



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 1, Sayfa No: 61-87

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.299868

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 13.10.16

Kabul Tarihi: 06.03.17

Erken Görünüm: 23.03.17

Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örneklemi*

Tevhide Kargın**
Ankara Üniversitesi

Birkan Güldenoğlu***
Ankara Üniversitesi

Cevriye Ergül****
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın genel amacı, Ankara ilinde öğrenim gören anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profilinin oluşturulmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmaya, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarında öğrenim gören ve farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen toplam 403 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışma içerisinde çocukların sahip oldukları erken okuryazarlık becerileri, beş yaş çocuklarına yönelik standardizasyonu yapılmış ve yedi alt testten (Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama) oluşan bir erken okuryazarlık testi – Erken Okuryazarlık Testi (EROT) – ile değerlendirilmiştir. Çalışma içerisinde yapılan tüm değerlendirmeler, çocukların kendi okullarında belirlenmiş bir ortamda yaklaşık 40-45 dakikalık bireysel oturumlarla yürütülmüştür. Yapılan değerlendirmelerden elde edilen veriler, iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada çocukların EROT'un alt testlerinden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri, ikinci aşamada ise puanların alt testlere göre dağılımları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, çalışmaya dahil edilen çocukların erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan beceriler içerisinde sadece sözcük bilgisi alanında beklenen düzeye yakın oldukları fakat diğer tüm alt alanlarda beklenen başarıyı gösteremedikleri görülmüştür. Araştırmanın tartışma bölümünde, çocukların erken okuryazarlık becerisindeki durumları, okul öncesi kurumlarında kullanılan eğitim programı ve güncel eğitim etkinlikleri temelinde ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Erken okuryazarlık, anasınıfı çocukları, sözcük bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama.

Önerilen Atıf Şekli

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87.

*Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 110K589 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

**Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: tkargin@ankara.edu.tr

*****Sorumlu Yazar:** Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: birkanguldenoglu@yahoo.com

****Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: cergul@ankara.edu.tr

Formal okuma öğretimine başlamadan önceki dönemde çocukların okumaya ilişkin sahip oldukları önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilen erken okuryazarlık becerisi, başarılı birer okuyucu olabilmek için kazanılması gereken temel beceriler arasında yer almaktadır (National Early Literacy Panel, 2008; Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Alanyazında okuma kazanım süreçlerinin ayrıntılı olarak ele alındığı çalışmalarda, okuma kazanımının temelde üç basamaktan oluştuğu ve okuyucuların yetkin birer okuyucu olabilmeleri için bu üç basamağı sırasıyla başarılı bir şekilde geçmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Ehri, 2002; Perfetti, 1985; Samuels ve Farstrup, 2006; Torgesen, 1999). Bu basamaklara bakıldığında, bunların; a) erken okuryazarlık becerisi, b) sözcük çözümleme becerisi ve c) okuduğunu anlama becerisi olduğu görülmektedir. Çalışmalarda bu üç beceri arasında hiyerarşik bir ilişki olduğu ve okuyucuların bu becerilerin biri ya da birkaçında sorun yaşamaları durumunda okumanın farklı bileşenlerinde ciddi sınırlılıklar sergileyebilecekleri belirtilmiştir (Ehri, 2002; Frost, 1988; Perfetti, 1985; Samuels ve Farstrup, 2006; Torgesen, 1999). Bu açıdan bakıldığında, erken okuryazarlık becerisinin okuma becerisinin erken dönemdeki temel yordayıcılarından biri olduğunu söylemek mümkündür.

Erken okuryazarlık becerileri ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği pek çok çalışmada, erken okuryazarlık becerilerinin çocukların ilkökuldaki okuma performansının en güçlü yordayıcıları arasında olduğu ifade edilmektedir (Nelson, 2005; National Early Literacy Panel, 2008; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Vellutino, Scanlon ve Lyon, 2003). Konuya ilişkin boylamsal çalışmalar, ayrıca, bu becerilerin okuma başarısı ile birlikte genel akademik başarının ve sosyal beceri gelişiminin de önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011; Cunningham ve Stanovich, 1997; Dickinson ve Tabors, 2001; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Missall, ve diğ., 2007; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Spira ve diğ., 2005; Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Erken okuryazarlık becerileri, kapsam ve uygulama açısından 0-6 yaşa yani okul öncesi döneme denk gelmektedir. Son dönemlerde çocukların okula başladıklarında okumayı öğrenmede karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların sonuçları, okul öncesi dönemde okumaya hazırlık becerileri kapsamında ele alınan erken okuryazarlık becerilerinin önemini daha da arttırmıştır. Ülkemizdeki formal okuma öğretiminin birinci sınıfta başladığı düşünüldüğünde, çocukların okul öncesi dönemde okumaya temel oluşturan önkoşul becerileri kazanmaları ve birinci sınıfa okuma öğretimine hazır ve erken okuryazarlık becerilerini edinmiş bir şekilde başlamaları önemlidir.

Sözcük bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, ve dinlediğini anlama becerilerinin erken okuryazarlık becerileri içerisinde yordayıcılığı en yüksek beceriler olduğu ifade edilmektedir (Aarnoutse, Van Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Burns, Griffin, ve Snow, 1999; Casey ve Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Elliott ve Olliff, 2008; Neuman ve Dickinson, 2001; Spira ve diğ., 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998, 2001). Erken okuryazarlık becerilerinin okuma sürecindeki yeri ve işlevine bakıldığında, bu becerilerden bazılarının (yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi) okumanın doğrudan sözcük çözümleme basamağına, bazılarının (sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama) ise hem sözcük çözümleme hem de okuduğunu anlamaya önemli katkılar yaptıkları dikkati çekmektedir.

Erken okuryazarlık becerileri arasında yeralan sözcük bilgisi, çocukların ileriki okuma ve okuduğunu anlama becerileri için önemli bir yordayıcı olarak kabul edilmektedir (Armbruster, Lehr ve Osborn 2003; Beck, McKeown ve Kucan, 2002). Okumanın sadece sesletimden ibaret olmadığı ve sesletilen sözcüklerin uygun şekilde anlamlandırılması gerektiği düşünüldüğünde, sahip olunan sözcük bilgisinin okuma üzerindeki etkileri daha da açık bir şekilde görülebilmektedir. Alanyazında çocukların sözcük bilgilerinin geniş olması ile okuma görevi sırasında çözümledikleri/seslettikleri sözcükleri daha doğru ve akıcı bir şekilde anlamlandıracakları, bu durumun da onların okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkileyeceği vurgulanmaktadır (Fowler, 1991; Metsala, 1999). Nitekim sözcük bilgisinin okuma becerisi üzerindeki etkilerinin incelendiği pek çok boylamsal çalışmada, çocukların sahip oldukları sözcük bilgileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Armbruster, ve diğ., 2003; Beck ve diğ., 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Hart ve Risley, 2003; Robbins ve Ehri, 1994; Stahl, Richek ve Vandevier, 1991; Verhoeven ve Van Leeuwe, 2000).

Erken okuryazarlık becerilerinin bileşenleri arasında yeralan harf bilgisinin okuma kazanımı sürecindeki yeri ve önemine bakıldığında, bu becerinin çocukların ileride sahip olmaları beklenen sözcük çözümleme performansları için önemli bir beceri olduğu açıktır. Alanyazında okuma kazanımının ilk zamanlarında çocukların sözcükleri çözümlerken harflerin isimlerinden yararlandıkları; bu nedenle harf bilgisinin özellikle sözcük çözümleme için önemli bir önkoşul beceri olarak görüldüğü ifade edilmektedir (Johnston, Anderson ve Holligan, 1996; Treiman ve Rodriguez, 1999). Konuya ilişkin yapılan boylamsal çalışmalardan elde sonuçlar incelendiğinde, harf bilgisinin kısa ve uzun vadede çocukların okuma başarısını yordadığı (Badian, 1995; Evans, Bell, Shaw, Moretti ve Page, 2006; Karakelle, 2004; Leppanen, Niemi, Aunola ve Nurmi, 2006) ve harf bilgisine sahip olarak ilkokula başlayan çocukların ise sahip olmayanlara göre okuma kazanımında daha avantajlı oldukları görülmektedir (Denton ve West, 2002; Riley, 1996).

Alfabetik ilkeye dayalı harf-ses ilişkilerinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak tanımlanan sesbilgisel farkındalık becerisi, erken okuryazarlık becerileri içerisinde okumayı en güçlü şekilde yordayan beceridir (Ehri, ve diğ., 2001; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014; National Reading Panel, 2000; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014;). Alanyazında, sesbilgisel farkındalık becerisinin özellikle okumanın sözcük çözümleme basamağı için önemli bir önkoşul olduğu ve bu becerinin çocuklara olabildiğince erken dönemde kazandırılabilmesi ile çocukların ilkokula geçtiklerinde sözcük çözümlemeyi daha hızlı kazanabildikleri vurgulanmaktadır (Share, 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Birçok çalışmada, sesbilgisel farkındalık ile okuma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve erken dönemde yeterli sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocukların, ileriki okuma ve okuduğunu anlama performanslarının yeterli olmayan akranlarına göre daha iyi olacağı vurgulandığı görülmektedir (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Erdoğan, 2009; Lundberg, Frost ve Petersen, 1988; Maclean, Bryant ve Bradley, 1987; Nathan, Stackhouse, Goulandris ve Snowling, 2004; Yeh ve Connell, 2008). Alanyazında erken dönemde kazanılan sesbilgisel farkındalık becerileri ile ileriki dönemde kazanılması beklenen akıcı okuma becerileri arasında (Frost, 1998) ve akıcı okuma ile de okuduğunu anlama becerisi arasında doğrusal bir ilişki olduğu da sıkça belirtilen bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır (Ehri, 2002; Perfetti, 1985; Samuels ve Farstrup, 2006; Torgesen, 1999). Bu yönüyle bakıldığında, sesbilgisel farkındalık becerilerinin hem sözcük çözümleme, hem de okuduğunu anlama becerileri ile hiyerarşik bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

Erken okuryazarlık becerilerinin bir diğer bileşeni olan yazı farkındalığının ise erken dönemde çocukların yazılı materyallerin genel özelliklerini sezinlemelerine ve bunun sonucunda okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağladığı düşünülmektedir (Lesiak, 1997; Pullen ve Justice, 2003). İçeriğine bakıldığında, yazının bir anlamı olduğu, konuşulan sözcüklerin yazılı bazı sembollerle ifade edildiği ve yazılı bir metnin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru okunduğu gibi temel özelliklerin bilinmesi anlamına gelen yazı farkındalığının, çocukların ileriki dönemlerde karşılaşacakları okuma yazma öğretimine karşı daha istekli olmalarını sağladığı belirtilmektedir (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007; Maki, Voeten, Vauras ve Poskiparta, 2001).

