

TC
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin
Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması**

Hazırlayan
BURCU SARI

Tez Danışmanı
DOÇ. DR. EBRU AKTAN ACAR

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmiştir.
Proje No: 2011/038

TAAHÜTNAME

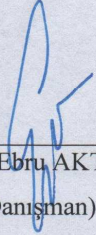
Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)’nin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

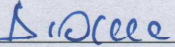
12/06/2012

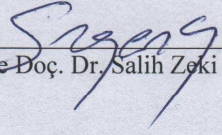
Burcu SARI

İmza

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne
Burcu SARI ait **“ERKEN ÇOCUKLUK D¼NEMİ FONOLOJİK DUYARLILIK ¼LEđİ
(EDFD¼)’NİN GEÇERLİK, G¼VENİRLİK ve NORM ÇALIŞMASI”** adlı çalışma,
j¼rimiz tarafından Okul ¼ncesi Anabilim Dalı,
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

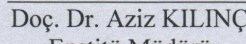

Üye Doç. Dr. Ebru AKTAN ACAR
(DanıŐman)


Üye Doç. Dr. Dilara F. ¼ZER


Üye Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Tez No :
Tez Savunma Tarihi :12.06.2012

ONAY


Doç. Dr. Aziz KILINÇ
Enstit¼ M¼d¼r¼
..../..../20....

ÖZET

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ FONOLOJİK DUYARLILIK ÖLÇEĞİ (EÇDFDÖ)'NİN GEÇERLİK, GÜVENİRLİK VE NORM ÇALIŞMASI

Burcu SARI

Okumaya yönelik becerilerin kazanılması, bilişsel, sosyal, duygusal gelişimin yanında eğitimi de gerektiren karmaşık bir süreçtir (Cunningham 1990; Gillon 2006:1; Güneş 2007:21). Bu süreçte merak edilen konu, çocukların kelimeleri çözümlmeye başlaması için gerekli olan becerilerin ve bu becerileri geliştirmek için kullanılan yöntemlerin neler olduğudur. Okuma-yazmaya hazırlık sürecinin temelini oluşturan beceriler alfabe bilgisi, fonolojik duyarlılık, yazı kavramı, bir iletişim aracı olarak yazının kullanılması gibi becerilerdir (Raisor 2006; Swan 2008; Wasik, Bond ve Hindman 2002). Bu becerilerden fonolojik duyarlılık okumayı öğrenme sürecinde önemli bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Ehri, Nunes, Stahl ve Willows 2001; Shankweiler ve Fowler 2004).

Erken çocukluk döneminde fonolojik duyarlılığa ait becerilerin ölçülebilmesi amacıyla geliştirilen ölçekler, erken çocukluk dönemindeki çocukların ileride yaşayabileceği okuma-yazma becerilerine yönelik sorunların niteliği hakkında bilgi vermekte ve erken müdahale şansı tanınması amacıyla önem taşımaktadır. Geliştirilen ölçekler her ülkenin kendi dil, kültür ve eğitim yapısına göre oluşturulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) geliştirip ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve norm analizlerini yapmaktır. Araştırmanın çalışma evrenini; Marmara Bölgesinde yer alan İstanbul, Bursa, Balıkesir, Kocaeli ve Çanakkale illeri içinde ikamet eden ve 2011-2012 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 60-72 aylık yaş diliminde bulunan 733 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, güvenirlik çalışmaları için test-tekrar test güvenirlik katsayıları, iç tutarlık katsayıları ve ölçmenin standart hata değerleri belirlenmiştir. Geçerlik çalışmalarında; içerik, yapı ve kriter geçerliği işlemleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmada fonolojik duyarlılık becerisi ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

ABSTRACT

VALIDITY, RELIABILITY AND NORM STUDIES ON THE PHONOLOGICAL AWARENESS SCALE OF EARLY CHILDHOOD PERIOD (PASECP)

Burcu SARI

The acquisition of skills for reading is a complex process that requires education alongside cognitive, social and emotional development (Cunningham 1990; Gillon 2006:1; Güneş 2007:21). The issue to be curious about in this process is the necessary skills for children to begin to resolve the words and the methods to be used to develop these skills. The skills which form the basis of the preparatory process for literacy are the skills like alphabet knowledge, phonological awareness, the concept of print and the use of literacy as a communication tool (Raisor 2006; Swan 2008; Wasik, Bond & Hindman 2002). Phonological awareness among these skills is defined as an important skill in the process of learning to read (Ehri, Nunes, Stahl & Willows 2001; Shankweiler & Fowler 2004).

In order to be able to measure the skills for phonological awareness in early childhood period, a lot of scales have been developed all around the world. These scales give information about the nature of reading difficulties which the children in early childhood period can have in the future. Therefore, the scales are important since they give the opportunity of early intervention. The developed scales are formed according to each country's own linguistic, cultural and educational structure. The aim of this study is to develop a Phonological Awareness Scale of Early Childhood Period (PASECP) and to make the validity, reliability and norm analyzes of the scale. The universe of the study covers 733 children of 6 year-old who have been receiving an education in 25 preschool educational institution in Canakkale, Istanbul, Bursa, Balikesir and Kocaeli provinces which are considered to represent the Marmara Region in 2011 – 2012 academic year. In the data analyses, for the reliability studies test-retest reliability coefficients, content validity coefficients and standard deviation have been identified. In the validity studies, content validity, construct validity and criterion validity procedures have been carried out. The findings obtained at the end of the research had indicated that Phonological Awareness Scale of Early Childhood Period (PASECP) sub scales are reliable and valid. In the study, it has been found that there have been dramatically significant differences between phonological awareness and socio-economic status of parents.

ÖNSÖZ

Bu araştırma çok büyük ekibin özverili çalışması sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın Çanakkale, İstanbul, Bursa, Kocaeli ve Balıkesir'deki uygulamalarında bana destek olan, geleceğin çalışkan okul öncesi öğretmenlerine –Zehra ARDA, Damla DEMİR, Bahar KİMYA, Ezgi BOZ, Özge MARIK, Gülfem AKDOĞAN, Seher İpek GENCER, Ayşe YILMAZ, Esin YENAL, Eylül DOĞAN, Ecren TEMEL, Sümeyye KAHVECİ, Selen GİRGİN, Vahide Dilşad KORKMAZ, Melek OK, Büşra AKAR, Figen AKIN, Fadime ERGÜN, Hülya ÇALIŞ, Gülsen ALKAN, Aslı KURTCEBE- bana bu süreçte yardımcı olmayı kabul ettikleri için ayrı ayrı teşekkür etmek istiyorum.

Uygulama esnasında bize gerekli ortamı sunan araştırmanın örneklem grubunda yer alan tüm ilköğretim okullarına, anaokullarına ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)'na araştırmaya yaptıkları büyük katkılardan ötürü teşekkür ederim.

Gerçek arkadaşlık ve dostluğun arasına mesafelerin giremeyeceğini bana öğreten ve hangi koşulda olursa olsun desteğini hep yanımda hissettiğim, birlikte nice anılar yaşadığım biricik arkadaşım, Meral ÖÇAL'a, canım sıkkın olduğunda hiç düşünmeden arayabileceğim, hayata pozitif bakmayı öğreten, gülyüzlü arkadaşım Kadriye BAŞ'a, birlikte saatlerce gülebildiğim, hayat enerjisi hiç bitmeyen arkadaşım Belgen BENLİ'ye, önerilerine ihtiyaç duyduğumda fikirlerini benden esirgemeyen sevgili meslektaşım ve arkadaşım Arş. Gör. Kerem AVCI'ya,

Kariyerimi şekillendirme aşamamda yolumu kaybettiğim zaman, bana yeteneklerimi ve yapabileceklerimi hatırlatarak beni hep motive eden, tüm sıkıntılarımı sıkılmadan dinleyip bu süreçteki her zorluğu aşmamda bana koşulsuz el uzatan sevgili babam Hasan SARI'ya, ona sarılınca tüm sıkıntılarımı unuttuğum, ilgisi, sevgisi ve sıcaklığıyla hep yanımda hissettiğim sevgili annem Zerrin SARI'ya, akademik çalışmalarımı titizlikle okuyan, fikirlerine, önerilerine her zaman ihtiyaç duyduğum benim küçük danışmanım ve biricik kardeşim Ayşenur SARI'ya,

Sadece bu araştırma sürecinde değil; her zaman yanımda oldukları ve hayatımı anlamlı kıldıkları için ayrı ayrı teşekkür etmek istiyorum.

Akademik hayata ilk adımları atmama vesile olan, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca mesleki ve akademik becerilerimin şekillenmesinde çok büyük emeği olan

saygıdeğer Tez Danışmanım Doç. Dr. Ebru AKTAN ACAR'a bana sunduğu sonsuz imkânlar için teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca bu çalışmanın istatistikî boyutunda bizden bilgisini, deneyimlerini hiç esirgemeyen ve elinden gelenin fazlasını bizle paylaşan sevgili Yard. Doç. Dr. Canan SAVRAN'a, pozitif enerjisiyle etrafına mutluluk saçan, gülüşüyle gününüzün güzel geçmesini sağlayan, öğrenme kapakçıklarımın hep açık olmasını öğütleyen sevgili hocam Öğr. Gör. Sema GÜZEY KANDEMİR'e, jürim de bulunan ve araştırmama önemli katkılar sağlayan sevgili hocalarım Doç. Dr. Dilara ÖZER ve Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ'e de teşekkür etmek istiyorum.

En büyük teşekkürü de oyun zamanlarından fedakârlık ederek ölçekteki soruları yanıtlayan tüm çocuklara gönderiyor ve hepsini buradan tek tek öpüyorum.

Burcu SARI

Çanakkale, 2012

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. Erken Çocukluk Dönemi Okuma-Yazmaya Hazırlık.....	2
1.1. Okuma.....	6
1.1.1 Okul Öncesi Dönemde Okuma Becerilerinin Gelişimi ve Evreleri.....	8
1.1.1.1. Marsh'a Göre Okuma Becerileri Gelişimi.....	8
1.1.1.2. Chall'a Göre Okuma Becerileri Gelişimi.....	9
1.1.1.3. Frith'e Göre Okuma Becerileri Gelişimi.....	10
1.1.1.4. Ehri'ye Göre Okuma Becerileri Gelişimi.....	12
1.1.2. Okuma-Yazma İçin Gerekli Olan Ön Beceriler.....	12
1.1.2.1 Fonolojik Hafıza	13
1.1.2.2 Sözel Yetenek ve Dil Gelişimi.....	14
1.1.2.3. Harf-Ses İlişki ve Alfabe Bilgisi.....	15
1.1.2.4. Metalinguistik (Üstdilbilimsel) Duyarlılık.....	16
1.2 Fonolojik Duyarlılık.....	18

1.2.1 Dilin Tanımı.....	18
1.2.2 Dilin Bileşenleri.....	18
1.2.3 Fonolojik Duyarlılığın Tanımı ve Tarihi.....	19
1.2.4 Erken Çocukluk Döneminde Fonolojik Duyarlılığın Aşamaları.....	21
1.2.4.1. Kelime Duyarlılığı.....	22
1.2.4.2 Hece Duyarlılığı.....	23
1.2.4.3 İlkses-Kafiye Duyarlılığı	24
1.2.4.4 Ses birimi Duyarlılığı.....	26
1.2.5. Fonolojik Duyarlılık ve Okuma Becerisi Arasındaki İlişki.....	26
1.3. Fonolojik Duyarlılığa Yönelik Yurt Dışında Geliştirilen Testler.....	28
1.3.1. Norm Referanslı Testler.....	30
1.3.1.1. Kapsamlı Fonolojik Gelişim Testi.....	30
1.3.1.2. Fonolojik Beceriler Testi.....	30
1.3.1.3. Okul Öncesi ve İlkokul Dönemi Fonolojik Duyarlılık Envanteri.....	31
1.3.1.4. Queensland Üniversitesi Okuryazarlık Envanteri.....	31
1.3.1.5. Fonolojik Duyarlılık Testi.....	31
1.3.1.6 Fonolojik Duyarlılık Okuryazarlık Gelişimini Tarama Testi.....	31
1.3.2. Kriter Referanslı Testler.....	32
1.3.2.1. Lindamood İşitsel Kavramsallaştırma Testi.....	32
1.3.2.2. Yopp & Singer Sesbirim Ayrımlaştırma Testi.....	32
1.3.3. Müfredat Temelli Testler.....	32
1.3.3.1. Erken Okuryazarlık Temel Becerileri Dinamik Göstergeleri.....	32

1.4. Fonolojik Duyarlılığa Yönelik Türkiye’de Geliştirilen Testler.....	32
1.4.1. Ankara Artikülasyon Testi (AAT).....	33
1.4.2. Fonolojik Duyarlılık Testleri.....	33
1.4.3. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Kontrol Listesi (SFKL).....	33
1.4.4. Türkçe Sesbilgisel Değerlendirme Takımı (TSDT).....	34
1.5. Konuyla İlgili Yürütülen Araştırmalar.....	34
1.5.1. Yurt İçinde Yürütülen Araştırmalar.....	34
1.5.2. Yurt Dışında Yürütülen Araştırmalar	38
1.6. Araştırmanın Amacı.....	40
1.7. Araştırmanın Önemi.....	41
1.8. Araştırmanın Varsayımları.....	41
1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	41

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	43
2.2. Evren ve Örneklem.....	43
2.3. Veri Toplama Araçları.....	48
2.3.1. Anketler.....	48
2.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ).....	49
2.3.3. Fonolojik Duyarlılık Testleri.....	49
2.3.4. Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği.....	52
2.4. Verilerin Toplanması	52

2.5. Verilerin Çözümlemesi.....	53
---------------------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular.....	56
3.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geçerlik ve Güvenirliğinin Belirlendiği Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	57
3.3. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	59
3.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Kapsam Geçerliğine İlişkin Sonuçlar.....	59
3.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Sonuçlar.....	63
3.4. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	73
3.4.1. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Test-Tekrar Test Güvenirliği.....	73
3.4.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin İç Tutarlılık Güvenirliği.....	75
3.4.3. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin “Ölçmenin Standart Hatasına” Bağlı Güvenirliği.....	77
3.5. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Hem Geçerlik Hem de Güvenirliğine İlişkin Gerçekleştirilen Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	78
3.6. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) İle Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği Arasındaki ilişkiler.....	91
3.7. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Norm Çalışması Sonucunda Elde Edilen Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri ve Norm Sonuçları.....	93
3.7.1. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Norm Çalışması Yürütülen Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri.....	93

3.7.2. Norm Grubunun Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik değerleri.....100

3.7.3.Çalışma Grubunun Demografik Değişkenlerine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki farklılıkları İncelemek Üzere Gerçekleştirilen Hipotez Testi Sonuçları.....105

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Tartışma.....180

4.2. Öneriler.....187

4.2.1. Devlet ve Kurumlara Yönelik Öneriler.....187

4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler.....188

4.3.3. Bu Alanda Araştırma Yapacak Kişilere Öneriler.....188

4.4.4. Sivil toplum Kuruluşlarına Öneriler.....189

4.4.5. Bilgisayar Programcılarına Öneriler.....189

KAYNAKÇA.....191

EKLER.....202

EK 1: Uygulama Milli Eğitim Bakanlığı Çanakkale İzni

EK 2: Uygulama Milli Eğitim Bakanlığı Şehirdışı İzni

EK 3: Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)

EK 4: Kişisel Bilgi Formu

KISALTMALAR LİSTESİ

Ark. : Arkadaşları

Art. Ort. : Aritmetik Ortalama

EÇDFDÖ: Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği

f : Frekans

M.E.B. : Milli Eğitim Bakanlığı

n : Birey Sayısı

p : Anlamlılık düzeyi

sd : Serbestlik Derecesi

SPSS : Stastical Pacage For Social Sciences

(Sosyal Bilimler İstatistiksel Paket Programı)

ss : Standart Sapma

vb. : Ve benzeri

ve ark. : Ve arkadaşları

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Marmara Bölgesinde Yer Alan İstanbul, Bursa, Balıkesir, Kocaeli ve Çanakkale İllerinde Bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Sayıları.....	45
Tablo 2.2. Marmara Bölgesinde Yer Alan İstanbul, Bursa, Balıkesir, Kocaeli ve Çanakkale İllerinden Örneklem için Seçilen Okul Öncesi Eğitim Kurumları Sayıları.....	45
Tablo 2.3. Marmara Bölgesinde Yer Alan İstanbul, Bursa, Balıkesir, Kocaeli ve Çanakkale İllerinden Örneklem için Seçilen Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Adları ve Toplam Öğrenci Sayıları.....	46
Tablo 3.1. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılım.....	57
Tablo 3.2. Araştırma Grubunun Anne Eğitimi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılım.....	57
Tablo 3.3. Araştırma Grubunun Baba Eğitimi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılım.....	58
Tablo 3.4. Araştırma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılım.....	58
Tablo 3.5. Araştırma Grubunun SED Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılım.....	59
Tablo 3.6. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyutlarının Ayırt Edicilik Sonuçları.....	60
Tablo 3.7. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) ve Fonolojik Duyarlılık Ölçekleri Arasındaki ilişkiler.....	62
Tablo 3.8. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin (EÇDFDÖ)KMO ve Bartlett's Testi Değerleri.....	65
Tablo 3.9. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin (EÇDFDÖ)Faktör Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 3.10. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Faktör Yükleri.....	66
Tablo 3.11 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı.....	70
Tablo 3.12. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki ilişkiler.....	72
Tablo 3.13. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyutlarının Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları.....	74

Tablo 3.14. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılık Katsayıları.....	76
Tablo 3.15. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyutlarının “Ölçmenin Standart Hata” Değerleri.....	77
Tablo 3.16 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplamı İçin Gerçekleştirilen Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	79
Tablo 3.17 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin “İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme”(Faktör A) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	83
Tablo 3.18 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin “Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme”(Faktör B) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	84
Tablo 3.19 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin “İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme”(Faktör C) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	85
Tablo 3.20. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin “Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme”(Faktör D) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	86
Tablo 3.21. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin “Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme”(Faktör E) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	87
Tablo 3.22 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin “Bir kelimeyi hecelere ayırabilme”(Faktör F) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	88
Tablo 3.23 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin “Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme”(Faktör G) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	89
Tablo 3.24. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin “Harfleri Tanıma”(Faktör H) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	90
Tablo 3.25. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyutları ile Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	91
Tablo 3.26. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	93

Tablo 3.27. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Okul Türü Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	93
Tablo 3.28. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	94
Tablo 3.29. Norm Çalışmasında Kullanılan ve Okul Öncesi Eğitim Alan Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Yılı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	94
Tablo 3.30. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	95
Tablo 3.31. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile İçinde Kaçıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Değişkene Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	95
Tablo 3.32. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile Birliktelik Durumu Değişkene Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	96
Tablo 3.33. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Anne Meslek Durumu Değişkene Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	96
Tablo 3.34. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Baba Meslek Durumu Değişkene Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	97
Tablo 3.35. Araştırma Grubunun Anne Eğitimi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	97
Tablo 3.36. Araştırma Grubunun Baba Eğitimi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	98
Tablo 3.37. Araştırma Grubunun Aile Aylık Gelir Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	98
Tablo 3.38. Araştırma Grubunun İkamet Özelliği Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	99
Tablo 3.39. Araştırma Grubunun Bağımsız Odası Bulunma Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	99
Tablo 3.40. Araştırma Grubunun Evinde Bilgisayar Bulunma Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	100
Tablo 3.41. Araştırma Grubunun Evine Düzenli Olarak Gazete-Dergi Alınma Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım.....	100
Tablo 3.42. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	101

Tablo 3.43. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yüzdeler Puanları.....	102
Tablo 3.44. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları.....	105
Tablo 3.45. Araştırma Grubunun Okul Türü Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	107
Tablo 3.46. Araştırma Grubunun Okul Türü Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları	109
Tablo 3.47. Araştırma Grubunun Okul Türü Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları	110
Tablo 3.48. Araştırma Grubunun Okul Türü Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları.....	112
Tablo 3.49. Araştırma Grubunun Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları.....	115
Tablo 3.50. Norm Çalışmasında Kullanılan ve Okul Öncesi Eğitim Alan Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Yılı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	116
Tablo 3.51. Norm Çalışmasında Kullanılan ve Okul Öncesi Eğitim Alan Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Yılı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları.....	117
Tablo 3.52. Norm Çalışmasında Kullanılan ve Okul Öncesi Eğitim Alan Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Yılı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları.....	118
Tablo 3.53. Norm Çalışmasında Kullanılan ve Okul Öncesi Eğitim Alan Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Yılı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları.....	120

- Tablo 3.54. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....122
- Tablo 3.55. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları124
- Tablo 3.56. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları.....125
- Tablo 3.57. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları127
- Tablo 3.58. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile İçinde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....129
- Tablo 3.59. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile İçinde Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları.....131
- Tablo 3.60. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile İçinde Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları132
- Tablo 3.61. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile İçinde Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları.....134
- Tablo 3.62. Araştırma Grubunun Anne baba Birliktelik Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....138
- Tablo 3.63. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....139

Tablo 3.64. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları.....	141
Tablo 3.65. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	142
Tablo 3.66. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları.....	144
Tablo 3.67. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Baba Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	148
Tablo 3.68. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Baba Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları.....	149
Tablo 3.69. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Baba Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	150
Tablo 3.70. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Baba Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları.....	152
Tablo 3.71. Araştırma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	154
Tablo 3.72. Araştırma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları	155
Tablo 3.73. Araştırma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	156
Tablo 3.74. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Anne Eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları.....	158
Tablo 3.75. Araştırma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	161

Tablo 3.76. Araştırma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları.....	162
Tablo 3.77. Araştırma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	163
Tablo 3.78. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Baba Eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları.....	164
Tablo 3.79. Araştırma Grubunun Ailesinin Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	167
Tablo 3.80. Araştırma Grubunun Ailesinin Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları	168
Tablo 3.81 Araştırma Grubunun Ailesinin Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	169
Tablo 3.82. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile Ekonomik Düzey Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları.....	170
Tablo 3.83. Araştırma Grubunun İkamet Özelliği Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları.....	176
Tablo 3.84. Araştırma Grubunun Bağımsız Odası Olma Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları.....	176
Tablo 3.85. Araştırma Grubunun Evlerinde Bilgisayar Bulunma Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları.....	177
Tablo 3.86. Araştırma Grubunun Evlerine Düzenli Gazete-Dergi Alınma Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları.....	178

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bir işaretler sisteminde anlamın varlığını fark edip, onu çözebilen kişiyi “okur” olarak tanımlayan Manguel’e (2010) göre insanlar ne olduğunu ve nerede olduğunu görebilmek için sürekli kendilerini ve çevrelerini okumaktadır. İşaretler sisteminin anlamlı bir yazıya dönüşmesini sağlayan, bize evrenin kapılarını açan ve çevremizdeki dünyayı anlamlı kılan okuma becerisini insanların nasıl kazandığı merak edilen bir konudur. Bu beceri ancak okuma-yazma becerisinin oluşma aşaması olan erken çocukluk döneminden başlayan bir süreçle açıklanabilir.

Okuma-yazmaya yönelik becerilerin kazanılması çocukların doğdukları andan itibaren başlamaktadır. Bebekler ağlayarak, gülümseyerek, mırıldanarak etrafındakilerle iletişim kurmaya çalışırlar. Çocukların çevreleriyle iletişim kurma çabaları, yürüme yaşlarına geldiklerinde onlara bakanların mimiklerini ve hareketlerini gözlemlemekle devam etmektedir. Çocukların bütün bu çabaları etraflarındaki dünyayı anlamak içindir. Dünya üzerindeki bütün kültürlerde, okuma-yazmaya yönelik becerileri kazanma süreci, çocuklar için, dünyayı anlamlandırma sürecidir (Beaty ve Pratt 2011:4; Swan 2008).

Okuma-yazmaya hazırlık süreci, insanların yaşamlarında birbiriyle iletişim yolu olarak kullandıkları okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kapsar. Okuma-yazmaya hazırlık sürecinin temelini oluşturan beceriler; alfabe bilgisi, fonolojik duyarlılık, yazı kavramı ve bir iletişim aracı olarak yazının kullanılması gibi becerilerdir (Raisor 2006; Swan 2008; Wasik, Bond ve Hindman 2002). Okuma-yazmayı öğrenme sürecinde en önemli etkenlerden biri çocukların kendi anadillerinin fonolojik özelliklerine karşı duyarlılık geliştirmesidir. Fonolojik duyarlılığa ait beceriler kelimelerin anlamlarından öte kelimelerin ses birimi öğelerine yönelik maddelerle ölçülmektedir (Goswami 2000; Liberman 1973).

Okul öncesi dönemde kalem, kâğıt ve herhangi bir materyal olmadan eğlenceli bir şekilde geliştirebilen en temel okuma-yazmaya hazırlık becerisi fonolojik duyarlılıktır. Fonolojik duyarlılık, kelimeleri okumak değil aksine; yazılı sembollerden ayrı olarak seslerle çalışmaktır. Çocuklar şarkı söyleyerek, kafiyeli kelimelere dikkat ederek veya kafiyeli

kelimeler oluşturarak, ana dillerindeki seslerin farkına varmaktadırlar (Beauchat, Blamey ve Walpole 2010).

2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen okul öncesi eğitim programına okuma-yazmaya hazırlık uygulamaları kapsamında sesleri ayırt edebilme ve sesbilgisini fark edebilmeye yönelik amaçlar konmuştur. Bu programla birlikte çocukların sesleri ayırt edebilmesi, seslerle nesnelere eşleştirebilmeleri, duydukları seslere benzer sesler çıkarabilmesi ve kafiyeli sözcükler söyleyebilmesi gibi beceriler okul öncesi eğitimde yer vermeye başlanmıştır (36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı 2006). Fakat Türkiye'nin okuma-yazma becerilerine yönelik başarısı, Uluslar arası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı, bilinen adıyla, PISA'nın 2009 yılı raporuna bakarak değerlendirildiğinde; okuma yeterliliğinde Türkiye 65 ülke arasında 41. sırada yer almıştır. PISA 2009 sonuçlarını değerlendiren Özenç ve Arslanhan (2010) Türkiye'nin ancak kapsamlı bir müfredat değişikliği ve kapsamlı bir eğitim reformu ile dünya sıralamasında yükselbileceğini belirtmiştir.

Okuma-yazmaya hazırlık uygulamalarının temel amacı formal eğitime başlamadan önce çocuğa okuma-yazma becerilerinin gelişmesi için yeterli süre ve imkân vermek ve onların hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmaktır. Ülkemizde de okul öncesi eğitimde bu imkânlar yaratıldığı zaman her çocuk için daha kaliteli ve etkili bir eğitim ortamı sağlanmış olacaktır. Kaliteli ve etkili eğitim sayesinde çocukların okuma başarısı artacak, kendilerini tanımaları ve çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmaları kolaylaşacaktır.

1. Erken Çocukluk Dönemi Okuma-Yazmaya Hazırlık

Erken çocukluk dönemi okuma-yazmaya hazırlık süreci çocuğun okuma-yazma becerilerine yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının yanı sıra bu becerileri destekleyecek ortamları da kapsamaktadır. (Whitehurst ve Lonigan 1998; 2002). Okuma-yazma becerilerinin gelişiminde, eğitim-öğretimin sonraki kademelerine temel oluşturan okul öncesi dönem okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, ulaşılabilir kaynakları içeren ve yazılı materyallerle zenginleştirilmiş ev ortamı ve aile-çocuk etkileşimi kilit rol oynamaktadır (Haynes 2010).

Yeni doğan bir bebeğin çevresindeki bir kitaba ilk bakışı, kitaptaki bir resme verdiği ilk tepki onun okuma-yazma becerilerinin gelişim sürecindeki ilk deneyimleridir. Çocuklar daha sonra çevrelerinde gördükleri logo, etiket ve marka gibi yazılı materyalleri tanımaya ve anlamlandırmaya çalışırlar. Bu aşamadan sonra ise artık kitaplarda, kartlarda, etiketlerde,

televizyonda gördükleri şekillerin tekrarlayan semboller olduğunu fark ederler ve bu durum çocuklarda okuma-yazma becerilerinin gelişmekte olduğunu göstergesidir (Riley 2006:50; Üstün 2007:12).

Erken çocukluk dönemi okuma-yazmaya hazırlık sürecinde çocukların okuma-yazmaya yönelik yeterlilikleri;

- Yazma ve konuşma arasındaki bağlantıyı,
- Yazının değişmeyen doğasını,

- Okuma-yazma becerilerinin duyguları dile getiren bir aracı olduklarını anlamaya başladıkları andan itibaren gelişir (Riley 2006:50). Ancak daha önce bahsedildiği gibi, bu gelişimde kilit rol oynayan etmenlerden biri olan aile ile iletişim ve zengin uyaranlar içeren çevre, bu becerilerin gelişimine pozitif katkılar sağlamaktadır.

Çevrenin çocuğun gelişimini en çok etkilediği dönem ise erken çocukluk dönemidir. Çocuk ve çevre arasındaki ilişkinin önemini ilk defa vurgulayan ve bu konuda Ekolojik Yaklaşım Teorisini ortaya atan Bronfenbrenner (1975) çocuğun içinde yaşadığı çevre ile çocuğun yaşamının dışında olan çevrenin etkileşimi üzerinde durarak, çocuğun yakın çevresi ve yakın çevresindeki insanlarla etkileşiminin çocuğa verilecek eğitim hizmetlerinde önemli rol oynadığını belirtmiştir. Çocuğun çevresi dendiği zaman sadece ailesi anlaşılmamalıdır. Çocuğun içinde bulunduğu çevrede aile, ailenin içinde bulunduğu topluluk, sosyo-politik çevre gibi gelişimini doğrudan ya da dolaylı etkileyen etkenleri de göz önünde bulundurmak gerekir (Bekman ve Gürlesel 2005).

Çocuklar okula başladıklarında okuma-yazma becerilerindeki bireysel farklılıkların, çocukların aileleriyle olan iletişimi ve ev ortamındaki yazılı materyallerle olan etkileşiminden kaynaklandığı düşünülmektedir (Bracken ve Fischel 2008). Ailenin gelir düzeyi, okur-yazarlık seviyeleri, okuma alışkanlıkları, okuma-yazmaya hazırlıkta aile-çocuk etkileşimi gibi aile ve ev ortamının özellikleri çocuğun dilsel ve okuma-yazmaya yönelik becerileri üzerinde ekilidir (Burgess, Hetch ve Lonigan 2002). Ayrıca ailenin çocuğun okuma-yazmaya yönelik becerilerine karşı tutumları, inanışları da okuma-yazmaya hazırlık aşamasında önem kazanmaktadır (Donohue 2008; Nebrig 2007; Sonnenschein 2002).

Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı (PISA)'nın 2009 yılı okuma becerilerine yönelik raporunda, Türkiye'de öğrenci başarısındaki farklılaşmanın % 19'unun doğrudan öğrenciler arasındaki ekonomik, sosyal ve kültürel statü farklarıyla açıklandığı belirtilmektedir (Eğitim İzleme Raporu 2010). Erken çocukluk döneminde çevresel faktörlerin

yanı sıra, ailenin sosyo-ekonomik köken özelliklerinin de çocuğun başarısındaki etkisi büyüktür (Bracken ve Fischel 2008; Britto, Brooks-Gunn ve Griffin 2006).

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyo-ekonomik alt yapıları birbirlerinden farklılık göstermektedir. Eğitim İzleme Raporu (2010)'a göre bu farklılaşmanın öğrenci başarısı üzerindeki belirleyiciliğinin azaltılması için en etkili yol, kaliteli okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıdır. Erken çocukluk dönemi çocukları arasında sosyo-ekonomik kökenden kaynaklanabilecek bilişsel farklılıklara erken müdahale şansı yarattığı için eğitimde eşitlik açısından çok önemlidir.

Ülkemizde okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmaları hızla devam ederken, dünya üzerinde okuma-yazmaya hazırlık uygulamaları incelendiğinde; uygulamalarda ve okula başlama yaşında farklılıklar olduğunu görülmektedir. Bu konuda akademik gelişime önem veren Büyük Britanya; erken çocukluk dönemi okuma-yazmaya hazırlık programında çocukların birçok beceriyi yapmasını beklemektedir.

