.
- Story, N. I. (2008). *Pre-kindergarten summer school: an intervention for kindergarten readiness*. Unpublished doctoral thesis, University of Wyoming, Laramie, Wyoming, USA.
- Sulzby, E. (1986). Kindergartenrs as writers and readers. In M. Farr (Ed.), *Advances in writing research*. Vol.1: *Children's early writing*. Nordwood, NJ: Ablex.
- Sulzby, E., and Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, and P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of Reading Research: Volume II* (pp. 727–757). New York: Longman.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modeline giriş*. Ankara: Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri.
- Şimşek, Ö., ve Alisinanoğlu, F. (2009). Examination of the effect of mother Tongue Activities Program on the reading readiness level of preschool children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 521- 528.
- Tani- Prado S (2010). An evaluation of early reading first on emergent literacy skills: preschool though middle of first grade. Unpublished doctoral thesis, Texas A&M University, Texas.

- Temple, C., Ogle, D., Crawford, A., and Freppon, P. (2005). *All children read teaching for literacy in today's diverse classrooms*. USA: Pearson Education.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century a balanced approach*. (4th ed). New Jersey: Pearson Education.
- Treiman, R. Cohen J., Mulqueeney K. , Kessler B., and Schechtman S. (2007). Young children's knowledge about printed names. *Child Development*, 78 (5), 1458 – 1471.
- Ülkü, Ü.B. (2007). Anasınıfı ve ilköğretim 1. Sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Vukelich, C., Christie, J., and Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy: birth through kindergarten*. Boston: Pearson Education Press.
- Wagner, R.A. (2008). Child-teacher interactions and early literacy development among at-risk preschool children. Unpublished doctoral thesis, University of Minnesota, USA
- Weigel D. J., Martin S. S., and Bennett K. K. (2006). *Mothers' literacy beliefs: connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (2) ,191–211.
- Whitehurst, G., and Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehead, M. R. (2007). *Developing language and literacy with young children*. (3th ed). London: Paul Chapman Publishing.
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum developmental bases for learning and teaching*. (4 th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Yaden, D., Tam A, Madrigal, P., Brassell D., Massa J., Altaminaro L.S., and Armendariz J. (2000). Early literacy for inner-city children: the effects of reading and writing intervention in English and Spanish during the preschool years. *The Reading Teacher*, 54 (2), 186- 189.
- Yaden D.B., and Tardibuoono J.M. (2004). The emergent writing development of urban latino preschoolers: developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 20, 29- 61.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294 – 305.

- Yapıcı, M. Ulu, F. B. (2010). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1) 43-55.
- Yazıcı, E. (2010). 61 -72 aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testi”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdugül, H. (2005, 28- 30 Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlikleri için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. Pamukkale Üniversitesi, XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu. Denizli.
- Zucker, T.A., Justice, M.L., and Piasta, B. S. (2009). Prekindergarten teachers’ verbal reference to print during classroom- based, large- group shared reading. *Language, Speech and Hearing Service in Schools*, 40, 376-392.

EKLER

EK1: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Dilekçesi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.06-312/12209
KONU : Araştırma izni
Özlem ŞİMŞEK

11.02/2010

... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

- İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) MEB EARGED' in araştırma izinlerine ilişkin 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı yazısı.
c) 02/09/2009 tarih ve 74835 sayılı Valilik Onayı.
d) 05/11/2009 tarih ve 98610 sayılı Valilik Onayı.
e) Gazi Üniversitesinin 03/02/2010 tarih ve 723 sayılı yazısı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Özlem ŞİMŞEK'in "Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların yazma becerilerinin ve yazı bilinci becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık çalışma programının etkisinin incelenmesi" konulu tez ile ilgili anketi, ek listedeki ilçeniz okullarında uygulama yapılması isteği Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (5 sayfa) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) yönerge çerçevesinde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.


Gülçin UYSAL
Vali a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
1-Okul Listesi (1 Sayfa)

DAĞITIM :
Yenimahalle-Keçiören-Çankaya-Mamak
Altındağ Kaymakamlığı

EK-2: Kişisel Bilgi Formu

Çocuğun Adı- Soyadı:.....

Doğum Tarihi:.....

Devam Ettiği Okul:.....

Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu: Evet () Hayır ()

Kardeş Sayısı:

Tek çocuk ()

İki çocuk ()

Üç vve daha sonrası çocuk ()

Doğum Sırası:

İlk çocuk ()

İkinci çocuk ()

Üçüncü ve daha sonrası ()

Anne Öğrenim Düzeyi:

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Yüksekokul mezunu ()

Üniversite mezunu ()

Baba Öğrenim Düzeyi:

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Yüksekokul mezunu ()

Üniversite mezunu ()

EK- 3: Okuma Yazmaya Hazırlık Programı Öğrenme Süreci Örneği

AMAÇ VE KAZANIMLAR
Bilişsel Alan Amaç 5. Varlıkları çeşitli özelliklere göre eşleştirebilme Kazanımlar 3. Varlıkları şekillerine göre eşleştirir. Psikomotor Alan Amaç 1. Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme Kazanımlar 4. Sözel yönergelere uygun olarak yürür. 5. Sözel yönergelere uygun olarak koşar. Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme Kazanımlar 10. Yönergeye uygun çizgiler çizer. Dil Alanı Amaç 7. Ses bilgisinin farkında olabilme Kazanımlar 1. Aynı sesle başlayan sözcükler söyler <i>Aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirir.</i>
KAVRAMLAR VE BECERİLER
• Yazı farkındalığı (Kitap kavramları, çevredeki yazıların farkında olma) • Ses farkındalığı (Başlangıç sesi aynı olan sözcükler – sesli harfle (a, e, ı, i, o, ö, u, ü, başlayan sözcükler) • Yazma (Çizgi tamamlama)
ETKİNLİKLER:
Türkçe, oyun ve hareket, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları
MATERYALLER
• “Dans Etmeyi Seven Hipopotam” isimli hikaye kitabı • Karton üzeri şekilli biletler • Kraft kağıdından yollar • Resimli kartlar (uçurtma, uğurböceği, uçak, inek, iğne, ip, inci ördek, örümcek, araba, at, anahtar, askı, aslan, armut, üzüm, ütü, ışık, ıspanak, otobüs, ok, otobüs, odun, olta, elbise, elma, etek, eşek)

ÖĞRENME SÜRECİ

- Çocuklar U şeklinde sıralanmış sandalyelere oturmaları sağlanır. “Küçük Kitap” isimli parmak oyunu oynanır.
 - Ben bir küçük kitabım (iki el kapatılır)
 - Açılır sayfalarım(Eller açılır)
 - Soldan sağa çevrilir(Sayfalar çevriliyormuş gibi yapılır)
 - Okunur yazılarım(okuyormuş gibi yapılır)
 - Son sayfa bitince
 - Kapatılır kapağım(Eller kapatılır)
- “Dans Etmeyi Seven Hipopotam” isimli hikaye kitabı okunur. Hikaye okunurken kitabın ön yüzü, arka yüzü, yazarı vurgulanır. Kitabın isminin nerde olduğu sorulur ve parmakla gösterilerek okunur.
 - ✓ İlk önce hangi sayfayı okuyacağım?
 - ✓ Yazıyı hangi yöne doğru okuyacağım?
 - ✓ Sayfayı okuduktan sonra nasıl çevireceğim? Gibi sorular sorularak, çocukların cevap vermeleri beklenir.
- Hikaye anlatımı bittikten sonra çocuklardan el ele tutuşarak çember olmaları istenir. Ayağını yerden kes oyunu oynanır. Çocuklara “zıpla, koş, ok yavaş yürü, çok hızlı yürü” gibi yönergeler verilir, bazı zamanlarda da “ayağını yerden kes” denilerek, çocukların oturup ayaklarını kaldırmaları, bazen “ayağını yerden kesme” gibi yönergeler verilir. Son olarak “hareketsiz bir şekilde dur” yönergelerini verilir.
- Çocuklara sınıfta farklı şekillerde yolların bulunduğunu ve bu şekillerden geçebilmek için bu yollara ait biletleri bulunduğu açıklanır. Yolları geçen çocuk, biletlerin üzerindeki noktaları tamamlamak durumundadır. Sınıfa “zik zak, eğik ve kubbe” şeklindeki hazırlanmış kraft kâğıdından yolları yerleştirilir. Çocukların yolları incelemelerine fırsat verilir. Daha sonra çocuklar yolların şekillerinden hazırlanmış biletleri farklı şekillerin bulunduğu sepetten alır ve eğer yol ile aynı şekil ise yolu geçmeye hak kazanır. Eğer yol ile aynı şekilde değilse tekrar dener. Aynı şekilde üç yolu tamamlayan çocuk, biletlerin üzerindeki noktaları tamamlamak üzere masaya geçer.
- Çocuklar çizgi çalışması yaparken öğretmen, kalem, kağıdı nasıl tutmaları

gerektiği konusunda rehberlik eder.

- Etkinliğin ardından öğretmen, resimli kartlardan her sesli harften bir tanesini kendisi alır. Diğer resimleri çocuklara verir. Her çocuğun elinde bir resim vardır. (uçurtma, uğurböceği, uçak, inek, iğne, ip, inci ördek, örümcek, araba, at, anahtar, askı, aslan, armut, üzüm, ütü, ışık, ıspanak, otobüs, ok, otobüs, odun, olta, elbise, elma, etek, eşek). Kendi elindeki resimlerden birini tahtaya yapıştırır ve elinde aynı sesle başlayan sözcük resmi olan çocuk, resmi tahtaya yapıştırır. Oyun çocukların elinde nesne resmi bitinceye kadar devam eder.