Son olarak, okuduğunu anlamamanın önkoşul becerilerinden biri olan dinlediğini anlama becerisinin, erken okuryazarlık becerileri içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Dinlediğini anlama becerisi, çocukların var olan dil performansı ile yakından ilişkili olup; bu beceride başarılı olmak için çocukların dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını kazanmış olmaları beklenmektedir (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008). Bu yapıların içeriği ve okuma üzerindeki işlevleri düşünüldüğünde, erken dönemde bu yapıları kazanarak başarılı bir dinlediğini anlama becerisine sahip olan çocukların ileriki dönemlerde sahip olmaları beklenen okuduğunu anlama becerisinde daha avantajlı olacakları düşünülmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinin bileşenlerini oluşturan ve yukarıda sunulan tüm alt beceriler ve bunların okuma üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, çocukların okul öncesi dönemde bu becerileri kazanmalarının önemli olduğu açıktır. Diğer taraftan alanyazında çocukların önemli bir kısmının yeterli düzeyde erken okuryazarlık donanımına sahip olmadan birinci sınıfa başladıkları, bu durumda olan çocukların ise okumayı öğrenme sürecinde

önemli güçlükler yaşadıkları ve tüm okul yaşamları boyunca da akranlarının gerisinde kalmaya devam ettikleri belirtilmektedir (Nelson, 2005). Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, erken okuryazarlık beceri düzeyini etkileyen etmenler araştırılmış ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin (SED) çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini etkileyen etmenlerin başında geldiği belirtilmiştir (Marjanovic-Umek, Fekonja-Peklaj, Socan ve Tasner, 2015). Farklı SED’lerdeki ailelerin çocuklarına sağladıkları yazılı materyallerin çeşitliliği ve ulaşılabilirliği ile çocuk veya yetişkin tarafından başlatılan etkileşimli okuryazarlık etkinliklerinin (birlikte kitap okuma, sözcük oyunları vb.) farklılaştığı bildirilmektedir (Gonzales, Taylor ve diğ., 2011; Payne, Whitehurst ve Angell, 1994). Birçok çalışmada alt SED ailelerin çocuklarına sağladıkları ev erken okuryazarlık ortamlarının orta ve üst SED’deki ailelere göre daha yetersiz ve niteliksiz olduğu, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin ise ilişkili olarak daha düşük olduğu bildirilmiştir (Bradley, Corwyn, McAdoo ve Garcia Coll, 2001; Hargrave ve Sénéchal 2000; Lever ve Sénéchal, 2011; Payne ve diğ., 1994). Örneğin Korat (2005) tarafından, düşük ve orta SED’deki ailelerin anasınıfına devam eden çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, düşük SED’deki ailelerin çocukların sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi becerilerinde, orta SED’teki ailelerden gelen akranlarına göre daha başarısız oldukları bulunmuştur. Düşük SED ailelerin çocukları ile daha az erken okuryazarlık etkinliği yapmaları ile ilişkilendirilen sonuçlar Rush (1999) tarafından elde edilen sonuçlar ile de uyumludur. Rush, düşük SED ailelerin oyun, yazılı materyaller ile uğraşı ve diğer günlük etkinlikler sırasında çocukları ile daha az etkileşime geçtiklerini ve çocukların da sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi ve harf bilgisi becerilerinde diğer SED’lerden gelen akranlarına göre daha düşük performans gösterdiklerini bildirmiştir. Alman çocukları ile gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada da alt SED’de yer alan ailelerin çocuklarının, anasınıfı ve birinci sınıfta sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi ve harf bilgisi becerilerinde, daha üst SED’lerden gelen akranlarına göre daha başarısız oldukları ve sahip oldukları erken okuryazarlık becerilerinin de okuma başarısını da yüksek derecede yordadığı bulunmuştur (Niklas ve Schneider, 2013).

Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalar da benzer sonuçlar vermektedir. Farklı SED’lerden gelen anasınıfı çocuklarının ev erken okuryazarlık ortamlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada, alt SED’deki çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının orta ve üst SED’deki çocuklara göre daha yetersiz olduğu ve bu durumun çocuklar için dezavantaj oluşturduğu belirtilmiştir (Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2015). Buna karşın, aynı çalışmada, her üç SED’deki ailelerin de orta düzey ev erken okuryazarlık ortamı kategorisinde yer aldığı bulunmuş ve tüm SED’lerde ev erken okuryazarlık ortamlarının zenginleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Diğer bir çalışmada da, düşük SED ailelerin birinci sınıfa devam eden çocuklarının sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama becerilerinin üst SED’den gelen akranlarına göre daha düşük olduğu ve bu becerilerinin anne eğitim düzeyi ile yüksek derecede ilişkili olduğu bulunmuştur (Erken, 2011). Diğer taraftan, tüm SED’lerde farklı nitelikte ev erken okuryazarlık ortamları olabileceği, bazen alt SED ailelerin de çocukları ile nitelikli erken okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirdikleri, özellikle düzenli olarak birlikte kitap okuma etkinlikleri yaptıkları da belirtilmektedir (Payne ve diğ., 1994; van Steensel, 2006).

Son dönemlerde uluslararası alanyazına paralel olarak ülkemizde de erken okuryazarlık konularına ilgi artmış, konuya ilişkin araştırmalar yapılmaya başlanmış ve uygulamalarda da erken okuryazarlık becerilerine yer vermeye çalışılmıştır. Bu sevindirici gelişmelere karşın; çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından genel olarak ne düzeyde olduğuna, hangi beceri alanlarında ne düzeyde performans gösterdiklerine ilişkin kapsamlı bir çalışmanın olmayışı dikkati çekmektedir. Bu açıdan, anasınıfına devam eden çocukların formal okuma öğretimi öncesindeki dönemde, erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesinin ve profilinin oluşturulmasının okul öncesi eğitim programlarının hazırlanmasında, öğretim stratejilerinin belirlenmesinde ve formal okuma öğretimi sürecinin planlanmasında destekleyici ve önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmada, Ankara ili kent merkezi sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumlarının anasınıflarına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin profil oluşturulması amaçlanmıştır. Erken Okuryazarlık Testi-EROT (Kargin, Ergül ve Güldenoğlu, 2016) ile erken okuryazarlığın farklı boyutlarına ilişkin kapsamlı bir değerlendirme yapılması hedeflenen bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocukların EROT'un;

1. Sözcük bilgisini değerlendirmeye yönelik alt testlerinden (Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, İşlev Bilgisi ve Genel İsimlendirme) elde ettikleri puanlar nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Harf bilgisini değerlendirmeye yönelik alt testlerinden (Alıcı Dilde Harf Bilgisi, İfade Edici Dilde Harf Bilgisi) elde ettikleri puanlar nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. Sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmeye yönelik alt testlerinden (Uyak Farkındalığı, İlk Ses Eşleme, Son Ses Eşleme, Cümleyi Sözcüklerine Ayırma, Sözcükleri Hecelerine Ayırma, Heceleri Birleştirme, İlk Ses Atma ve Son Ses Atma) elde ettikleri puanlar nasıl bir dağılım göstermektedir?

4. Dinlendiğini anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik alt testinden elde ettikleri puanlar nasıl bir dağılım göstermektedir?

5. Alt testlerinden elde ettikleri puanlar SED'e göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili kent merkezi sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarının anasınıflarına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin oluşturulması sırasında tabakalı örnekleme yöntemi ve örnekleme birimi olarak da okullar kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2008). Bu süreçte öncelikle Ankara ili kent merkezi sınırları içerisindeki yedi merkez ilçede (Altındağ, Mamak, Yenimahalle, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Keçiören) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfı bulunan tüm ilkokullar ve bağımsız anaokulları listelenmiş, ardından da okullar, buldukları bölgelerin sosyal ve ekonomik özellikleri dikkate alınarak üç sosyo-ekonomik düzeye (alt-orta-üst) göre gruplanmıştır. Daha sonra her tabakadan (alt-orta-üst) seçkisiz atama yoluyla 15 okul olmak üzere toplam 45 okul belirlenmiş ve çalışmanın bu okullarda gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Belirlenen okulların ait oldukları sosyo-ekonomik düzeyi temsil edip etmedikleri, okullarda görev yapan okul yöneticilerden alınan bilgilerle desteklenmiştir. Bunun için öncelikle belirlenen okullarda yöneticilik görevlerine devam eden kişilerle görüşülmüş ve onlardan okullarının sınıf mevcudunu, eğitim ortamlarının genel durumunu ve velilerinin genel sosyo-ekonomik özelliklerini düşünceleri, sonrasında da bu değişkenlere göre okullarının hangi sosyo-ekonomik düzeye girdiğine ilişkin görüş bildirmeleri istenmiştir. Son olarak araştırmacılar ile okul yöneticilerinin görüşleri karşılaştırılmış ve çalışmaya sosyo-ekonomik düzey açısından sadece her iki grubun da görüş birliğine vardıkları okullar dahil edilmiş, farklı görüşlerin bildirildiği okullar ise ortak görüşlerin belirtildiği diğer okullarla değiştirilmiştir.