Çocukların okuma-yazma eğitimine 5 yaşında başladığı Büyük Britanya'da, 2000 yılında geliştirilen program, çocuğun gelişim seviyesine uygun olarak düzenlenmiş ve öğrenme fırsatları ve deneyimleri üzerine odaklanmıştır. Bu program okul öncesi eğitimin temel hedefleri yaşa bağlı gelişimsel özellikler dikkate alarak tasarlanmıştır. Program; 1) kişisel, sosyal ve duygusal gelişim, 2) iletişim, dil ve okuma-yazmaya hazırlık, 3) matematik becerileri gelişimi, 4) dünyayı anlama ve kavrama, 5) fiziksel gelişim, 6) yaratıcılık olmak üzere altı alana ayrılmaktadır (Blaiklock 2011).

Büyük Britanya'da okuma-yazmaya hazırlık uygulamaları kapsamında 5 yaşında bir çocuğun aşağıda yer alan becerileri başarılı bir şekilde yapabilmesi gerekmektedir (Lubeck 2001):

- Kelimelerdeki ilk ve son sesleri fark edebilme,
- Harflerin sesleri ile yazılı materyalleri arasında bağ kurabilme,
- Çocuğun çevresinde sıkça karşılaştığı kelimeleri ve basit cümleleri okuyabilme,
- Kendi adını ve çevresinde sık karşılaştığı kelimeleri noktalama işaretlerine dikkat ederek yazabilme,
- Fonolojik duyarlılık becerilerini kullanarak basit kelimeleri yazabilmedir.

Buna karşılık, kültürel değerlere ve inanışlara önem veren İtalya'da okul öncesi eğitimde çocukların sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan gelişmesi önemlidir. Çocukların

akademik beceriler kazanmalarına yönelik eğitime 6 yaşından sonraki dönemde ağırlık verilmektedir. Okuma-yazmaya hazırlık uygulamalarının amacı ise çok başarılı okuma ve yazma becerisine sahip bireyler yetiştirmekten çok daha öteye gitmektedir. Okuma-yazma gelişimini etkileyen bütün beceriler geliştirilirse çocuğun bu süreç sonunda başarılı bir okur-yazar olacağına inanılmaktadır. Okuma gelişimine yönelik bu süreç bebeklik döneminden başlar. Bu dönemde sembolik iletişim kurmaya, yetişkinlerle ve akranlarıyla kitap paylaşımına verilen önemin okuma gelişimine önemli katkı sağladığı belirtilir (New 2002).

Okul öncesi dönemde kendini ifade edebilme yolları ise, hamurla oynama, kalem kullanma, grafik çizimleri, resim yapma ve gölge oyunları gibi çeşitli etkinliklerden geçmektedir. Bu ifade şekilleri, çocuğun duygularını keşfetmesini ve dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır. Çocukların kendini ifade etme ve keşfetme yollarını kullanması için cesaretlendirmekteki en temel amaç, hayal güçlerini ortaya çıkarmaktır. Bu gelişen hayal gücü sayesinde yetenekleri gelişirken çocuklar yaşadıkları kültüre ve topluma tam olarak uyum sağlayabilirler (van Kleeck ve Schuele 2010).

Norveçli araştırmacılar Hagtvet, Horn, Lassen, Lauvås, Lyster ve Misund (1999), aile geçmişinde disleksi olan çocuklar ve aileleriyle birlikte yürüttükleri boylamsal çalışmalarında, erken yaştaki bilişsel, duygusal ve dilsel gelişimin ileriki yıllardaki okuma becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Hagtvet ve arkadaşlarının araştırmalarının sonucunda elde ettikleri önemli bulgu ise, okuma-yazmaya hazırlık uygulamalarında duygusal gelişimin de etkili olduğudur. Araştırmacılar, okuma-yazmaya hazırlık aşamasında çocuğun dilsel, bilişsel, duygusal gelişimiyle çevresel değişkenlerinde birbirleriyle etkileşim halinde olduğu bir ortamın çocuktaki okuma problemlerini azaltacağı görüşündedirler.

Hagtvet'e göre okuma-yazmaya hazırlık programında olması gereken 4 temel özellik aşağıda yer alan maddelerle belirtilmektedir (akt. Shiel 2002):

- Dilsel Duyarlılık: Gözlemleyen kişinin bakış açısından dilsel yetenekleri başarılı bir şekilde gösterebilmeye yöneliktir.

- Anlamsal İlişkiden Ayrılmış Dil Duyarlılığı: Burada amaç çocuğun sözel becerilerini yapılandırmasına yardımcı olmaktır.

- Yazma: Duyguları açığa çıkarmaya yönelik çizim, yazma rolü yapma, dikte etme, klasik yazma becerilerini içermektedir. Burada amaç alfabe bilgisini geliştirmesini sağlamaktır.

- Okuma: Okuma rolü yapma, yetişkin tarafından çocuğa yüksek sesle okunan klasik okuma gibi etkinlikleri içermektedir.

Berg ve Stegelman (2003) ise etkili bir okuma-yazma sürecinde olması gereken temel özellikleri şu şekilde özetlemiştir:

- Dilin fonolojik öğelerini işleme becerisi ilerideki yazı birim ve sesbirim arasındaki bağlantıyı kurabilme becerisine katkı sağlar.
- Bütün çocukların açık, sistematik bir fonolojik duyarlılık eğitimine ve zengin bir yazılı materyal ortamına ihtiyaçları vardır.
- Dil gelişimi ve yazma becerisi okuma-yazmaya hazırlık sürecinde çok önemli olan becerilerdir.
- Çocukların okumaya karşı ilgisini arttırmak ve olumlu tutum kazandırmak, çocuklara okuma-yazma öğretmek kadar önemlidir.

Berg ve Stegelman (2003)'nın da belirttiği gibi bütün çocukların açık ve sistematik bir fonolojik duyarlılık eğitimine ve zengin bir yazılı materyal ortamına ihtiyaçları vardır. Bu yüzden okuma- yazmaya hazırlık uygulamalarında okuma becerisinin nasıl geliştiği, hangi dönemlerde hangi becerilerin desteklenmesi gerektiği bilmek büyük önem taşımaktadır.

1.1. Okuma

Çevremizdeki dünyayı anlamlandırmaya yardımcı olan okumaya yönelik becerilerin kazanılması, bilişsel, sosyal, duygusal gelişimin yanında eğitimi de gerektiren karmaşık bir süreçtir (Cunningham 1990; Gillon 2004:1; Güneş 2007:21). Okumayı, psikoloji, sosyoloji, dilbilimi, vb. birçok bilim dalı ile ilişkilendirmek mümkündür. Her bir bilim dalı okumayı farklı açılardan yaklaşmakta ve okumanın farklı yönlerini incelemektedir. Bu çalışmalar da okuma kavramının sürekli değişen ve gelişen bir kavram yapmaktadır. Bu sebepten ötürü okuma, açıklanması kolay olmayan karmaşık bir süreçtir (Güneş 2007:21).

Coltheart (2010:6) okumayı, yazıdan konuşmaya ya da yazıdan anlama dönüşen bir bilgiyi işleme süreci olarak tanımlamaktadır. Okuma, kimi araştırmacılara göre görsel sembollerin sözlü veya sözsüz şekilde sese çevirme süreci olarak görülmektedir (Polat Unutkan 2006:69).

Eleştirel eğitimcilerden biri olan Paulo Freire'e göre (1998:20), sözcükleri okuma ve daha sonra okuyabilmek için sözcüklerin nasıl yazılacağını öğrenme; "dünya"nın nasıl

yazılacağını öğrenmenin, yani dünyayı değiştirme ve dünyaya dokunma dūřüncesine sahip olmanın arkasından gelmektedir. Okumada can alıcı nokta, ses ve harfin bir ötekiyle anlam uyuşmasıdır. Kodlama (coding) ve düzenleme (codification), anlatılmak istenen řeye karşılık olarak, ilişkili ve eř zamanlı olarak öğrenilir. Harflerin seslerle ilişkisini öğrenme, Kod Çözme (Decoding) ise düzenlemeyi çözme (Decodification) veya yorumlamayla sürdürülür. Bu nedenle Freire (1998:22) okumayı çözme sürecinde anlamın en başından beri var olduğunu belirtmektedir.

Manguel'e göre (2010:55) okur, öğrenilmiş anlamlar, toplumsal uzlaşımlar, önceki okumalar, kişisel deneyimlerin ve özel zevklerin iç içe girdiği son derece karmaşık bir yöntemin aracı ile anlamı seslendirir. Okuma, aynı zamanda farklı amaçlar doğrutusunda farklı biçimlerde yapılabilen etkin bir süreçtir. Kişi kendini geliştirmek, etrafında olup bitenleri öğrenmek, başkalarına bilgilerini aktarmak, düşünmek, yorum yapmak, geçmişte olanları bilmek gibi çeşitli nedenlerle okuma etkinliği gerçekleşmektedir (Aktan 1996).

Okuma, gözle başlayıp beyinde devam eden aşamalı bir süreçtir. İnsan gözü tıpkı bir fotoğraf makinesi gibi yazılı materyali çok hızlı bir şekilde algılamaktadır. Yazılı materyali algıladıktan sonra yazı birim-sesbirim kuralları harekete geçmektedir. (Yılmaz 2009:24). Okumaya yönelik ilk beceriler, çocuğun çevresindeki yazılı materyallere karşı ilgi duyması, logo ve işaretleri tanınması, kendi adının yazılışını tanınması ve alfabedeki bazı harfleri tanınması gibi çeşitli belirtilerle ortaya çıkmaktadır (Riley 2006:50; Üstün 2007:12).

Okumayla ilgili merak edilen konu çocukların kelimeleri çözümlemek için stratejilerini ne kadar çabuk geliştirebildikleridir. Okuma bilmeyen ailelerin çocuklarıyla yapılan çalışmalarda, çocukların dilin bir takım sembollerden ibaret olduğunu farkına varmadıkları görülmüştür. Basılı ve yazılı materyallerin olmadığı çevrede yetiştikleri için dilin yazılı şeklini bilmemektedirler. Okuma deneyimleri ve dile ait yapısal bilgileri çocuk, aile ve toplum içinde öğrenir. Çocuk yazılı materyallerle karşılaşmasının sonucu olarak, bu materyallerin işlevini ve önemini anlar. Tüm bu deneyimler doğal bir oluşum ve olgunlaşma süreci içinde gelişir (Çelenk 2003).

Okuma becerilerin gelişimi konusunda çalışmalar çok uzun yıllardır yapılmaktadır. Bu çalışmalarda okuma becerilerinin hangi bilişsel süreçlerden geçip geliştiğini ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.1.1 Okul Öncesi Dönemde Okuma Becerilerinin Gelişimi ve Evreleri

1980 yılından günümüze kadar okuma becerilerini gelişimlerine göre evrelere ayırmada birçok farklı görüş mevcuttur. Birçok araştırmacı okuma becerileri gelişimini farklı evrelere, farklı adlarla ayırmış olmalarına rağmen, evrelerin içerik olarak pek çok ortak noktası bulunmaktadır. Bu bölümde okuma becerilerinin gelişim evreleri tartışılacaktır.

Okuma gelişimini evrelere ayıran ilk kişi olan Philip Gough, okumayı İpucu Okuma (Cue Reading) ve Şifre Okuma (Cipher Reading) olarak iki bölüme ayırmıştır. Gough'a göre (1980) okuma, çocuklar yazılı kelimeler ve onların sözlü ifadeleri arasındaki ilişkiyi şekillendirmeye başladıkları zaman öğrenilmektedir. Çocuklar yeni kelimeler öğrenmeye devam ettikçe bu süreç onlar için daha da zorlaşmaktadır. Bu yüzden bunu başarmak için yazılı kelimeleri karmaşık şifreler ilişkilendirerek tanımlamaya başlarlar. Bu şifreleri çözdükleri zamanda okumayı öğrenirler. Bu süreçte başarılı olmak için şifreleri analiz etmeleri gerekmektedir. Çocuk öncelikle yazılı metindeki harflerin şekilleri gibi temel özellikleri tanımalı, daha sonra da sözlü olarak söylenen kelimeleri sesbirimlerine ayırabilme yeteneğinde olmalıdır. Çocuğa bu iki aşama arasındaki şifreyi çözebilmesi için yeterli uyaran verilmelidir (Akt. Ehri 2010:138).

Jana Mason (1980; Akt. Ehri, 2010:138) Gough'un İpucu Okuma aşamasını ikiye bölerek, okumayı öğrenmenin 1) İçeriksel Bağımlılık (Contextual Dependency), 2) Görsel Algı ve 3) Harf-Ses Analizi olmak üzere üç aşamada meydana geldiğini belirtmektedir. İçeriksel Bağımlılık aşamasında çocuklar harfleri resim gibi görmektedirler. Harfleri ve kelimeleri resimleri tanımlamak için geçilen süreçlerden geçerek tanımlarlar. Görsel Algı aşamasında ise öğrenciler, kelimeleri okumak için harfleri kullanırlar. Bu aşamada çocukların henüz harfleri çözümleme becerileri eksiktir. Son aşama olan Ses-Harf Analizinde ise çocuklar, harf-ses ilişkisinin analizi konusunda uzmanlaşırlar ve artık daha önce görmedikleri kelimeleri de çözümleyip, okuyabilirler.

1.1.1.1. Marsh'a Göre Okuma Becerileri Gelişimi

Çocukların okuma-yazma davranışları üzerine araştırmalar yapan George Marsh, sadece tek başına okumayı ele almamış ve çocukların büyüdükçe geliştirdikleri bazı zihinsel becerileri de araştırmalarına katarak okumayı dört evreye ayırmıştır. Marsh'a göre çocuğun okuma becerileri gelişimi içinde bulunduğu bilişsel dönemden önemli derecede etkilenmektedir. Tıpkı Piaget'in bilişsel gelişim evreleri gibi, çocuğun okumayı öğrenmesinde belirgin evreler mevcuttur. Çocuğun okumadaki belli evrelere erişebilmesi, çocuğun

bulunduğu bilişsel gelişim basamaklarına göre gerçekleşmektedir (Goswami ve Byrant 1990).

Marsh'a göre okuma gelişimi; Dilbilimsel Yer Değiştirme (Linguistic Substitution), Yer Değiştirme Ağını Ayırt Edebilme (Discrimination Net Substitution), Ardışık Çözümleme (Sequential Decoding) ve Hiyerarşik Çözümleme (Hierarchical Decoding) olmak üzere dört basamakta gerçekleşmektedir. Okuma gelişiminin ilk basamağında, kelimeler yazılı şekilleriyle sözlü ifadeleri arasında bağ kurulmadan çağrışım yoluyla okunmaktadır. Marsh'a göre bu dönem çocukları konuşma esnasında kelimeleri duyduklarında, kelimelerin ses birimleri çözümleme yetisine odaklanamamaktadırlar. Marsh teorisini bu noktada, Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'ndaki İşlem Öncesi Dönem özelliği olan tek bir boyuta odaklaşma üzerine dayandığını görülmektedir (Goswami ve Byrant 1990:142-144). Çocuklar ikinci aşamada, dilsel ipuçlarıyla içeriği birleştirmeye başlarken bir yandan da yeni kelime ve önceden bildiği kelimeler arasındaki basit benzerlikleri fark ederek okuma becerileri göstermektedirler. Çocuk sekiz yaş civarına geldiğinde bir sonraki aşama olan Ardışık Çözümleme aşamasına geçmektedir. Piaget'in kuramında da belirttiği gibi bu dönemde çocuklar odaklaşma, sınıflama, korunum ilkesi gibi akademik becerilerde ustalaşırlar. Bu sayede çocuklar yeni öğrenilen kelimeleri yazıbirim-sesbirim uyumuna göre çözümlemeyi ve kelimeyi sesbirimlerine ayırabilmeyi öğrenirler. Çocuklar kelime ve sesbirim arasında ardışık çözümlemeyi öğrenmektedirler (Ehri 2010:138; Goswami ve Byrant 1990:142-144).

Son aşama ise çocukların uygun benzerlikleri yakalayarak yaptıkları okumayı içermektedir. Bu aşamada artık içeriğe bağlı karmaşık kurallar üzerine kurulu hiyerarşik çözümlenmeler görülebilmektedir (Ehri 2010:138). Marsh'ın 1980 yılında yaptığı araştırmalar sonucunda ortaya koyduğu dört aşamalı okuma gelişimi teorisi günümüzde geçerli olan teorilerle benzeştiği noktalar bulunmaktadır. Marsh'ın belirttiği çocukların yazılı kelimeleri logogram olarak algılayıp görsel olarak okuması günümüzde yapılan araştırmalara uygun bir gerçektir. Fakat teorisi fonolojik duyarlılıkta sadece sesbirimlerini almasıyla ve fonolojik çözümlenmelerde yazıbirim-sesbirim uyumuyla sınırlı kalmıştır. Marsh'ın kuramı okuma becerileri gelişimi konusunda iyi bir başlangıç olarak kabul edilebilir fakat çocuklarda kafiye duyarlılığı ve fonolojik çözümlenmeler konusunda eksikliklerinden dolayı günümüzde kullanılabilir değildir (Goswami ve Byrant 1990:142-144).

1.1.1.2. Chall'a Göre Okuma Becerileri Gelişimi

Jeanne Chall'ın 1983 yılında kelime tanımlama ve çocukların düşünme becerileri gelişimine dayalı olarak oluşturduğu teorisinde çocukların altı aşamada okumayı

öğendiklerini belirtmiştir (Blevins 2006:18-19; Ege 2010:180):

Basamak 0- Okuma Öncesi Dönem: Doğumdan altı yaşına kadar olan bu basamak, formal okumaya başlamadan önceki dönemdir. Çocuk bazı işaretleri tanır, adını yazabilir, okuyormuş gibi yapar. Çocuklar fonolojik duyarlılık, alfabe bilgisi ve dil bilgisine ait kavramları içeren bir eğitimle okumaya hazır hale gelmelidir.

Basamak 1- Çözümleme Dönemi: İlköğretim 1. sınıfa denk gelen bu basamakta çocuklar ses-harf ilişkisini anlamaya başlarlar. Çocuk alfabetik sistemin özelliklerini öğrenir. Çocukların okuma performansı yazının içeriğine bağlıdır.

Basamak 2- Onaylama ve Akıcılık: İlköğretim 1. sınıftan 3. sınıfın sonuna kadar süren bu basamakta kelimeleri akıcı ve doğru bir şekilde çözümlemeyi öğrenmektedirler. Yazıbirim-sesbirim ilişkisine yönelik bilgiler geliştirilir.

Basamak 3- Tek Bakış Açısı: ilköğretim 4. sınıftan 8. sınıfa kadar süre bu basamakta yazılı metinden anlam çıkararak okumayı öğrenirler. Öğrenmek için okuma dönemidir.

Basamak 4- Çoklu Bakış Açısı: Ortaöğretim ile üniversiteye başlangıç aşamasını kapsayan bu süreçte çocuklar artık metinlerden okuyarak çıkardıkları anlamları sentezlemeyi, çoklu bakış açısını kabul etmeyi öğrenirler.

Basamak-5 Dünya Görüşü: Üniversite ve üniversite eğitimi sonrasındaki eğitim aşamalarında insanlar artık bilgiyi düşünüp tartışabilmeyi ve bilgiye kendi dünya görüşünü de eklemeyi öğrenirler

1.1.1.3. Frith'e Göre Okuma Becerileri Gelişimi

Okuma ve yazma üzerinde çalışmalar yapan Uta Frith okuma gelişiminin, logografik, alfabetik ve ortografik olmak üzere üç basamakta gelişip ilerlediğini ileri sürmüştür.

Frith'e göre (1985 Akt. Ehri 2010:138) Logografik dönem kelimelerin dış özelliklerini ön plandadır. Kelimede bazen ilk harfler belirginken bazen de diğer harfler belirgin olabilir. Bu aşamada harflerin sıralaması önemsizdir. Bu yüzden bir çocuk bir mağazanın ya da bir ürünün logosunun dışsal özellikleriyle hatırlarken, yazarken ya da konuşurken kelimeyi aynı şekilde ifade edemeyebilir. Bu süreçte çocuklar kelimeyi bir bütün olarak veya tüm kelimeyi sunan yazılı semboller olarak tanımlanan logogram olarak algılar.

Okumanın ilk basamağı görsel okuma sürecidir. Çünkü bu süreçte kelimeler henüz parçalara ayrılmadan analiz edilmektedir. Çocuklar logoları, mağaza adlarını genel

özellikleriyle, logoda öne çıkan parçalarıyla algırlar. Logoların yazılışları kelimelerin harf formlarına çok az benzeyebilmekle birlikte hiç benzerlikte taşımayabilir. Çocuklar bu dönemin sonuna kadar kendi isimlerinin yazılışlarını öğrenebilirler fakat henüz harfle ses arasındaki bağlantıyı kuramamaktadırlar. Okuma gelişim basamaklarını incelendiğinde, çocukların ilk kelimelerini çağrışım yoluyla okuduklarını gözlemlenmektedir. Bu kelimeler genelde yaşadıkları çevreye ait yazılar olmaktadır. Örneğin bir mağazaya ait yazıyı, logoyu şekliyle, rengiyle veya harflerin pozisyonuyla birlikte görsel bir bütünlükte öğrenirler. Çocuklar bu görsel okumayı en sevdikleri hikâye kitabındaki belli kelimeleri görerek genişletebilirler. Çocukların yeni kelimeleri öğrenebilmeleri için kelimeleri sesbirimlerine ayırabilme yeteneğinde olmaları gerekmektedir. Böylece alfabetik sistemdeki harflere karşılık gelen sesbirimlerinin farkına varabilirler (Barratt-Pugh ve Rohl 2000).

Sonraki aşama ise Alfabetik ya da Fonemik basamak olarak adlandırılır. Çocuklar bu dönemde kelimelere ve seslere karşı ilgi duymaya başlarlar. Özellikle ilk başlarda kelimenin ilk sesine, daha sonra da son sese odaklanmaya başlarlar. 'Bebek' kelimesini, ilk sesi ve son sesine odaklanarak okurlar. Bu yüzden 'böcek' kelimesini de 'bebek' diye okuyabilirler. Dönemin sonuna doğru çocuklar alfabetik sistem bilgilerini geliştirirler. Bu aşamada çocuklar genellikle her kelimenin seslerini ayırt edebilirler. Örneğin; bebek kelimesini b-e-b-e-k şeklinde seslerin ayrı ayrı farkına varırlar. Bu yöntemle okumaya çalışmaları onlara hatayı veya yavaş okumayı getirebilir. Zaman geçtikçe çocukların sesle sembol ilişkisi gelişir. Frith'e göre kelimedeki harfleri tek tek analiz etme aşamasından harflerin sıralarını tanıma ve hatırlama aşamasına geçerler (Goswami ve Byrant 1990).

Son aşama otografik aşamadır. Bu aşamada okuyucuların okumaya yönelik ses-harf arasındaki ilişkilere ait bilgileri gelişmiştir. Çok çeşitli sayıda kelime üretme ve tanıma stratejileri kullanabilmektedirler. Bu son aşamaya genellikle erken çocukluk dönemi yaş aralığında erişilmemektedir. Frith bu son aşamayı, sayısız yeni kelimeler yaratmak için kullanılabilen harflerin bağlarını tanımaya başlama olarak görmektedir (Goswami ve Bryant 1990).

1998 yılından 2002 yılına kadar okuma becerilerini sınıflandırma çalışmalarına devam eden Ehri okuma becerileri gelişimini dört aşamada sınıflandırmıştır.

1.1.1.4. Ehri'ye Göre Okuma Becerileri Gelişimi

Ehri (2010), okumayı; Alfabetik Öncesi Dönem (Pre-alphabetic Phase), Kısmen Alfabetik Dönem (Partial Alphabetic Phase), Tam Alfabetik Dönem (Full Alphabetic Phase),

Birleştirilmiş Alfabetik Dönem (Consolidated Alphabetic Phase) olmak üzere dörde ayırır. Ehri okuma gelişimine yönelik her dönemi, yazılı kelimeleri hafızada yer alan diğer özelliklerle birlikte belirgin bir bağla karakterize ederek açıklamaktadır.

Okumayı evrelere ayıran diğer kuramcılara ek olarak Ehri (2010), ilk dönem olan Alfabetik Öncesi Döneme, görsel ve anlamsal bağlantıları katmaktadır. Bu dönemdeki bağlantılar kelimelerin anlamlarına yönelik olarak kurulmaktadır. İkinci dönemde ise okuma, harf ve ses arasındaki daha belirgin bağlarla açıklamaktadır. Üçüncü dönemde yazılardaki şekillerle telaffuzdaki sesbirimleri arasındaki bağlantılar mevcuttur. Kelime çözümleme becerileri bu dönemde gerçekleşmektedir. Bu dönemde kelime hazinesi de zenginleşmektedir. Dördüncü dönem ise hecesel ve biçimbirimsel öğeler dışında şekillenen bağlantılarla açıklanmaktadır.

1.1.2. Okuma-Yazma İçin Gerekli Olan Ön Beceriler

Okuma-yazmaya hazırlık uzun ve aşamalı bir süreçtir ve bu süreçte birçok becerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Kanada’da 2003 yılında “İlköğretim Okuma Stratejileri” adlı proje altında okuma üzerine çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalarda okuma kavramı geniş bir bakış açısıyla incelenmiş ve okumada başarılı bir performans gösterebilmek için öncelikle seslerin, seslerle harfler arasındaki ilişki üzerinde durulması gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan araştırmaların sonuç raporunda okuma için gerekli olan beceriler şu şekilde sıralanmıştır (Akt. Güneş 2007):

- 1) Sözel İfade
- 2) Geçmiş yaşantıya ait bilgiler
- 3) Yazı ile ilgili kavramlar
- 4) Ses bilinci
- 5) Ses ve harf arasındaki ilişki
- 6) Zihinsel sözlük oluşturma
- 7) Anlama, söz dizimi ve olaylar
- 8) Üst düzey düşünme becerileri

1.1.2.1. Fonolojik Hafıza

Fonolojik hafıza, fonolojik becerileri kazanma sürecinin bir diğer ögesidir. Okuma

gelişimi ile çok yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Fonolojik hafıza genellikle sayı dizisine yönelik yönergelerle ölçülmektedir. Sayı dizisine yönelik yönergelerde çocuklara aradaki boşlukları gittikçe artan sayı dizileri verilmekte ve çocuklardan bu diziyi kısa süre sonra tekrarlamasını istenir. Sayı dizisine yönelik yönergelerle okuma gelişimi arasındaki pozitif yönlü ilişki birçok araştırmayla desteklenmiştir (Gorman 2012; Høien-Tengesdal, Tønnessen 2011; Nithart, Demond, Metz-Lutz, Majerus, Poncelet ve Leybaert 2011).

Kibby (2009) tarafından yapılan bir araştırmada ise fonolojik hafızanın kelime çözümleme becerileri üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Kelime bilgisi, yazılı materyalle ilişki ve fonolojik duyarlılık becerilerindeki fonolojik hafızanın etkisi üzerine odaklanmıştır. Kibby'e göre bu becerilerden birinde performans düşüklüğü varsa o zaman bir müdahale programı uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin fonolojik hafızadaki kelime bilgisi azaldığında, çocukları daha fazla yazılı materyalle bir araya getirilmeli ve kelime bilgisini geliştirecek etkinlikler üzerinde odaklanılmalıdır. Fonolojik hafızadaki fonolojik olarak kodlanmış bilgilerde hasar olduğunda kelime çözümleme becerileri desteklenmelidir. Sonuç olarak; kelime çözümleme becerileri fonolojik hafıza ve fonolojik duyarlılık becerisini gerektirmektedir. Burada üzerinde durulması gereken çocukların bildiği kelimelerin üzerinden gidilmeli ve bu kelimeler üzerinden etkinlikler yapılmalıdır. Bu sayede çocuklar kelimeleri görerek tanımlayacak ve çözümleme becerilerine daha az kullanma ihtiyacı hissedecektir.

Güneş (2007) zihinsel sözcüğün geliştirilmesi için doğrudan eğitim yapılması gerektiğini vurgularken; zihinsel sözlüğü geliştirmek için bazı etkinlik önerileri vermektedir:

- 1) Heceleri birleştirme, ayırma, değiştirme vb. yollarla yeni kelimeler oluşturma
- 2) Kelimeleri içindeki hecelere göre seçme, sınıflama ve sıralama
- 3) Bir kelimeye yeni heceler ekleme, çıkarma, değiştirme
- 4) Kelimenin eklerinden yararlanarak yeni kelimeler üretme
- 5) Kelimenin çeşitli anlamlarını örneklerle gösterme
- 6) Kelimenin cümle içindeki yerinden, diğer kelimelerle ilişkisine dayanarak anlamını tahmin etme gibi etkinlikler yapılabilir.

Fonolojik hafıza ve fonolojik duyarlılık arasındaki ilişki farklı boyutlarda da araştırılmıştır. Erken çocukluk dönemindeki işitsel kelime dizisi de çocuğun ilerideki okuma becerisini etkilemektedir (Caravolas, Hulme ve Snowling 2001). Harflerin ses özellikleri

çocukların fonolojik hafızasında yer eder. Bu sayede çocuklar sesbirimlerini harmanlayarak yeni kelimeler oluşturabilirler. Fonolojik hafızanın sözel yetenekle birleşerek çocukların ilerideki okuma becerisini etkilediği de düşünülmektedir (Bowey 2002).

1.1.2.2. Sözel Yetenek ve Dil Gelişimi

Erken çocukluk döneminde okuma-yazmaya hazırlık konuşma ve dinlemeyle başlamaktadır. Çocuklar çevrelerinde konuşulan sözcükleri, cümleleri duyma ihtiyacı hissetmektedirler. Daha sonra duydukları bu kelimeleri kendileri söylemek isterler. Anadilinin seslerini öğrenmek çocuğun ileride karşılaşacağı yazılı kelimeleri tanımada anahtar rolü oynamaktadır (Beaty ve Pratt 2010; Riley 2006).

Erken çocukluk döneminde çocukların çevresinde etkileşim halinde olduğu kitaplar, dergiler ve kitle iletişim araçları onların sözel yeteneklerini geliştirirken, bu dönemde ağız, dil ve damaklarının fizyolojik yapıları da gelişmektedir. Bu sayede telaffuzları giderek açık ve anlaşılır olmaktadır. Çocukların dili yapılandırması iletişim kurma, etraflarındaki dünyaya anlama amaçlı olmaktadır (Riley 2006).

Sözel dil yeterliliğinin erken okuma becerileri üzerinde etkisi araştırılmaktadır. Araştırmalar gösteriyor ki; okul öncesi dönemde çocuklarının kelime ve gramere yönelik performansları, ilkokul düzeyindeki okuma becerilerini önemli derecede etkilemektedir (Catts, Fey, Zhang ve Tomblin 2001; Justice, Chow, Capellini, Flanigan ve Colton 2003; Muter, Hulme, Snowling ve Stevenson 2004). Düşük okuma performansı gösteren çocuklar, anlambilimsel-sözdizimsel dil becerilerinde de bazı güçlükler yaşadıkları dil gelişimi üzerinde yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Catts, Fey, Zhang ve Tomblin 2001; Scarborough 1990).

Scarborough, (1990) yaptığı çalışmada iki yaşından ilköğretim ikinci sınıfa kadar 52 çocuğun dil gelişimlerini incelemiştir. Çocuklar 2-5 yaş arasındayken ailevi etkenlerden ötürü 34 çocuğun okumaya yönelik önemli derecede problem yaşayacağını öngörmüştür. Bu çocukların 22'si ikinci sınıfa geldiklerinde önemli derecede okuma problemleri yaşadıkları görülmüştür. Bu 22 çocuğun okul öncesi dönemdeki dil gelişimlerinde ise 2 yaşında önemli derece gramer hataları, 4 yaşında alıcı ve ifade edici kelime bilgisinde yetersizlik görülmüştür. Scarborough, okul öncesi dönem sözel dil becerilerinin ilerideki okuma performansını belirleme de önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır.

Dickinson ve Tabors (2002) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem

çocuklarının alıcı kelime dağarcığı, öyküleme ve erken okuryazarlık becerileri ölçülmüştür. Bu araştırmada belirtilen becerilerin dördüncü ve yedinci sınıftaki okuma başarısını ve alıcı kelime dağarcığını olumlu yönde etkilediğini bulunmuştur.

Okuma üzerinde fonolojik duyarlılığın etkisi kadar fonolojik duyarlılıkla ilgili olmayan dil becerilerinin de etkisi görülmektedir. Gramer, kelime ve yazı becerilerinde eksiklikler yaşayan çocukların yazılı materyalden anlam çıkarmada zorlandıkları görülmektedir (Stanovich 1986 Akt. Catts, Hogan ve Fey 2003). Buna karşılık, Purcell-Gates'e (2001) göre de sözel dil becerileri erken okuma-yazma becerileriyle direkt ilişkili değildir. Bu süreci etkileyen başka öğelerde mevcuttur. Çünkü sözel dil becerileri kelime, söz dizimi ve yazı diline yönelik yöntemleri de içine alan kapsamlı bir alandır. Çocukların evdeki dil ortamı ve okul öncesi dönem deneyimleri de bu süreci önemli derecede etkilemektedir.