Okulların belirlenmesinin ardından her okuldan benzer sayıda çocuğun çalışmaya katılmasını sağlamak için, bir okuldan en fazla üç sınıftan ve her bir sınıftan da en fazla dört öğrenciden (iki kız, iki erkek) veri toplanmasına karar verilmiştir. Çocukların belirlenmesi sırasında ise öncelikle öğretmenlerden sınıflarında sosyal ve akademik beceriler açısından sınıf ortalamasında performans gösteren çocukları listelemeleri istenmiş, ardından da listenin 1., 4., 8. ve 12. sırasında yer alan çocuklar değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışma içerisinde değerlendirmeye alınması planlanan tüm çocukların ailelerine değerlendirme öncesinde araştırmaya katılım "İzin Dilekçe"si gönderilmiş ve sadece aileleri tarafından çalışmaya katılmasına izin verilen çocuklar değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmaya dahil edilen çocukların demografik bilgileri ile ailelerinin sosyo-ekonomik özelliklerine ilişkin tüm bilgiler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Aile-Çocuk Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmada kullanılan Bilgi Formunda yer alan 11 sosyal ve ekonomik göstergeden yararlanılarak sosyo-ekonomik indeks oluşturmaya yönelik faktör analizi yapılmıştır. Analiz ile aralarında ilişki olduğu düşünülen 11 göstergeden sosyo-ekonomik yapı olarak tanımlanan tek bir değişkenin elde edilmesi amaçlanmıştır. Analiz sonuçları 11 göstergenin genel faktör olarak birinci bileşende toplandığını ve tümünün yük

değerlerinin .30'un üzerinde olduğunu göstermektedir. Tek bir bileşenin/faktörün, açıkladığı varyans %44.36'dır. Bu faktörün yük değerlerine dayalı olarak çocukların her biri için bir sosyo-ekonomik indeks olarak tanımlanan z-standart puanı hesaplanmıştır. İndeks değeri, ortalamanın 0.5 standart sapma sağ ve solu arasındaki çocukların aileleri orta sosyo-ekonomik düzey olarak tanımlanmıştır. İndeks değerinin 0.5 standart sapma üzerindeki aileler üst, -0.5 standart sapma altındaki aileler alt sosyoekonomik düzey olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre çalışmaya dahil olan çocukların 144'ünün alt, 119'unun orta ve 140'ının ise üst sosyo-ekonomik düzeyden geldiği görülmüştür. Çalışmaya katılan çocukların SED düzeyinde dağılımları ve cinsiyet bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Çocukların SED ve Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
Kız	62	50	63	175
Erkek	82	69	77	228
Toplam	144	119	140	403

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla TÜBİTAK destekli ulusal bir projede (TÜBİTAK, 110K589) geliştirilmiş olan Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır (Kargin ve diğ., 2016). EROT erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan ve okul öncesinde bu becerilerin geliştirilmesinde desteğe gereksinim duyan çocukları belirlemek üzere hazırlanmış bir testtir. Bu test, anasınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerini yedi boyutta ölçmeyi hedefleyen bir ölçme aracıdır. Boyutlar, 1. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, 2. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, 3. İşlev Bilgisi, 4. Genel İsimlendirme, 5. Harf Bilgisi, 6. Sesbilgisel Farkındalık ve 7. Dinlediğini Anlama alanlarını içermektedir.

1. **Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi.** Bir örnek madde ve 15 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen dört resim içerisinde adı söylenen nesneyi işaret etmeleri istenmektedir.

2. **İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi.** Bir örnek madde ve 15 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen resmi isimlendirmeleri istenmektedir.

3. **İşlev Bilgisi.** Bir örnek madde ve 10 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen ve ismi söylenen nesnelerin ne işe yaradıklarını söylemeleri beklenmektedir.

4. **Genel İsimlendirme.** Bir örnek madde ve 10 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen resimlerin genel olarak nasıl adlandırıldığını söylemeleri beklenmektedir.

5. **Harf Bilgisi.** EROT'ta harf bilgisi, alıcı dilde harf bilgisi ve ifade edici dilde harf bilgisi olmak üzere iki alt test ile değerlendirilmektedir. Her iki alt test de yedi soru maddesi içermektedir. Alıcı dilde harf bilgisi için çocuklardan dört harf arasından kendilerine söylenen harfi göstermeleri, ifade edici harf bilgisi için ise kendilerine gösterilen harfi isimlendirmeleri istenmektedir.

6. **Sesbilgisel Farkındalık.** EROT sesbilgisel farkındalık becerilerini sekiz alt test ile değerlendirmektedir. Bunlar; a) Uyak farkındalığı b) İlk ses eşleme c) Son ses eşleme d) Cümleyi sözcüklerine ayırma e) Sözcükleri hecelerine ayırma f) Hece birleştirme g) İlk ses atma h) Son ses atmadır. Her alt test iki örnek madde ve dört soru maddesi içermektedir. Alt testlere uygun yönergeler sunularak çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri değerlendirilmektedir.

7. **Dinlediğini Anlama.** Bu bölüm 11 cümle ve 80 sözcükten oluşan bir öykü ile bu öyküye ilişkin hazırlanmış altı anlama sorusu içermektedir. Çocuklardan öncelikle kendilerine okunan öyküyü dinlemeleri, ardından da öyküye ilişkin soruların soruları yanıtlamaları istenmektedir.

EROT'un Yapısal Özellikleri

Anasınıfına devam eden beş yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerini yedi boyutta ve 102 madde ile değerlendiren EROT'un geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin sırasıyla kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği, yordama geçerliği, yapı geçerliği ile test tekrar test güvenilirliği hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen değerler Tablo 2'de belirtildiği gibi, EROT'un Ankara ili örnekleme içinde anasınıfına devam eden beş yaş grubu çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçen bir araç olduğunu göstermektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Bir tanılama aracı olmaktan daha çok, risk grubundaki ya da desteğe gereksinim duyan çocukları belirlemeyi amaçlayan EROT'ta doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar ise 0 olarak puanlanmaktadır. EROT'tan elde edilen puanlar, her bir alt teste ilişkin oluşturulmuş olan kesme puanlarına (cut off point) göre yorumlanmaktadır. Buna göre alt testlerden kesme puanının altında puan alan çocuklar desteğe gereksinim duyan çocuklar olarak belirlenmiştir. Tablo 2'de, EROT içerisinde yer alan her bir boyutun genel yapısal özelliklerine ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2

EROT'un Genel Yapısal Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Alt Testler	Madde Sayıları	Madde Faktör Yük Değerleri	KR20	Test Tekrar Test	Kesme Puanları	Ölçüt Geçerliği (EROT-TEDİL)
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	15	.56-.33	.68	.56	11	
İfade Edici Dilde Sözcük Bil.	15	.63-.45	.81	.89	11	
Genel İsimlendirme	10	.62-.43	.72	.68	8	
İşlev Bilgisi	10	.68-.39	.65	.65	6	.372**
Harf Bilgisi	14	.79-.60	.90	.88	2	.538**
Sesbilgisel Farkındalık	32	.93-.43	.87	.70	16	
Dinlediğini Anlama	6	.77-.37	.67	.63	5	

TEDİL; Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (Topbaş, 2010).

Tablo 2'de de görüldüğü gibi 102 maddeden oluşan EROT'un alt testlerinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .33 ile .93 arasında, KR20 güvenilirlik katsayıları .65 ile .90 arasında, test tekrar test güvenilirlik katsayıları .56 ile .89 arasında, alıcı ve ifade edici dil alt testlerinde TEDİL ile hesaplanan ölçüt geçerliği hesaplamaları ise .37 ve .54 arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri, Ankara ili kent merkezi sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesinde 5 yaş çocuklarına eğitim veren anasınıflarında öğrenim gören çocuklardan bir buçuk aylık bir sürede (15 Nisan-1 Haziran tarihleri arasında) toplanmıştır. Uygulamalar, çocukların kendi okulları içerisinde belirlenmiş bir ortamda yaklaşık 40-45 dakikalık bireysel oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında farklı okullarda yapılan tüm oturumların benzer fiziksel özelliklere sahip olması sağlanmış, çocukların dikkat ve motivasyonlarının kaybolmaması için uygulama sırasında sınıfta sadece uygulayıcı ve çocuğun bulunmasına ve çocukların temel ihtiyaçlarının (açlık, tuvalet vb.) giderilmiş olmasına dikkat edilmiştir.

Testin uygulanması sırasında uygulamacı öncelikle her bir alt testte ilişkin yönergeyi sunmuş ardından da örnek madde/ler ile test maddelerinin sunumuna geçmiştir. Test maddeleri sırasıyla çocuğa sunulmuştur. Testin uygulanması sırasında çocukların doğru ya da yanlış cevapları karşısında nötr kalınmış ancak teste devam etmeleri için nötr sözel pekiştireçler (tamam, peki, çok güzel oturuyorsun vb.) verilmiştir.

Uygulama Güvenirliği

Bu çalışmada yapılan uygulamaların güvenirligini belirlemeye yönelik olarak uygulayıcılar arası güvenirlilik ve uygulama güvenirligi verileri toplanmiştir. Güvenirlilik verisinin hangi uygulamada toplanacağı seçkisiz atamayla belirlenmiştir. Güvenirlilik verisi toplanırken 20 uygulama videoya çekilmiştir. Yapılan video çekimlerinde hem uygulayıcılar arası güvenirlilik hem de uygulama güvenirlilik verisi toplanmıştır.