Yukarıda yer alan araştırmalar gösteriyor ki; erken yaşlarda dil gelişiminde kelime bilgisi ve gramer bilgisinde yetersizlik yaşayan çocuklar, ileriki yaşlarda okuma-yazmaya yönelik becerilerde düşük performans göstermeye daha meyillidirler. Genel olarak bakıldığında, erken çocukluk döneminde anlambilimsel-sözdizimsel dil becerileri, okuma-yazmayı öğrenme aşamasındaki kritik rol oynamaktadır.

1.1.2.3. Harf-Ses İlişki ve Alfabe Bilgisi

Dünya üzerinde farklı birçok dil bulunmaktadır. Her dilin de yazıda esas aldığı birim farklılaşmaktadır. Çince sözcükleri/kavramları esas alırken Japonca heceleri temel alan yazı sistemine sahiptir. Bunun yanında alfabetik sistemlerde sesler harflerle görsel olarak temsil edilmektedirler. Alfabetik sistemlerdeki şeffaflık boyutu da farklılaşmaktadır (Ege 2010). Bu farklılaşma İngilizce, Fransızca gibi dillerde sözcüklerin okunuş ve yazılışları farklı olduğu için önem kazanmaktadır. Türkçe sesçil bir dil olduğu için alfabenin harfleri sesbirimlerle uyumludur. Bir çocuğun okumayı yazmayı öğrenmesi için yazıbirim-sesbirim uyum kurallarını öğrenmesi gerekmektedir bu İtalyanca ve Türkçe gibi yazıldığı gibi okunabilen dillerde kolayken; İngilizce, Fransızca gibi dillerde daha zordur (Savaş 2006).

Okuma-yazmaya hazırlık sürecinde şekil bilgisi ve yazının işlevleri, fonolojik duyarlılık ve sözel dil gelişimi kadar okuma becerilerini etkilemektedir. Çocukların yazı kavramını anlamaları onların ilerideki okuma becerisini olumlu etkilemektedir (Badian 2001).

Çocuklar yazı diline ilişkin kavramları, yetişkinlerle birlikte okuma-yazmaya yönelik etkileşim halinde bulunarak çok erken yaşlarda kazanmaktadırlar. Fakat bu durum

kendiliğinde gelişen bir süreç değildir. Fonolojik duyarlılık, alfabetik kodları anlamayı, sesle ilgili çözümlenmeleri kolayca yapabilmeyi desteklemektedir (Ehri, Nunes, Stahl ve Willows 2001). Fonolojik duyarlılık becerilerinde düşük performans gösteren öğrenciler, kelime tanımlamada büyük zorluklar yaşamaktadır. Gelişimleri normal olan ve dil gelişimlerine uygun destekleyici ortamlarda bulunan çocuklar söylenen kelimelerin ayrı ayrı seslerden oluştuğunun farkına varabilmektedirler. Okul öncesi dönemde şarkı, tekerleme söyleme ve hikâye okuma gibi etkinlikler çocuklar için bu duyarlılığı arttırmaktadır. Bu tarz etkinlikler çocuğun ortak ilk sesleri, kafiyeli olan sözcükleri, iki kelimedenden oluşan birleşik kelimeleri fark etmesini sağlamaktadır. Başka bir deyişle, günlük dil deneyimleri, çocukta sadece kelime bilgisinin gelişimini sağlamaz. Aynı zamanda, konuşulan kelimelerin fonolojik özelliklerine karşı, çocukların dikkatini çeker (Westwood 2008:22-25).

Çocuğa ses-harf ilişkisini öğretmek, çocuğun konuşmadaki seslere odaklanabilmesini sağlamaktadır. Erken yaşlarda çocuklar tarafından rastgele yazılan yazılar, çocuğun kelimenin içindeki sesleri düşünmesine neden olarak fonolojik duyarlılığı güçlendirmektedir. (Westwood 2008:22-25). Çocuklar sesler üzerine düşünme becerileri geliştirirken dili derinlemesine analiz edebilme yeteneklerinin de okuma-yazmaya hazırlık sürecinde geliştirilmesi gerekmektedir.

Mesmer ve Lake (2011) tarafından yapılan bir araştırmada çocuklar kelimelere karşı duyarlılık geliştirirken daha önceki ses ve hece duyarlılığı deneyimlerinden yararlanmaktadırlar. Bu sonuç fonolojik duyarlılık ile alfabe bilgisinin birbirleriyle ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Bu yüzden çocuklara okuma-yazmaya hazırlık sürecinde zengin bir yazılı materyal ortamı sunmak önemlidir.

1.1.2.4. Metalunguistik (Üstdilbilimsel) Duyarlılık

Günlük yaşantımızda insanlar iletişim kurarken ve konuşurken genellikle seslere, kelimeleri oluşturan birimlere ve onların nasıl sıralandıkları üzerine odaklanmadan anlam çıkarımları yapmaktadırlar. Başka bir deyişle, dil, bir pencere olarak düşünüldüğünde; cam, bizim manzarayı görmemizi sağlar; dil ise kelimenin arkasındaki anlamı anlamamızı sağlar. Ama dil sayesinde insanlar cam üzerine odaklanmaktan öteye giderek kelimelerin sesleri ve gramerleri üzerinde derinlemesine düşünmeye başlamaktadır. Bir telaffuz veya bir kelimenin farklı bir şekilde kullanımı dilin özelliklerine dikkat etmemizi sağlayabilir. Buna üstdilbilimsel duyarlılık denmektedir. Dil üzerine derinlemesine düşünmeyi gerektirir ve dili otomatik olarak kullanmanın ötesine geçerek, dilin analizini yapabilme, fikir yürütebilme,

parçaları farkına varıp değişik şekillerde kullanabilme becerilerini içerir (Barratt-Pugh ve Rohl 2000; Topbaş, 2010:176-177).

Bu bağlamda küçük çocuklar, sesleri ve kelimeleri erken yaşlarda ayırt edebilmelerine rağmen, çocuklardan dil üzerine derinlemesine düşünülmesi beklenemez. Yapılan araştırmalarda, yeni doğan bebeklerin, yaşamlarının ilk haftalarında, *ba* ve *pa* gibi bazı sesleri ayırt edebildikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çocuklar ilk kelimelerini söylediklerinde, aileleri ve bakıcıları genellikle yavaş ve dikkatli bir şekilde bu kelimeleri tekrar etmektedirler. Çocuklar böylece ‘baba’, ‘mama’ gibi kelimeleri öğrenebilmektedir. Buna rağmen, bu aşamadaki çocuklar kelimeler üzerinde düşünmekten uzaktırlar (Barratt-Pugh ve Rohl 2000:67).

Üstdilbilimsel duyarlılığın görünmeye başlama yaş aralığı konusunda araştırmacılar farklı görüşler sergilemektedir. Çoğunlukla 3 ve 7 yaş aralığında başladığı düşünülmektedir. Bu yaş aralığında çocuklar erken çocukluk eğitimine başlamakta ve sonrasında ilkokula devam etmektedirler. Çocuklar bu aşamaya kadar dili düşünceyi aktarmanın bir aracı olarak kullanırlar. Fakat bu aşamada artık kelimeler, cümleler, harfler ve sesler hakkında konuşabilmek için dilin üzerinde odaklanmaları gerekmektedir. Çocuklar üstdilbilimsel olarak çeşitli şekillerde dil üzerinde odaklanamazlar. Dilin grameri, çeşitli sosyal durumlarda dili kullanma ve özel anlamları iletmek için dili nasıl kullanacakları konusunda duyarlılık kazanırlar. Çocuklar aynı zamanda fonolojik duyarlılık adı verilen; kelimeler ve kelimelerin meydana geldiği sesler üzerinde de duyarlılık kazanırlar (Barratt-Pugh ve Rohl 2000:68).

Üst dilbilimsel duyarlılığı becerilerinden okuma ile en ilişkili beceri fonolojik duyarlılıktır. Fonolojik duyarlılık sayesinde çocuklar seslerin harflerle düzenli bir biçimde temsil edilebileceğini, sesleri sentezleyerek sözcük oluşturmayı, sözcüklerdeki ilksesleri tanımayı kolaylaştırma açısından önemli olmaktadır (Topbaş 2010:176-177; Zipke 2011).

1.2 Fonolojik Duyarlılık

1.2.1. Dilin Tanımı

Kendi iç dünyamızda yaşadıklarımızı, duygu ve düşüncelerimizi ve hayallerimizi karşımızdaki kişiye aktarabilmek için kullandığımız bir araç olarak dil, insanoğlunun var olduğu andan itibaren insanın vazgeçilmez bir parçasıdır (Yılmaz 2009; Karaağaç 2010). Dil, sözlü bir araç olmasının yanında, bir toplumdaki bireyler arasındaki iletişimi sağlayan yazılı bir araçtır (Savaş 2006).

Dili ait olduğu dünyadaki kanunlara bağlı olmayan yapay bir dünya ve saymacalar

sistemi olarak gören Karaağaç (2010), sesi, dilin temel taşı olarak görmektedir. Karaağaç'a göre dil sese dayalıdır. Yılmaz (2009) ise dili, belirli kuralları olan, iletişimimizi sağlayan kodlar sistemi olarak tanımlamıştır. Dilin öğrenilmesinin bu kodlar sisteminin öğrenilmesiyle mümkün olacağını belirtmiştir.

Yaptığı araştırmalarla dilbiliminde çığır açan Ferdinand De Saussure (1998)'a göre birey tek başına dili ne yaratabilir ne de değiştirebilir. Dil varlığını yalnızca topluluk üyeleri arasındaki bir tür sözleşmeye borçludur. Dil somut niteliktedir ve bu da bize dili inceleme olanağı sağlar.

1.2.2. Dilin Bileşenleri

Dünya üzerinde konuşulan pek çok farklı dil vardır. Her dilin kendine ait özellikleri olduğu halde bazı dillerin ortak yönleri veya benzer yanları bulunmaktadır. Geleneksel dil bilime göre dilin bileşenleri beş ana başlığa ayrılmaktadır. Bunlar; Anlam bilgisi (Semantik), Ses bilgisi (Fonoloji), Biçim bilgisi (Morfoloji), Sözdizimi (Sentaks), Kullanım bilgisi (Pragmatik)'tir (Topbaş 2010).

Anlam bilgisi (semantik), sözcükleri, cümle yapılarını, bir anlamı aktarabilmeye ve anlayabilmeye ilişkin bilgiyi, sözcük dağarcığının oluşmasını, sözcüklerin anlamlarının ve aralarındaki ilişkilerin öğrenilmesini içerir (Yılmaz 2009).

Biçim, anlamı aktarmaya yarayan bir koddur. Düşünceleri, ifade etmek istediklerimizi karşı tarafın anlayabilmesi için bir şekle, bir koda dönüştürmek için biçime gerek duyulmaktadır. Bu kodlar farklı şekillerde olabilir. İşarete dayalı dil de sözcükler bu sefer hareket özellikleriyle kodlanırlar. Yazı dilinde ise harfler kullanılır (Topbaş 2010).

Biçim bileşeninde üç alt madde bulunmaktadır. Bunlar ses bilgisi (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji), sözdizimi (sentaks)'dır.

Biçim bilgisi (Morfoloji), dilin anlamlı en küçük birimi olan morfemlerin (biçimbirim) bir anlam oluşturmak üzere nasıl şekillendiğiyle ilgili kuralları içerir. Sözcüklerin ekler alarak çeşitli anlamlar yüklenişlerini ve türeyişleriyle ilgili özellikleri ifade eder (Yılmaz 2009). Tüm dillerde belirli yapı ve uzunlukta olan sözcüklerin temelini morfemler (biçimbirim) oluşturur. Bu morfemlere çeşitli ekler gelerek yeni sözcükler oluşturulur. Dilin içeriğini de bu değişik türden sözcükler temsil eder. Morfoloji de bize o dile ait sözcük yapısına ilişkin bilgileri verir (Topbaş 2010).

Söz dizimi (Sentaks), sözcüklerin cümle içindeki sıralanmaları, sözcükler arası

bağıntılar, cümle türleri ve sözcük gruplarının cümle türlerine göre sıralanmaları gibi kuralları içerir. Her dilin kendine ait sözcüklerin dizimleriyle ilgili kuralları bulunmaktadır. Sentaks, bir dile ait olan sözcük sıralamalarının kabul edilebilir olup olmadığını, dilbilgisel açıdan doğru ya da yanlış olduklarını inceler (Topbaş 2010).

Bir dildeki konuşma seslerinin dizisel ve dizimsel ilişkilerini içeren ses bilgisi, dilbiliminin bir alt dalıdır. Sesbilgisi bir dildeki sesleri ve bu seslerin dağılımlarını, seslerin hangisinin anlam taşıdıklarını, buldukları düzenleri inceler (Topbaş 2010).

Ses bilgisi, genel ses bilgisi (Phonetics) ve özel ses bilgisi (Fonoloji) olmak üzere iki parçaya ayrılmaktadır. Genel ses bilgisinin içeriğinde, seslerin yapılarını, seslerin çıkış yeri ve biçimlerini, diller arasındaki genel ses kurallarını bulunurken; özel ses bilgisinde, belli bir dilin ses yapısını, bu dilin seslerinin geçirdiği değişimleri ve ses kuralları bulunmaktadır (Karaağaç 2010).

1.2.3. Fonolojik Duyarlılığın Tanımı ve Tarihi

Fonoloji kavramının ortaya çıkış noktası 1960'lı yılların sonuna kadar gitmektedir. Bu tarihten itibaren okumanın gelişimini anlamak üzere yapılan araştırmalarda büyük bir gelişme olmuştur. Bond ve Dykstra (1967) tarafından ilkökul birinci ve ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırma da okuma-yazma becerilerinin kazanımında hangi programın daha etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırmada Alfabe Öğretimi Programıyla Ses ve Dil Gelişime yönelik programın etkiliği karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda ikinci sınıfın sonunda, dil gelişimi destekleyen ve seslere yönelik uygulamalar içeren programın okuma gelişiminde önemli derece etkili olduğu saptanmıştır. Bond ve Dykstra tarafından yürütülen bu araştırma okumanın sadece görsel şekil tanıma becerisine dayalı olduğu yönündeki araştırmalara yeniden şekil vermiştir.

Okuma becerileri gelişiminde fonolojik duyarlılık gelişimiyle ilgili teoriyi ilk olarak Isabelle Liberman ortaya atmıştır. Liberman, Shankweiler, Liberman, Fowler ve Fischer (1977) tarafından yürütülen çalışmada okumaya başlama süreci incelenmiştir. Araştırmada çocukların yanlış okudukları kelimeler üzerinde çalışılmış ve okuma hatalarının kelimelerdeki ünlü-ünsüz sesbirimleri arasındaki fonetik ilişkiden kaynaklanıp kaynaklanmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda dille ilgili bilişsel süreçlerin okuma üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Liberman'ın teorisi, yazı sistemlerinin ortaya çıkışıyla çocukların alfabetik yazı

sistemlerini okumayı öğrenme süreçleri arasında kurulan bağa dayanır. Liberman'a göre (1973), okuma, çocuğun kendi anadilinin yapısına karşı duyarlılık geliştirmesini gerektirir. Alfabenin bir dilin sesbirimleri üzerine kurulmuş bir şifre olduğu düşünüldüğünde, yazılı kelimenin şifresini çözebilmek için konuşulan kelimenin sesbirimsel yapısının açıkça anlaşılabilme yeteneği geliştirilmelidir. Örneğin, bir çocuk üç harfli "kuş" kelimesini duyduğunda, bu kelimenin aynı zamanda üç sesbirimden oluştuğunu da bilmelidir. Yani yazılı kelimeyle duyduğu kelimenin fonolojik özelliklerini eşleştirebilmelidir.

Fonolojik duyarlılık, bir kelimedeki bir sesin yerine diğer bir ses koyabilme (Örneğin, pencere-tencere), kelimelere sesbirim ekleme veya kelimelerden sesbirim atma, sesleri bir araya getirerek yeni kelime oluşturabilme ve kelimeleri daha küçük ses öğelerine ayırabilmedir (Anthony ve Francis 2005; Aktan 1996; Gillon 2004;4; Lane ve Pullen 2004; Yopp ve Yopp 2009). Sesbirimin (fonem) bir dilde tek başına anlamı olmayan fakat anlam aktarma ve anlam değiştirme görevi üstlenebilen en küçük yapıdır. Sesler ancak başka seslerle yan yana geldiklerinde ve birbirleriyle etkileşime girdiklerinde anlam kazanmaktadırlar (Lane ve Pullen 2004; Topbaş 2010). Sesbirimler konuşma akışının tamamen içine yerleşmiş olduklarından bu birimlerin saptanması zordur. Bu ses birimlerini saptayabilme becerisi, okuyucuya yazı birim ve sesbirim arasında bağlantı kurabilme olanağı sağlamaktadır. Kelimedeki ses birimlerine karşı duyarlılık geliştirmek, özellikle çocukların yazı dilinin alfabetik doğasını anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Lane ve Pullen 2004:2)

Erken yaşlardan itibaren çocukların dikkatlerinin sesbirimler üzerine yoğunlaştırılması okuma-yazmaya hazırlık sürecinde önemlidir. Bu sayede eğitimciler yazılı iletişim ile sözel iletişim arasında amaçsal bağlar kurarak çocukların erken yaşlarda oluşturdukları temel üzerine yeni bilgiler inşa etme şansını yakalamaktadırlar. Çocukların okuma-yazmaya hazırlık sürecinde fonolojik duyarlılığa yönelik etkinliklerle desteklenmesi yazıbirim ile sesbirim arasındaki bağı güçlendirmektedir (Dahmer 2010; Goswami 2002).

Kelimeleri seslere ayırmak, sesbirimlerini tek başına algılayamadığımızdan oldukça zor bir beceridir. Örneğin, "Bak" kelimesi sadece bir ses olarak duyulmaktadır. /a/ sesi baş taraftan /b/ sesiyle, son taraftan da /k/ sesiyle birleşmektedir. Tüm kelime bir hece olarak "bak" olarak telaffuz edilir. Ancak kelime seslerine ayrıldığında kelimenin kendisinden farklı şekilde duyulmaktadır. "Bak" kelimesini /b/-/a/-/k/ şeklinde seslerine ayırdıktan sonra her ses tekrar bir araya getirildiğinde yine "bak" kelimesinden farklı şekilde duyulmaktadır (Barratt-Pugh ve Rohl 2000).

1.2.4. Erken Çocukluk Döneminde Fonolojik Duyarlılığın Aşamaları

Yopp ve Yopp (2009) fonolojik duyarlılığın iki boyutu ve basitten zora doğru giden bütünsel bir gelişimi olduğunu belirtmektedir. Fonolojik duyarlılığın ilk boyutu ses öğelerini içermektedir. Ses öğelerini heceler, ilkses-kafiye birimleri ve sesbirimleri olmak üzere büyükten küçüğe doğru sıralanırlar. Fonolojik duyarlılığın ikinci boyutu ise çocuğun ses öğeleri arasındaki değişimi fark edebilmesi ve kendisinin de bu değişiklikleri yapabilmesidir.

Eldredge'e göre (1995 akt. Blevins 2006:35) fonolojik duyarlılık aşağıda yer alan becerileri içermektedir:

1. Cümle içindeki kelimeler
2. Kelimeler için kafiye birimleri
3. Kelimenin ilkses ve sonsesleri
4. Kelimelerdeki heceler
5. Kelimelerdeki sesbirimlerle veya sesler
6. Her sesbiriminin o sesi çıkarmak için ağız, dil, diş ve ses tellerine yönelik özellikleridir

Fonolojik duyarlılık seviyeleri konuşma dilinin farklı fonolojik parçalarıyla ilişkili olarak gelişim göstermektedir. Bu fonolojik parçalar, kelimeler, heceler, ilkses-kafiyeler ve sesbirimleridir. Bu seviyeler sıra halinde gelişim gösterirken aynı zamanda da birbirlerini kapsamaktadırlar. Fonolojik duyarlılık, kelime duyarlılığı, hece duyarlılığı, ilkses-kafiye duyarlılığı ve sesbirim duyarlılığı olmak üzere dört gelişimsel seviyeyi içeren bir şemsiye gibi düşünülebilmektedir. (Beauchat, Blamey ve Walpole 2010; Blevins 2006; Lane ve Pullen 2004).

1.2.4.1. Kelime Duyarlılığı

Kelime duyarlılığı en temel duyarlılıktır. Çocuklar yaşları ilerledikçe kelimelerden daha da küçük parçaları karşı duyarlılıkları gelişir. Çocuklar önce kelimelerin içerisindeki hecelere, sonra hecelerdeki ilkses ve kafiyelere, daha sonra da heceler arasındaki sesbirimlerine karşı duyarlı olurlar (Anthony ve Francis 2005; De Cara ve Goswami 2003).

Kelime duyarlılığını geliştirebilmesi için çocuklar, kelimelerin anlamlarından bağımsız olarak anlamlandırması gerekir. Bu beceriyi kazanmak erken yaşlarındaki bir çocuk için oldukça zordur. Örneğin; okul öncesi dönemdeki bir çocuktan 'uzun bir kelime' söylemesini

istediğinde, kelimenin yazılı formundan çok objenin şeklini düşünerek, “tren” ve ya “yılan” diye cevap verebilmektedirler. Aynı şekilde “kelebek” kelimesinin ‘kısa bir kelime’ olduğunu çünkü kelebeğin küçük olduğunu söyleyeceklerdir. Bu durum çocukların kelimeleri anlamlarından bağımsız düşünemediklerini göstermektedir. (Barratt-Pugh ve Rohl 2000).

Çocuklar kelimeleri anlamlarında bağımsız düşünceleri için erken çocukluk döneminde hikâyeler, tekerlemeler ve şarkılar önemli bir yer tutar. Bu etkinliklerle çocuklar kelimelerdeki ortak seslere, kafiyeli kelimelere ve iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşan bileşik kelimelere (örneğin; ilk-bahar, ana-okulu) karşı farkındalığını geliştirmektedirler. Bu sayede de kazandıkları dil deneyimleri çocukların sadece kelime gelişimleri için değil aynı zamanda konuşulan kelimelerin fonolojik öğelerine karşı sağlam bir temel oluşturur (Westwood 2010).

Kelime duyarlılığının ilk aşamasında çocuktan bir cümlenin kaç kelimedenden oluştuğunu fark edebilmesi beklenir. Burada çocuktan öğretmenin söylediği bir cümledeki kelimeleri alkışlayarak ayırması istenir. Bununla birlikte kelime duyarlılığı birleşik sözcüklerle de çalışmayı içerir. Örneğin, çocuğa “bilgi” ve “sayar” kelimelerini bir araya getirdiğimizde ‘ne elde ederiz?’ şeklinde sorular sorarak birleşik kelimenin oluştuğu kelimeleri fark etmesini sağlarız (Beauchat, Blamey ve Walpole 2010:72-25). Çocuğun birleşik kelimedeki kelimeleri fark ettiğini anlamak için, birleşik kelimedenden bir kelimeyi atınca geriye kalan birimi söylemesi istenir. (“Bilgisayar” kelimesindeki “sayar” kelimesini attığımızda hangi kelimeyi elde ederiz?). Çocukların çoğu bu aşamayı başarılı bir şekilde geçmektedir. Eğer çocuk bu aşamada zorluk çekiyorsa; bu durum işitsel algı gibi fonolojik duyarlılıkla ilgili önemli bir probleme işaret eder (Lane ve Pullen 2004:20-21).

1.2.4.2 Hece Duyarlılığı

Hece duyarlılığı, fonolojik duyarlılığın kelime duyarlılığından sonra gelen gelişim aşamasıdır. Hece duyarlılığı, çocukların kelimelerin hece adı verilen birimlerden oluştuğunu fark etmesini gerektirir (Gillon 2004:5). Heceler, kelimeler içinden en kolay ayrıştırılabilen birimlerdir. Okul öncesi eğitimde yapılan hece sayısı kadar alkışlama, vurma, yürüme gibi etkinlikler, çocuklarda hece duyarlılığını geliştirici nitelik taşımaktadır. Burada çocukların ‘hece’ terimini anlamaları önemli değildir. Önemli olan çocuğun kelimenin içindeki hece kavramını ve heceleri nasıl kullandıklarını öğrenmesidir (Lane ve Pullen 2004:34).

Mesmer ve Lake (2011) tarafından hece duyarlılığı ve parmakla göstererek okuma arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada 5 yaşındaki 24 anaokulu öğrencisi ile hece

duyarlılığının okumaya katkısı üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklar kelimelere karşı tam olarak duyarlılık geliştirirken daha önceki ses ve hece duyarlılığı deneyimlerini kullanmaktadırlar.

Caravolas ve Landerl tarafından 2010 yılında yapılan çalışmada ise, Çek ve Alman çocuklarında sesbirim duyarlılığını boylamsal bir araştırma ile karşılaştırmıştır. Çekçe ve Almanca konuşan birinci sınıf öğrencilerinin hecelerde sesbirim duyarlılığı karşılaştırılmış ve çocukların anadillerindeki hece yapılarının sesbirim duyarlılığının gelişiminde önemli rol oynadığını ortaya koyulmuştur. Araştırma aynı zamanda sesbirim duyarlılığının alfabe okuma becerisinin bir sonucu olmadığı, daha çok çocuğun anadilinin hece yapısıyla ilgili olduğunu ortaya koymuştur.

Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson ve Beddes (2010) sesbirim duyarlılığı gelişirken hece duyarlılığına yönelik etkinliklerin verilmesinin çocuklarda sesbirim duyarlılığının gelişimine katkısı olmadığını ileri sürmektedir. Ukrainetz ve ark. (2010) tarafından yapılan araştırmada 4-5 yaş çocuklarıyla sesbirim ayırma ve harmanlamanın hece duyarlılığına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırma da çocuklar üç gruba ayrılıp haftada iki defa olmak üzere eğitim görmüşlerdir. Bu grupların ilkinde hece duyarlılığına ve sesbirim duyarlılığına yönelik etkinlikler birlikte verilmiş; diğer gruptaki çocuklar ise sadece sesbirim duyarlılığına ve üçüncü gruptaki çocuklar ise ilkses duyarlılığına yönelik eğitim görmüşlerdir. Araştırma sonucunda sesbirim duyarlılığının hece duyarlılığı öğretilmeden de gelişebileceğini ortaya koymuştur. Okul öncesi dönemde fonolojik duyarlılık eğitimine sesbirim duyarlılığından başlanabileceğini ileri sürmüştür.

Okul öncesi çocuklarının hece duyarlılığını kazanıp kazanmadığını değerlendirmek için çeşitli etkinlikler mevcuttur. Bu etkinliklere örnek olarak hece harmanlama, hece sayısı kadar vuruş yapma, hece silme gibi etkinlikler gösterilebilir. Burada hece harmanlama, çok heceli bir kelimenin hecelerini tek tek söyleyerek çocuğun tüm kelimeyi tahmin etmesi demektir. (Örneğin; A...ra...ba, Bu sesler hangi kelimeyi oluşturuyor?) Bu aşamada dikkat edilmesi gereken sesleri sözlükteki heceleme kurallarına göre değil, sözcüğün doğal işitsel sürecindeki duraklara göre telaffuz etmek gerekmektedir. Örnek olarak, “kaşık” kelimesini hecelerken ka-şık olarak değil, kaş-ık olarak söyleyerek çocuktan duyduğu seslerin hangi kelimeyi oluşturduğunu bulması istenebilir. Hece sayısı kadar vuruş yapma ise çocuğa söylenen kelimedede ne kadar hece varsa onu ellerini vurarak sayması istenmektedir. (Örneğin; Araba= 3 vuruş). Hece silme etkinliğinde ise, çocuktan bir kelimenin belirli bir hecesini silip geriye kalan heceyi söylemesi beklenmektedir. (Örneğin; “Bardak” kelimesini “dak” olmadan

söyleyebilir misin?). Bu tarz etkinliklerle hece duyarlılığı çocuğa okul öncesi dönemde kazandırılmalıdır. (Lane ve Pullen 2004:34).

1.2.4.3. İlkse-Kafiye Duyarlılığı

Fonolojik duyarlılığın gelişiminde diğer bir adımda ilkse-kafiye duyarlılığıdır. Çocuklarda fonolojik duyarlılık gelişiminde, ilkse ve kafiye ayrımı yapabilme güçlü bir etkidir. Çocuklar kolayca kelimelerin ilk seslerini ve kafiyelerini fark edebilmektedir. Bu gelişim okumaya geçmeden hemen önce kendini göstermektedir. Ortak sesleri kategorize etme çocuklardaki kafiyelere ve tekerlemelere olan duyarlılıkla ilgilidir (Goswami ve Bryant 1990).

İlkse ve kafiye kavramlarını örneklerle açıklarsak; “taş” kelimesinin ilkse “t” sesi olurken, kafiye kısmı “aş” kısmıdır. Kafiye, ünlü harften sonra gelen ünlü harfi ve diğer sesleri içeren birimdir. Çocukların hangi kelimelerin kafiye olduğunu anlayabilmeleri için, kelimelerin başlangıç seslerinden farklı olarak ortak bir sonlarının (kafiyelerinin) olduğunu fark edebilmeleri gerekmektedir (Gillon 2004:6)

Çocuklar etraflarında konuşulan dili önce duyarak daha sonra da kendileri konuşmaya çalışarak anlamlandırır. Snyder (1997), çocukların seslerle oynamaya doğuştan yetenekli olduklarını belirtmiştir. Beaty ve Pratt (2010:71) göre ise, tüm çocukların kendi içlerinden- kalp atışlarından, nefes alıp-veren ciğerlerinden- gelen doğal ritimleri bulunmaktadır. Bu ritimleri ellerini çırparak, topuklarına dokunarak, kollarını sallayarak ve parmaklarını şıklatarak ifade ederler. Çocuklar doğaçlamayla çevrelerindeki sesleri taklit ederek dili öğrenmeye başlarlar. Çocuklar şarkı söyleyerek de dili öğrenmeye devam ederler. Kafiyeler çocuğa konuşmayı öğrendikleri anadilinin ritmini bulmasını sağlamaktadır. Kafiye ve ritim dil gelişiminin önemli kaynaklarıdır. Geleneksel çocuk şarkıları dilin yapısına ait olan ikilemeleri, karşıtlıkları ve söz dizimine ait kuralları içermektedir. Kafiyelerle aynı anda yapılan hareketler okumayı kolaylaştırıcı koordinasyon becerileri içermektedir. Dize vurarak tutulan ritim beyinde öğrenmeyi -özellikle okumayı- geliştirici yollar oluşturmaktır (Beaty ve Pratt 2010; Harper 2011; Snyder 1997).

Goswami ve Bryant (1990) çocukların okumayı öğrenmeden önce, sesbirimlerden çok kafiyelere karşı duyarlı olduklarını öne sürmüştür. Çocuklar ilkse ve kafiyelerle daha çok deneyim yaşadıkça, bu ses öğelerini daha küçük parçaları olan sesbirimlerine bölme becerilerini de geliştirmektedirler. Kafiye ve tekerlemelere karşı olan duyarlılık sesbirimini tanımanın önkoşuludur. Bu durumda kafiye tanıma ve türetmenin sonuç olarak, okuma

gelişiminde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Bu çalışmaya karşılık olarak, Hulme, Muter, Snowling ve Taylor (1998) sesbirim ve kafiye duyarlılığının okuma etkisini değerlendirmek üzere tekrar çalışmışlardır. Goswami ve Byrant'ın ortaya attığı teorinin aksine kafiye duyarlılığının okuma gelişimine önemli bir katkısı olmadığını öne sürmüşlerdir. Muter ve Ark.'ı okumayı öğrenen çocuklar üzerinde iki yıl süren boylamsal araştırmasında fonolojik duyarlılıkla ilişkili olarak tanımlanan kafiye tanımlama ve ayırma becerileri karşılaştırmıştır. Kafiye tanımlama becerisi, kafiye bulma ve kafiyeli sözcük oluşturma becerileriyle ölçülmüştür. Ayırma becerisi ise sesbirim tanımlama ve atma becerileriyle ölçülmüştür. Araştırmada ilk yılın sonunda sesbirim ayırma ve atma becerileriyle okuma ve yazma becerileri arasında güçlü bir kolerasyon bulunmuştur. Kafiye tanımlama becerilerinin de okuma yazma becerilerine etkisi bulunmamıştır. Fakat ikinci yılın sonunda kafiye tanımlama becerilerinin yazma becerilerini etkilediği görülmüştür.