Ugulayıcılar arası güvenirlilik verilerinin toplanmasında öncelikle güvenirlilik verilerinin toplanacağı oturumlar seçkisiz atama ile belirlenmiş, ardından da uygulama ortamlarına yerleştirilen kamera ile belirlenen oturumlar kayıt edilmiştir. Daha sonra kaydedilen tüm oturumlar testin özellikleri ve uygulanması konusunda deneyimli iki bağımsız gözlemci tarafından izlenmiş ve hazırlanan Ugulayıcılar Arası Güvenirlilik Formu doldurulmuştur. Her uygulama için bağımsız gözlemciler tarafından doldurulan formlar birbirleri ile karşılaştırılarak uygulayıcılar arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Ugulayıcılar arası güvenirlilik hesaplamalarında “Görüşbirliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100” (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) formülü kullanılarak uyuşum yüzdeleri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda çalışmanın uygulayıcılar arası güvenirligi %92.3 olarak bulunmuştur.

Çalışmanın uygulama güvenirliginin belirlenmesi sırasında, uygulamacıların EROT’u uygularken yönergeler uyup uymadığı, çocukların verdiği cevapları doğru değerlendirip, değerlendirme formuna eksiksiz ve doğru bir şekilde kaydedip etmediğine yönelik bağımsız değerlendirmeler yapılmıştır. Bu kapsamda toplanan 20 uygulama videosu bağımsız gözlemciler tarafından izlenmiş ve her bir uygulamacının testi uygulama süreci, öğrencilerin verdiği yanıtlar EROT Uygulama Güvenirligi Formuna kaydedilmiştir. Daha sonra elde edilen bilgilerden “Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100” (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) formülü kullanılarak uyuşum yüzdeleri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda çalışmanın uygulama güvenirligi %92.12 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama aşamasında toplanan tüm veriler öncelikle uygun şekilde bilgisayar ortamında birleştirilmiş, ardından da “SPSS for Windows 17.0” paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çocukların EROT’un alt testlerinden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri, ardından da puanların alt testlere göre dağılımları ayrı ayrı hesaplanmış ve elde edilen veriler çizelgeler eşliğinde sunulmuştur. İkinci olarak, çocukların EROT alt testlerindeki performanslarının SED’e göre dağılımı Dunnet C testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sırasıyla sözcük bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama boyutlarındaki dağılıma ilişkin olacak şekilde verilmiştir.

Sözcük Bilgisini Değerlendirmeye Yönelik Testlere İlişkin Bulgular

Alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, işlev bilgisi ve genel isimlendirme testleri ile değerlendirilen Sözcük Bilgisine ilişkin analizlerde öncelikle çocukların testlerden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri, ardından da puanların testlerdeki dağılımları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3 ve 4’te sunulmuştur.

Tablo 3

Sözcük Bilgisini Değerlendirmeye Yönelik Testlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ort.	Medyan	Mod	SS	Min.	Max.
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	11,37	12,00	13,00	2,52	1,00	15,00
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	7,95	8,00	9,00	3,66	,00	15,00
İşlev Bilgisi	7,52	8,00	8,00	2,00	1,00	10,00
Genel İsimlendirme	5,75	6,00	5,00	2,29	,00	10,00

Tablo 3'te sözcük bilgisini değerlendiren testlerdeki betimsel istatistikler incelendiğinde, araştırmanın örneklemindeki çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ve işlev bilgisi testlerinde almış oldukları puan ortalamalarının (11,37 ve 7,52, sırasıyla) testler için belirlenmiş kesme puanlarının üstünde olduğu, buna karşın, ifade edici dilde sözcük bilgisi ve genel isimlendirme testlerinde elde ettikleri ortalamaların ise bu testlerin kesme puanlarının altında kaldığı görülmektedir (bkz. Tablo 2).

Tablo 4

Sözcük Bilgisini Değerlendirmeye Yönelik Testlerdeki Puanların Dağılımı

Puan	Alıcı Dil		İfade Edici Dil		İşlev Bilgisi		Genel İsimlendirme	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0		-	5	1,2		-	7	1,7
1	1	0,2	7	1,7	4	1,0	11	2,7
2	1	0,2	23	5,7	5	1,2	18	4,5
3	3	0,7	22	5,5	10	2,5	27	6,7
4	3	0,7	24	6,0	22	5,5	57	14,1
5	3	0,7	29	7,2	19	4,7	63	15,6
6*	7	1,7	30	7,4	38	9,4	57	14,1
7	15	3,7	36	8,9	66	16,4	58	14,4
8*	21	5,2	38	9,4	99	24,6	57	14,1
9	24	6,0	52	12,9	75	18,5	37	9,2
10	39	9,7	31	7,7	65	16,1	11	2,7
11*	65	16,1	25	6,2				
12	68	16,9	28	6,9				
13	72	17,9	30	7,4				
14	57	14,1	14	3,5				
15	24	6,0	9	2,2				
Toplam	403	100	403	100				

Not: 6* İşlev Bilgisi alt testi kesme puanı; 8* Genel İsimlendirme alt testi kesme puanı; 11* Alıcı Dil ve İfade Edici Dil alt testleri kesme puanı

Tablo 4'te çocukların sözcük bilgisine ilişkin testlerden elde ettikleri puanların dağılımlarına bakıldığında, örneklem grubunda yer alan 403 çocuğun %28,8'inin (n=117) alıcı dilde sözcük bilgisi testinde, %73,6'sının (n=297) ifade edici dilde sözcük bilgisi testinde, %14,9'unun (n=60) işlev bilgisi testinde, %73,8'inin (n=298) genel isimlendirme testinde kesme puanının altında puan aldıkları görülmektedir.

Harf Bilgisini Değerlendirmeye Yönelik Alt Testlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan çocukların harf bilgisi alıcı dil ve ifade edici dilde harf bilgisi şeklinde iki alt test ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerde öncelikle çocukların testlerden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri, ardından da puanların testlerdeki dağılımları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 5 ve 6'da sunulmuştur.

Tablo 5

Harf Bilgisini Değerlendirmeye Yönelik Alt Testlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ort.	Medyan	Mod	ss	Min.	Max.
Alıcı Dilde Harf Bilgisi	2,93	2,00	,00	2,52	,00	7,00
İfade Edici Dilde Harf Bilgisi	,82	,00	,00	1,73	,00	7,00
Harf Bilgisi Toplam	3,75	3,00	,00	3,85	,00	14,00

Tablo 5'e bakıldığında, çocukların alıcı dilde harf bilgisini alt testinden elde ettikleri ortalamaların, ilgili alt testin kesme puanının üzerinde olduğu (ort.= 2.93), ifade edici dilde harf bilgisini alt testinden elde ettikleri ortalamaların ise bu alt testin kesme puanının altında kaldığı (ort.= .82) görülmektedir (bkz. Tablo 2).

Tablo 6

Harf Bilgisini Değerlendirmeye Yönelik Alt Testlerdeki Puanların Dağılımı

Puan	Alıcı Dilde Harf Bilgisi		İfade Edici Dilde Harf Bilgisi		Harf Bilgisi Toplam	
	n	%	n	%	n	%
0	104	25,8	289	71,1	100	24,2
1	53	13,2	47	11,7	55	13,6
2*	49	12,2	16	4,0	43	10,7
3	29	7,2	13	3,2	32	7,9
4	36	8,9	10	2,5	32	7,9
5	41	10,2	7	1,7	29	7,2
6	42	10,4	8	2,0	28	6,9
7	49	12,2	13	3,2	24	6,0
8					12	3,0
9					5	1,2
10					7	1,7
11					8	2,0
12					7	1,7
13					9	2,2
14					12	3,0
Toplam					403	100

* Harf Bilgisi alt testleri kesme puanı

Tablo 6'da çocukların harf bilgisine ilişkin alt testlerden elde ettikleri puanların dağılımlarına bakıldığında, alıcı dilde harf bilgisini alt testinde %39'unun (n= 157), ifade edici dilde harf bilgisini alt testinde %82.8'inin (n=336), genelde ise örneklem grubunda yer alan 403 çocuğun %37.8'inin (n=155) kesme puanının altında kaldıkları görülmektedir.

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Alt Testlere İlişkin Bulgular

Uyak farkındalığı, ilk ses eşleme, son ses eşleme, cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, hece birleştirme, ilk ses atma ve son ses atma alt testleri ile değerlendirilen sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin analizlerde öncelikle çocukların alt testlerden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri, ardından da puanların alt testlerdeki dağılımları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 7 ve 8'de sunulmuştur.

Tablo 7

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Alt Testlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ort.	Medyan	Mod	ss	Min.	Max.
Uyak Farkındalığı	2,13	2,00	3,00	1,35	,00	4,00
İlk Ses Eşleme	1,60	2,00	,00	1,27	,00	4,00
Son Ses Eşleme	1,61	2,00	,00	1,32	,00	4,00
Sözcüklere Ayırma	,77	,00	,00	1,21	,00	4,00
Hecelere Ayırma	3,30	4,00	4,00	1,30	,00	4,00
Hece Birleştirme	2,79	4,00	4,00	1,64	,00	4,00
İlk Ses Atma	,16	,00	,00	,76	,00	4,00
Son Ses Atma	,43	,00	,00	1,10	,00	4,00
SBF Toplam	12,83	13,00	13,00	6,02	,00	32,00

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, araştırmanın örneklemindeki çocuklar sadece sözcükleri hecelerine ayırma, hece birleştirme ve uyak farkındalığı alt testlerinde ilgili alt testlerin kesme puanlarının üzerinde ortalamalar elde etmişler, diğer tüm alt testlerde ise kesme puanlarının altında kalmışlardır (bkz. Tablo 2).

Tablo 8’de çocukların sesbilgisel farkındalığa ilişkin alt testlerden elde ettikleri puanların dağılımlarına bakıldığında, örneklem grubunda yer alan 403 çocuğun %33’nün (n=133) uyak farkındalığı alt testinde, %48.1’inin (n=194) ilk ses eşleme alt testinde, %48.1’inin (n=194) son ses eşleme alt testinde, %13.1’inin (n=53) hece ayırma alt testinde, %25’inin (n=101) hece birleştirme alt testinde, %95.5’inin (n=385) ilk ses atma alt testinde, %87.5’inin (n=353) ise son ses atma alt testinde kesme puanının altında puan aldıkları görülmektedir

Tablo 8.