Goswami ve East tarafından 2000 yılında yapılan başka bir çalışmada Muter ve ark.'larının yaptığı çalışmada kullandıkları yöntemi eleştirmiş, okuma gelişiminin başlangıç aşamasında sesbirim ve kafiyelerin önemli yerleri olduğunu belirtmişlerdir. Goswami ve East'e göre kafiyeler okuma katkı sağlamaktadır çünkü kafiyeler okumaya yeni başlayan bireyin zihin sözlüğündeki en küçük yapı birimidir. Alfabetik yapıları kazanmasına yardımcı olmak için çocukların harf-sesbirim ilişkisini öğrenmesi gerekmektedir. Sesbirimleri de bu nedenle okumaya katkı sağlamaktadır.

İlkses ve kafiye duyarlılığı becerilerini geliştirecek etkinliklere örnek olarak, kafiyeli kelimeleri eşleştirme, ilkses-kafiye harmanlama, kafiyeli kelimeler oluşturabilme verilebilmektedir. İlk yönergede çocuklardan, söylenen iki kelimenin birbirleriyle kafiyeli olup olmadığını ayırt edebilmesi beklenirken, ikinci yönergede öğretmen çocuklardan tek heceli bir kelimeyi ilkses ve kafiye birimlerine ayırmasını beklemektedir. Çocuklardan fonolojik duyarlılığın bu aşamasında beklenecek bir diğer kazanımda söylenen bir sözcükle kafiyeli yeni kelimeler söyleyebilmeleridir (Lane ve Pullen 2004:48).

1.2.4.4 Ses birimi Duyarlılığı

Fonolojik duyarlılıkta son aşama, çocukların sözcüklerdeki sesleri tek tek ayırt etmesine dayanan ses birim duyarlılığı aşamasıdır. Ses birimleri konuşma dilinin en küçük parçalarıdır. Ses birimleri genellikle tek bir harfle ya da iki harfin bir araya gelerek tek bir sesi oluşturması yoluyla yazılı olarak ifade edilirler. Ses birim duyarlılığı sesleri tanıma, ayırma, harmanlama ve sesleri kelimenin içinde yer değiştirme becerilerini içerir (Blevins 2006:35;

Lane ve Pullen, 2006:67).

Fonolojik duyarlılığın en ileri ve karmaşık seviyesi olan ses duyarlılığı okul öncesi çocuklarına öğretilmesinin gerekli olup olmadığı araştırmacılar tarafından tartışılmaktadır. Okul öncesi eğitimin son aşamasına gelmiş çocukların bazılarının sesbirimlerle çalışmaya hazır olduklarını görülmektedir. Ancak, bu çocukların alfabe bilgisinde, kelime, hece ve ilkses-kafiye duyarlılığı aşamalarında güçlü bir temele sahip oldukları gözlemlenmiştir. Beauchat, Blamey ve Walpole (2010) çocuklarla ses duyarlılığı çalışmaya başladıklarında, erken çocukluk döneminin sonuna gelmiş çocukların, ilkses-kafiye, ses ve hece duyarlılıklarında ve alfabe bilgisinde gelişmiş bir altyapıları olduklarını gözlemlemiştir.

Birçok araştırma ileride karşılaşılan okuma zorluklarını tespit etmede sesbirim ayırma ve harmanlama becerilerinin kafiye ve tekerlemelere karşı duyarlılık becerilerinden daha etkili olduğunu göstermektedir (Barratt-Pugh ve Rohl 2000). Sesbirim duyarlılığına yönelik geliştirilebilecek beceriler sesbirim tanımlama, ilkses ayırma, sesbirim gruplama, sesbirim harmanlama, sesbirim atma ve sesbirim yer değiştirme becerileridir (Israel 2008:40-41).

1.2.5. Fonolojik Duyarlılık ve Okuma Becerisi Arasındaki İlişki

Goswami ve Bryant (1990) okuma gelişimi teorilerini üç temel bağlantı üzerine kurmuşlardır. Bunlar; (1) kafiye ve tekerlemelere karşı gelişen duyarlılıkla ileri eğitim kademelerindeki okuma gelişimi arasındaki ilişki, (2) ses birimi duyarlılığı seviyesinde verilen eğitimle ses birimi duyarlılığı arasındaki ilişki ve (3) yazma gelişimi ile okuma gelişimi arasındaki ilişkidir. Whitehurst ve Lonigan (1998) ise çocukların okumayı öğrenme süreci birbiriyle ilişkili alanlardaki bilgileri kullanabilme yeteneğine bağlı olduklarını savunmuşlardır. Birbirine bağlı bu alanlar “dıştan içe (outside-in)” ve “içten dışa (inside-out)” olarak tanımlanmaktadır. “Dıştan içe” alanı çocuğun yazılı kelimenin dışındaki kelime hazinesi, kavram bilgisi gibi becerileri içeren ve çocuğun metni anlamasını sağlayan alandır. “İçten dışa” alanı ise, yazılı kelimenin içerisindeki bilgiyi içeren ve çocuğun yazılı kelimedeki harfleri seslere dönüştürmesine yardımcı olan alfabe bilgisi, fonolojik duyarlılık gibi becerileri içeren alandır. Bu iki alanda okuma gelişiminde önemli yere sahiptir.

Fonolojik duyarlılık okumayı öğrenme sürecinde önemli bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Ehri, Nunes, Stahl, ve Willows 2001; Shankweiler ve Fowler 2004; Morris, Bloodgood, Perney 2003; Whiteley, Smith ve Connor 2007). Okumanın öğrenilmesi için konuşma ve yazı arasındaki ilişkinin keşfedilmesi, yani her ses birimin yazıda nasıl simgelandiğinin fark edilmesi gerekir (Acarlar, Ege, Turan 2002; Goswami ve East 2000).

Fonolojik duyarlılıkla okuma becerisi gelişimi arasındaki ilişkiyi açıklamak için üç alternatif görüş bulunmaktadır. İlk görüş fonolojik duyarlılığa ait becerilerdeki bireysel farklılıkların sonraki okuma becerilerini etkilediği yönündedir. Bu görüşe destek veren çalışmalar genellikle okul öncesinde başlayıp sonraki okuma performansını ölçmeye dayanmaktadır. Bunun yanında fonolojik becerileri arttırmak için bazı müdahale programları hazırlanmış ve bu programların sonraki okuma performansında artış sağladıkları görülmüştür (Bowey 2002; Caravolas ve Landerl 2010; Cunningham 1990; Engen ve Høien 2002; Hulme 2002; Lundberg, Larsman ve Strid 2010).

Lundberg, Larsman ve Strid (2010) tarafından yapılan 6 yaşındaki 2,000 çocuk üzerinde yapılan çalışmada, fonolojik duyarlılık programı uygulanmış ve okuma gelişimi üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada fonolojik duyarlılığın öğretilebilir ve değiştirilebilir bir beceri olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmada yapılan eğitimin yoğunluğunun fonolojik duyarlılığın gelişimine etkisi de incelenmiştir. Daha yoğun ve uzun süre eğitim alan ve özellikle fonolojik duyarlılıkta düşük performans gösteren öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için yeterli zamanı bulabildiklerini ve daha yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

İkinci görüş ise, okuma becerilerindeki bireysel farklılıkların, ileride fonolojik duyarlılığa ait becerilerin gelişimini etkilediği yönündedir (Durgunoğlu ve Öney 2002; Morais, Alegria ve Content 1987). Bu görüş, okuma-yazma bilmeyen yetişkinlerde fonolojik duyarlılık becerisinin gelişimini araştırarak, okuma yazma öğrenmeye başlamamış çocuklarla ve yazı dili alfabetik sistemde olmayan okuyucularla yapılan çalışmalarla desteklenmeye çalışılmıştır.

Morais, Alegria ve Content'e göre (1987) okur-yazar olmayan yetişkinlerle yapılan çalışmalar, kelime ve hecelerdeki ses birim yapılarının analiz edebilme yeteneği üzerinde odaklanmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda çocuklar bu becerileri içeren etkinliklere, yaşa bağlı bilişsel kapasitelerine ve önceki deneyimlerine göre farklı tepkiler vermektedir. Ses birim öğelerini ayırabilme dereceleri, çocukların okuma-yazmaya hazır bulunuşluk seviyesini ve ilerideki akademik başarısı göstermektedir.

Okuma becerileri ve fonolojik duyarlılık arasındaki ilişkiyi açıklayan üçüncü görüş ise bu ilişkinin iki yönlü olduğu yönündedir. Konuşma dilindeki ses yapısına karşı duyarlılık, kişinin kafiyelere ve tekrarlayan sesleri fark edebildiğini gösterirken, bu beceri aynı zamanda ilerideki okuma becerilerini de etkilemektedir (Castles ve Coltheart 2004; Stanovich, Cunningham ve Cramer 1984; Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess, Donahue,

Garon 1997).

1.3. Fonolojik Duyarlılığa Yönelik Yurt Dışında Geliştirilen Testler

Okuma, entelektüel gelişim ve kişisel öğrenme için gerekli olan temel bir beceridir. Küreselleşen dünyada, okuryazar insanların oranı ekonomik gelişim için önemli olmakla birlikte ülkenin sosyal gelişim düzeyini de arttırmaktadır. Bu bağlamda ülkelerin yapması gereken okuma düzeyini arttırmak ve bu becerinin gelişmesini takip etmektir. Bu takibte de en iyi, hem yerel, hem ulusal, hem de uluslararası seviyede kullanılabilen büyük ölçekli standart değerlendirme araçlarıyla yapılabilir. Bu değerlendirme araçlarından alınan sonuçlar hem hükümet adına eğitim politikaları yürütenler hem de eğitimciler tarafından okuma düzeyini daha iyi hale getirmek için kullanılmalıdır (White 2007).

Çocukların fonolojik duyarlılık becerilerini ölçmek için çeşitli değerlendirme ölçekleri kullanılabilir. Fonolojik duyarlılık becerilerini değerlendirmek amaçlı ölçekleri, Norm referanslı, Kriter referanslı ve müfredat temelli olmak üzere üç alt başlık altında toplamak mümkündür (Miller-Whitehead 2001).

Norm Referanslı Testler, bir çocuğu, bir örneklem grubuyla kıyaslar. Bu testler fonolojik duyarlılığa yönelik sadece bir beceriyi ölçebileceği gibi bir dizi beceriyi de ölçebilmektedir. Bu testler fonolojik duyarlılık becerisinde hangi çocuğun yaştlarından geri kaldığını belirlemek, özel eğitimin niteliğine karar verebilmek, yapılacak olan müdahale araştırmalarına uygun katılımcıları belirlemek yapılır. Bu testlerden alınan verileri çocukların fonolojik duyarlılık eğitimine ne kadar ihtiyacı olduğunu belirlemek isteyen okul psikologları, özel eğitim uzmanları, okuma uzmanları kullanabilir. Aynı zamanda fonolojik duyarlılık gelişimini ve fonolojik duyarlılığa yönelik eğitimin etkililiğini araştırmak isteyen araştırmacılar ve program geliştiricileri de yararlanabilir (Sodoro, Allinder, Rankin-Erickson 2002).

Kriter Referanslı Testler, çocuğun belli fonolojik becerisi olup olmadığını ölçmektedir. Genellikle öğretmenler ve ya araştırmacılar tarafından belli bir amaç için geliştirilirler. Bu tarz testler, çocuğun belli fonolojik beceride ne kadar iyi olduğuna, hangi fonolojik becerilerin öğretilmesi gerektiğine karar verebilmek, belli fonolojik becerilerin gelişimini denetlemek için kullanılır. Bu verileri çocuğun hangi fonolojik duyarlılık becerisine sahip olup olmadığını belirlemek isteyen okul öncesi öğretmenleri, ilkökul birinci sınıf öğretmenleri, özel eğitim uzmanları kullanabilir. Belli fonolojik duyarlılık becerilerine bir

müdahale programının etkisini değerlendirmek isteyen öğretmenler ve araştırmacılar da bu testleri kullanabilir. Genellikle deneysel çalışmalarda kullanılırlar (Gillon 2004).

Müfredat Temelli Testler, belli fonolojik becerilerin zaman içinde gelişimini belgeler. Ayrıca cevapların akıcılığına ve doğruluğuna yönelik bilgi sağlamaktadır. Bir çocuğun belli fonolojik becerileri kazanırken geçtiği bir dizi süreçleri izleyebilmek ve fonolojik becerilerde akıcılığa karar verebilmek için kullanılır. Düşük fonolojik duyarlılık becerisi olan öğrencilerle çalışan ve eğitimde belli yönergelerin çalışıp çalışmadığına karar vermek isteyen okuma ve özel eğitim uzmanları, müfredattaki fonolojik duyarlılığa yönelik yönergelerin etkililiğini ölçmek isteyen okul öncesi öğretmenleri ve ilkokul birinci sınıf öğretmenleri, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışan ve müdahale programlarının etkililiğini ölçmek isteyen araştırmacılar ve program uzmanları tarafından kullanılabilir (Sodoro ve ark. 2002).

Erken çocukluk döneminin ilk yıllarındaki fonolojik duyarlılık becerilerinin değerlendirilmesinde çocukları yeterli fonolojik duyarlılık becerisine sahip değildir şeklinde etiketlemek doğru değildir. Fonolojik duyarlılığı değerlendirmekteki amaç, ilerideki okuma-yazma becerileri için sağlam bir temel oluşturacak gerekli becerileri kazanıp kazanmadığını izlemektir. İlk yıllardaki fonolojik duyarlılığı değerlendirme amacı, çocukların mevcut fonolojik duyarlılık gelişimlerini gözlemlemek ve fonolojik duyarlılık becerisini artırıcı etkinlikler içeren erken müdahale programları, erken çocukluk eğitimi programları ve çocuğun ev ortamının çocuğun fonolojik duyarlılık becerisini kazanmasına yardımcı olup olmadığına karar verebilmek olmalıdır. İlkokula başlama yıllarında ise, okuma-yazma becerisinde zorluklar yaşayan çocukları tespit etme ve bu dönemde önemli derecede zorluk yaşayan çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanma durumu belirlenmelidir. Ayrıca fonolojik duyarlılık becerisiyle ilişkili olan dil becerilerinde çocukların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve uygun erken müdahale programları oluşturmak önemlidir (Gillon 2004).

Çeşitli fonolojik duyarlılık becerilerini içeren ve fonolojik duyarlılığı ölçmeye yönelik dünya üzerinde birçok ölçek mevcuttur. Ölçeklerde fonolojik duyarlılığa yönelik bazı temel becerilerin bulunması ölçeklerin daha etkili sonuçlar vermesini sağlamaktadır. Örneğin yapılan araştırmalarda harf içeren fonolojik duyarlılık testlerini daha etkili olduğu görülmektedir (Hatcher, Hulme ve Ellis 1994; Iverson ve Tunmer 1993; Torgesen, Wagner ve Rashotte 1997). Testlerde yer alan sesbirim harmanlama yönergeleri çocukların kelimeleri çözümlmeyi öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Kroese, Hynd, Knight, Hall ve Hiemenz 2000; Wesseling ve Reitsma 2000).

Bu testlere ek olarak bir de tarama testleri mevcuttur. Tarama testleri de okuma-yazma becerilerinde risk grubunda olan ve değerlendirmeye daha çok ihtiyaç duyan çocukları belirlemek amacıyla faydalıdır. Catts ve ark. (2001) göre tarama testlerinde fonolojik duyarlılık becerisine yönelik olarak hece ve sesbirim atma yönergeleri (örn: /e/ sesi olmadan“elma” söyle ve ya “ilk” olmadan “ilkbahar kelimesini söyle) olmalıdır.

1.3.1. Norm Referanslı Testler

1.3.1.1. Kapsamlı Fonolojik Gelişim Testi (Comprehensive Test of Phonological Process (CTOPP): Wagner, Torgesen ve Rashotte (1999) tarafından geliştirilen bu testin amacı, fonolojik becerilerde yaşlılarından geri kalan çocukları belirlemek, çocuğun güçlü ve zayıf yanlarına karar verebilmek ve gelişimini belgelemektir. Uygulama yapılan yaş grubu 5-6 ve 7-24'tür. Uygulama bireysel olarak yapılmakta ve 30 dakika sürmektedir. Alt testleri yaş gruplarına göre değişmektedir. Test fonolojik beceriler arasında olan fonolojik hafıza ve hızlı isimlendirebilme becerilerini de içermektedir. 1. Alt grup fonolojik duyarlılık bölümü, son sesi düşürme, kelimeleri harmanlama, sesleri eşleştirme, sesbirim yer değiştirme gibi becerilerden oluşmaktadır. 2. Alt grup ise, fonolojik hafıza bölümü olarak adlandırılmaktadır. 3. Alt bölüm ise, hızlı isimlendirebilme olarak adlandırılmakta ve hızlı renk isimlendirebilme, hızlı nesne isimlendirebilme, hızlı harf isimlendirebilme gibi becerileri içermektedir. Testin standardizasyon çalışmaları Amerika'nın 30 eyaletinden katılımcıların oluşturduğu örneklem grubu ile oluşturulmuştur.

1.3.1.2. Fonolojik Beceriler Testi (Phonological Abilities Test (PAT-M): Muter, Hulme ve Snowling (1999) tarafından okumayı öğrenme zorluğu yaşayabilecek çocukları belirlemek ve fonolojik becerilerdeki eksiklerin kapsamını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Test 4-7 yaş arası çocuklar için kullanılmaktadır. Test, kafiye tanımlama, kafiye üretme, hece ve sesbirimlerini kelimeye tamamlama, kelimenin ilk ve son sesbirimini silme, konuşma oranı, alfabe bilgisi gibi alt maddeler içermektedir.

1.3.1.3. Okul Öncesi ve İlkokul Dönemi Fonolojik Duyarlılık Envanteri (Preschool And Primary Inventory of Phonological Awareness (PIPA): Test 3-6 yaş arası çocuklar için tasarlanmıştır. Testin alt ölçeklerini, bilinmeyen kelimelerde hece ayırma, kafiye duyarlılığı, tekerleme duyarlılığı, sesbirim atma, sesbirimlerine ayırma, ses-harf ilişkisi oluşturmaktadır.

1.3.1.4. Queensland Üniversitesi Okuryazarlık Envanteri (The Queensland University Inventory of Literacy (QUILS): Dodd, Holm, Oerlemans, Russell, Szymis ve Wilson (1996) tarafından geliştirilen QUILS fonolojik duyarlılığı üç aşamada ölçmektedir.

Hece tanımlama ve hece ayırma, hece aşamasının alt maddeleridir. İlkes-kafiye aşamasında kafiye tanımlama ve hecelerin yerlerinin karıştırma (spoonerism) alt maddeleri bulunmaktadır. Sesbirim tanımlama, atma ve ayırma gibi beceriler ise sesbirim aşamasında yer almaktadır.

1.3.1.5. Fonolojik Duyarlılık Testi (Test of Phonological Awareness (TOPA): Torgesen ve Bryant (1994) tarafından fonolojik duyarlılık becerisinde gecikme yaşayan çocukları belirleme ve izlemek amaçlı tasarlanmıştır. Test, erken çocukluk döneminden ilkokul ikinci sınıfa kadar 5-8 yaş aralığındaki çocuklara bireysel olarak uygulanabilmektedir. Testin uygulanışında çocuklardan kitapçıkta bulunan uygun resme çizgi çizmeleri istendiği için test aynı zamanda küçük gruplarla da uygulanabilmektedir. Testin 5-6 yaş grubuna ve 6-8 yaş grubuna uygulanmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. 5-6 yaş grubuna uygulanan testte çocuklardan resimler arasından aynı sesle başlayanı göstermeleri ve diğer dört sestten farklı sesle başlayanı göstermeleri istenmektedir. 6-8 yaş grubu için uygulanan testte ise yine aynı tarz etkinlikler bulunmakta fakat bu sefer çocuklardan son sesi ayırmaları istenmektedir.

1.3.1.6 Fonolojik Duyarlılık Okuryazarlık Gelişimini Tarama Testi (Phonological Awareness Literacy Screening (PALS): Justice, Invernizzi ve Meier (2002) tarafından geliştirilen PALS, Amerika'nın Virginia eyaletinde erken okuma başlangıç programının bir parçası olarak geliştirilmiştir. PALS üç farklı yaş grubuna ayrılmaktadır. PALS 1-3; İlköğretim 1. ve 3.sınıf aralığını kapsamakta ve sesbirim harmanlama ve sesbirim atma alt maddelerini içermektedir. PALS-K ve PALS-preK erken çocukluk dönemini kapsamaktadır ve kafiye duyarlılığı ve erken sesbirim tanıma becerilerini içermektedir. Amerika'da yaygın kullanılmakta olan PALS aynı zamanda harf-isim ve harf-sesbirim bilgisini içeren alt boyutlarda içermektedir. Bu alt boyutlarda bulunan ünsüz-ünlü-ünsüz harf dizisinden oluşan 5 adet kelime yazımında çocukların sesbirim-yazıbirim eşleştirme becerilerini analiz ederek fonolojik becerilerini nasıl kullandıklarını değerlendirilmektedir.

1.3.2. Kriter Referanslı Testler

1.3.2.1. Lindamood İşitsel Kavramsallaştırma Testi (The Lindamood Auditory Conceptualization Test (LAC): Test, klinik araştırmalarda ve araştırma projelerinde kullanılan iyi geliştirilmiş bir kriter referanslı testtir. Derinlemesine İşitsel Ayrımlaştırma Programı kapsamında Lindamood & Lindamood (1975) tarafından geliştirilmiştir. Test, sesleri analiz etme yeteneğini ve renkli bloklar kullanılarak, sözlü ifade edilen kelimelerde sesbirim sayısı ve sırasını analiz edebilme yeteneğini ölçmektedir. Test erken çocukluk döneminde

kullanılabildiği gibi yetişkinler için de kullanılabilmektedir.

1.3.2.2. Yopp & Singer Sesbirim Ayırma Testi (The Yopp-Singer Test of Phoneme Segmentation) çocukların sesbirim duyarlılığını ölçmek amaçlı kullanılan güvenilir bir ölçektir. Test İngilizce konuşan anasınıfı öğrencileri için tasarlanmış olup, her öğrenci için 5-10 dakika uygulama süresi olan ve toplam 22 madde içeren bir testtir. Test öğrencilere sözel olarak uygulanmakta ve çocuklardan kelimeleri sesbirimlerine doğru bir şekilde ayırabilme yeteneğini ölçmektedir. Testin puanlamasında mükemmel ve mükemmele yakın puan alan çocuk fonolojik duyarlılık becerisine sahip olduğu söylenebilmektedir. Okuma-yazma becerisinde ileride zorluk yaşayabilecek çocukları ön görmede güçlü bir test olarak değerlendirilmektedir.

1.3.3. Müfredat Temelli Testler

1.3.3.1. Erken Okuryazarlık Temel Becerileri Dinamik Göstergeleri (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS): Kaminski ve Good tarafından 2002 yılında çocukların fonolojik duyarlılık ve diğer okuma-yazmaya hazırlık becerileri gelişimini izlemek için tasarlanmıştır. DIBELS henüz okuma-yazma becerisi kazanmamış erken çocukluk dönemi ve ilkokul 1. sınıf çocukları için harf isimlendirme, ilkses-kafiye ayırma, kelime çözümleme gibi alt maddeler içermektedir.

1.4. Fonolojik Duyarlılığa Yönelik Türkiye’de Geliştirilen Testler

Bir önceki bölümde bahsedildiği gibi dünya üzerinde çocukların fonolojik duyarlılık gelişimi değerlendirmek amaçlı çeşitli testler mevcuttur. Türkiye’de erken çocukluk dönemi okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde yapılan çalışmalarda fonolojik duyarlılıkla ilgili geliştirilen test sayısı çok azdır. Yapılan çalışmalarda çoğunlukla bir önceki bölümde bahsedilen ve anadili İngilizce olan çocuklar için tasarlanmış testlerin Türkçeye uyarlanmış şekilleri kullanılmaktadır. Türkiye’de bu alanda az da olsa bazı testler geliştirilmiştir.

1.4.1. Ankara Artikülasyon Testi (AAT)

Ege, Acarlar ve Turan (2005) tarafından geliştirilen test 2-12 yaş grubu çocuklarının Türkçedeki sesleri kazanımlarını ve kullanımlarını sistemli olarak değerlendirmek için tasarlanmıştır. AAT’i çocukların sesbilgisel düzeyi hakkında ve çocukların dildeki sesleri ediniminin ayrıntılı incelemesini sağlayan bir resim isimlendirme testidir. Test 47 resimde isimlendirilen 53 sözcük, Türkçedeki tüm ünsüz sesleri (fonemleri), 5 ayrı pozisyonda

(sözcük başı, sözcük sonu ve 3 sözcük içi pozisyon) test etmektedir (Ege, Acarlar ve Turan 2005).

1.4.2. Fonolojik Duyarlılık Testleri

Orjinal ismi “Phonological Awareness Tests” olan ve Yopp (1988) tarafından geliştirilen Fonolojik Duyarlılık Testleri’nin Türkçeye uyarlama çalışması ise, Aktan (1996) tarafından tamamlanmıştır. Bu testler aynı zamanda Türkçe üzerinde yapılan diğer bir araştırmada da kullanılmış ve güvenilirlikleri bulunmuştur. Adı geçen bu araştırmada Öney ve Durgunoğlu, Fonolojik Duyarlılık Testleri arasında yüksek korelasyon saptamışlardır. Testin bütünü, sözlü olarak ve şu sıra takip edilerek deneklere sunulmuştur: Harf Tanıma Testi (Büyük ve Küçük Harf Tanıma), Harf Kullanma Testi, Kelime Çözümleme Testi ve Fonolojik Duyarlılık Testleri (Hece Sayma, Sesbirim Sayma, İlk Sesbirim Sayma, Son Sesbirim Sayma). Toplam 8 farklı test grubundan oluşan Fonolojik Duyarlılık Testlerinin her bir soru grubunun başlangıcında deneklere, birkaç sorudan meydana gelen alıştırmaya çalışması uygulanmış; bu soruları cevapsız bırakmaları ya da verdikleri yanlış cevaplar düzeltilerek doğruları söylenmiştir.

1.4.3. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Kontrol Listesi (SFKL)

Turan ve Gül tarafından 2007 yılında sesbilgisel farkındalığı değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Test uyak becerileri, sözcük farkındalığı ve sesbirim farkındalığı olarak üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çocuklardan birbiri ile uyaklı olan sözcükleri eşleştirebilme, uyaklı olmayan sözcüğü fark edebilme, uyaklı olan sözcükleri bellekte tutabilme ve uyaklı olan sözcükleri gruplayabilme gibi beceriler istenmektedir. Sözcük farkındalığı olan ikinci bölümde ise, yetişkin tarafından okunan öyküde yarım bırakılan ad ve eylemleri tamamlayabilme; iki-üç-dört-beş ve altı sözcükten oluşan cümlelerde yer alan sözcük sayısını hesaplayabilme ve bir-iki ve üç heceli sözcükleri hecelerine ayırarak hece sayısını hesaplayabilme becerileri bulunmaktadır. Son bölümde ise, sözcüklerin başlangıç seslerini söyleyebilme; sözcüklerin bitiş sözcüklerini söyleyebilme; sesleri bir araya getirerek sözcük oluşturabilme; sözcükleri sesbirimlerine ayırabilme; tek heceli sözcüğün başında, ortasında ve sonunda yer alan harfi söyleyebilme becerileri mevcuttur (Turan ve Akoğlu 2011).

1.4.4. Türkçe Sesbilgisel Değerlendirme Takımı (TSDT)

Topbaş (1994) tarafından sesbilgisel çözümleme yöntemine dayalı Türkçe Sesbilgisel Değerlendirme Takımı (TSDT) geliştirilmiştir. TSDT iki aşamadan meydana gelmektedir. İlki konuşma dili verilerinin toplanması, ikincisi ise verilerin değerlendirilmesidir. Konuşma dili verilerinin toplanması aşaması geliştirilen resim-kompozisyon takımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Resim-kompozisyon takımı ile toplanan verilerin değerlendirilmesi ise sesçil çözümleme, ses dağarcığı çözümlemesi, karşıtlık çözümlemesi, sesbirim dizgesel çözümleme, sesbilgisel işlem çözümlemesi ve gelişimsel değerlendirme aşamalarından oluşmuştur.

1.5. Konuyla İlgili Yürütülen Araştırmalar

1.5.1. Yurt İçinde Yürütülen Araştırmalar

Acarlar (1995) tarafından 2-6 yaşlar arasındaki normal fonolojik gelişim gösteren ve fonolojik bozukluğu olan çocukların kullandıkları fonolojik süreçleri saptamak ve karşılaştırmak amaçlı bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme 2-6 yaşlar arasındaki anaokuluna devam eden normal fonolojik gelişim gösteren 20 çocuk ile fonolojik bozukluğu olan 20 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk alınmıştır. Çalışmada fonolojik süreç analizi için temel olarak 107 sözcüğü içeren sözcük listesi kullanılmış ama bir ses hatası için iki sürecin de uygulanmış olabileceği durumlarda doğal konuşma örneği de incelenmiştir. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarından 2-6 yaşlar arasındaki normal fonolojik gelişim gösteren ve fonolojik bozukluğu olan çocukların fonolojik süreç kullanımları arasında tip ve oran bakımından benzerliklerin yanı sıra farklılıklar da olduğu görülmektedir.

Yıldırım Erişkin (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı zihinsel engelli çocukların Türkçedeki fonemleri edinimlerinin incelenmesi ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde yaşayan normal gelişim gösteren çocuklar ile 2-7 zekâ yaşındaki 118 zihinsel engelli çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada Ege ve arkadaşlarının (2004) hazırladığı Ankara Artikülasyon Testi uygulanmış ve uygulama esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her yaş grubunda bulunan çocukların fonemlerinin sözcükteki pozisyonuna göre kazanımları yüzde olarak belirlenmiş normal çocukların kazanımlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçedeki fonemleri zekâ yaşları aynı olsa bile zihinsel engelli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklardan daha geç edinmektedirler.

Yücel (2009) tarafından yapılan araştırmada, sesbilgisel farkındalık eğitiminin okuma

sorunu olan çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara İl Merkezi'nde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim Okullarının 1,2 ve 3. Sınıflarına devam etmekte olan, okuma ve yazma becerisini yeni kazanmış ve okuma sorunu yaşayan 7'si kız ve 10'u erkek olmak üzere toplam 17 çocuk oluşturmuştur. Deneysel desende yürütülmüş olan çalışmada, örnekleme bulunan çocuklar tesadüfi örnekleme yolu ile uygulama ve kontrol gruplarına dahil edilmişlerdir. Araştırmanın ön test aşamasının ardından, uygulama grubuna 20 oturumdan oluşan sesbilgisel farkındalık becerileri eğitimi verilmiştir. Uygulama grubu ve kontrol grubu, ön test ve son test aşamalarında “Ankara Artikülasyon Testi” ve “Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Değerlendirme Aracı” ile değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sesbilgisel farkındalık eğitiminin, okuma sorunu olan çocukların tüm sesbilgisel farkındalık becerilerini ve okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, yapılan korelasyon analizleri, sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Rezzagil (2010) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe iki dilli çocukların Türkçe konuşmalarında kullandıkları sesbilgisel süreçlerini ortaya çıkartmak ve bunları birbirleriyle karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezinde bulunan yabancı uyruklu çocukların gittiği anasınıfları ve ilköğretim okullarının 1 ve 2. sınıflarına devam eden 5-8 yaşlarındaki iki dilli çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 2-12 yaş grubu çocukların Türkçedeki seslerin kazanımlarını ve kullanımlarını sistemli olarak değerlendirmek için; Ege, Acarlar ve Turan (2005) tarafından geliştirilen Ankara Artikülasyon Testi kullanılmıştır. Bu araştırma kesitsel olarak ve betimsel nitelikte bir çalışma olarak planlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre iki dilli çocukların dil değerlendirmesinde sesli fonemlerin sessiz fonemler kadar önemli olduğu da bulunmuştur.

Erdoğan'ın 2009 yılında yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma-yazma becerisi arasındaki olası ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde iki ilköğretim okulunda okuyan 69'u erkek ve 57'si kız olmak üzere toplam 126 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, dönem başında öğrencilerin sahip oldukları temel okuma-yazma becerileri ile fonolojik farkındalık becerileri ölçülmüştür. Ardından okuma-yazma öğretimine Ses Temelli Cümle Yöntemi ile başlanmıştır. Birinci dönem ortasında, birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda fonolojik farkındalık becerisi, birinci dönem

ortasında öğrencilerin elde ettikleri okuma ve yazma başarılarında önemli rol oynadığı bulunmuştur.

Karaman (2006) tarafından yapılan araştırma, anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Ankara il merkezinde yaşayan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı biri özel, diğerleri resmi ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden 76'sı kız, 86'sı erkek olmak üzere toplam 162 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların fonolojik duyarlılıkları Joseph K. Torgesen ve Brian R. Bryant tarafından 1994 yılında geliştirilen "Test Of Phonological Awareness" (Fonolojik Duyarlılık Testi) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda orta ve üst sosyo-kültürel seviyedeki ailelerin çocukları "Fonolojik Duyarlılık Testi"nin alt boyutları değerlendirildiğinde; hem, aynı-farklı sesleri bulma olan fonolojik duyarlılık, hem de harf-ses ilişkisi bakımından, alt sosyo-kültürel seviyeye göre daha başarılı olmuşlardır. Çocukların fonolojik duyarlılıkları üzerinde cinsiyetin bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Çocukların "Fonolojik Duyarlılık Testi"nin her iki alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde anne öğrenim durumlarının anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Annesi lise ve yüksekokul mezunu çocukların testin her iki alt boyutunda da daha başarılı oldukları görülmektedir.

Topbaş (1994) tarafından yapılan araştırma, dil ve konuşma sorunlu çocukları sesbilgisel yaklaşıma dayalı eğitsel bir yöntem ile değerlendirmek ve bu çocukların konuşma örüntülerindeki sesbilgisel özellikleri betimlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın deneklerini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'ne dil ve konuşma sorunu nedeniyle sağaltım için başvurup işitme, zihin, görme, dudak- damak yarıklığı gibi yapısal bir özrü ya da işlevsel bir engeli bulunmayan 0-11 yaş arasından seçilen 10 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada sesbilgisel çözümlene yöntemine dayalı Türkçe Sesbilgisel Değerlendirme Takımı (TSDT) kullanılmıştır. Araştırmanın başlıca bulguları şunlardır: Araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocukların ses dağarcıklarının sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemlerin çoğu normal çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemlerdir, ancak bu işlemler gecikmeli olarak ortaya çıkmaktadır.

Taner (2003) tarafından "Okul öncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimini" karşılaştırdığı araştırma sonucunda; elde edilen bulgulara göre okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okulöncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere

göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin dil gelişiminin kız öğrencilere daha iyi olduğu belirlenmiştir.

1999–2000 öğretim yılında Oktay ve Aktan 5–6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan okumaya hazırlık programında, çocukların okuma gelişimini destekleyip desteklemediğini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yapılan çalışmada 5–6 yaş arasındaki 77 öğrenciye 5 farklı test uygulanmış ve testlerdeki sonuçları birbirine en yakın olan 26 öğrenci seçilerek, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Okumaya Hazırlık Programı’nda Fonolojik Farkındalık Testleri, Okuma Kavramları Ölçeği, Peabody Resim Kelime Testi, Okumaya Hazırlıklı Olma Testi ve Ritim Tekrarı Testi kullanılmıştır. Belirlenen amaç ve hedefleri gerçekleştirmek üzere çok sayıda etkinlikten oluşan program, haftada 4 gün, günlük ortalama 60–90 dakikadan oluşan ve toplam 6 hafta süren bir uygulama şeklinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda fonolojik duyarlılık ve ritim eğitimi içeren Okumaya Hazırlık Programını alan öğrenci grubunun, almayan öğrenci grubuna göre, fonolojik duyarlılık becerisi, okuma kavramları, kelime bilgisi, görsel ve işitsel ayırma becerileri doğrultusunda çok yüksek bir artış göstermiştir. Okumaya Hazırlık Programı’nın, bu çocukların okuma gelişimlerini etkileyen temel becerilerden fonolojik duyarlılık becerisi, okuma kavramları, kelime bilgisi, görsel ve işitsel ayırma becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu ve programın etkililiğini ortaya koymaktadır.

Aktan (1996) tarafından “Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı tez çalışmasında, Türkçede sesbirim-harf uyumunun birebir olması nedeniyle İngilizce gibi birebir sesbirim-harf uyumunun olmadığı dillere göre, çocukların sesleri duyabilmesi daha kolay gerçekleşmektedir. Bu çalışmanın sonucunda fonolojik duyarlılığın gelişiminin, çocuğun konuştuğu dilin özelliklerini yansıtan farklılıklar içerdiği ortaya koyulmuştur. Türkçenin sahip olduğu bu özellikler, Türk grubun heceleri, daha doğru bir biçimde ve çok daha erken tanımlarına yardımcı olmuş; Hem Türk anaokulu öğrencileri, hem de ilkokul öğrencileri Hece Sayma Testi’nde, heceleri, Amerikalı gruptan çok daha doğru bir biçimde tanıyıp kullanabilmişlerdir.

1.5.2. Yurt Dışında Yürütülen Araştırmalar

Fonolojik duyarlılık kavramının 60’lı yıllardan beri üzerinde durulduğu düşünülürse, yurtdışında bu tarihten itibaren yapılmış birçok çalışma mevcuttur. Bu bölümde son yıllarda yapılmış güncel çalışmalara yer verilecektir.

Raisor (2006) yılında yaptığı araştırmada fonolojik duyarlılık becerileri kazandırma da

iki ayrı programın etkililiğini araştırmıştır. Risk grubunda buluna 44 okul öncesi dönem çocuğuna alıştırılmaya dayalı yöntem, doğal yöntem ve kontrol grubu olmak üzere üç gruba ayırarak karşılaştırmıştır. Müdahale grubunda yer alan çocuklar dört hafta boyunca haftada iki yirmişer dakikalık müdahale programına katılmışlardır. Araştırma sonucunda fonolojik duyarlığa yönelik eğitim alan iki farklı yaklaşımdaki çocukların, hiç eğitim almayan kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı derecede fark oluşmuştur.

Bjarnadóttir (2003) fonolojik duyarlılık üzerine Ingvar Lundberg teorisini temel alan bir eğitim programının etkililiğini araştırmıştır. İlköğretim 1. sınıfa giden 160 İzlandalı öğrenci üzerinde hem Lundberg teorisini temel alan bir eğitim programı hem de geleneksel eğitim programı uygulanarak deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda fonolojik duyarlılığın öğretilen bir beceri olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma da ortaya konan bulgular biri de erkek çocuklarının Lundberg'in teorisini temel alan eğitimden daha çok yararlandıklarıdır. Okul öncesi dönemdeki harf bilgisinin ilkokuldaki okuma becerileri başarısındaki en güçlü ön görüsü olduğu da araştırmmanın diğer bir önemli sonucudur.

Kalunga (2008) okumanın bilişsel yönü ile ilgili yapılan çalışmaların yeterli olmadığını düşüncesiyle başladığı çalışmada (1) bilişsel gelişimin fonolojik duyarlılık üzerinde etkisini (2) bilişsel gelişimin üstdilbilimsel farkındalığı üzerinde etkisi ve (3) fonolojik duyarlılık ve üstdilbilimsel duyarlılık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada 6 yaşındaki 29 çocuğun fonolojik ve üstdilbilimsel duyarlılığı çeşitli testlerle ölçüldükten sonra çocuklar analitik düşünceye sahip ve bütünsel düşünceye sahip olarak ikiye ayrılmışlardır. Araştırma sonucunda analitik düşünceye sahip çocukların fonolojik ve üstdilbilimsel duyarlılık testlerinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Analitik düşünce yapısına sahip öğrenciler kafiyeli kelimeleri bulmada, hece ayırmada, sesbirim harmanlamada daha başarılı olmuşlardır. Araştırmada aynı zamanda fonolojik duyarlılık ve üstdilbilimsel duyarlılık arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Hulslander, Olson, Willcutt ve Wadsworth (2010) 324 çocukla yaptığı birlikte 6 yıl süren geniş kapsamlı boylamsal çalışma yapmıştır. Çalışmasında 10 yaşındaki çocukların sesbirim farkındalığı, fonolojik çözümleme ve hızlı isimlendirebilme becerilerini aynı çocukların 16 yaşındaki kelime çözümleme, yazma ve okuma becerileri üzerine öngörüsünü araştırmıştır. Araştırma sonucunda 10 yaşındaki zeka faktörünü 16 yaşındaki okuma becerisini olumlu etkilediğini bulmuştur.

Ferraz, Pocinho, Pereira ve Soares, (2011) tarafından yapılan araştırma da Fonolojik Duyarlılık Programı oluşturulmuş ve bu programın etkililiği araştırılmıştır. 4-6 yaş arası

çocuklara uygulanan programın fonolojik duyarlılık becerilerinin ilerideki okuma başarısını arttırdığı görülmüştür. Bu program uygulandıktan sonra programın etkililiği yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi kriterlerine göre değerlendirildiğinde, araştırma sonucun erkeklerin fonolojik duyarlılık becerisini kazanmada daha başarılı oldukları görülmüştür.

Barnett (2002)'in farklı programların fonolojik duyarlılığa etkisi üzerine yürüttüğü çalışmasında Head-Start ve devlet okulları mali anlamda daha iyi desteklenen okullara göre okuma başarısı üzerinde daha az etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bunun sebebi olarak devlet okullarının daha az maddi imkânı sahip olması, dezavantajlı çocukların gelişimi ve öğrenmesi yönelik etkinlikleri ciddi anlamda engellemesidir. Barnett devlet okullarının bu alanda yapılan çalışmaları takip etmesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadır.

Skibbe, Connor, Morrison, (2010) tarafından okul öncesi eğitim süresinin etkiliği araştırılmıştır. Araştırmada bir ve iki yıl boyunca okul öncesi eğitim alan 76 çocuğun okul öncesi eğitim süresinin kelime çözümleme, harf tanıma ve kelime becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda iki yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kelime çözümleme ve harf tanıma becerisinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Skibbe ve ark. (2010) okul öncesi eğitim süresinin kelime çözümleme ve harf tanıma becerilerinde sistematik olarak ilişkili oldukları ortaya koymuştur.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; erken çocukluk dönemindeki çocukların(60-72 aylar) Türkçe fonolojik duyarlılık düzeylerini belirleyecek bir ölçme aracı geliştirmek, bu aracın geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmasının gerçekleştirilmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın cevaplamayı amaçladığı sorular şunlardır:

1. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) geçerli bir ölçme aracı mıdır?
 - 1.1.Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) kapsam geçerliğine sahip midir?
 - 1.2.Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) kriter geçerliğine sahip midir?
 - 1.3.Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) yapı geçerliğine sahip midir?
 - 1.4.Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin ölçtüğü özelliklerle dolaylı ilişkisi olan özelliklerle anlamlı ilişkisi var mıdır?
2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
 - 2.1.Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) test-tekrar test güvenirliğine sahip midir?
 - 2.2.Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) iç tutarlılık güvenirliğine sahip midir?
 - 2.3.Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin ölçmenin standart hata değerleri nedir?
3. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin maddeleri geçerli ve güvenilir midir?
4. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin norm değerleri nedir?
5. Erken Çocukluk Dönemi çocukların fonolojik duyarlılıkları; ailelerinin ve kendilerinin sahip oldukları sosyo-kültürel özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?

1.7. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk döneminde fonolojik duyarlılığa ait becerilerin ölçülebilmesi amacıyla dünya üzerinde birçok ölçek geliştirilmektedir. Bu ölçekler, erken çocukluk dönemindeki çocukların ileride yaşayabileceği okuma-yazma becerilerine yönelik sorunların niteliği hakkında bilgi vermekte ve erken müdahale şansı tanınması amacıyla önem taşımaktadır. Geliştirilen ölçekler her ülkenin kendi dil, kültür ve eğitim yapısına göre oluşturulmaktadır. Ülkemizde ise bu alanda geliştirilen ölçek sayısı oldukça azdır. Yapılan araştırmalarda, yurtdışından getirilen ölçekler kullanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ülkemizde bu alandaki boşluğu doldurmak amacıyla Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) geliştirip ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve norm analizlerini yapmaktır.

1.8. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın temel aldığı bazı varsayımlar aşağıda verilmiştir:

- Erken çocukluk dönemindeki çocukların fonolojik duyarlılığa sahip olması; onların gelecekteki okuma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahiptir.
- Fonolojik duyarlılık; alfabe bilgisi, yazının yapısı, bunların sözel dildeki uygun karşılıklarını bulabilme ve ses ile harf ilişkisini kurabilme becerisidir.
- Erken çocukluk dönemindeki çocukların fonolojik duyarlılığı; bilimsel olarak ölçülebilen bir kavramdır.
- Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) çocuklara bireysel olarak uygulanan bir ölçektir.
- Uygulama sırasında çocuklardan gerçekçi cevaplar alabilmek için; uygulama öncesi öğrencilerin motive edilmesine önem verilmiştir.

1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2011-2012 öğretim yılında erken çocukluk dönemini geçirmekte olan (60-72 ay) çocuklarla;
2. Marmara Bölgesi İstanbul, Çanakkale, Bursa, Balıkesir ve Kocaeli illeri sınırları içinde yaşayan 60-72 ay arasındaki çocuklar ile;

3. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) ve anket ile toplanan veriler ile;
4. Araştırma kapsamında kullanılan istatistiksel teknikler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi başlıkları altında yer alan bilgiler bulunmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Erken çocukluk dönemindeki çocukların(60-72 aylar) Türkçe fonolojik duyarlılık düzeylerini belirleyecek bir ölçme aracını geliştirme, bu aracın geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmasının yapılmasını amaçlayan bu araştırma; genel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde yapılan araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlarlar. Araştırmaya konu olan birey, olay veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar 2008).

Ancak araştırmanın çeşitli aşamalarında ise; değişik değişkenler arasında ilişkiler araştırılmış olduğu için ise; ilişkisel tarama modeli de kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar 2008).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma kapsamında kullanılan Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin geçerlik ve güvenirliğini saptamak üzere; Marmara Bölgesinde yaşayan ve 2011-2012 öğretim yılında erken çocukluk dönemini geçirmekte olan (60-72 ay) çocuklardan oluşan çeşitli çalışma grupları kullanılmıştır. İlk etapta ölçeğin faktör analizi ve iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması için 2011-2012 öğretim yılında Çanakkale İli sınırları içinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 106 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular araştırmanın bulgular bölümünde açıklanmıştır.

Evren ve Örneklem kavramları, araştırmanın norm çalışması bölümünde kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini; Marmara Bölgesinde ikamet eden ve 2011-2012 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 60-72 aylık yaş diliminde bulunan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamına Marmara Bölgesi sınırları içinde yer alan tüm iller alınmamıştır. Bu nedenle araştırmanın bir çalışma evreni bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini; Marmara Bölgesinde yer alan İstanbul, Bursa, Balıkesir, Kocaeli ve Çanakkale illeri içinde ikamet eden ve 2011-2012 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 60-72 aylık yaş diliminde bulunan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma evreninden, örneklem seçiminde en önemli kriter olan örneklem büyüklüğünün bilimsel olarak belirlenmesinde; aşağıda verilen formül kullanılmıştır.

$$N = ((z \times \text{standart sapma}) / e)^2 \text{ (Karasar 2008).}$$

z: Araştırmada temel alınan anlamlılık düzeyi

ss: Pilot çalışmada ölçek toplam puanlarının standart sapması

e: Hata Payı

Araştırma kapsamında anlamlılık düzeyi en az ,05 olarak alınacağı için “z” değeri olarak 1,96; pilot çalışmanın standart sapması 13,236 ve hata payı olarak da “1” kabul edilmiştir. Bu sonuçlar yukarıdaki formüle şu şekilde yerleştirilmiştir:

$$N = ((1.96 \times \text{standart sapma}) / 1,00)^2 = 673$$

Elde edilen bu sonuca göre araştırmanın örneklem büyüklüğünün en az 673 öğrenci olmasına karar verilmiştir.

Norm çalışması öncesi Marmara Bölgesinde yer alan İstanbul, Bursa, Balıkesir, Kocaeli ve Çanakkale illeri Milli Eğitim Müdürlüklerinden, ilçelerindeki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının sayıları istenmiştir. Gelen sonuçlar Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Marmara Bölgesinde Yer Alan İstanbul, Bursa, Balıkesir, Kocaeli ve Çanakkale İllerinde Bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Sayıları

İl	Toplam	Resmi	Özel
İstanbul	2405	1392	1013
Bursa	619	505	114
Balıkesir	452	409	143
Kocaeli	433	359	79
Çanakkale	193	179	14
Toplam	4102	2844	1363

Araştırma kapsamında illere ve okul türlerine göre orantılı küme örnekleme yöntemi kullanılmaya ve toplam okul sayısının % 0,5'ne ulaşılmaya karar verilmiştir. Bunun sonucunda adı geçen okulların isimleri alınmış ve belirlenen oran çerçevesinde okullar içinden random örnekleme yöntemi ile ulaşılması gereken okullar belirlenmiştir. Örnekleme oluşturan illere göre seçilen okul sayıları Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Marmara Bölgesinde Yer Alan İstanbul, Bursa, Balıkesir, Kocaeli ve Çanakkale İllerinden Örneklem için Seçilen Okul Öncesi Eğitim Kurumları Sayıları

İl	Toplam	Resmi	Özel
İstanbul	12	9	3
Bursa	4	3	1
Balıkesir	3	2	1
Kocaeli	3	2	1
Çanakkale	3	2	1

Toplam	25	18	7
--------	----	----	---

Tablo 2.3. Marmara Bölgesinde Yer Alan İstanbul, Bursa, Balıkesir, Kocaeli ve Çanakkale İllerinden Örneklem için Seçilen Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Adları ve Toplam Öğrenci Sayıları

İl	Resmi		Özel		Toplam Öğrenci sayısı
	Okul Adı	Öğrenci sayısı	Okul Adı	Öğrenci sayısı	
İstanbul	-Başakşehir Şamlar Anaokulu	17	- Bilfen Okulları	20	
	-Beşiktaş Milli Saraylar Anaokulu	18	- Ataşehir Çevre Koleji	15	
	-Bahçelievler RAM Anaokulu	10	- Küçük Şeyler Anaokulu	15	
	-Kadıköy Münevver Şefik Ferger İ.Ö.O	17			
	-Faik Reşit Unat İ.Ö.O.	17			
	Üsküdar --Ali Fuat Başgil Anaokulu	18			
	-Ataşehir Akşemsettin Anaokulu	22			
	-Küçükçekmece Belediye Anaokulu	22			
	- Kadıköy Mehmet Akif İlköğretim	25			

Okulu

18

Bursa	-Belediye 100. Yıl Anaokulu	102	-Melodi Anaokulu	18
	-Teferrüç Ali Osman Gür Anaokulu	10		
	-Şehit Öğretmen Mahmut Çatalkaya İÖÖ	12		
Balıkesir	-Ali Rıza Güçkan Anaokulu	42	-Bahçeşehir Koleji	13
	- Sabiha Gökçen Anaokulu	51		
Kocaeli	-Atılım Anaokulu	65	-Seymen Koleji	15
	-Yeni Turan Anaokulu	73		
Çanakkale	Gümüşği Anaokulu	56	-İsmail Kaymak Koleji	16
	Toki Mehmet Akif Terzioğlu Anaokulu	53		

Toplam	621	112	733
---------------	------------	------------	------------

Araştırmacı ve onun tarafından özel olarak eğitilen anketörler tüm adı geçen bu okullara giderek, okul kapsamındaki 60-72 aylık çocuklara ölçekleri uygulamışlardır. Öğrencilerin demografik özellikleri ise; sınıf öğretmenlerinden alınmıştır. Toplam ulaşılabilen öğrenci sayısı 733 olmuştur. Bu nedenle araştırma örneklem büyüklüğü 733 öğrenci ile sınırlanmıştır.

Norm çalışmasında kullanılan örneklem grubunun demografik özelliklere göre frekans ve yüzdelik dağılımları; Bulgular bölümünün norm çalışması kısmında tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla çok farklı veri toplama araçları kullanılmıştır.

2.3.1. Anketler

Araştırmanın hem geçerlik-güvenirlilik hem de norm çalışmalarında öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından farklı iki anket hazırlanmıştır.

Araştırmanın geçerlik-güvenirlilik çalışmalarının yürütüldüğü öğrenci grubunda uygulanan ankette; cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, kardeş sayısı ve SED değişkenlerine ilişkin veri toplanmıştır.

Araştırmanın norm çalışmalarının yürütüldüğü öğrenci grubunda uygulanan ankette ise toplam 22 soru yer almıştır. Bunlar sırasıyla; çocuğun adı soyadı, cinsiyeti, devam ettiği okulun adı, okul türü, çocuk yaşı, çocuğun okul öncesi eğitim alıp almadığı, aldıysa kaç yıl aldığı, ailedeki çocuk sayısı, uygulama yapılan çocuğun, aile içindeki sırası, anne-baba birliktelik durumu, anne meslek, baba meslek, anne eğitim, baba eğitim, ailenin aylık gelir düzeyi, ikamet edilen il, ikamet türü, oda sayısı, çocuğun bağımsız odası olup olmadığı, evde bilgisayar bulunup bulunmadığı ve aileye düzenli olarak gazete ve dergi alınıp alınmadığıdır.

2.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)

Veri toplama araçlarından ikincisi; bu araştırmanın konusunu oluşturan Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'dir. Ölçeğin hazırlanması, geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışmalarına ilişkin tüm veriler araştırmanın bulgular bölümünde açıklanacağı için; bu bölümde ayrıca özelliklere ilişkin bilgiler verilmemiştir.

2.3.3. Fonolojik Duyarlılık Testleri

Bu çalışmada kullanılan Fonolojik Duyarlılık Testleri, literatürde fonolojik duyarlılığı en belirgin ve hassas olarak ölçenler arasından seçilmiş; fonolojik duyarlılığı, güvenilir bir şekilde ölçtükleri ve okuma başarısını geçerli bir biçimde yordadıkları, İngilizce üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda Yopp (1988) tarafından saptanmıştır. Yopp, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları kapsamında bir grup anaokulu çocuğuna, fonolojik duyarlılığın ölçülmesinde kullanılan 10 farklı testi uygulamış; daha sonra Faktör Analizi çalışması yaparak, test performansını etkileyen iki beceri üzerinde yoğunlaşmıştır: Bunlardan ilki, Sesbirim Ayırıştırma, Sesbirim Birleştirme, Sesbirim Atma ve Sesbirim Sayma Testlerinde gözlemlenen "basit bir sesbirim duyarlılık faktörü"; ikincisi, önekilere ek olarak bir yandan da sesbirimi hafızada tutma egzersizini yapmayı gerektiren testlerde gözlemlenen "karmaşık bir sesbirim duyarlılık faktörü"dür.

Orjinal ismi "Phonological Awareness Tests" olan Fonolojik Duyarlılık Testleri'nin Türkçeye uyarlama çalışması ise, Aktan (1996) tarafından bu konu üzerinde sürdürülen daha önceki bir çalışmada tamamlanmıştır. Bu testler aynı zamanda Türkçe üzerinde yapılan diğer bir çalışmada da kullanılmış ve güvenilirlikleri bulunmuştur.

Testin bütünü, sözlü olarak ve şu sıra takip edilerek deneklere sunulmuştur: Harf Tanıma Testi (Büyük ve Küçük Harf Tanıma), Harf Kullanma Testi, Kelime Çözümleme Testi ve Fonolojik Duyarlılık Testleri (Hece Sayma, Sesbirim Sayma, İlk Sesbirim Sayma, Son Sesbirim Sayma). Toplam 8 farklı test grubundan oluşan Fonolojik Duyarlılık Testlerinin her bir soru grubunun başlangıcında deneklere, birkaç sorudan meydana gelen alıştırmaya çalışması uygulanmış; bu soruları cevapsız bırakmaları ya da verdikleri yanlış cevaplar düzeltilerek doğruları söylenmiştir.

Harf Tanıma Testleri

Büyük harfleri tanımaya yönelik hazırlanan bu testte, deneğe, büyük harflerin rast gele sıralandığı bir liste sunulmaktadır. Uygulamacı tek tek harfleri işaret eder ve denekten gösterdiği harfi isimlendirmesini ister.

Küçük harfleri tanımaya yönelik hazırlanan bu testte, deneğe, küçük harflerin rast gele sıralandığı bir liste sunulmaktadır. Uygulamacı tek tek harfleri işaret eder ve denekten gösterdiği harfi isimlendirmesini ister.

Harf Kullanma Testi

Harf kullanmaya yönelik hazırlanan bu testte, deneğe, büyük harfleri tanımaya yönelik hazırlanan testte kullanılan liste tekrar sunulur. Uygulamacı, tek tek harfleri işaret eder ve denekten gösterdiği harf ile başlayan anlamlı bir kelime söylemesini ister. Büyük harflerin sunulduğu listede yer alan "ğ" harfi, bu testte dahil edilmemektedir.

Kelime Çözümleme Testi

Kelime Çözümleme Testi'nde deneğe, tek ve iki heceli 16 güncel Türkçe kelimedenden oluşan bir liste verilmektedir. Uygulamacı, kelimeleri tek tek işaret eder ve denekten gösterdiği her bir kelimeyi okumasını ister. Deneğin, ilk 6 kelimeyi okuyamaması durumunda, teste devam edilmez. Bu testte yer alan kelimeler, basitten karmaşığa doğru sıralanmış bir şekilde deneklere verilir.

Fonolojik Duyarlılık Testleri

Fonolojik Duyarlılık Testleri, deneğe, 4 farklı grupta sunulmaktadır; Hece Sayma, Sesbirim Sayma, Sesbirim Atma (İlk sesbirim), Sesbirim Atma (Son sesbirim). Bu testler, fonolojik duyarlılığın farklı yönleri üzerinde sürdürülen araştırmalarda yararlanılan testler olup, başka araştırmacılar tarafından da sıkça kullanılmaktadır.

Bu araştırmada kullanılan Fonolojik Duyarlılık Testleri, literatürde fonolojik duyarlılığı en belirgin ve hassas olarak ölçenler arasından seçilmiştir.

Hece Sayma Testi:

Hece Sayma Testi'ne başlamadan önce, deneğe 4 kelimelik bir alıştırma çalışması uygulanır. Uygulamacı, deneğin bu kelimelere verdiği yanlış cevapları düzelterek geribildirimde bulunur. Daha sonra esas teste geçilerek, deneklere tek, çift ve üç heceli 8 anlamsız kelimenin yer aldığı bir listeden sırasıyla kelimeler okunur. Uygulamacı, denekten

okuduğu her bir kelimenin hece sayısını, hem sözlü olarak hem de bir cetvel yardımıyla masaya vurarak ifade etmesini ister. Örneğin; deneğe, "butavik" kelimesi verilir ve bu kelimenin 3 heceden meydana geldiğini, hem "3" sayısını sözlü olarak, hem de bir cetvel yardımıyla masaya üç kere vurarak belirtmesi istenir.

Sesbirim Sayma Testi:

Sesbirim Sayma Testi'ne başlamadan önce, deneğe 3 hecelik bir alıştırma çalışması uygulanır. Uygulamacı, deneğin bu hecelere verdiği yanlış cevapları düzelterek geribildirimde bulunur. Daha sonra esas teste geçilerek, deneklere tek, çift ve üç harfli 8 farklı hecenin yer aldığı bir listeden sırasıyla heceler tek tek okunur. Uygulamacı, denekten söylediği her hecedeki sesbirim sayısını, hem sözlü olarak hem de bir cetvel yardımıyla masaya vurarak ifade etmesini ister. Örneğin; deneğe, "mul" hecesi verilir ve bu hecenin 3 sesbirimden meydana geldiğini, hem "3" sayısını sözlü olarak, hem de bir cetvel yardımıyla masaya üç kere vurarak belirtmesi istenir.

Sesbirim Atma (İlk sesbirim) Testi:

İlk Sesbirim Atma Testi'nde, deneğe öncelikle 2 kelimelik bir alıştırma çalışması uygulanır. Uygulamacı deneğin bu kelimelere verdiği yanlış cevapları düzelterek geri bildirimde bulunur. Daha sonra esas teste geçilerek, deneklere, her biri tek heceli ve üç harften oluşan 12 hecenin yer aldığı bir listeden sırasıyla heceler tek tek okunur. Uygulamacı denekten, sözlü olarak verdiği her bir hecenin ilk sesbirimini çıkarıp, geriye kalan kısmını söylemesini ister. Örneğin; deneğe, "ven" hecesi verilir ve bu hecenin ilk sesbirimi olan "vvv"yi çıkarıp, geriye kalan kısım olan "en"i söylemesi istenir.

Sesbirim Atma (Son sesbirim) Testi:

Son Sesbirim Atma Testi'nde, deneğe öncelikle 2 kelimelik bir alıştırma çalışması uygulanır. Uygulamacı deneğin bu kelimelere verdiği yanlış cevapları düzelterek geri bildirimde bulunur. Daha sonra esas teste geçilerek, deneklere, bir önceki testte kullanılan 12 hecenin aynılarının yer aldığı bir listeden sırasıyla heceler tek tek okunur. Bu kez ise uygulamacı denekten, sözlü olarak verdiği her bir hecenin son sesbirimini çıkararak, başta kalan kısmını söylemesini ister. Örneğin; deneğe, "gat" hecesi verilir ve bu hecenin son sesbirimi olan "ttt"yi çıkarıp, başta kalan kısım olan "ga"yı söylemesi istenir.

3.3.4. Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği

Ölçek; Alexander Romanvich Luria'nın "beyin Organizasyon Teorisinden" yola çıkılarak Gail J.Richard ve Mary Anne Honner tarafından geliştirilen "Language Processing Test" temel alınarak, 2003 yılında Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü Yüksek Lisans tezi" '5-7 yaş çocuklarına yönelik dil kullanım yeteneklerini belirleyen ölçeğin oluşturulması ve geçerlik güvenirlik çalışması" kapsamında Layza Ovadya tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; analiz ve organizasyon temelli bir ölçektir. Temporal lob içerisindeki ikinci bölgedeki davranışları değerlendirmeye yöneliktir. Testin orijinal halinin cronbach alfa katsayıları ,69 ile ,92 arasında değişim göstermiştir. Test-tekrar test katsayılarının ortalaması ise ,81'dir.

Yapılan analizler sonucunda testin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin isimlendirme alt boyutun cronbach alfa değeri ,78,), işlevini belirtme alt boyutun cronbach alfa değeri ,96, çağrışım yapma-ilişkilendirme alt boyutun cronbach alfa değeri ,79, gruplama alt boyutun cronbach alfa değeri ,93; benzerlikler alt boyutun cronbach alfa değeri ,92; farklılıklar alt boyutun cronbach alfa değeri ,93 ve Özellikler alt boyutun cronbach alfa değeri ,92 olarak bulunmuştur.

Ölçekte toplam 7 alt boyut bulunmaktadır. Bunlar; isimlendirme(38 soru), işlevini belirtme(46 soru), çağrışım yapma-ilişkilendirme(46 soru), gruplama(15 soru),benzerlikler(14 soru), farklılıklar(14 soru) ve Özellikler alt boyutlarıdır. Özellikler alt boyutu içinde her biri 12 sorudan oluşan 8 ara boyut daha bulunmaktadır. Bunlar, işlevi, parçaları, rengi, aksesuarı, ebat-şekil, kategori, içeriği ve ter'dir. Testte toplam 305 soru yer almaktadır ve testten alınabilecek maksimum puan dolayısıyla 305 olmaktadır. Testteki doğru yanıtlar"1", yanlış yanıtlar ise "0" puan almaktadır.