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Alt Testlerdeki Puanların Dağılımı

Puan	Uyak		İlk Ses Eşl.		Son Ses Eşl.		Sözcük Ayır.		Hece Ayır.		Hece Bir.		İlk ses At.		Son ses At.		Puan	SBF Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
0	70	(%17,4)	106	(%26,3)	118	(%29,3)	260	(%64,5)	42	(%10,4)	87	(%21,6)	382	(%94,8)	338	(%83,9)	0	15	(%3,7)
1	63	(%15,6)	88	(%21,8)	76	(%18,9)	43	(%10,7)	11	(%2,7)	14	(%3,5)	3	(%,7)	15	(%3,7)	1-5	38	(%13,9)
2**	86	(%21,3)	100	(%24,8)	87	(%21,6)	53	(%13,2)	15	(%3,7)	31	(%7,7)	2	(%,5)	11	(%2,7)	6-10	83	(%20,6)
3	110	(%27,3)	76	(%18,9)	89	(%22,1)	24	(%6,0)	48	(%11,9)	35	(%8,7)	3	(%,7)	17	(%4,2)	11-15	127	(%31,6)
4	74	(%18,4)	33	(%8,2)	33	(%8,2)	23	(%5,7)	287	(%71,2)	236	(%58,6)	13	(%3,2)	22	(%5,5)	16*-20	107	(%26,5)
																	21-25	24	(%5,9)
																	26-30	6	(%1,5)
																	31- üst	3	(%0,7)

* Toplam Sesbilgisel Farkındalık testi kesme puanı;

**Sesbilgisel Farkındalık testi alt testlerine ilişkin kesme puan

Dinlediğini Anlama Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Teste İlişkin Bulgular

Örneklem grubundaki çocukların dinlediğini anlama testindeki performans analizlerinde öncelikle çocukların bu testten elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri, ardından da testteki dağılımı hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Dinlediğini Anlama Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Teste İlişkin Betimsel İstatistikler ve Puan Dağılımları

	Dinlediğini Anlama	Puan	Dağılımlar	
			n	%
Ort.	3,48	0	27	6,7
Medyan	4,00	1	30	7,4
Mod	5,00	2	59	14,6
Ss	1,67	3	60	14,9
Min.	,00	4	91	22,6
Max.	6,00	5*	102	25,3
N	403	6	34	8,4

Tablo 9’a bakıldığında, çocukların dinlediğini anlama testinden elde ettikleri ortalamaların, ilgili testin kesme puanı altında kaldığı görülmektedir. Yine bu sonuçla benzer olarak, çocukların dinlediğini anlama alt testinden elde ettikleri puanların dağılımlarına bakıldığında, örneklem grubunda yer alan 403 çocuğun %66.2’sinin (n=267) dinlediğini anlama alt testinde kesme puanı altında puan aldıkları görülmektedir.

EROT’un Testlerinden Elde Edilen Puanların SED Düzeyinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada çocukların EROT’un testlerinden elde ettikleri puanlar arasındaki anlamlı farklılaşmanın hangi sosyo-ekonomik düzeyler arasında olduğunu belirlemek amacıyla “Dunnett C” testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

EROT Testlerinden Elde Edilen Puanların SED'e Göre Karşılaştırılması

	SED	N	X	SS	F	p	Etki
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Alt	144	10.22	2.69	32.00	.000	.14
	Orta	119	11.52	2.38			
	Üst	140	12.44	1.90			
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Alt	144	6.30	3.35	29.84	.000	.13
	Orta	119	8.23	3.61			
	Üst	140	9.41	3.33			
Genel İsimlendirme	Alt	144	4.80	2.32	26.13	.000	.12
	Orta	119	5.85	2.28			
	Üst	140	6.65	1.88			
İşlev Bilgisi	Alt	144	6.89	2.25	15.62	.000	.07
	Orta	119	7.55	1.81			
	Üst	140	8.17	1.67			
Harf Bilgisi	Alt	144	2.62	2.78	10.40	.000	.05
	Orta	119	4.19	4.38			
	Üst	140	4.55	4.06			
Sesbilgisel Farkındalık	Alt	144	10.13	5.52	26.62	.000	.12
	Orta	119	13.75	6.09			
	Üst	140	14.84	5.47			
Dinlediğini Anlama	Alt	144	2.97	1.72	13.48	.000	.06
	Orta	119	3.55	1.58			
	Üst	140	3.97	1.57			

 $p < .001$

Tablo 10'da da görüldüğü gibi, çocukların EROT testlerinden aldıkları puanlar arasında SED düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır. Analizler, alt SED çocukların, orta ve üst SED çocuklardan, orta SED çocukların ise üst SED çocuklardan anlamlı olarak daha düşük puanlar elde ettiklerini göstermiştir.

Çalışmada SED düzeyinde çocukların elde ettikleri puanların, kesme puanlarına göre nasıl bir dağılım gösterdiğini incelemek için ise öncelikle EROT testlerindeki kesme puanlarının altında ve üstünde kalan çocuklar belirlenmiş, ardından da belirlenen bu öğrenciler SED'lere göre gruplanarak Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Kesme Puanlarının Altında ve Üstünde Kalan Çocukların SED'e Göre Dağılımları

	Kesme Puanına Göre Grup		SED			Toplam
	Alt	Üst	Orta	Yüksek		
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Alt	59	34	18	111	
	Üst	78	89	115	282	
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Alt	120	87	81	288	
	Üst	17	36	52	105	
İşlev Bilgisi	Alt	30	15	10	55	
	Üst	107	108	123	338	
Genel İsimlendirme	Alt	115	87	86	288	
	Üst	22	36	47	105	
Harf Farkındalığı	Alt	66	46	39	151	
	Üst	71	77	94	242	
Sesbilgisel Farkındalık	Alt	110	76	70	256	
	Üst	27	47	63	137	
Dinlediğini Anlama	Alt	107	85	68	260	
	Üst	30	38	65	133	

Tablo 11’de gösterildiği gibi, EROT alt testlerinden, kesme puanlarının altında kalan çocukların alıcı dil alt testi için %53.1’ini (n:59), ifade edici dil alt testi için %41.6’sını (n:120), işlev bilgisi alt testi için %54.5’ini (n:30), genel isimlendirme alt testi için %39.9’unu (n:115), harf farkındalığı alt testi için %43.7’sini (n:66), sesbilgisel farkındalık alt testi için %42.9’unu (n:110), dinlediğini anlama alt testi için ise %41.1’ini (n:107) alt SED’den gelen çocuklar oluşturmuştur. Kesme puanlarının üstünde kalan çocukların SED’e göre dağılımları incelediğinde ise, çocukların alıcı dil alt testi için %40.7’sini (n:115), ifade edici dil alt testi için %49.5’ini (n:52), işlev bilgisi alt testi için %36.3’ünü (n:123), genel isimlendirme alt testi için %44.7’sini (n:47), harf farkındalığı alt testi için %38.8’ini (n:94), sesbilgisel farkındalık alt testi için %45.9’unu (n:63), dinlediğini anlama alt testi için ise %48.8’ini (n:65) üst SED’den gelen çocukların oluşturduğu görülmüştür.

Elde edilen tüm bu sonuçlar birlikte düşünüldüğünde, EROT alt testlerinden, kesme puanlarının altında kalan çocukların çoğunluğunu alt SED’den gelen çocukların, üstünde kalan çocukların çoğunluğunu ise üst SED’den gelen çocukların oluşturduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Ankara ilinde öğrenim gören anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profilinin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, çalışmaya Ankara ili kent merkezi sınırları içerisindeki yedi merkez ilçede (Altındağ, Mamak, Yenimahalle, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Keçiören) Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anasınıflarında eğitim alan toplam 403 çocuk dâhil edilmiş ve çocukların erken okuryazarlık becerileri beş temel değişken (sözcük bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık becerisi, dinlediğini anlama ve SED) açısından değerlendirilmiştir.

Öncelikle çocukların sözcük bilgisi alanından elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde, bu alana ilişkin yapılan değerlendirmelerin dört alt alanı kapsadığı görülmektedir. Bunlar; alıcı dil, ifade edici dil, işlev bilgisi ve genel isimlendirme. Yapılan ölçümlerdeki temel amaç ise çocukların sahip oldukları sözcük dağarcıklarına ilişkin ayrıntılı bilgiler elde etmektir. Elde edilen bulgulara okuma ve okuduğunu anlama süreçleri açısından bakıldığında ise, çocukların sahip oldukları sözcük dağarcıklarının, özellikle okumanın sözcük çözümleme aşamasında sesletilen sözcüklerin semantik olarak doğru bir biçimde anlamlandırılabilmesi için önemli bir önkoşul olduğu belirtilmelidir. Aksi halde sınırlı sözcük bilgisine sahip olan çocuklar okumaya geçtiklerinde her ne kadar doğru sesletim yapsalar da, sesletilen sözcüklere ilişkin kendi sözcük dağarcıklarında bir karşılık bulamıyorlarsa o sözcüklerden somut anlamlara da ulaşamayacaklar ve yapılan okuma görevi ise sesletimden öteye geçemeyecektir. Bu açıdan bakıldığında, sözcük bilgisi, çocukların ileriki okuma performansları için formal okuma öğretimi öncesinde (okul öncesi dönemde) değerlendirilmesi ve desteklenmesi gereken önemli becerilerden biridir. Bu görüşten hareketle, mevcut çalışmada öncelikle çalışmaya dâhil edilen çocukların sözcük bilgisi düzeyleri, yapılan dört ölçüm üzerinden belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, çalışmaya dâhil edilen çocukların EROT’un kesme puanları üzerinde puan almış olduklarını göstermiştir. Buna göre araştırma grubunun sözcük bilgisi düzeylerinin “yeterli” olduğunu söylemek mümkündür. Ortaya çıkan bu bulgu iki temel nedene dayalı olarak açıklanabilir. Bunlardan ilki, çocukların okul öncesi dönemde devam ettikleri eğitim (müfredat) programı iken bir diğeri ise okul öncesi eğitim kurumlarında gün boyu sürdürülen eğitim içi ve dışı etkinliklerdir. Ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim müfredatına bakıldığında, söz konusu müfredatta dil gelişim modülü altında çocukların dil gelişimlerini daha çok sözcük dağarcığı düzeyinde geliştirmeyi hedefleyen birçok kazanımın yer aldığı dikkati çekmektedir. Bu durum, araştırma grubunda yer alan çocukların sözcük dağarcığı açısından “yeterli” olarak değerlendirilmesi için temel bir neden olarak görülmektedir. Diğer taraftan sözcük bilgisinin çocukların çevreleri ve birbirleriyle girdikleri iletişim ve etkileşimler sonucunda doğal olarak kendiliğinden gelişebilecek bir beceri alanı olması, her ne kadar farklı SED’den gelseler de çocukların bir okul günü rutinleri içerisinde eğitim içi ve dışı etkinlikler sırasında öğretmenleri ve birbirleriyle yoğun etkileşime girme fırsatlarına sahip olmalarının, onların var olan sözcük dağarcıklarını geliştirebilmeleri için olumlu ortamlar sağladığını düşündürmektedir.

Çalışma içerisinde ikinci olarak ele alınan erken okuryazarlık becerisi ise harf bilgisidir. Alanyazında harf bilgisi ile okuma kazanımı süreçleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda, bu becerinin çocukların ileride sahip olmaları beklenen genelde okuma hızı, özeldede ise çözümleme performansları için önemli bir beceri olduğu vurgulanmaktadır (Johnson ve diğ., 1996; Treiman ve Rodriguez, 1999). Yapılan çalışmalarda, okulöncesi dönemde harf bilgisine sahip olarak ilkökula başlayan çocukların, sahip olmayanlara göre sözcük çözümlemeyi çok daha erken kazanabildikleri ve harf bilgisinin kısa ve uzun vadede çocukların okuma başarısını yordamada önemli bir gösterge olduğu sıkça belirtilmektedir (Badian, 1995; Evans ve diğ., 2006; Karakelle, 2004; Leppanen ve diğ., 2006). Okuma becerisi açısından bu kadar önemli görülen bu beceriye ilişkin çalışmadan elde ettiğimiz sonuçlar incelendiğinde ise çalışmaya dahil edilen çocukların harf bilgisi alanında beklenen başarıyı gösteremedikleri söylenebilir. Kesme puanlarına göre, bu çalışmaya dahil edilen çocuklar alıcı dilde harf bilgisinde, ifade edici dilde harf bilgisine göre biraz daha iyi bir performans göstermiş olsalar da aslında çocukların bu alanlara ilişkin elde ettikleri puanların dağılımları ayrıntılı olarak incelendiğinde, çocukların her iki kategorideki harf bilgisine ilişkin çok sınırlı performansa sahip oldukları kolayca anlaşılabilir. Daha açık bir ifadeyle, çalışmaya dahil edilen çocukların alfabemizde yer alan ve test içerisinde sorulan 28 harfe ("ğ" dahil edilmemiştir) ilişkin elde ettikleri harf bilgisi puanları incelendiğinde, alıcı dilde harf bilgisinde grup ortalamasının sadece üç (max. puan 14), ifade edici dilde harf bilgisinde ise grup ortalamasının sadece bir olması (max. puan 14), çocukların bu alanlara ilişkin ne kadar sınırlı performansa sahip olduklarını göstermektedir. Harf bilgisi alanına ilişkin elde edilen bu sonuçların iki temel nedenden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunlardan ilki ülkemizde yürütülen okulöncesi eğitim programı iken, bir diğeri ise okulöncesi dönemde öğretmenlik görevini sürdüren eğitimcilerin harf bilgisine ilişkin sergiledikleri tutum ve davranışlardır. Öncelikle konuya okul öncesi eğitim programı açısından bakıldığında, mevcut programda harf bilgisine ilişkin herhangi bir kazanımın yer almadığı ve bunun sonucunda da okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin sınıflarında bu konuya ilişkin herhangi bir eğitimsel etkinlik yürütmedikleri belirtilmelidir. Konunun ele alındığı farklı çalışmalarda da (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül ve diğ., 2014;) benzer bulguların yer aldığı görülmektedir. Ergül ve diğ. (2014), yaptıkları çalışmada okul öncesi sınıflarında harfleri veya yazıları içeren materyallerin oldukça sınırlı olduğunu ya da hiç olmadığını vurgulamıştır. Ayrıca çalışmalarda öğretmenlerin çocukların okuma yazma bilmemeleri gerekçesiyle sınıflarda yazı kullanmanın gerekli olmadığını düşündükleri yönünde bazı bulguların olduğu (Deretarla-Gül ve Bal, 2006), ve MEB müfettişlerinin özellikle bu konuda kısıtlayıcı oldukları ve sınıflarda eşyaların isimlerinin bulunduğu etiketlerin veya harflerin yer almasını uygun bulmadıkları için kaldırdıklarına ilişkin görüşlerinin olduğu görülmüştür (Ergül ve diğ., 2014). Buna göre bu çalışmada harf bilgisine ilişkin elde edilen sonuçların manidar olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin birincil görevlerinin varolan programı en iyi şekilde çocuklara kazandırmak olduğu düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmenlerinin programda var olmayan bir beceri alanına ilişkin ayrı bir eğitim vermeleri beklenemeyeceği gibi, çocukların da harf bilgisi gibi sistematik eğitim etkinlikleri ile kazanabilecekleri bir beceride kendiliğinden başarılı performans göstermeleri beklenemez. Diğer taraftan okuma kazanımı süreçleri açısından bu denli önemli bir becerinin, varolan eğitim programı içerisinde kendisine bir yer bulamamasının, okulöncesi dönemde öğretmenlik görevini sürdüren eğitimcilerin harf bilgisine ilişkin olumsuz tutum ve davranışlar sergilemelerine neden olduğu düşünülmektedir. Çocukların okul öncesi dönemde harf bilgisine sahip olmaları konusundaki yaygın görüşe baktığımızda, harf bilgisinin okul öncesi dönem yerine ilkökul birinci sınıfın konusu olduğu ve bu sınıfta kazandırılması gerektiği görüşünün hakim olduğunu söylemek mümkündür (Ergül ve diğ., 2014). Bu görüşün ülkemizde neredeyse tüm okul öncesi eğitim kurumlarında hakim olması, öğretmenlerin bu beceri alanına ilişkin daha çekingen davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır. Bir başka ifadeyle, okul öncesi öğretmenleri harf bilgisine ilişkin hakim olan bu görüşten hareketle, sınıflarında bu alana ilişkin herhangi bir eğitim vermedikleri gibi, ailesi ve çevresiyle girdikleri etkileşimler sonucu harf bilgisine ilişkin farkındalık kazanmış olan öğrencileri desteklemek yerine onların bu gelişimlerinin birinci sınıfa geciktirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Halbuki alanyazında özellikle okul öncesi dönemde çocukların harf bilgisine ilişkin yeterli farkındalığa sahip olmalarının, özellikle okumanın ilk basamağı olan çözümleme aşamasında daha hızlı çözümleme yapmalarını (Frost, 1998; Share, 1995), bu durumun da onların ilk okuma öğretileri sırasında okuma becerisine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Badian, 1995; Evans ve diğ., 2006; Karakelle, 2004; Leppanen ve diğ., 2006).

Bu çalışmada erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan bir diğer beceri ise sesbilgisel farkındalık becerisidir. Bu becerinin ülkemizdeki okuma öğretim programı açısından da önemi büyüktür. Ülkemizde yürütülen okuma öğretim programı incelendiğinde, var olan programın ses temelli cümle yöntemi olduğu ve programın temelinde çocuklara karşılaştıkları sözcüklerdeki sesleri doğru bir şekilde ayırt edebilme becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, olabildiğince erken dönemde çocuklara kazandırılacak yeterli sesbilgisel farkındalık becerisi ile ülkemizdeki okuma öğretim uygulamalarının daha etkili sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Okuma kazanımı açısından böylesi önemli bir beceriye ilişkin çalışmadan elde ettiğimiz sonuçlar incelendiğinde ise, çalışmaya dahil edilen çocukların sesbilgisel farkındalık becerisinde beklenen başarıyı gösteremedikleri (maksimum puan 36 iken ortalama 13) söylenebilir. Çalışma içerisinde sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin yapılan değerlendirmelerin sekiz alt alandan oluştuğu görülmektedir. Bunlar; uyak farkındalığı, ilk ses eşleme, son ses eşleme, cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, hece birleştirme, ilk ses atma ve son ses atmadır. Çalışmaya dahil edilen çocukların sesbilgisel farkındalık becerisi alt alanlarından elde ettikleri puanların dağılımları ayrıntılı olarak incelendiğinde, çocukların sadece uyak farkındalığı ile hece ayırma ve birleştirme alt alanlarında kesme puanları üzerinde performans gösterdikleri, bunun yanında asıl ses farkındalık, bir başka deyişle sözcüklerde geçen bağımsız ses yapılarını ayırt etme, becerisini gerektiren alt alanlara ilişkin çok sınırlı performans gösterdikleri görülmüştür. Ortaya çıkan bu duruma ilişkin iki temel konuya vurgu yapmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, okulöncesi eğitim programı içerisinde sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin belirtilen kazanımlar iken, bir diğeri ise öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerisi öğretimine ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerilerdir. Öncelikle konuya program içerisindeki kazanımlar açısından bakılmasının ana nedeni, çocukların ileriki okuma performansları için bu denli önemli bir beceriye ilişkin eğitim programı içerisinde sadece bir kazanımın yer alması (ses bilgisi farkındalığı gösterir) dikkat çekicidir. Her ne kadar program içerisinde sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin içeriği ve kapsamı olabildiğince ayrıntılı hazırlanmış bir kazanım sunulmuş olsa da, program içerisinde tüm sesbilgisel farkındalık becerilerinin sadece bir kazanım altında belirtilmiş olması, hem bu becerinin öğretimine ayrılan zaman hem de tüm alt alanlara ilişkin yeterli öğretimin yapılabilmesi açısından ciddi bir sorun yaratabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca var olan program incelendiğinde, programda, her ne kadar sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin çalışılması önerilen tüm alt beceriler göstergeler adıyla ilgili kazanım yanında parantez içerisinde belirtilmiş olsalar da, kazanımın altında verilen açıklamada sadece uyaklara vurgu yapılması, okul öncesi eğitim kurumlarında sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin yapılan eğitim uygulamalarının uyaklar genelinde kalmasına yol açacağını düşündürmektedir. Bu açıdan bakıldığında, çalışmaya dahil edilen çocukların uyaklara ilişkin farkındalık becerilerinin, diğer ses farkındalık becerilerine göre daha iyi olmasının program içerisindeki durumu nedeniyle okul öncesinde bu alana ilişkin daha kapsamlı uygulamalar yapılmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Bu çalışmada çocukların sınırlı sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir diğer konu ise öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerisi öğretimine ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerilerdir. Bu konuya genel olarak bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocukların ileriki okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde ne derece ve nasıl etkileri olduğu ile sesbilgisel farkındalık becerisi ve okuma becerisi arasındaki ilişkinin düzeyi hakkında tam olarak bilgi sahip olmadıkları (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül ve diğ., 2014) ve bu nedenle bu becerinin öğretiminde sadece programda yapılan açıklama ile sınırlı kaldıkları söylenebilir.