2.4.Verilerin Toplanması

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak amacıyla Çanakkale ilinde bulunan ve üç sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettiği düşünülen okullar seçilerek, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama yapmak için izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra okullara gidip o gün okulda bulunan 60-72 aylık çocuklara ölçek uygulanmış. Sınıf ortamından uzak, sessiz bir yerde çocuklara birebir uygumla yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik analizleri bittikten sonra norm uygulamalarına başlanmıştır. Norm uygulamaları için Marmara Bölgesi seçilmiştir. Tüm illere uygulama yapılamayacağı için Marmara bölgesini temsil ettiği

düşünülen, Çanakkale dışında dört il daha seçilerek Marmara Bölgesi'nde bulunan il sayısının yarısına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu illerde uygulama yapılacak okullar seçilirken, Milli Eğitim Bakanlığı İstatistiklerinden yararlanılarak okul öncesi eğitimde kurumlaşma oranına bakılmıştır. Bu oranlara bakılarak her il için kaç tane okulda uygulama yapılacağı belirlenmiştir. Okullar belirlendikten sonra, illerde bulunan üniversitelerdeki Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki öğretim elemanlarıyla görüşülüp, bu çalışmada yer almak isteyen öğrenciler seçilmiştir. Daha sonra araştırmacı, bu öğrencilerle görüşerek ölçeğin uygulanışını ve dikkat edilecek hususları aktarmıştır. Seçilen öğrencilerle birlikte uygulama yapılacak okullar ziyaret edilip öğrenciler tanıtılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin ölçeği çocuklara uygulayışı araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uygulamalar yapıldıktan sonra illere gidilerek öğrencilerden ölçekler ve cevap anahtarları toplanmıştır.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamı çerçevesinde kullanılan anket formuna ait bazı bilgiler, frekans ve yüzdeler tablolara haline dönüştürülerek bulgular bölümünde tablolandırılarak verilmiştir.

Bir testin ilk aşamada geçerli olması amaçlanmaktadır. Bu amaçla ilk önce hazırlanan ölçek, ilgili konu üzerinde uzman beş akademisyene gönderilmiş ve ölçek maddelerinin; fonolojik duyarlılığa ilişkin bilgileri ölçüp ölçmediği hakkında bilgi alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri dönüşler sonucunda ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olduğu anlaşılmıştır. Testin geçerliği için ikinci aşamada yapı geçerliğine bakılmıştır. Bunun için varimax rotated yöntemi ile faktör analizi işlemleri yapılmıştır. Bu işlem sonucu ölçeğin alt boyutları belirlenmiştir. Yapı geçerliği yüksek olan bir testten alınan toplam puanlar ile alt boyutlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı korelasyonlar istenmektedir. Ayrıca alt boyutlar arasında da istatistiksel açıdan anlamlı ancak ortalama düzeyde korelasyonların olması gerekmektedir. Bu nedenle testin yapı geçerliğinin belirlenmesinde alt ölçeklerin birbiri ile ve toplam puanlar ile korelasyonlarına bakılmıştır.

İkinci aşamada ise; ölçeğin güvenilir olması amaçlanmaktadır. Testlerin güvenilirliğini belirlemede ilk yol test tekrar test güvenilirliğidir. Bu amaçla test bir gruba bir hafta ara ile iki kez uygulanmış ve elde edilen puanlar arasında korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayı devamlılık katsayısı olarak kabul edilmiştir.

Testin iç tutarlılık güvenilirliği iki ayrı yöntemle belirlenmiştir. İlkinde her bir sorunun varyansına dayalı olarak Cronbach Alfa katsayısı bulunmuştur. Daha sonra test soruları iki

ayrı yarıya ayrılarak iki ayrı yarı arasındaki korelasyonlara dayalı olarak Spermann Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları bulunmuştur.

Güvenirliğin son aşamasında madde güvenilirlik katsayıları madde toplam ve madde kalan teknikleri ile belirlenmiştir. Bunlara ilave olarak madde analiz işlemlerinde her bir test maddesinin ayırt edicilik değerleri belirlenmiştir. İçsel tutarlılık katsayısı, test maddelerine verilen yanıtların tutarlılığını saptamaya yaramaktadır. Bu bağlamda testin homojenlik özelliğinin yüksekliği, testin maddelerinin aynı yapıyı ölçmeye yönelik olduklarını işaret etmektedir (Öner 1997). Araştırma kapsamı içinde kullanılan Erken çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği madde güvenilirlik çalışması için her bir maddenin madde-toplam ve madde kalan değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt edicilik geçerliği için ise; ayırt edicilik indeksleri bulunmuş ve sonuçların istatistiksel açıdan anlamlılıkları sınıanmıştır.

Erken çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği toplam ve alt boyut toplam puanları temel alınarak tüm grup puan sıralamasına tabii tutulmuş ve daha sonra en yüksek puan alan %27 lik grup ile en düşük puan alan %27 lik grup arasına her bir soru ortalamaları için “ilişkisiz Grup t Testi” yapılmıştır.

Testin üçüncü aşamasında ölçeğin kriter geçerliğine bakılmıştır. Bunun için aynı gruba Fonolojik Duyarlılık Testleri ve Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) kullanılmış ve iki ölçek puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayılarının istatistiksel açıdan anlamlılığı test edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında kullanılan Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin (EÇDFDÖ) ölçtüğü bilgilerin; ilişkili olduğu bazı temel kavramlar bulunmaktadır. Bunlar ilgili yabancı ve yerli literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) yapı geçerliğini saptamak üzere; çocukların dil gelişim özellikleri arasında ilişki araştırılmıştır.

Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşıldıktan sonra; norm çalışması işlemlerine geçilmiştir. Bunun için ilk etapta ölçek toplam ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri bulunmuş ve dağılımların normalliği araştırılmıştır. Norm çalışmasının ikinci aşamasında ölçeğin toplam ve alt boyut ham puanları; yüzdeler puanlara dönüştürülmüştür. Farklılıkların belirlenmesinde çeşitli hipotez testleri kullanılmıştır.

Dağılımların normal olduğu anlaşıldıktan sonra; anket ile toplanan çeşitli bağımsız değişkenlere göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) toplam

ve alt boyut farklılıklarını belirlemek üzere parametrik istatistik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bağımsız değişkenin iki kategoriden oluştuğu durumlarda hipotez testi olarak ilişkisiz grup “t” testi; ikiden fazla kategoriden oluştuğu durumlarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) işlemleri gerçekleştirilmiştir. ANOVA işlemleri içinde; tanımlayıcı istatistik değerlerine, levene teste, eta kare değerlerine ve “F” testinde anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda; varyansların homojen ve heterojenlik durumları dikkate alınarak ilgili post-hoc teknikleri yapılmıştır.

Araştırma kapsamında tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın tüm istatistik işlemleri SPSS paket programında gerçekleştirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu aşamasında; genel amaç doğrultusunda erken çocukluk dönemindeki çocuklardan toplanan verilere dayalı olarak gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonuçları tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

3.1. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

Bu aşamada önce, fonolojik duyarlılık ile ilgili literatür ayrıntılı biçimde taranmış, fonolojik duyarlılığı temel alarak geliştirilmiş ölçek ve yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Daha sonra toplanan bu bilimsel bilgilere uygun olarak, toplam 100 maddeden (item) oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur.

Ardından oluşturulan maddeler her biri okul öncesi eğitimi alanında akademisyen uzmanlar ve yüksek lisans öğrencileri tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan, oluşturulan maddelerce yoklanacak olan davranışların ilgili fonolojik duyarlılık göstergesi olup olmadığına dair görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan maddelerin ölçekte yer aldıkları faktörler için uygunluğuna ilişkin cevaplarını Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği (1: Bu madde kesinlikle uygun değil, 5: Tam olarak uygun) üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların gerektiğinde açıklama yapmalarına olanak vermek için her bir maddenin karşısına bir boşluk bırakılmıştır. Uzmanlara gerektiğinde maddeler üzerinde de düzeltme yapabilecekleri belirtilmiştir. 5* uzmanın görüşünün alındığı uzman değerlendirme formundan elde edilen veriler değerlendirilirken maddelerin ilgili faktör altında yer almasının uygun olduğuna karar vermek için madde ortalama puanının $x = 4.50$ ve üzeri, standart sapmasının ise 0.70 ve altı olması ölçütleri temel alınmıştır. Ayrıca uzman görüşlerine bağlı olarak sorunlu olduğu ifade edilen maddelerin, öneriler doğrultusuna düzeltmeleri yapılmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından 120 maddeden 42 madde ölçek taslağının dışına çıkarılmıştır. , Taslak ölçeğin 78 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

Genel uygulamalara geçilmeden önce, oluşturulan ölçek formu ve maddeler üzerinde fark edilmemiş herhangi bir imla, ifade veya biçim sorunu olabileceği sayılımasına bağlı olarak

ölçek; Türk Dili ve Edebiyatı alanında bir akademisyene verilerek, inceleme istenmiştir. Bu işlemler sonucu ölçek hem redaksiyon işleminden geçmiş hem de alt boyut maddeleri güçlük derecelerine göre kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Böylece ölçeğe son hali verilmiştir.

Bu son işlemin ardından araştırmacı; erken çocukluk döneminde bulunan 10 çocuğa bireysel olarak pilot bir uygulama yapmıştır. Uygulama esnasında çocuklardan alınan sorular ve geri bildirimler ve diğer gözlemlere bağlı olarak genel uygulama için bazı önlemlerin alınması gerektiğine karar verilmiştir.

3.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geçerlik ve Güvenirliğinin Belirlendiği Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

106 öğrenciden oluşan çalışma grubunun tümü 6 yaş grubu çocuklarıdır. Çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	51	48,1
Erkek	55	51,9
Toplam	106	100,0

Araştırma grubunun % 48,1'i kız; % 51,9'u ise erkek öğrencidir. Kız ve erkek öğrenci yüzdelerinin birbirine çok yakın oldukları Tablo 3.1'de görülmektedir.

Tablo 3.2. Araştırma Grubunun Anne Eğitimi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Anne Eğitim	F	%
İlköğretim	17	16,0
Lise	26	24,5
Ön Lisans	12	11,3
Lisans	47	44,3
Lisans üstü	4	3,8
Toplam	106	100,0

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine ilişkin frekans ve yüzdelerik dağılım Tablo 3.2’de gösterilmiştir. Annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre ilk sırada lisans mezunları yer almıştır(% 44,3). Bunu % 24,5 ile annesi lise mezunu olan öğrenciler izlemiştir. İlköğretim mezunu olan anneler % 16, ön lisans mezunu anneler % 11,3 ve lisansüstü mezunu anneler % 3,8’lik dağılıma sahip olmuşlardır.

Tablo 3.3. Araştırma Grubunun Baba Eğitimi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım

Baba Eğitim	f	%
İlköğretim	22	20,8
Lise	16	15,1
Ön Lisans	19	17,9
Lisans	38	35,8
Lisans üstü	11	10,4
Toplam	106	100,0

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine ilişkin frekans ve yüzdelerik dağılım Tablo 3.3’de gösterilmiştir. Babaların eğitim düzeyi değişkenine göre ilk sırada lisans mezunları yer almıştır(% 35,8). Bunu % 20,8 ile babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler izlemiştir. Ön lisans mezunu olan babalar % 17,9, lise mezunu babalar % 15,1 ve lisansüstü mezunu babalar % 10,4’lük dağılıma sahip olmuşlardır.

Tablo 3.4. Araştırma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım

Kardeş Sayısı	f	%
Tek çocuk-Bir Kardeş	76	71,7
İki Kardeş	27	25,5
Üç kardeş	3	2,8
Toplam	106	100,0

Araştırma grubu içinde yer alan öğrencilerin % 71,7’si tek çocuk veya tek kardeşi olanlardır. Bunu % 25,5 ile iki kardeşi olanlar ve % 2,8 ile üç kardeşi olanlar izlemiştir. (Tablo 3.4)

Tablo 3.5. Araştırma Grubunun SED Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

SED	F	%
Düşük	9	8,5
Orta	73	68,9
Yüksek	24	22,6
Toplam	106	100,0

Araştırma grubu içinde yer alan öğrencilerin ailelerinin % 68,9'unun sosyo ekonomik düzeyi ortadır. Bunu % 22,6 ile yüksek sosyo ekonomik düzeyde olanlar izlemiştir. Son sırada % 8,5 ile düşük sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları bulunmaktadır (Tablo 3.5)

3.3. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Psikometrik bir ölçme aracında bulunması gereken en temel özellik; o testin geçerli olmasıdır. Geçerlilik; bir testin ölçmek istediği özelliği, diğer özelliklerle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme özelliğidir. Bir testin geçerliği pek çok farklı amaçlarla farklı şekillerde ölçümlenebilmektedir.

3.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Kapsam Geçerliliğine İlişkin Sonuçlar

Bir ölçme aracının; ölçmek istediği özellik ile ölçek maddeleri arasındaki ilişki; o ölçeğin kapsam geçerliği olarak kabul edilir. Daha da açıkçası kapsam geçerliği; ölçek maddesinin, ölçülmesi amaçlanan özelliğe hizmet etme derecesidir. Bir araştırmacı; incelemek istediği özelliğin alanını ve sınırlarını çok iyi belirlemek zorundadır. Daha sonra bu alan ve sınırlar dahilinde madde havuzunu oluşturur. Oluşturulan bu maddelerin, tüm kapsamı temsil edip etmediğini belirlemek üzere, ölçeği mutlaka alanda uzman akademisyenlere ve uzmanlara gönderip, onlardan onay almak zorundadır. Bir önceki bölümde gerçekleştirilen uzman görüşü alma; bir yerde kapsam geçerliğini oluşturmaktadır. Uzmanlar her bir maddeyi; ölçek alanı kapsamında değerlendirirken aynı zamanda alanın içinde olduğu halde ölçüme tabii tutulmamış özellikleri veya maddeleri; değerlendirme kağıdına ilave ederler. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) için gerçekleştirilen uzman görüşlerinde; hiçbir ilave madde eklenmemiştir. Elde edilen bu sonuç; testin kapsam geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Bir testin kapsam geçerliğini istatistiksel açıdan saptamanın çok farklı yöntemleri bulunmaktadır. Bunlardan ikincisi; ölçeğin ölçümlendiği özelliğe yüksek düzeyde sahip olanlar ile düşük düzeyde sahip olanların test tarafından birbirinden istatistiksel açıdan farklılaşmasıdır. Bu kavrama aynı zamanda testin ayırt edicilik gücü de denilmektedir. Bunun belirlenmesi için; ölçeğin toplam ve alt boyutlarından alınan puanlara göre tüm bireyler en yüksekten en düşüğe doğru sıralanır. Daha sonra çalışma grubunun %27'lik dilimini oluşturan kişi sayısı belirlenir. Ölçek toplam ve alt boyutlarından en yüksek puan alan % 27'lik grup ile en düşük puan alan %27'lik grup arasında aritmetik ortalamalar arasında farklılık ilişkisiz grup "t" testi ile sınırlanır. Eğer elde edilen "t" değerleri istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya koymuş ise ölçek ayırt edici ve doğal olarak kapsam geçerliğine sahip olduğu kabul edilir.

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Toplam ve alt boyut toplam puanları için yapılan ayırt edicilik sonuçları Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyutlarının Ayırt Edicilik Sonuçları

Ölçek	Ölçek Adı	Grup	Art.Ort	ss	Std.Hat	t	sd	p
A	İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme	Üst	6,1667	1,7827	,3255	4,202	58	,000** *
		Alt	3,5333	2,9330	,5355			
B	Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme	Üst	9,7667	,5040	9,202E-	15,584	58	,000** *
		Alt	1,5333	2,8495	,5202			
C	İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme	Üst	7,6667	2,1709	,3963	11,439	58	,000** *
		Alt	1,5333	1,9780	,3611			
D	Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme	Üst	9,3667	,8899	,1625	18,703	58	,000** *
		Alt	2,7667	1,7157	,3132			
E	Sesbirimlerini biraraya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme	Üst	7,4667	1,5253	,2785	6,435	58	,000** *
		Alt	4,1000	2,426	,4430			

				2					
F	Bir kelimeyi hecelere ayırabilme	Üst	9,7000	,7022	,1282	9,26	58	,000**	*
		Alt	4,1667	3,1957	,5835	3			
G	Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme	Üst	9,8667	,4342	7,927E-	6,02	58	,000**	*
		Alt	5,2333	4,1910	,7652	3			
H	Harfleri Tanıma	Üst	5,0000	3,8417	,7014	6,75	58	,000**	*
		Alt	,2000	,6103	,1114	9			
Toplam		Üst	65,0000	5,4011	,9861	25,4	58	,000**	*
		Alt	23,0667	7,2442	1,3226	18			

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Tablo 3.6. incelendiğinde Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Toplam ve alt boyut toplam puanları için yapılan ayırt edicilik işlemlerinin tümünün istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı sonuç verdiği anlaşılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin kapsam geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Bir testin kapsam geçerliği ayrıca bazı uzmanlarca kriter (ölçüt) geçerliği adı altında farklı bir yöntem ile de sınanmaktadır. Bir araştırmacı; yeni bir test geliştirmeye başlamadan önce, mutlaka kendi ülkesinde aynı amaçla geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı bulunup bulunmadığını araştırır. Eğer istenilen niteliklere sahip bir ölçek bulunmuş ise; geliştiricisinin izni ile en az 30 kişilik bir gruba; hem yeni ölçek hem de aynı alandaki geçerli ve güvenilir ölçme aracı uygulanır. İki ölçek puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayısı ne kadar yüksek ise(+1'e ne kadar yaklaşmış ise), yeni geliştirilen testin kapsam ve dolayısıyla kriter geçerliği o kadar yüksek olarak kabul edilir.

Bu araştırma kapsamında kriter geçerliğini sınamak üzere Ebru Aktan(1996) tarafından geliştirilmiş bulunan Fonolojik Duyarlılık Testleri testi seçilmiştir. İki test beş gün ara ile aynı 30 çocuğa uygulanmıştır. İki ölçeğin toplam ve alt boyutları arasında hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) ve Fonolojik Duyarlılık Testleri Arasındaki ilişkiler

EÇDFDÖ	Açılım	Fonolojik Duyarlılık Testleri					
		Harf Tanıma	Kelime çözümleme	Hece sayma	Ses birim sayma	Ses birim atma	Genel toplam
ATOP	İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme	-,095	,080	,186	-,154	-,084	-,079
BTOP	Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme	,163	,085	-,044	,101	,115	,162
CTOP	İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme	,375*	,326	-,034	-,096	,222	,366*
DTOP	Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme	,239	,203	-,013	,055	,109	,232
ETOP	Sesbirimlerini biraraya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme	,098	-,082	,705***	,475**	,399*	,220
FTOP	Bir kelimeyi hecelere ayırabilme	-,107	,086	,531**	,451*	,053	,003
GTOP	Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme	,173	,086	,008	,131	,052	,165
HTOP	Harfleri Tanıma	,920***	,633***	,193	,180	,525**	,910***
Genel toplam		,488**	,386*	,293	,223	,368*	,523**

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) ve Fonolojik Duyarlılık Testleri Toplam puanları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç bulunmuştur. İçerikleri farklı bile olsa aynı özelliği ölçen bu iki ölçeğin toplam puanlarının anlamlı yüksek pozitif korelasyon vermesi; Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin(EÇDFDÖ) kapsam geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Fonolojik Duyarlılık Testleri Toplam puanları ile Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) “İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme”(p<,05) ve (r:,910)(p<,001) alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde ilişkiler elde

edilmiştir. Yine Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) “Harfleri Tanıma” alt boyutu ile Fonolojik Duyarlılık Testleri “Harf Tanıma”(p<,01), “Kelime Çözümleme”(p<,05) ve “Ses Birim atma”(p<,05) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) “İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme” alt boyutu ile Fonolojik Duyarlılık Testleri “harf tanıma” alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur(p<,05). Yine Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) “kelimeleri hecelere ayırma” alt boyutu ile Fonolojik Duyarlılık Testleri “Hece sayma”(p<,01) ve “Ses birim sayma”(p<,05)” alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) “Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme” alt boyutu ile Fonolojik Duyarlılık Testleri “Hece sayma”(p<,001) , “Ses birim sayma”(p<,01)” ve “ses birim atma”(p<,05) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Elde edilen bu ayrıntılı sonuçlar da; Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin (EÇDFDÖ) kapsam geçerliğine sahip olduğunu ispatlamıştır. Ancak iki ölçek de fonolojik duyarlılığı ölçmesine rağmen içlerinde içerik açısından birbirinden farklı alt boyutlar bulunmaktadır ve bunlar arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Ancak açıklanan gerekçeye dayalı olarak bu Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin(EÇDFDÖ) kapsam geçerliğini olumsuz yönde etkilememiştir.

3.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Yapı Geçerliğine İlişkin Sonuçlar

Yapı geçerliği, bilimsel olduğu kadar, felsefi yönü de ağır basan bir geçerlik ölçütüdür. Kuramsal olarak, geçerlik ölçmenin dayandığı "temel kuramların" geçerliği ile ilgilidir. Yani, önceden kabul edilen olası "neden-sonuç" ilişkileri ile ilgilidir özellikle, dolaylı ölçmelerin yapıldığı (asıl ölçülmek istenen şeyin onun çeşitli belirtileri ile ölçüldüğü) durumlarda, ölçülen belirtilerin, gerçekten aranan belirtiler olup olmadığı sorunu vardır. Bir testin yapı geçerliğini sınarken yapılması gereken ilk önemli işlem; faktör analizidir.

Faktör analizinde amaç çok sayıdaki maddelerin daha az sayıda "faktörlerle ifade edilmesidir. Aynı faktörü ölçen maddeler bir araya gelerek çeşitli gruplar oluşur Her faktör

grubuna, içinde bulunan maddelerin özelliğine göre. bir faktör adı verilir. Bu faktörlerden her biri ölçmedeki kuramsal yapıyı ifade etmelidir.

Faktör analizi, yorumlanması oldukça güç olan birçok ilişkiyi açıklayan, birbiri ile korelasyonu olan maddeleri yapısal olarak anlamlı, nispeten bağımsız faktörler altında toplayan çok değişkenli bir analiz tekniğidir. Faktör analizi çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara (faktörlere) ulaşmayı amaçlar (Büyüköztürk 2002).

Elde edilen yük değeri, bir maddenin tanımlanacak olan bir alt boyutta (faktörde) yer alıp almamasında kullanılan kritik değeridir ve maddenin söz konusu faktörle olan ilişkisini gösterir. Yük değerinin yüksek olmasına bağlı maddenin söz konusu faktör altında yer almasını meşrulaştıran bir değerdir. Belli bir grup madde bir faktörün altında yüksek yük değeri ile bulunuyorsa, bu maddeler ilgili faktörü tanımlayan/ölçen maddeler olarak yorumlanırlar. Genellikle bir maddenin yük değerinin 0.30 ve daha yüksek olması beklenmektedir.

Faktör yapılarının belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek farklı teknikler bulunmakla birlikte temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) literatürde çok sık kullanılan yöntem olarak göze çarpmaktadır (Klainbaum, Kupper ve Muller, 1987, Zeller ve Karmines, 1978). Temel bileşenler analizi, yönlendirme öncesinde maddelerin birbirleriyle olan korelasyonlarını temel alarak, yapısal olarak anlamlı bulunan alt yapıları (faktörleri) ortaya koymaktadır. Bu analiz maddelerin doğal halleriyle görülebilmesini ve bazı istatistiksel bilgilerin elde edilmesini sağlar. Öte yandan bu yöntemin ardından elde edilecek faktörlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla bir döndürme (rotation) işleminin yapılması gerekir. Yönlendirme dikey (orthogonal) ve yatay (oblique) olmak üzere iki temel biçimde uygulanan yöntemlere dayalıdır. Bu iki grubun ilke olarak birbirlerinden farklılıkları, yönlendirme sonrasında apsis ve ordinat eksenleri arasındaki açı ile ilişkilidir. Bu tekniklerden bazıları Varimax, Quartimax, Equamax ve Promax teknikleridir.

Bütün bu işlemlerin sonucunda ise, her bir maddenin veya alt ölçeğin en az madde analizlerinden birinde beklentileri karşılması ölçeğe girmesi için yeterli gözükmektedir.

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin (EÇDFDÖ) faktör yapısını belirlemeye yönelik olarak öncelikle döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmış, ardından belirlenen faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlamak amacıyla

Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax dik döndürme tekniği (Varimax with Kaiser Normalization) kullanılarak analiz yinelenmiştir.

Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna da KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir.

Tablo 3.8. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin (EÇDFDÖ) KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği		,647
Barlett Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	6681,027
	S.derecesi	3003
	P	,000***

***p<,001

Faktör analizi çerçevesinde ilk işlem olarak Kaiser-Meyer-Olkin Değeri bulunmuştur. Bilimsel olarak Kaiser-Meyer-Olkin Değerinin ,50'nin üstünde olması ölçeğin geçerliğinin sınındığı örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 4.8'de görüldüğü gibi Ölçek için Kaiser-Meyer-Olkin Değeri ,647 olarak bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna karar verilmiştir. Barlett test sonucunun istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi nedeniyle, ölçek ile ölçümlenen özelliğin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett test sonuçlarına göre yapılan faktör analizi işlemleri istatistiksel açıdan yorumlanabilir özelliktedir.

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin (EÇDFDÖ)faktör analizi sonuçları Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin (EÇDFDÖ)Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Özdeğer	Açıklanan varyans Yüzdesi	Toplamlı Yüzde
1	8,655	11,097	11,097
2	7,645	9,801	20,898
3	7,551	9,680	30,578
4	4,682	6,003	36,581

5	4,625	5,929	42,510
6	4,622	5,926	48,436
7	4,557	5,842	54,278
8	3,823	4,901	59,179

Faktör analizi işlemleri yapılırken genellikle iki ayrı teknik kullanılmaktadır. Araştırmacı; ilgilendiği alanın alt boyutlarını saptamadan maddeleri yazmış ise; faktör analizi özdeğeri 1 ve üstü olacak şekilde gerçekleştirilmek zorundadır. Ancak genel olarak bilimsel açıdan beklenen; araştırmacının ölçeği hazırlamadan alt boyutları belirlemesi ve faktör analizini bu belirlenmiş faktör sayısı üzerinden yapmasıdır. Bu araştırmada da Fonolojik Duyarlık Ölçeğinin kuramsal olarak ilk önce sekiz alt boyutu belirlenmiş ve faktör analizi işlemleri bu 8 faktör üstünden gerçekleştirilmiştir. Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax dik döndürme tekniği ile yapılan faktör analizinde sekiz alt boyutun özdeğerleri beklenen 1,00'ın çok üstünde (minimum 3,823) elde edilmiştir.

Belirlenen sekiz faktörün açıklanan toplam varyans miktarı % 59,179'dir. Geçerli bir testin alt boyutlarının tümünün açıkladığı varyans oranının minimum % 40 olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonucun % 59,2179 olması nedeniyle, ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için % 11,097, ikinci faktör için % 89,801, üçüncü faktör için % 9,680, dördüncü faktör için % 6,003, beşinci faktör için % 5,929, altıncı faktör için % 5,926, yedinci faktör için % 5,842 ve sekizinci faktör için % 4,901 olarak belirlenmiştir.

Faktör analizi işlemlerinin en sonucusu; ölçekte bulunan her bir maddenin; faktör analizi ile belirlenmiş alt boyutlardaki faktör yüklerinin belirlenmesi işlemidir. Bir maddenin; ölçek kapsamında kalabilmesi için en az bir faktörde, faktör yükünün ,30 olması gerekmektedir. Aşağıda verilen Tablo 3.10'da; Fonolojik Duyarlık Ölçeğinin tüm maddelerinin, alt boyutlardaki faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 3.10. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlık Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Faktör Yükleri

Madde	B	H	G	C	F	D	A	E
	1	2	3	4	5	6	7	8

AA1	,161	-5,857E-02	,128	,166	-7,506E-02	,122	,480	,123
AA2	,216	7,398E-02	,130	-9,372E-02	2,879E-02	4,588E-02	,705	5,802E-02
AA3	2,296E-02	-7,690E-03	-1,977E-02	8,644E-02	3,091E-02	3,019E-02	,794	7,229E-02
AA4	,161	4,055E-02	-,155	,109	,134	9,797E-02	,702	2,409E-02
AA5	-2,340E-02	7,239E-02	3,206E-02	,249	-2,948E-02	6,020E-02	,799	4,914E-02
AA6	4,184E-02	-2,534E-02	7,104E-02	7,665E-02	7,687E-03	6,143E-02	,611	3,232E-02
AA7	-7,293E-02	9,811E-02	-7,491E-03	4,939E-02	,140	-8,128E-02	,703	2,063E-02
AA8	3,940E-02	,177	-,169	1,148E-02	-6,656E-03	-,255	,458	,116
BB1	,832	,199	,244	,166	9,538E-02	5,114E-02	6,260E-02	7,315E-02
BB2	,819	1,426E-02	,229	,209	,184	,151	5,487E-02	,163
BB3	,798	,102	,308	,144	,195	,137	2,788E-03	,169
BB4	,830	,112	,251	,261	,133	5,181E-02	7,498E-02	8,590E-02
BB5	,812	,110	,247	,151	,155	,198	,107	6,715E-02
BB6	,782	,126	,135	,273	,138	,214	6,891E-02	,157
BB7	,840	3,714E-02	,160	,120	,148	5,038E-02	9,889E-02	,173
BB8	,726	,158	,238	,143	,216	,196	-1,465E-03	6,405E-02
BB9	,751	,201	,145	,172	,170	,100	,243	3,742E-02
BB10	,773	,203	,155	,175	,113	,179	5,446E-02	6,367E-02
CC1	,425	,122	8,472E-02	,399	,244	,122	,133	,123
CC2	,346	4,432E-02	,199	,555	3,005E-02	,106	4,930E-02	6,321E-02
CC3	,149	,197	,102	,591	1,256E-02	-3,170E-02	7,554E-02	,216

CC4	,126	,118	-2,009E-02	,674	,160	,299	,169	6,165E-02
CC5	,288	,129	8,171E-02	,624	,165	-1,509E-03	8,383E-02	,118
CC6	,200	,119	,154	,523	4,958E-02	,307	,228	7,264E-02
CC7	,247	,183	-,139	,526	,206	,128	,188	6,648E-02
CC8	,145	,112	3,348E-03	,620	,247	,144	-3,375E-02	,118
CC9	,127	,128	,171	,608	1,006E-02	-8,452E-02	,167	7,914E-02
CC10	,211	,208	,116	,476	7,773E-02	,266	5,224E-02	5,410E-02
DD1	,328	6,543E-02	,220	,207	,184	,527	,174	,111
DD2	,211	,225	,304	,116	-7,260E-02	,441	-5,459E-02	,335
DD3	8,653E-02	,201	,308	,108	,210	,571	-1,210E-02	,167
DD4	,330	,176	,243	,106	9,138E-03	,497	2,403E-02	,144
DD5	8,067E-02	,166	,202	9,898E-02	5,914E-03	,719	-8,892E-02	,242
DD6	,285	,286	8,844E-03	3,056E-02	3,225E-02	,687	3,506E-02	,113
DD7	,188	,301	,180	3,296E-02	,377	,446	1,791E-02	,224
DD8	3,129E-03	,318	5,052E-02	,170	,160	,570	6,122E-02	6,054E-02
DD9	,133	,319	-6,372E-02	7,512E-02	,200	,422	-3,543E-02	4,074E-02
DD10	,101	,330	,109	,198	-8,844E-03	,438	,222	3,876E-02
EE1	,122	-1,267E-02	-1,342E-03	,108	2,355E-02	6,630E-02	4,058E-02	,765
EE2	-1,625E-02	7,487E-02	-,132	9,753E-03	,291	6,690E-02	2,237E-02	,688
EE3	,162	3,358E-02	2,917E-02	,209	1,617E-02	,263	,152	,592
EE4	9,789E-02	,226	-,150	,129	6,760E-02	,134	3,282E-02	,596
EE5	,182	-5,073E-02	-3,564E-02	,231	,240	7,229E-02	-,158	,581

	02	02						
EE6	9,345E-02	6,893E-02	7,672E-02	-1,472E-02	-3,736E-02	,170	,166	,598
EE7	,113	2,123E-02	,120	,175	-,114	-2,188E-02	,194	,637
EE8	1,833E-02	,284	,210	-,170	,155	3,279E-02	,165	,339
EE9	9,801E-02	,127	,130	-3,666E-02	5,462E-02	,145	9,434E-02	,388
EE10	,151	,164	7,374E-02	-,144	,198	,234	,119	,328
FF1	,186	6,341E-02	,449	,300	,300	4,136E-02	6,003E-02	,115
FF2	,105	3,445E-02	,238	,284	,339	6,257E-02	,337	,113
FF3	,192	2,556E-02	,389	,108	,548	1,232E-02	,151	,278
FF4	,280	7,400E-02	,345	,106	,649	7,843E-02	4,356E-02	6,535E-02
FF5	,120	,137	,240	,241	,685	6,017E-02	-,103	-3,051E-02
FF6	,368	-7,984E-03	,330	,214	,679	2,226E-02	-2,322E-03	,124
FF7	,233	,163	,301	,202	,708	-1,154E-02	-2,411E-02	9,843E-02
FF8	,196	,121	,212	1,355E-02	,542	,315	,329	-4,865E-02
FF9	,274	,110	,100	9,479E-02	,535	,384	,114	4,285E-02
FF10	,278	-2,574E-02	,199	,125	,599	,386	,235	6,976E-02
GG1	,169	,133	,747	-4,945E-03	,235	3,513E-02	-7,138E-02	-1,534E-02
GG2	,247	6,173E-02	,675	,190	,130	,196	7,443E-02	5,988E-02
GG3	,195	6,731E-02	,830	4,953E-02	-1,184E-03	-5,620E-02	-7,241E-02	-3,740E-02
GG4	,275	,122	,678	2,491E-02	7,945E-02	,248	-1,833E-02	-,107
GG5	,128	9,767E-02	,711	,121	,237	8,255E-02	-6,954E-02	-7,547E-03
GG6	,104	,127	,760	-3,180E-02	,226	-3,331E-02	1,056E-02	1,097E-02

GG7	,117	,158	,706	8,628E-02	-2,306E-02	1,184E-02	1,855E-02	,113
GG8	,145	,123	,733	7,620E-02	8,400E-02	,166	7,288E-02	-8,119E-02
GG9	9,571E-02	6,794E-02	,719	-4,255E-02	,190	,288	,154	-1,410E-03
GG10	,247	6,125E-03	,637	5,774E-02	,140	,203	6,595E-02	-2,359E-02
HH1	,162	,684	9,634E-02	,211	2,493E-02	,192	,183	-1,388E-02
HH2	,256	,716	9,885E-02	,168	-3,482E-02	,191	-1,207E-02	-4,663E-03
HH3	5,444E-02	,754	,141	,104	,110	,116	,125	-3,157E-02
HH4	3,370E-02	,776	4,587E-02	,125	6,996E-02	7,302E-02	1,836E-05	8,692E-03
HH5	,131	,767	8,859E-02	5,434E-02	5,319E-02	,174	9,669E-03	9,693E-02
HH6	4,318E-02	,805	5,849E-02	2,658E-02	,117	3,023E-02	-2,084E-03	-6,344E-02
HH7	,126	,790	,108	,136	6,217E-03	,138	3,760E-02	,133
HH8	8,841E-02	,797	2,614E-02	2,545E-02	1,581E-02	7,314E-02	3,774E-02	6,859E-02
HH9	3,848E-02	,751	,101	,240	1,420E-02	,114	-9,487E-02	8,565E-03
HH10	9,116E-03	,838	5,656E-02	,154	5,770E-03	5,265E-02	-1,168E-02	6,248E-02

Tablo 3.10'un incelenmesi sonucunda araştırma öncesi belirlenen 8 faktörün içinde yer alan tüm maddelerin, buldukları alt boyutta factor yüklerinin ,30'un üstünde olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle ölçekte yer alan 78 maddenin tümünün, ölçek kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.11 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

FAKTÖRLER	MADDE SAYISI	MADDELER
I.FAKTÖR(B)	10	BB1, BB2, BB3, BB4, BB5, BB6, BB7, BB8, BB9, BB10

II.FAKTÖR(H)	10	HH1,HH2,HH3,HH4,HH5,HH6,HH7,HH8,HH9,HH10
III.FAKTÖR(G)	10	GG1,GG2,GG3,GG4,GG5,GG6,GG7,GG8,GG9,GG10
IV.FAKTÖR (C)	10	CC1,CC2,CC3,CC4,CC5,CC6,CC7,CC8,CC9,CC10
V.FAKTÖR (F)	10	FF1,FF2,FF3,FF4,FF5,FF6,FF7,FF8,FF9,FF10
VI.FAKTÖR(D)	10	DD1,DD2,DD3,DD4,DD5,DD6,DD7,DD8,DD9,DD10
VII.FAKTÖR (A)	8	AA1,AA2,AA3,AA4,AA5,AA6,AA7,AA8
VIII.FAKTÖR(E)	10	EE1,EE2,EE3,EE4,EE5,EE6,EE7,EE8,EE9,EE10

Tablo 3.11’de alt boyutlara giren maddeler ve madde sayıları gösterilmiştir. Yapılan faktör analizi işlemi sonucunda özdeğeri en yüksek alt boyut “B alt boyutu”(Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme) olmuştur. Bu boyutta yer alan 10 madde içinde, bu boyuttaki faktör yükü en yüksek ,840 ; en düşük ise ,726 olmuştur.

Faktör yükü en yüksek ikinci alt boyut “H”(Harfleri Tanıma)’dır. Bu alt boyutta en yüksek faktör yükü ,838 iken; en düşük faktör yükü ,684’dır. Alt boyutta bulunan 10 maddenin tümünün test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

“G”(Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme) alt boyutu sahip olduğu özdeğer açısından üçüncü sıradadır. Bu alt boyutta ise; en yüksek faktör yükü ,830; en düşük faktör yükü ise ,637’dir. Alt boyutta bulunan 10 maddenin tümünün test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Faktör yükü en yüksek dördüncü alt boyut “C”(İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme)’dır. Bu alt boyutta en yüksek faktör yükü ,674 iken; en düşük faktör yükü ,399’dur. Alt boyutta bulunan 10 maddenin tümünün test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

“F”(Bir kelimeyi hecelere ayırabilme) alt boyutu sahip olduğu özdeğer açısından beşinci sıradadır. Bu alt boyutta ise; en yüksek faktör yükü ,708; en düşük faktör yükü ise ,300’dür. Alt boyutta bulunan 10 maddenin tümünün test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Faktör yükü en yüksek altıncı alt boyut “D”(Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme)’dır. Bu alt boyutta en yüksek faktör yükü ,719 iken; en düşük faktör yükü ,422’dir. Alt boyutta bulunan 10 maddenin tümünün test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

“A”(İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme) alt boyutu sahip olduğu özdeğer açısından beşinci sıradadır. Bu alt boyutta ise; en yüksek faktör yükü ,794; en düşük faktör yükü ise ,458'dir. Alt boyutta bulunan 8 maddenin tümünün test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Faktör yükü en düşük alt boyut “E”(Sesbirimlerini biraraya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme)'dir. Bu alt boyutta en yüksek faktör yükü ,765 iken; en düşük faktör yükü ,328'dir. Alt boyutta bulunan 10 maddenin tümünün test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Bir testin yapı geçerliğini belirleyen en temel özelliklerden birisi, test toplamından alınan toplam puan ile tüm alt boyut puan toplamları arasında istatistiksel açıdan anlamlı yüksek ilişkilerin bulunmasıdır. Ayrıca alt boyut puan toplamları arasında ise; istatistiksel açıdan anlamlı ortalama düzeyde ilişkilerin de bulunması amaçlanmaktadır. Fonolojik Duyarlık Ölçeğinin bu açıdan yapı geçerliğini belirlemek üzere; test toplam ve alt boyut toplam puanları arasında pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki ilişkiler

	TOPLAM	ATOP	BTOP	CTOP	DTOP	ETOP	FTOP	GTOP	HTOP
TOPLAM	1,000	,411***	,809***	,773***	,787***	,592***	,785***	,639***	,605***
ATOP		1,000	,239*	,299**	,153	,250**	,236*	,060	,145
BTOP			1,000	,587***	,518***	,398***	,583***	,492***	,342***
CTOP				1,000	,526***	,419***	,546***	,325***	,396***
DTOP					1,000	,486***	,536***	,445***	,531***
ETOP						1,000	,355***	,173	,302**
FTOP							1,000	,613***	,285**
GTOP								1,000	,281**
HTOP									1,000

n:106

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği Toplam puanları ile tüm alt boyut puanları arasında istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Test

toplamı ile en yüksek korelasyonu veren alt boyut “B alt boyutu”(Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme),(,809) olmuştur. Bunu ,787 ile “D alt boyutu”(Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme) ikinci sırada izlemiştir. Üçüncü sırada ,785’lik korelasyon ile “F alt boyutu”(Bir kelimeyi hecelere ayırabilme) bulunmaktadır. Test toplamı ile en düşük korelasyonu veren alt boyut “A alt boyutu”(İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme),(,411) olmuştur.

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin alt boyutu puanları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde ise; en yüksek korelasyonun “F alt boyutu”(Bir kelimeyi hecelere ayırabilme) ile “G alt boyutu”(Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme) arasında bulunduğu anlaşılmıştır(r: ,613). Diğer alt boyutlar arasında bilimsel açıdan beklendiği şekilde ortalama düzeyde ilişkiler elde edilmiştir. Ancak “A alt boyutu “(İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme) ile “D”(Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme), “G”(Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme) ve “H”(Harfleri Tanıma) alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

3.4. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Yeni geliştirilen bir ölçeğin taşınması gereken özelliklerden birisi olan güvenirlilik, bir ölçme aracıyla aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesidir(Ercan ve Kan 2004). Diğer bir deyiş ile güvenirlilik; bir test veya ölçme aracının ölçtüğü şeyi ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Tekin 1993). Bir ölçme aracına; ölçüm sırasında ne kadar hata karışıyorsa, testin güvenirliliği o kadar düşük göstermektedir. Bu tanımı ile güvenirlilik; geçerlilik için temel olan ikinci koşulu oluşturmaktadır.

3.4.1. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Test-Tekrar Test Güvenirliliği

Bir testin güvenirliliği; birbirinden farklı üç ayrı teknik ile istatistiksel açıdan belirlenmektedir. Bunlardan ilki test-tekrar test güvenirliliğidir. Ölçekle sağlanan bilgilerin kararlı özellik taşıdığına, yani hatadan arındırılmış olduğuna ve aynı amaçla yapılacak ikinci bir ölçümde aynı sonuçların elde edileceğine güven duyulması gerekir Güvenirliliği araştırılan test; minimum 30 kişiye yine minimum bir hafta ara ile iki kez uygulanır. İki ayrı

uygulamadan alınan puanlar arasında hesaplanan korelasyon katsayısı devamlılık katsayısı adını alır. Devamlılık katsayısı +1,00'a yaklaştıkça testin güvenilirliği artar; tam tersi olarak da ,00'a yaklaştıkça güvenilirlik düşer.

Bu açıklanan bilgiler doğrultusunda hazırlanan Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlık Ölçeğinin test-tekrar test güvenilirliğini saptamak üzere ölçek 30 kişilik çalışma grubuna bir hafta ara ile iki kez uygulanmış ve Ölçek toplam ve alt boyut puanları arasında korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.13'de sunulmuştur.

Tablo 3.13. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyutlarının Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	N	R	p.
ATOP	30	,724	,000***
BTOP	30	,956	,000***
CTOP	30	,644	,000***
DTOP	30	,715	,000***
ETOP	30	,728	,000***
FTOP	30	,851	,000***
GTOP	30	,433	,021*
HTOP	30	,975	,000***
Toplam	30	,909	,000***

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Sosyal bilimlerde ve özellikle de psikolojide ölçek ile sınıanan davranış örüntüsünün belirlenmesi tek bir ifade (madde; item) üzerinden gerçekleştirilemez. Soyut değerleri tek bir değişkene sığdırmanın imkânsızlığından, davranışlar, o davranışı temsil eden değişkenlere ayrılarak ölçülür ve elde edilen değerler bütünleştirilerek anlamlı sonuçlar çıkarılmaya çalışılır. Bu durumda, her değişken davranışla ilgili bir faktörü ölçerken, davranışı belirleyen tüm değişkenlerin oluşturduğu bütünler (ölçekle) tutarlı olması gerekir. Sonuç olarak, tutarlı bir ölçümün güvenilirliği, ölçeği oluşturan değişkenler setinin iç tutarlılığı (internal consistency) veya iç homojenitesi (internal homogeneity) ile ilişkilidir (Gilbert ve Churchill, 1991). Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyutlarının test-tekrar test katsayıları ,975 ile ,433 arasında değişim göstermiştir. En yüksek

devamlılık katsayısı ölçeğin “H” alt boyutundan; en düşük ise “G” alt boyutundan elde edilmiştir. Tüm devamlılık katsayılarının ortalaması ,770 olmuştur.

3.4.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin İç Tutarlılık Güvenirliği

Test-tekrar test güvenirlüğinden sonra; ölçeğin iç tutarlılık katsayısı işlemlerinin yapılmasına geçilmiştir. Bir testin iç tutarlılığı için ölçek ; en az 100 kişilik bir çalışma grubuna sadece bir kez uygulanır. Daha sonra iç tutarlılığın hesaplanması için iki ayrı teknik kullanılır. Birinci aşamada her bir maddenin varyansına dayalı olarak; cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanır. Cronbach alfa analizinin temel amacı, bir grup değişkenin iç homojenitesini alfa katsayısını (coefficient alpha) kullanarak saptamaktır. İşlemden tüm değişkenler eş zamanlı olarak işleme dahil edilmektedir. Alpha katsayısı bir grup değişkenin aralarında var olan iç korelasyonun ölçümünü yapmakta, yani her bir değişkenin hesaplayarak söz konusu değişkenin değerinin, tüm değişkenlerin oluşturduğu ölçeğin ortak değerinin (common core) içerisindeki payına, yani ölçeğin ortak değerini ne kadar temsil ettiğine bakarak söz konusu grup değişkenin güvenirlüğünü belirlemektedir. Alpha değerinin küçük olması, değişkenlerin ölçülmek istenen yapının ortak değerini eşit olarak paylaşmadığı, ölçülmek istenen yapıyı zayıf bir şekilde temsil ettiği ya da temsil etmediği şeklinde yorumlanır. Bu sebeple ki, ortak değeri eşit olarak paylaşmayan değişkenler bulunup grup dışına çıkarılırlar. Eleminasyonun sonucunda madde grubunun ölçülmek istenen yapıyı daha iyi temsil etmesi sağlanmış olur (Gilbert ve Churchill, 1991; Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1988; Heise, David, ve Bohmstedt,1970 akt:Otrar 2006)

İkinci aşamada ise ölçeğin maddeleri birbirine eşit iki ayrı gruba ayrılır. Split-half (iki eşit parçaya bölme) (Split-half reliability) tekniği, bir ölçme aracının güvenirlüğünü belirlemede kullanılan yöntemlerden biridir (Tekin 1993; Turgut ve Baykul 1992). Bir yapıyı ölçmek amacıyla oluşturulmuş bir grup maddeyi parçalara bölerek güvenirlüğünü arayan bu yöntemde göre, bir grup maddenin iç güvenirlüğünü saptamak, söz konusu madde grubunu iki eşit parçaya bölerek her iki parçanın toplam değerleri arasındaki ilişkiyi (korelasyon) belirlemekten ibarettir. Bu ilişkinin yükselmesi güvenirlüğün de yükselmesi şeklinde değerlendirilir. Split-half yönteminin uygulanması sırasında yer alan değişkenleri ayırma işlem, değişkenlerin sırasını değiştirmeden ortadan iki eşit parçaya bölmek şeklinde olabileceği gibi, değişkenleri tesadüfi olarak seçip iki grup altında toplamak ve dolayısıyla her

grubun toplam değerleri arasındaki korelasyonu belirlemek şeklinde de yapılabilmektedir. Bu tekniğe bağlı olarak spearman-brown ve guttman iç tutarlılık katsayıları belirlenebilmektedir.

Testin güvenilirliği için gerçekleştirilen bu işlemler hem testin toplam puanları için hem de alt boyutları için ayrı ayrı gerçekleştirilmektedir. Aynı test-tekrar test güvenilirliğinde olduğu gibi; iç tutarlılıkta da tutarlık derecesi güvenilirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça yükselir, 0'a yaklaştıkça da düşer (Tekin 1993; Turgut ve Baykul 1992; Yıldırım 1999).

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlık Ölçeğinin Toplam ve alt boyutlarının üç ayrı yöntem ile iç tutarlılığı(Cronbach Alpha, Guttman ve Spearman Brown)106 kişilik çalışma grubundan elde edilen verilere dayalı olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.14'de sunulmuştur.

Tablo 3.14.Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılık Katsayıları

	Ölçek	Cronbach Alpha	Spearman Brown	Guttman
A	İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme	,8227	,8169	,8147
B	Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme	,9713	,9697	,9696
C	İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme	,8640	,8469	,8459
D	Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme	,8671	,8444	,8444
E	Sesbirimlerini biraraya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme	,7834	,6805	,6754
F	Bir kelimeyi hecelere ayırabilme	,9027	,8807	,8689
G	Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme	,9236	,8873	,8851
H	Harfleri Tanıma	,9391	,9366	,9338
	Toplam	,9611	,8612	,8474

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlık Ölçeğinin Toplam puanlarının iç tutarlılık katsayıları ,9611(cronbach alfa) ile ,8474(Guttman) arasında değişim göstermiştir.

Bilimsel kriterlere göre bu sonuçlar ölçek toplamının çok yüksek iç tutarlılık güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin alt boyutları içinde en yüksek iç tutarlılık katsayısı ,9713 ile “B” (Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme) alt boyutunun cronbach alfası ile elde edilmiştir. En düşük iç tutarlılık katsayısı ise; ,6754 ile “E”(Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme) alt boyutunun guttman tekniği ile elde edilmiştir. En düşük güvenilirlik katsayısı bile bilimsel kriter olan ,60’ın üstündedir. Bütün iç tutarlılık katsayılarının aritmetik ortalaması ise ,870’dır. Bütün bu sonuçlar ölçeğin yüksek iç tutarlılık güvenilirliğe sahip olduğunun bir kanıtıdır.

3.4.3. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin “Ölçmenin Standart Hatasına” Bağlı Güvenirliği

Bir testin güvenirligini saptamada kullanılan üçüncü yöntem ise; ölçmenin standart hatasının(ö.s.h) hesaplanmasıdır. Birbirini izleyen ölçümlerde ölçme hatalarının büyüklüğü, yani ölçeğin tekrarlı ölçümlerde aynı denekten yaklaşık olarak aynı ölçüm değerini elde etmesi ve dolayısıyla ölçmenin standart hatasının düşük olması ile ilgilidir. Bir ölçmede standart hata küçüldükçe; o testin güvenirligi yükselmektedir. Dolayısıyla “0” hata, o testin yüzde yüz güvenirligini sağlamaktadır.

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin Toplam ve alt boyutlarının “Ölçmenin Standart Hata” değerleri Tablo 3.15 gösterilmiştir.

Tablo 3.15. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyutlarının “Ölçmenin Standart Hata” Değerleri

	Ölçek	ö.s.h
A	İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme	1,052
B	Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme	1,22
C	İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme	1,22
D	Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme	1,081
E	Sesbirimlerini biraraya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme	1,47

F	Bir kelimeyi hecelere ayırabilme	,958
G	Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme	,987
H	Harfleri Tamma	,847
	Toplam	3,449

Tablo 3.15.'in incelenmesinden anlaşılacağı üzere; "Ölçmenin standart hata değerleri" maksimum 3,449 ile ,958 arasında değişim göstermiştir. Test toplamının "Ölçmenin standart hata değerleri" 3,449'dur.

Test toplamından 55 almış olan bir öğrencinin evren parametresinde alabileceği gerçek puan değerleri % 95 olasılıkla(hata payı ile) 61,76 ile 48,24 arasında değişim gösterecektir. Ölçeğin "kelimelerin başlangıç seslerini ayırt edebilme" alt boyutunun "ösh değeri ,714'dür. Bu doğrultuda bu alt boyutta 6 almış bir öğrencinin evren parametresinde alabileceği gerçek puan değerleri % 95 olasılıkla(hata payı ile) 8,39 ile 3,61 arasında değişim gösterecektir.

3.5. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Hem Geçerlik Hem de Güvenirliğine İlişkin Gerçekleştirilen Madde Analiz İşlem Sonuçları

Bir testte yer alan maddelerin uygulamasından elde edilen sonuçlarının seçilen ölçüte göre işe yarayıp yaramadığını, işe yaramıyorsa bunun muhtemel nedenlerini anlamak ve amaca hizmet etmesini sağlamak amacı ile yapılan gerekli düzeltmeleri yapmaya Madde Analizi denir.

Madde analiz işlemlerinin birinci bölümünde aynı test toplam ve alt boyut toplamlarında olduğu gibi madde iç tutarlılıklarının belirlenmesi işi gerçekleştirilir. Madde iç tutarlılıklarının belirlenmesinde madde toplam korelasyonları hesaplanır. Ölçek maddelerinin içerisinde ortak değeri (common core) eşit olarak bölüşmeyen maddeleri bulmak, diğer bir ifadeyle, bir grup maddenin ölçmek istediği yapıyı temsil etme derecelerini belirlemek amacıyla, o grubu oluşturan maddelerin her birinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarını (corrected item-total correlation) belirlenmesi işlemidir (Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1988).

Madde Toplam (item-total correlation): Testten elde edilen toplam puanlarla her bir maddenin arasındaki ilişkiyi gösterir. Madde Kalan (corrected item-total correlation): Testteki her madde ile toplamdaki bu maddenin çıkarılması ile elde edilen sonuç arasındaki ilişkiyi

gösterir. Bir madde için hesaplanan madde kalan değeri, daima madde toplam değerinden daha düşük çıkar. Bu nedenle psikolojik testlerin madde analiz işlemlerinde madde kalan değerleri daha fazla takdir görür. Bir maddenin test veya alt boyut kapsamında kalması için bu sonucun mutlaka istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir sonuç vermesi beklenir.

Bir psikolojik test kapsamında yer alan bir maddenin geçerliği ise; aynı test toplam ve alt boyut toplamalarında olduğu gibi madde ayırt edicilik indekslerinin belirlenmesi ile mümkün olmaktadır. Madde ayırt edicilik indeksi; Testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27'lik) kişilerin aldıkları puanların birbiriyle ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen puanlardır. Buradaki amaç, o maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığı ve dolayısıyla ayırt etme gücünü ortaya koymaktır (Ergin, 1995). Bu bağlamda toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların, madde puanları ve toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) kullanılmaktadır.

Bilişsel içerikli testlerde madde analizinde kullanılan dördüncü yöntem; madde güçlük indekslerinin hesaplanmasıdır. Her bir maddenin aritmetik ortalaması; o maddenin güçlük indeksini verir. Madde güçlük indeksi 0,00 ile 0,39 arasında olan maddeler “zor”, 0,40-0,59 arasında olanlar “orta güçlük” ve 0,60-1,00 arasında olan maddeler ise “kolay” madde olarak kabul edilir. Güvenilir bir testte zor ve kolay maddelerin oranının % 16, orta güçlük değerinde olan maddelerin ise % 68 oranında olması beklenmektedir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin hem toplam ölçek hem de alt boyutlar için madde analiz işlem sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3.16 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplamı İçin Gerçekleştirilen Madde Analiz İşlem Sonuçları

Madde No	Madde tanımlayıcı Değerleri		Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
	Art.Ort	Ss	r	r	t
AA1	,7830	,4141	,333***	,3118**	3,099**
AA2	,7453	,4378	,377***	,3545***	4,506***
AA3	,7075	,4571	,276**	,2521*	2,523*
AA4	,6226	,4870	,340***	,3151**	3,474***

AA5	,6132	,4893	,348***	,3233***	4,125***
AA6	,6038	,4914	,264**	,2378*	2,397***
AA7	,5943	,4934	,226*	,2001*	2,154*
AA8	,3868	,4893	,199*	,1958*	1,976*
BB1	,6887	,4652	,713***	,6959***	9,761***
BB2	,6887	,4652	,725***	,7084***	11,674***
BB3	,6887	,4652	,743***	,7272***	12,042***
BB4	,6887	,4652	,731***	,7146***	10,770***
BB5	,6792	,4690	,744***	,7286***	13,730***
BB6	,6509	,4789	,748***	,7314***	13,730***
BB7	,6509	,4789	,658***	,6392***	9,206***
BB8	,6321	,4845	,702***	,6845***	10,218***
BB9	,6321	,4845	,720***	,7024***	16,155***
BB10	,6321	,4845	,702***	,6845***	10,218***
CC1	,6038	,4914	,609***	,5928***	7,539***
CC2	,5849	,4951	,535***	,4931***	5,277***
CC3	,5000	,5024	,469***	,4345***	5,732***
CC4	,4906	,5023	,546***	,5133***	6,238***
CC5	,4811	,5020	,544***	,5280***	6,285***
CC6	,4528	,5001	,579***	,5478***	8,254***
CC7	,3962	,4914	,497***	,4664***	5,793***
CC8	,3868	,4893	,480***	,4489***	5,899***
CC9	,3868	,4893	,436***	,4093***	4,566***
CC10	,3019	,4613	,539***	,5117***	5,849***
DD1	,6981	,4613	,646***	,6278***	9,417***
DD2	,6604	,4758	,544***	,5222***	7,616***
DD3	,6604	,4758	,574***	,5535***	7,295***
DD4	,6415	,4818	,571***	,5329***	6,537***
DD5	,6321	,4845	,499***	,4807***	6,058***

DD6	,5755	,4966	,544***	,5081***	8,930***
DD7	,5472	,5001	,620***	,5865***	9,417***
DD8	,5189	,5020	,483***	,4409***	5,461***
DD9	,5094	,5023	,403***	,3671***	5,793***
DD10	,4717	,5016	,505***	,4720***	5,732***
EE1	,8868	,3184	,319***	,3029**	2,578**
EE2	,8585	,3502	,265**	,2154*	2,971**
EE3	,7736	,4205	,455***	,4349***	5,385***
EE4	,7642	,4265	,348***	,3261***	4,087***
EE5	,7170	,4526	,345***	,3219***	3,099**
EE6	,6887	,4652	,340***	,3160**	2,878**
EE7	,6321	,4845	,336***	,3167**	4,009***
EE8	,1415	,3502	,339***	,3169**	3,525***
EE9	,1226	,3296	,361***	,3409***	2,918**
EE10	,1038	,3064	,405***	,3859***	3,525***
FF1	,8679	,3402	,576***	,5532***	4,397***
FF2	,8396	,3687	,526***	,5064***	4,709***
FF3	,8019	,4005	,570***	,5507***	5,385***
FF4	,8019	,4005	,585***	,5677***	5,757***
FF5	,7736	,4205	,489***	,4701***	4,401***
FF6	,7642	,4265	,620***	,6024***	5,849***
FF7	,7358	,4430	,596***	,5789***	6,595***
FF8	,6415	,4818	,573***	,5519***	5,899***
FF9	,6226	,4870	,586***	,5644***	7,677***
FF10	,5943	,4934	,640***	,6244***	9,206***
GG1	,8585	,3502	,479***	,4627***	4,097***
GG2	,8396	,3687	,607***	,5865***	5,037***
GG3	,8396	,3687	,408***	,3899***	3,491***
GG4	,8302	,3773	,526***	,5067***	4,709***

GG5	,8302	,3773	,494***	,4767***	3,785***
GG6	,8019	,4005	,446***	,4268***	4,709***
GG7	,7925	,4075	,449***	,4296***	5,037***
GG8	,7714	,4219	,505***	,4863***	5,573***
GG9	,7642	,4265	,526***	,5074***	5,078***
GG10	,7547	,4323	,510***	,4915***	4,731***
HH1	,2642	,4430	,570***	,5567***	7,616***
HH2	,2642	,4430	,550***	,5373***	7,077***
HH3	,2358	,4265	,510***	,4977***	5,449***
HH4	,1981	,4005	,431***	,4197***	3,862***
HH5	,1887	,3931	,519***	,5070***	5,385***
HH6	,1981	,4005	,400***	,3717***	3,559***
HH7	,1827	,3883	,549***	,5276***	5,757***
HH8	,1792	,3854	,428***	,4173***	4,401***
HH9	,1698	,3773	,454***	,4430***	4,397***
HH10	,1132	,3184	,437***	,4275***	3,808***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 3.16.'nın incelenmesi sonucunda Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin tüm maddeleri için yapılan madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indekslerinin istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdikleri gözlemlenmiştir. Maddelerin çoğu ise istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdiği için ölçeğin tüm maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Ölçek toplamının aritmetik ortalaması 47,15 iken, madde aritmetik ortalamalarının ortalaması ise ,60 olmuştur. Bu sonuç ölçeğin; çocuklar için ortalama değerin çok az üstünde biraz kolay geldiğini göstermektedir. Bilimsel açıdan güvenilir bir testte; test toplam güçlük değerinin ,40 ile ,60 arasında olması beklenmektedir. Elde edilen bu sonuç, bu ranj içinde bulunduğu için, testin güvenilirliğini olumsuz yönde etkilememiştir.