Bu çalışmada erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan bir diğer beceri alanı ise dinlediğini anlamadır. Genel olarak, çocukların dilin anlamsal ve sözdizimsel yapılarını anlama becerisi olarak tanımlanan dinlediğini anlama becerisi, çocukların ileriki okuma ve okuduğunu anlama becerileri için önemli bir önkoşul olarak belirtilmektedir (Lonigan ve diğ., 2008). Alanyazında dinlediğini anlama ile okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda, erken dönemde sahip olunan dinlediğini anlama becerisinin özellikle ileriki dönemdeki okuduğunu anlama becerileri için önemli bir yordayıcı olduğu vurgulanmaktadır (Lonigan ve diğ., 2008; Isbell, ve diğ., 2004). Bu çalışmaya dahil edilen çocukların dinlediğini anlama performanslarına genel olarak bakıldığında, çocukların bu alanda beklenen başarıyı gösteremedikleri (maksimum puan 6 iken ortalama 3) söylenebilir. Çalışmada dinlediğini anlama becerisinde ortaya çıkan bu duruma ilişkin iki

temel konuya vurgu yapmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, okul öncesi öğretmenlerinin bu beceriye ilişkin sahip oldukları bakış açıları iken, bir diğeri ise mevcut bakış açıları doğrultusunda yaptıkları sınırlı uygulamalardır. Genel olarak, okul öncesi dönemde verilen eğitimin içeriğine bakıldığında, yoğunluğun ağırlıklı olarak beceri öğretimi odaklı, doğrudan bilginin sunulduğu etkinlikler de olduğu ve öğretmenlerin genelde dil gelişimi özelde ise dinlendiğini anlama gibi dil gelişimi ile çok yakından ilişkili alanları kendiliğinden gelişen beceri alanları olarak algıladıkları düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla, her ne kadar mevcut program içerisinde, dinlendiğini anlama alt becerilerinden dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını fark ettirmeye ilişkin kazanımlar yer alsada, öğretmenlerin çocukların doğrudan dil gelişimleri ve dinlendiğini anlama becerilerine yönelik günlük konuşma ve kitap okuma etkinlikleri dışında aktif bir eğitim etkinliği yapmadıklarını söylemek mümkündür. Halbuki gerek programın içeriğinde belirtilen dinlendiğini anlama alt becerilerine ilişkin kazanımlar, gerekse de okul öncesinde yapılan sık kitap okuma etkinlikleri kapsamında, öğretmenlerin çocuklara dilin hem anlamsal hem de sözdizimsel yapılarını fark ettirebilmelerinin onların ileride okudukları metinlerde yer alan cümle yapılarını daha iyi anlamalarını sağlayabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde çocukların alıcı dil ve işlev bilgisi alt test puanlarının yüksek olmasına rağmen dinlendiğini anlama becerilerinde sınırlı performans göstermeleri de dinlendiğini anlamının sadece sözcük bilgisinden ibaret olmadığını ve dilin hem anlamsal hem de sözdizimsel yapılarını fark ettirebilecek etkinliklere ihtiyaç olduğunu destekleyen önemli bir bulgudur.

Çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülen ve çalışma içerisinde ele alınan son değişken ise çocukların sahip oldukları sosyo-ekonomik düzeyleri (SED)'dir. Alanyazında çocukların erken okuryazarlık beceri düzeylerini etkileyen en önemli faktörlerden birinin çocukların ailelerinin sosyo ekonomik düzeyi olduğu vurgulanmaktadır (Marjanovic-Umek ve diğ., 2015). SED'in çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği birçok çalışmada, ailelerin çocuklarına sağladıkları yazılı materyallerin çeşitliliği ve ulaşılabilirliği ile çocuk veya yetişkin tarafından başlatılan etkileşimli okuryazarlık etkinliklerinin (birlikte kitap okuma, sözcük oyunları vb.) çocukların geldikleri SED'lere göre doğrusal yönde farklılaştığı bildirilmektedir (Gonzales ve diğ., 2011; Payne ve diğ., 1994). Yine benzer amaçla yapılmış birçok farklı çalışmada, alt SED'deki ailelerin çocuklarına sağladıkları ev erken okuryazarlık ortamlarının orta ve üst SED'deki ailelere göre daha yetersiz ve niteliksiz olduğu, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin ise ilişkili olarak daha düşük olduğu belirtilmiştir (Bradley ve diğ., 2001; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Lever ve Sénéchal, 2011; Payne ve diğ., 1994). Bu konuya ilişkin olarak çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, farklı SED'den çalışmaya dahil edilen çocukların sahip oldukları erken okuryazarlık becerilerinin sahip oldukları SED'lere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve elde edilen bu bulgunun alanyazında bu konuda yapılmış olan önceki araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Her ne kadar elde edilen bulgular daha önce bu konuda yapılmış olan çalışmalardan elde edilen bulguları yineler gibi görülse de, aslında çalışmadan elde edilen bu benzer bulgunun, okul öncesi eğitim kurumları için geliştirilebilecek eğitim programlarının ve program içerisindeki kazanımların öğretiminde kullanılacak eğitim etkinliklerinin tüm SED'den gelen öğrenciler için kapsayıcı hale getirilme gerekliliğini göstermesi adına değerli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak yukarıda sunulan tüm bulgular birlikte düşünüldüğünde, bu çalışmadan okul öncesi dönemi çocuklarının erken okuryazarlık profillerine ilişkin önemli bilgilere ulaşıldığı düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlardan ulaşılan çıkarımlara toplu halde bakıldığında, çalışmaya dahil edilen çocukların erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan beceriler içerisinde sadece sözcük bilgisi alanında yeterli oldukları fakat diğer tüm alt alanlarda beklenen başarıyı gösteremedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçların bizlere iki önemli noktayı işaret ettiği açıktır. Bunlardan ilki, varolan okul öncesi programının ve bu program içerisinde yer alan kazanımlara ilişkin oluşturulmuş açıklamaların çocukları erken okuryazarlık becerisinde istenen düzeye taşıyamadığı iken, bir diğeri ise öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin öğretimi için etkili eğitim etkinlikleri yaratma ve uygulamada yetersiz kaldıklarıdır. Dolayısıyla bu çalışma sonucunda, erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi eğitim programı içerisindeki yeri ve içeriğinin tekrar gözden geçirilmesi, bu beceri kapsamında kazanılması beklenen tüm alanların erken okuryazarlık becerisi başlığı altında ayrı birer kazanım olarak belirtilmesi ve bu kazanımların da etkili ve uygulanabilir eğitim etkinlikleri ile desteklenmesi öncelikli ele alınması gereken konular olarak görülmektedir.

ANASINIFI ÇOCUKLARININ ERKEN OKURYAZARLIK BECERİ PROFİLİ:
ANKARA ÖRNEKLEMİ

Bu çalışmada okuyuculara iletilmesi gereken birtakım sınırlılıklar vardır. Öncelikle bu çalışma Ankara ili örnekleminde seçilen 403 çocuk ile sınırlıdır. Bu nedenle ileriki araştırmalarda farklı illerden çocukların katılımıyla örneklem sayılarının daha fazla tutularak araştırmanın tekrarlanması önerilebilir. İkinci olarak, çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bu çalışmadan elde edilen tüm veriler, değerlendirilmenin yapıldığı EROT ile sınırlıdır. Bu nedenle bundan sonraki çalışmalarda çocukların sahip oldukları erken okuryazarlık becerilerinin farklı değerlendirme araçları değerlendirilmesi ile elde edilen bulguların genellebilirliğinin artacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253-275.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills: Evidence from Turkish. *Journal of Research in Reading, 30*(4), 394-413.
- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter-naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia, 45*(1), 3-25.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P., & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States: Part 1, Variations by Ethnic and Income Group. *Child Development, 72*(6), 1844-1867.
- Burns, M. S, Griffin, P., & Snow, C. E. (Eds.). (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konolda, T., & 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), 1-14.
- Casey, A., & Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 721-735). Bethesda, MD: NASP.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934-945.
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Deretarla-Gül, E., & Bal, B. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(2), 33-51.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*(4), 186-202.
- Ehri, L. C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. In R. Stainthorp & P. Tomlinson (Eds.), *Learning and teaching reading* (pp. 7-28). London: British Journal of Educational Psychology Monograph Series II.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*(3), 393-447.

- Elliott, E., & Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the Early Literacy and Learning Model (ELLM). *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Kesiktaş, D., & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Ergül, C., Sarıca, D., Akoğlu, G., & Karaman, G. (2015). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Değerlendirme aşamasında)*.
- Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: An examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19(9), 959-989. doi:10.1007/s11145-006-9026-x.
- Farver, J. M., Nakamoto J., & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the get ready to read screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.
- Fowler, A. E. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 97-117). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trials. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71-99.
- Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darenbourg, A., & Haynes, R. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 475-483.
- Greene, B. E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-474.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). Book reading interventions with language-delayed preschool children: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. doi:10.1016/S0885-2006(99)00038-1.
- Hart, B., & Risley, T. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap. *American Educator*, 27, 4-9.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 157-163.
- Johnston, R. S., Anderson, M., & Holligan, D. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing*, 8(3), 217-234.
- Justice, L. M., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A. K., & Welsch, J. (2005). Descriptive developmental performance of at risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology*, 26(1), 1-25.

- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 24, 45-56.
- Kargin, T., Ergül, C., & Güldenoğlu, B. (2016). *Erken Okuryazarlık Testi (EROT)*. Ankara: Eğiten Kitap (Baskıda).
- Kargin, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268. doi:10.1501/Ozlegt_0000000231
- Kjeldsen, A., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson A., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467. doi:10.1080/10888438.2014.940080.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırmaya yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Korat, O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES and middle SES communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 220-238.
- Leppanen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J.E. (2006). Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 3-30.
- Lesiak, J. L. (1997). Research based answers to question about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 143-160.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: How a dialogic reading intervention improves kindergarteners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. doi: 10.1016/j.jecp.2010.07.002.
- Lonigan C. J., Schatschneider C., & Westberg L. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lundberg, I., Frost J., & Petersen, O. (1988). Effectiveness of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-84.
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill Palmer Quarterly*, 33, 255-281.
- Maki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14(7), 643-672.
- Marjanovic-Umek, L., Fekonja-Peklaj U., Socan G., & Tasner, V. (2015). A socio-cultural perspective on children's early language: a family study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 69-85. doi:10.1080/1350293X.2014.991096.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts. H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 230-239.
- Metsala, J. (1999). Young children's phonological awareness and non-word repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 3-19.
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConneil, S., Heistad, D., Pickart, M., Sheran, C., & Marston, D. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433-452.

- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2004). Educational consequences of developmental speech disorder: Key Stage I National Curriculum assessment results in English and mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 173-186.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry get away? *The Reading Teacher*, 58(8), 771-773.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2001). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Publications.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50. doi: 10.1016/j.cedpsych.2012.10.001.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pullen, P., & Justice, L. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414. doi:10.1080/10888438.2014.918981.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 87-101.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 3-14.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. (2006). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark: International Reading Association.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific reading disability). *Society of Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. doi:10.1016/j.biopsych.2005.01.043.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academic Press.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.

- Stahl, S. A., Richek, M. A., & Vandevier, R. J. (1991). Learning meaning vocabulary through listening: A sixthgrade replication. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction: Fortieth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 185-192). Chicago, IL: The National Reading Conference.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.
- Torgesen, J. K. (1999). Phonologically based reading disabilities: Toward a coherent theory of one kind of learning disability. In R. J. Sternberg & L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities* (pp. 231-262). New Haven: Westview.
- Treiman, R., & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10(4), 334-338.
- Troia, G. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, & K. Appel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 271-301). New York: Guilford.
- Uzuner, Y. (1997). *Filizlenen okur-yazarlık*. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri, 16-17 Ekim, Ankara.
- van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382. doi:10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2000). Modeling the growth of word decoding skills: Evidence from Dutch. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 205-223.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-30). New York: Guilford.
- Yeh, S. S., & Connell, D. B. (2008). Effects of rhyming, vocabulary, and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 243-256.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 1, Page No: 61-87

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.299868

RESEARCH

Received Date: 23.10.16

Accepted Date: 06.03.17

OnlineFirst: 23.03.17

Early Literacy Profile of Kindergarten Children: Ankara Sample*

Tevhide Kargın**

Ankara University

Birkan Güldenoğlu***

Ankara University

Cevriye Ergül****

Ankara University

Abstract

This study aimed to make an early literacy profile of kindergarten children educated in Ankara. Participants were 403 kindergarten children selected from several schools located in neighborhoods of different socioeconomic statuses in Ankara. The early literacy skills of children were tested with seven sub-tests (Receptive Language, Expressive Language, Category Naming, Function Knowledge, Letter Knowledge, Phonological Awareness, and Listening Comprehension) of Test of Early Literacy (TEL). All the testing sessions were carried out in a quiet room located on the school grounds of the tested participants, individually. All the gathered data were analyzed into two steps. Firstly, the descriptive statistics of children's early literacy scores, then the distribution of these scores in each sub-test were analyzed separately. Findings from the present study indeed point that children were only close to the expected level in the vocabulary knowledge field but in all other fields, they were below than this level. All these findings are discussed with reference to the existing curriculum and the educational activities used in kindergartens.

Keywords: Early literacy, kindergarten children, vocabulary knowledge, letter knowledge, phonological awareness, listening comprehension.

Recommended Citation

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Early literacy profile of kindergarten children: Ankara sample. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(1), 61-87.

*This research was supported by Grant 110K589 from The Scientific and Technological Research Council of Turkey.

**Prof. Dr., Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, Turkey. E-mail: tkargin@ankara.edu.tr

*****Corresponding Author:** Assist. Prof. Dr., Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, Turkey. E-mail: birkanguldenoglu@yahoo.com

****Assoc. Prof. Dr., Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, Turkey. E-mail: cergul@ankara.edu.tr

The ultimate goal of schooling is reading, and all children are expected to acquire this skill in school. This achievement is made through the interaction of complex cognitive processes. In this course, early literacy skills are assumed to be a prerequisite for proper development of reading proficiency and research investigating the relationship between early literacy and later reading performance indicated that this is one of the most powerful predictive of *reading* (Nelson, 2005; National Early Literacy Panel, 2008; Spira, Bracken and Fischel, 2005;). According to this position, reading difficulties may originate from the deficits at the initial level (at early literacy level) and many researchers consider that proper functioning early literacy skills are the most basic requirement of reading proficiency (National Early Literacy Panel, 2008; Sulzby and Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst and Lonigan, 1998). Additionally, a huge body of longitudinal research have shown that children with a strong early literacy foundation are more likely to be successful at school both academically and socially compared to the children with limited exposure to literacy prior to school (Cabell, Justice, Konolda and McGinty, 2011; Cunningham and Stanovich, 1997; Dickinson and Tabors, 2001; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan and Welsch, 2005; McCardle, Scarborough & Catts, 2001; Missall et al., 2007; Snow, Burns & Griffin, 1998; Spira, Bracken and Fischel, 2005; Whitehurst and Lonigan, 2001). In parallel with these positive findings, recently researchers/teachers have paid more attention to the early literacy skills in Turkey, and as a result it can be seen that the number of research in this issue was increased. However, despite these satisfactory developments, having any profile/database comparing the early literacy levels of Turkish kindergarten students is the most important problem standing in front of the teachers/experts while preparing their early literacy curricula. Taking this into consideration, developing the early literacy profile in Turkey is seen the top priority issue in this field. Because of these requirements, this study was aimed to develop an early literacy profile of kindergarten students.

Method

A total of 403 students attending kindergartens located in neighborhoods of different socioeconomic statuses in Ankara participated in the study. Data was collected with a computer based early literacy test (EROT; Kargın, Ergül, Büyüköztürk and Güldenoğlu, 2015) including four main parts (Vocabulary Knowledge, Letter Knowledge, Phonological Awareness, and Listening Comprehension) with 102 items under 7 subtests (Receptive Language, Expressive Language, Category Naming, Function Knowledge, Letter Knowledge, Phonological Awareness, and Listening Comprehension). All the testing sessions were carried out in a quiet room located on the school grounds of the tested participants, individually by a trained experimenter. Each session included task explanation, practice, and testing. Participants were tested only after receiving permission from all relevant authorities. Prior to the experimentation, the experimenter explained them the aim of the study and its expected contribution. After the data collection procedure, all data was transferred to computers and analyzed with descriptive statistics.

Results

All the results gathered from the analyses were presented with the relevant table for each subtest. Firstly, when we look at the vocabulary knowledge part, it can be seen that participants could get higher scores from the cut-off points only in the receptive language and function knowledge subtests. At the letter knowledge test, they again seemed to be more sufficient in the receptive part. In phonological awareness test, participants showed better performances only in three categories (rhyming, word blending, and syllables). At the listening comprehension test, the majority of them performed under the cut off point. Lastly, analyses showed that the majority of the students which had lower scores in each test came from *low socioeconomic* backgrounds.

Discussion

In the study, it was aimed to develop an early literacy profile of kindergarten students educating in Ankara, Turkey. The most remarkable finding of this study suggests that the majority of students participated in this study had insufficient early literacy knowledge and experiences. This finding pointed out two possible conditions. Firstly, in terms of early literacy instructions, the existing kindergarten curriculum is not sufficient to carry our students to the desirable levels. Secondly, our kindergarten teachers are not well equipped enough for effective

early literacy instructions. Due to these conclusions, first and foremost, it can be explained that the content and the position of the early literacy skills mentioned in the kindergarten curriculum need to be reviewed in such a way that guide the teachers to create effective educational activities. Results gained from this study should be interpreted with some limitations. First of all, this study was limited with 403 kindergarten students educating in Ankara. Therefore; there was a limitation about the generalization of the findings over Turkey. Based on this limitation, future research should be conducted in Turkey sample with different groups, settings, and ages.