Testin toplamı için yapılan madde analiz işlemlerinin ardından; ölçeğin her bir alt boyutu için madde analiz işlemleri ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.17 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin “İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme”(Faktör A) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları

Madde No	Madde tanımlayıcı Değerleri		Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
	Art.Ort	Ss	r	r	t
AA1	,7830	,4141	,540***	,410***	5,078***
AA2	,7453	,4378	,708***	,605***	7,295***
AA3	,7075	,4571	,777***	,689***	12,042***
AA4	,6226	,4870	,711***	,595***	10,415***
AA5	,6132	,4893	,806***	,721***	29,000***
AA6	,6038	,4914	,675***	,548***	9,106***
AA7	,5943	,4934	,710***	,592***	13,730***
AA8	,3868	,4893	,521***	,360***	7,677***
Toplam	5,056	2,566			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin “İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme”(Faktör A) alt boyutu için yapılan madde Analiz işlem sonuçları Tablo 3.17’de sunulmuştur. Tablonun incelenmesinden; alt boyutu oluşturan tüm maddelerin; madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indekslerinde istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamalarının ortalaması ,6321’dir. Bu sonuç, A Faktörünün güçlük derecesinin; ortalamanın biraz üstünde öğrenciler için “kolay” geldiği anlaşılmıştır. “A” Alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamalarının, bilimsel açıdan istendiği gibi kolaydan zora doğru sıralandığı görülmektedir. Elde edilen tüm bu sonuçlar “A” alt boyutun tüm maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.18 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin “Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme”(Faktör B) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları

Madde No	Madde tanımlayıcı Değerleri		Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
	Art.Ort	Ss	r	r	t
BB1	,6887	,4652	,910***	,8874***	20,149***
BB2	,6887	,4652	,914***	,8934***	29,000***
BB3	,6887	,4652	,914***	,8934***	29,000***
BB4	,6887	,4652	,924***	,9053***	29,000***
BB5	,6792	,4690	,915***	,8938***	29,000***
BB6	,6509	,4789	,891***	,8634***	29,000***
BB7	,6509	,4789	,886***	,8576***	29,000***
BB8	,6321	,4845	,849***	,8120***	29,000***
BB9	,6321	,4845	,854***	,8177***	29,000***
BB10	,6321	,4845	,863***	,8290***	29,000***
Toplam	6,632	4,227			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin “Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme”(Faktör B) alt boyutu için yapılan madde Analiz işlem sonuçları Tablo 4.18.’de sunulmuştur. Tablonun incelenmesinden; alt boyutu oluşturan tüm maddelerin; madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indekslerinde istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamalarının ortalaması ,6632’dir. Bu sonuç, B Faktörünün madde güçlük derecesinin; ortalamanın biraz üstünde öğrenciler için “kolay” geldiği anlaşılmıştır. B” Alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamalarının, bilimsel açıdan istendiği gibi kolaydan zora doğru sıralandığı görülmektedir. Elde edilen tüm bu sonuçlar “B” alt boyutun tüm maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.19 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin “İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme”(Faktör C) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları

Madde No	Madde tanımlayıcı Değerleri		Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
	Art.Ort	Ss	r	r	t
CC1	,6038	,4914	,643***	,5420***	11,502***
CC2	,5849	,4951	,651***	,5506***	13,350***
CC3	,5000	,5024	,677***	,5809***	15,771***
CC4	,4906	,5023	,750***	,6701***	15,771***
CC5	,4811	,5020	,713***	,6249***	13,350***
CC6	,4528	,5001	,663***	,5636***	10,218***
CC7	,3962	,4914	,665***	,5692***	11,674***
CC8	,3868	,4893	,689***	,5987***	10,770***
CC9	,3868	,4893	,619***	,5139***	7,295***
CC10	,3019	,4613	,633***	,5375***	8,377***
Toplam	4,584	3,303			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) “İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme”(Faktör C) alt boyutu için yapılan madde Analiz işlem sonuçları Tablo 3.19’da sunulmuştur. Tablonun incelenmesinden; alt boyutu oluşturan tüm maddelerin; madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indekslerinde istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamalarının ortalaması ,4585’dir. Bu sonuç, C Faktörünün madde güçlük derecesinin; orta güçlük derecesinde olduğu anlaşılmıştır. “C” Alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamalarının, bilimsel açıdan istendiği gibi kolaydan zora doğru sıralandığı görülmektedir. Elde edilen tüm bu sonuçlar “C” alt boyutun tüm maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.20. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin “Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme”(Faktör D) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları

Madde No	Madde tanımlayıcı Değerleri		Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
	Art.Ort	Ss	r	r	t
DD1	,6981	,4613	,672***	,5837***	9,761***
DD2	,6604	,4758	,674***	,5825***	10,770***
DD3	,6604	,4758	,704***	,6192***	8,930***
DD4	,6415	,4818	,676***	,5842***	8,595***
DD5	,6321	,4845	,726***	,6438***	11,674***
DD6	,5755	,4966	,734***	,6519***	11,674***
DD7	,5472	,5001	,705***	,6145***	13,350***
DD8	,5189	,5020	,654***	,5531***	9,206***
DD9	,5094	,5023	,579***	,4633***	10,415***
DD10	,4717	,5016	,629***	,5234***	11,502***
Toplam	5,915	3,295			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) “Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme”(Faktör D) alt boyutu için yapılan madde Analiz işlem sonuçları Tablo 3.20’de sunulmuştur. Tablonun incelenmesinden; alt boyutu oluşturan tüm maddelerin; madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indekslerinde istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamalarının ortalaması ,5915’dir. Bu sonuç, D Faktörünün madde güçlük derecesinin; orta güçlük derecesinde olduğu anlaşılmıştır. “D” Alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamalarının, bilimsel açıdan istendiği gibi kolaydan zora doğru sıralandığı görülmektedir. Elde edilen tüm bu sonuçlar “D” alt boyutun tüm maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.21. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin “Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme”(Faktör E) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları

Madde No	Madde tanımlayıcı Değerleri		Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
	Art.Ort	Ss	r	r	t
EE1	,8868	,3184	,666***	,5776***	4,397***
EE2	,8585	,3502	,594***	,4820***	4,397***
EE3	,7736	,4205	,674***	,5539***	6,283***
EE4	,7642	,4265	,661***	,5361***	7,077***
EE5	,7170	,4526	,618***	,4728***	6,537***
EE6	,6887	,4652	,647***	,5035***	7,898***
EE7	,6321	,4845	,622***	,4652***	7,539***
EE8	,1415	,3502	,469***	,3372**	4,087***
EE9	,1226	,3296	,402***	,2722**	3,491***
EE10	,1038	,3064	,451***	,3357**	4,097***
Toplam	5,688	2,302			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) “Sesbirimlerini biraraya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme”(Faktör E) alt boyutu için yapılan madde Analiz işlem sonuçları Tablo 3.21’de sunulmuştur. Tablonun incelenmesinden; alt boyutu oluşturan tüm maddelerin; madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indekslerinde istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamalarının ortalaması ,569’dur. Bu sonuç, E Faktörünün madde güçlük derecesinin; orta güçlük derecesinde olduğu anlaşılmıştır. “E” Alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamalarının, bilimsel açıdan istendiği gibi kolaydan zora doğru sıralandığı görülmektedir. Elde edilen tüm bu sonuçlar “E” alt boyutun tüm maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.22 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin “Bir kelimeyi hecelere ayırabilme”(Faktör F) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları

Madde No	Madde tanımlayıcı Değerleri		Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
	Art.Ort	Ss	r	r	t
FF1	,8679	,3402	,654***	,5852***	4,709***
FF2	,8396	,3687	,639***	,5615***	5,037***
FF3	,8019	,4005	,746***	,6808***	7,077***
FF4	,8019	,4005	,784***	,7269***	7,077***
FF5	,7736	,4205	,720***	,6456***	7,077***
FF6	,7642	,4265	,842***	,7942***	9,761***
FF7	,7358	,4430	,792***	,7295***	9,761***
FF8	,6415	,4818	,693***	,5991***	9,761***
FF9	,6226	,4870	,679***	,5804***	13,730***
FF10	,5943	,4934	,777***	,7014***	29,000***
Toplam	7,744	3,123			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) “Bir kelimeyi hecelere ayırabilme”(Faktör F) alt boyutu için yapılan madde Analiz işlem sonuçları Tablo 3.22’de sunulmuştur. Tablonun incelenmesinden; alt boyutu oluşturan tüm maddelerin; madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indekslerinde istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamalarının ortalaması ,744’dur. Bu sonuç, F Faktörünün madde güçlük derecesinin; “kolay”olduğu anlaşılmıştır. “F” Alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamalarının, bilimsel açıdan istendiği gibi kolaydan zora doğru sıralandığı görülmektedir. Elde edilen tüm bu sonuçlar “F” alt boyutun tüm maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.23 Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin “Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme”(Faktör G) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları

Madde No	Madde tanımlayıcı Değerleri		Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
	Art.Ort	Ss	r	r	t
GG1	,8585	,3502	,740***	,7226***	5,037***
GG2	,8396	,3687	,728***	,7051***	5,385***
GG3	,8396	,3687	,778***	,7673***	5,385***
GG4	,8302	,3773	,736***	,7138***	6,158***
GG5	,8302	,3773	,728***	,7037***	5,757***
GG6	,8019	,4005	,784***	,7137***	6,595***
GG7	,7925	,4075	,674***	,6324***	6,158***
GG8	,7714	,4219	,794***	,7331***	8,722***
GG9	,7642	,4265	,765***	,7465***	9,761***
GG10	,7547	,4323	,705***	,6694***	8,930***
Toplam	8,076	3,073			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) “Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme”(Faktör G) alt boyutu için yapılan madde Analiz işlem sonuçları Tablo 3.23’de sunulmuştur. Tablonun incelenmesinden; alt boyutu oluşturan tüm maddelerin; madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indekslerinde istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamalarının ortalaması ,808’dir. Bu sonuç, G Faktörünün madde güçlük derecesinin; “kolay”olduğu anlaşılmıştır. “G” Alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamalarının, bilimsel açıdan istendiği gibi kolaydan zora doğru sıralandığı görülmektedir. Elde edilen tüm bu sonuçlar “G” alt boyutun tüm maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.24. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin “Harfleri Tanıma”(Faktör H) Alt Boyutu İçin Yapılan Madde Analiz İşlem Sonuçları

Madde No	Madde tanımlayıcı Değerleri		Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
	Art.Ort	Ss	r	r	t
HH1	,2642	,4430	,777***	,7465***	10,770***
HH2	,2642	,4430	,791***	,7632***	10,770***
HH3	,2358	,4265	,784***	,7614***	8,930***
HH4	,1981	,4005	,756***	,7392***	6,595***
HH5	,1887	,3931	,777***	,7675***	6,158***
HH6	,1981	,4005	,749***	,7392***	5,849***
HH7	,1827	,3883	,831***	,7510***	6,158***
HH8	,1792	,3854	,776***	,7697***	5,757***
HH9	,1698	,3773	,760***	,7540***	5,385***
HH10	,1132	,3184	,781***	,7552***	4,097***
Toplam	1,990	3,214			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) “Harfleri Tanıma”(Faktör H) alt boyutu için yapılan madde Analiz işlem sonuçları Tablo 3.24’de sunulmuştur. Tablonun incelenmesinden; alt boyutu oluşturan tüm maddelerin; madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indekslerinde istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamalarının ortalaması ,199’dur. Bu sonuç, H Faktörünün madde güçlük derecesinin; “zor”olduğu anlaşılmıştır. “H” Alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamalarının, bilimsel açıdan istendiği gibi kolaydan zora doğru sıralandığı görülmektedir. Elde edilen tüm bu sonuçlar “H” alt boyutun tüm maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.6. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) İle Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği Arasındaki İlişkiler

Tablo 3.25. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyutları ile Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

	ATOP	BTOP	CTOP	DTOP	ETOP	FTOP	GTOP	HTOP	GENNTOP
İsmlendirme	-,050	,095	,019	-,096	,062	-,061	,030	-,008	-,005
İşlev	-,388*	-,128	-,044	-,230	,092	-,093	-,092	,085	-,147
Çağrışım	-,010	-,163	-,369*	-,204	,308	,526**	-,169	-,334	-,169
Gruplama	-,161	-,065	,056	-,139	,211	-,222	-,007	,374*	,059
Benzerlik	-,086	,285	,127	-,083	-,169	-,359*	,272	,290	,106
Farklılık	,009	-,117	-,065	-,187	,095	-,360*	-,036	,230	-,057
Özel işlev	,197	-,094	-,250	-,202	-,180	-,141	-,120	-,136	-,215
Öze.parça	-,221	,047	-,216	-,239	-,023	-,119	,103	-,197	-,211
Özel.renk	,023	-,029	-,266	-,145	,057	-,014	-,023	-,065	-,122
Özel.aksesuar	-,214	-,043	-,363*	-,262	-,042	-,275	-,122	-,206	-,337
Özel.ebat	-,014	,143	-,023	-,115	-,078	-,095	,210	-,107	-,034
	-,115	,116	,181	-,031	-,332	-,492**	,032	-,007	-,098

Özel.kate gori	,282	-,050	-,089	-,069	,159	,208	-,016	,054	,081
Özel.İçeri k									
Özel.yer	,287	-,147	-,075	-,007	,162	-,097	-,015	-,181	-,049
Özel.Top	,048	-,013	-,199	-,205	-,041	-,202	,009	-,163	-,187
GENTOP	-,035	-,076	-,304	-,319	,164	-,001	-,049	-,139	-,198

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Toplam ve Alt boyutları ile Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği Toplam ve Alt boyutları arasındaki ilişkiler Tablo 3.25’de sunulmuştur. Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği işlev alt boyutu ile Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği EÇDFDÖ “A” boyutu arasında negatif yönde istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği çağrışım alt boyutu ile Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “C” boyutu arasında negatif yönde istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Ancak “F”(Bir kelimeyi hecelere ayırabilme) boyutu ile pozitif yönde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Öğrencilerin dilde çağrışım yeteneği arttıkça, kelimeleri hecelere ayırma özellikleri artış göstermektedir. Diğer taraftan yine Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği gruplama alt boyutu ile Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “H” boyutu arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Öğrencilerin dilde gruplama yapma yeteneği arttıkça, harfleri tanıma özellikleri artış göstermektedir. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “F” alt boyutu ile Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeğinin benzerlik ve farklılık alt boyutları arasında negatif yönde, istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı ilişkiler söz konusudur. Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği özellik-aksesuar alt boyutu ile Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) “C” boyutu arasında negatif yönde istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Dil Gelişim Testi özellik kategori alt boyutu ile Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “F” boyutu arasında negatif yönde

istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Genel olarak erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği harfleri tanıma ve kelimeleri hecelere ayırma özellikleri ile dil yetenek çağrışım ve gruplama özellikleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler söz konusudur.

3.7. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Norm Çalışması Sonucunda Elde Edilen Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri ve Norm Sonuçları

3.7.1. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Norm Çalışması Yürütülen Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

733 öğrenciden oluşan çalışma grubunun tümü 6 yaş grubu çocuklarıdır. Çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 3.26 'da sunulmuştur.

Tablo 3.26 . Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kız	346	47,2
Erkek	387	52,8
Toplam	733	100,0

Araştırma grubunun % 47,2'i kız; % 52,8'i ise erkek öğrencidir. Kız ve erkek öğrenci yüzdelerinin birbirine çok yakın oldukları Tablo 3.26'da görülmektedir.

Tablo 3.27. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Okul Türü Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Okul Türü	f	%
Özel	132	18,0
Devlet	574	78,3
Hazırlık Sınıfına Gitmeyen	27	3,7
Toplam	733	100,0

Araştırma grubunun % 78,3'ü resmi; % 18,0'ı ise özel öğretim okulu öğrencisidir. Öğrencilerin% 3,7'si herhangi bir okula devam etmemektedir. Sosyo ekonomik düzey değişkeni temel alındığı için özel eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin yüzdesi düşük düzeyde tutulmuştur(Tablo 3.27).

Tablo 3.28. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Okul Öncesi eğitim alma	f	%
Evet	277	37,7
Hayır	225	30,7
Yanıtız	231	31,5
Toplam	733	100,0

Araştırma grubunun % 37,7'i okul öncesi eğitim almışken; % 30,7'i ise okul öncesi eğitim almamıştır. Ancak dağıtılan anketlerin geri dönenlerinde %31,5'luk bir bölümünde okul öncesi eğitim alma bölümü doldurulmamıştır(Tablo 3.28).

Tablo 3.29 . Norm Çalışmasında Kullanılan ve Okul Öncesi Eğitim Alan Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Yılı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Okul Öncesi eğitime devam etme yılı	f	%
1 Yıl	238	67,6
2 Yıl	77	21,9
3Yıl	37	10,5
Toplam	352	100,0

Tüm geri dönen anketler içinde bu kez okul öncesi eğitim alma değişkeni sayısı 352 olmuştur. Bu grubun % 67,6'sı okul öncesi eğitim kurumuna "1" yıl, % 21,9'u "2" yıl ve % 10,5'u "3" yıl devam etmiştir(Tablo 3.29).

Tablo 3.30. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Ailedeki çocuk sayısı	f	%
1	265	36,2
2	355	48,4
3	101	13,8
Yanıtsız	12	1,6
Toplam	733	100,0

Çalışma grubunun %36,2' si tek çocuktur. Ancak grup içinde ilk sırayı % 48,4 ile ailede iki çocuk olanlar almıştır. Aile içinde 3 ve daha fazla çocuk olanların yüzdesi sadece 13,8 olmuştur. Yüzde 1,6'sında ise bu değişken boş bırakılmıştır(Tablo 3.30).

Tablo 3.31 . Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile İçinde Kaçıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Değişkene Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Ailedeki çocuklar İçindeki Sırası	f	%
1.	367	50,4
2.	171	23,3
3.	38	5,2
Diğer	27	3,7
Yanıtsız	130	17,8
Toplam	733	100,0

Çalışma grubunun %50,4' ü birinci çocuktur ve sonuç diğerleri içinde ilk sırayı almıştır. Ancak grup içinde ikinci sırayı % 23,3 ile ailenin ikinci çocuğu olanlar almıştır. Aile içinde 3. çocuk olanların yüzdesi sadece 5,2 olmuştur. Araştırma grubunun % 3,7'si ise aile içinde 4. sıra ve daha fazlasına ait olmuştur. Araştırma grubunun Yüzde 17,5'inde ise bu değişken boş bırakılmıştır(Tablo 3.31).

Tablo 3.32. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile Birliktelik Durumu Değişkene Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Aile Birliktelik Durumu	f	%
Birlikte	579	79,0
Ayrı	27	3,7
Yanıtız	127	17,3
Toplam	733	100,0

Çalışma grubunun %79' unun ailesi birliktedir. Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar; araştırma kapsamı içinde % 3,7 ile temsil edilmişlerdir. Araştırma grubunun Yüzde 17,3'ünde ise bu değişken boş bırakılmıştır(Tablo 3.32).

Tablo 3.33. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Anne Meslek Durumu Değişkene Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Anne meslek	f	%
Memur	156	21,3
İşçi	25	3,4
Ev Hanımı	350	47,7
Diğer	146	19,9
yanıtız	56	7,6
Toplam	733	100,0

Çalışma grubunun %47,7' inin annesi ev hanımıdır. Bunu % 21,3 ile annesi memur olanlar izlemiştir. Annesi işçi olanlar ise; araştırma grubu içinde % 3,4 ile temsil edilmişlerdir. Annesi yukarıdaki meslek kategorisine girmeyenler, % 19,9 olmuştur. Araştırma grubunun Yüzde 7,6'ında ise bu değişken boş bırakılmıştır(Tablo 3.33).

Tablo 3.34. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Baba Meslek Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Baba meslek	f	%
Memur	183	25,0
İşçi	101	13,8
Çiftçi	12	1,6
Çalışmıyor	7	1,0
Diğer	364	49,7
yanıtsız	66	9,0
Toplam	733	100,0

Çalışma grubunun %49,7' inin babası bu tabloda yer almayan bir meslek grubunda çalışmaktadır. . Bunu % 25,0 ile babası memur olanlar izlemiştir. Babası işçi olanlar ise; araştırma grubu içinde % 13,8 ile temsil edilmişlerdir. Çalışma grubunun % 1,6'sının babası çiftçi iken; % 1'i herhangi bir işte çalışmamaktadır. Araştırma grubunun Yüzde 9,0'ında ise bu değişken boş bırakılmıştır(Tablo 3.34).

Tablo 3.35. Araştırma Grubunun Anne Eğitimi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Anne Eğitim	F	%
İlköğretim	164	22,4
Lise	158	21,6
Ön Lisans-Lisans	272	37,1
Lisans üstü	18	2,5
Yanıtsız	121	16,5
Toplam	733	100,0

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 3.35'de gösterilmiştir. Annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre ilk sırada ön lisans -lisans mezunları yer almıştır(% 37,1). Bunu % 22,4 ile annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler izlemiştir. Ortaöğretim mezunu olan anneler %

21,6, ve lisans üstü mezunu anneler % 2,5'lük dağılıma sahip olmuşlardır. Çalışma grubunun % 16,5'u bu değişkeni yanıtı bırakmıştır.

Tablo 3.36. Araştırma Grubunun Baba Eğitimi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Baba Eğitim	F	%
İlköğretim	119	16,2
Lise	162	22,1
Ön Lisans-Lisans	309	42,2
Lisans üstü	39	5,3
Yanıtı	104	14,2
Toplam	733	100,0

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 3.36'da gösterilmiştir. Babaların eğitim düzeyi değişkenine göre ilk sırada ön lisans-lisans mezunları yer almıştır (% 42,2). Bunu % 22,1 ile babası lise mezunu olan öğrenciler izlemiştir. İlköğretim mezunu babalar % 16,2 ve lisansüstü mezunu babalar % 5,3'lük dağılıma sahip olmuşlardır. Çalışma grubunun % 14,2'i bu değişkeni yanıtı bırakmıştır(Tablo 3.36).

Tablo 3.37. Araştırma Grubunun Aile Aylık Gelir Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Aylık Gelir	F	%
Düşük	56	7,6
Ortanın Altı	218	29,7
Orta	292	39,8
Ortanın üstü	112	15,3
Yüksek	51	7,0
Yanıtı	4	,5
Toplam	733	100,0

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyine ilişkin frekans ve yüzdelerik dağılım Tablo 3.37’de gösterilmiştir. Ailelerin aylık gelir düzeyi değişkenine göre ilk sırada orta gelir düzeyi yer almıştır(% 39,8). Bunu % 29,7 ile ailesinin aylık gelir düzeyi ortanın altı olan öğrenciler izlemiştir. Aylık geliri ortanın üstü olanlar % 15,3 ve yüksek olanlar % 7’lik dağılıma sahip olmuşlardır. (Tablo 3.37).

Tablo 3.38. Araştırma Grubunun İkamet Özelliği Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım

İkamet özelliği	F	%
Kendi evleri	280	38,0
Kiralık	167	22,8
Lojman	17	2,3
Yanıtsız	269	36,7
Toplam	733	100,0

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin ikamet değişkenine göre frekans ve yüzdelerik dağılım Tablo 3.38’de gösterilmiştir. Araştırma grubunun ikamet değişkenine göre ilk sırada kendi sahibi oldukları evde oturanlar ilk sırada yer almıştır(% 38,0). Bunu % 22,8 ile ailesi kirada oturan öğrenciler izlemiştir. Araştırma grubunun % 2,3’ünün ailesi lojmanda oturmaktadır. Çalışma grubunun % 36,7’i bu değişkeni yanıtsız bırakmıştır.

Tablo 3.39. Araştırma Grubunun Bağımsız Odası Bulunma Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılım

Bağımsız Oda	F	%
Var	313	42,7
Yok	304	41,7
Yanıtsız	116	15,8
Toplam	733	100,0

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin bağımsız odası bulunma değişkenine göre frekans ve yüzdelerik dağılım Tablo 3.39’da gösterilmiştir. Araştırma grubunun % 42,7’sinin kendisine ait bağımsız odası bulunmaktadır. Kendine ait odası bulunmayanlar ise % 41,7 ile ikinci sırada yer almıştır. Çalışma grubunun % 15,8’i bu değişkeni yanıtsız bırakmıştır.

Tablo 3.40. Araştırma Grubunun Evinde Bilgisayar Bulunma Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Bilgisayar bulunma	F	%
Var	351	47,9
Yok	213	29,1
Yanıtsız	169	23,1
Toplam	733	100,0

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin evinde bilgisayar bulunma değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 3.40'da gösterilmiştir. Araştırma grubunun % 47,9'unun evinde bilgisayar bulunmaktadır. Ailesinde bilgisayar bulunmayanlar ise % 29,1 ile ikinci sırada yer almıştır. Çalışma grubunun % 23,1'i bu değişkeni yanıtsız bırakmıştır.

Tablo 3.41. Araştırma Grubunun Evine Düzenli Olarak Gazete-Dergi Alınma Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Gazete-dergi	F	%
Evet	237	32,3
Hayır	159	21,7
Yanıtsız	337	46,0
Toplam	733	100,0

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin evine düzenli olarak gazete-dergi alınması değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 3.41'de gösterilmiştir. Araştırma grubunun % 32,3'ünün evine düzenli gazete-dergi alınmaktadır. Alınmayanların yüzdesi sadece 21,7 olmuştur. Ancak çalışma grubunun % 46'ı bu değişkeni yanıtsız bırakmıştır. Bu faktörü göz ardı etmemek gerekir.

3.7.2. Norm Grubunun Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Toplam ve Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Araştırmanın bu bölümünde, Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin toplam ve alt boyutlarından alınan tanımlayıcı istatistik değerleri ile

dağılımların normalliğini sınamak üzere kullanılan Skewness ve Kurtosis sonuçları hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.42. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

DEĞER	GENEL TOPLAM	FAKTÖR A TOPLAM	FAKTÖR B TOPLAM	FAKTÖR C TOPLAM	FAKTÖR D TOPLAM	FAKTÖR E TOPLAM	FAKTÖR F TOPLAM	FAKTÖR G TOPLAM	FAKTÖR H TOPLAM
N	733	733	733	733	733	733	733	733	733
Art.Ort	47,1501	5,199	6,5703	5,2101	7,1296	5,7190	7,2892	7,0477	2,9850
Art.Ort.St d.Hatası	,6461	9,189E-02	,1426	,1114	,1128	,1159	,1120	,1290	,1276
Medyan	50,0000	6,000	8,0000	5,0000	8,0000	6,0000	8,0000	9,0000	2,0000
Mod	53,00		10,00	6,00	10,00	7,00	10,00	10,00	,00
Std. sapma	17,4922	2,487	3,8602	3,0149	3,0534	3,1376	3,0314	3,4915	3,4560
Skewness	-,544	-,486	-,412	-,107	-,561	-,415	-,454	-,420	,542
Skewness Std.Hata	,325	,325	,325	,325	,325	,325	,325	,325	,325
z	-1,674	-1,495	-1,26	-,329	-1,726	-1,276	-1,326	-1,292	-1,667
Kurtosis	-,241	-140	-,120	-,116	-,217	-,321	-,251	-,352	-,314
Kurtosis Std.Hata	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180
z	-1,338	-,777	-,666	-,644	-1,205	-1,783	-1,394	-1,95	-1,744
Ranj	78,00	8,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
Minimum	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Maksimum	78,00	8,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
Yüzdilik 25	37,0000	4,0000	3,0000	3,0000	5,0000	4,0000	5,0000	5,0000	,0000
50	50,0000	6,0000	8,0000	5,0000	8,0000	6,0000	8,0000	9,0000	2,0000

68	89,70	-	-	-	-	-	-	-	-
67	89,09	-	-	-	-	-	-	-	-
66	87,45	--	-	-	-	-	-	-	-
65	85,61	-	-	-	-	-	-	-	-
64	83,97	--	-	-	-	-	-	-	-
63	82,06	-	-	-	-	-	-	-	-
62	79,95	-	-	-	-	-	-	-	-
61	77,49	-	-	-	-	-	-	-	-
60	74,97	--	-	-	-	-	-	-	-
59	72,65	-	-	-	-	-	-	-	-
58	70,33	-	-	-	-	-	-	-	-
57	68,08	-	-	-	-	-	-	-	-
56	65,69	-	-	-	-	-	-	-	-
55	62,96	-	-	-	-	-	-	-	-
54	60,64	-	-	-	-	-	-	-	-
53	58,05	-	-	-	-	-	-	-	-
52	55,05	-	-	-	-	-	-	-	-
51	52,73	-	-	-	-	-	-	-	-
50	50,55	--	-	-	-	-	-	-	-
49	48,64	-	-	-	-	-	-	-	-
48	46,86	-	-	-	-	-	-	-	-
47	44,34	-	-	-	-	-	-	-	-
46	41,81	-	-	-	-	-	-	-	-
45	39,70	-	-	-	-	-	-	-	-
44	38,13	--	-	-	-	-	-	-	-
43	36,63	-	-	-	-	-	-	-	-
42	34,52	-	-	-	-	-	-	-	-
41	32,61	-	-	-	-	-	-	-	-
40	30,97	-	-	-	-	-	-	-	-

39	28,92	-	-	-	-	-	-	-	-
38	27,08	-	-	-	-	-	-	-	-
37	25,38	-	-	-	-	-	-	-	-
36	24,01	-	-	-	-	-	-	-	-
35	23,19	-	-	-	-	-	-	-	-
34	21,96	-	-	-	-	-	-	-	-
33	20,67	-	-	-	-	-	-	-	-
32	19,71	-	-	-	-	-	-	-	-
31	18,76	-	-	-	-	-	-	-	-
30	17,74	-	-	-	-	-	-	-	-
29	16,44	-	-	-	-	-	-	-	-
28	15,01	-	-	-	-	-	-	-	-
27	14,12	-	-	-	-	-	-	-	-
26	13,51	-	-	-	-	-	-	-	-
25	12,89	-	-	-	-	-	-	-	-
24	11,94	-	-	-	-	-	-	-	-
23	11,05	-	-	-	-	-	-	-	-
22	10,44	-	-	-	-	-	-	-	-
21	9,75	-	-	-	-	-	-	-	-
20	8,94	-	-	-	-	-	-	-	-
19	8,12	-	-	-	-	-	-	-	-
18	7,57	-	-	-	-	-	-	-	-
17	7,57	-	-	-	-	-	-	-	-
16	6,89	-	-	-	-	-	-	-	-
15	6,14	-	-	-	-	-	-	-	-
14	5,46	-	-	-	-	-	-	-	-
13	4,98	-	-	-	-	-	-	-	-
12	4,57	-	-	-	-	-	-	-	-
11	3,96	-	-	-	-	-	-	-	-

10	3,48	-	81,24	95,36	83,02	92,36	81,92	81,65	94,95
9	3,21	-	56,48	86,83	60,30	82,06	57,50	56,28	88,06
8	2,66	89,15	47,00	78,44	49,59	74,35	46,52	45,23	85,06
7	2,05	69,24	40,72	68,96	39,90	61,46	36,63	36,70	82,33
6	1,71	53,41	35,40	57,50	31,11	47,95	28,99	28,92	78,85
5	1,43	40,72	31,38	46,32	24,15	36,49	23,33	23,47	74,35
4	1,23	29,54	28,24	36,02	18,49	27,22	17,53	19,19	69,10
3	1,23	21,01	25,03	26,06	13,71	21,42	13,10	17,80	62,96
2	1,09	14,67	21,96	18,35	9,75	16,71	8,80	15,96	54,71
1	,68	9,35	18,21	11,66	5,80	12,96	5,32	13,71	43,38
0	,20	3,62	8,05	4,23	1,98	5,87	2,18	6,28	18,49

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut puanlarının yüzdelik puanları Tablo 3.43' de verilmiştir.

Araştırmanın son aşamasında gerçekleştirilecek olan hipotez testlerinde, elde edilen bu yüzdelik puanlar kullanılacaktır.

3.7.3.Çalışma Grubunun Demografik Değişkenlerine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki farklılıkları İncelemek Üzere Gerçekleştirilen Hipotez Testi Sonuçları

Araştırma grubuna uygulanan anketin sorusu öğrencilerin cinsiyetine ilişkindir. Cinsiyet iki kategorili olduğu için, bu değişkene göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin toplam ve alt boyut puan farklılıklarını saptamak üzere ilişkisiz grup “t” testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.44’de Sunulmuştur.

Tablo 3.44. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Art.Ort	ss	Std. Hata	t	sd	p
A	Kız	346	51,3363	28,4254	1,5282	1,137	731	,256

Toplam	Erkek	387	48,9345	28,6684	1,4573			
B	Kız	346	49,6735	27,9960	1,5051	-,361	731	,719
Toplam	Erkek	387	50,4211	28,0491	1,4258			
C	Kız	346	50,6171	28,3990	1,5267	,488	731	,625
Toplam	Erkek	387	49,5775	29,0931	1,4789			
D	Kız	346	50,3028	28,1419	1,5129	,213	731	,832
Toplam	Erkek	387	49,8585	28,3672	1,4420			
E	Kız	346	49,3323	28,8427	1,5506	-,656	731	,512
Toplam	Erkek	387	50,7262	28,5690	1,4522			
F	Kız	346	49,9886	27,7407	1,4914	-,072	731	,942
Toplam	Erkek	387	50,1394	28,4884	1,4481			
G	Kız	346	49,1704	28,0139	1,5060	-,819	731	,413
Toplam	Erkek	387	50,8709	28,1187	1,4294			
H	Kız	346	49,4845	27,1939	1,4620	-,532	731	,595
Toplam	Erkek	387	50,5901	28,8802	1,4681			
Genel	Kız	346	49,6272	28,4629	1,5302	-,391	731	,696
Toplam	Erkek	387	50,4625	29,2823	1,4885			

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Tablo 3.44’de araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda ne genel toplamda ne de alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık özellikleri birbirine eşittir.

Anket ile toplanan kişisel bilgilerin iki kategoriden daha fazla olduğu durumlarda(anne eğitim, baba eğitim, kardeş sayısı ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve alt boyut özellikleri arasındaki farklılıkları

belirlemek üzere hipotez testi olarak tek yönlü varyans analizi(ANOVA)işlemleri yapılmıştır. Bu işlemlerin tablolaştırılmasında ilk olarak kategorilere göre tanımlayıcı istatistik değerleri elde edilmiş ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Daha sonra kategori puanlarının standart sapmaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere levene testi uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ANOVA F testi sonuçları yer almıştır. Bu tabloların altında iki değişken arasında hesaplanan eta korelasyon katsayısı değerleri yer almıştır. ANOVA’da anlamlı sonuçların elde edildiği durumlarda; bu kümülatif farklılığın, hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere ANOVA’yı tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Lvene testinde farkın anlamsız olduğu durumlarda tamamlayıcı hesap olarak scheffe testi; farkın anlamlı olduğu durumlarda ise Tamhane testi kullanılmıştır.

Tablo 3.45.Araştırma Grubunun Okul Türü Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Okul Türü	N	Art.Ort	ss	Std. Hata
A Toplam	Özel	132	59,9649	25,8831	2,2528
	Devlet	574	47,7625	28,2035	1,1772
	Okula Gitmeyenler	27	50,6978	37,9441	7,3023
	Toplam	733	50,0688	28,5575	1,0548
B Toplam	Özel	132	60,1725	25,5909	2,2274
	Devlet	574	49,1937	27,7206	1,1570
	Okula Gitmeyenler	27	19,2337	18,0665	3,4769
	Toplam	733	50,0672	28,0070	1,0345
C Toplam	Özel	132	70,1400	26,4699	2,3039
	Devlet	574	46,7657	27,0230	1,1279
	Okula Gitmeyenler	27	22,1237	23,4877	4,5202
	Toplam	733	50,0673	28,7509	1,0619
D Toplam	Özel	132	68,0880	23,6057	2,0546
	Devlet	574	47,1295	27,4362	1,1452
	Okula Gitmeyenler	27	24,4981	23,3279	4,4894
	Toplam	733	50,0702	28,2442	1,0432

E Toplam	Özel	132	63,4713	25,0468	2,1800
	Devlet	574	47,9570	28,6798	1,1971
	Okula Gitmeyenler	27	29,4126	20,6610	3,9762
	Toplam	733	50,0677	28,6867	1,0596
F Toplam	Özel	132	57,2680	27,3614	2,3815
	Devlet	574	49,1287	27,9063	1,1648
	Okula Gitmeyenler	27	34,7926	28,2521	5,4371
	Toplam	733	50,0664	28,1173	1,0385
G Toplam	Özel	132	60,5112	25,7740	2,2433
	Devlet	574	48,6254	27,5378	1,1494
	Okula Gitmeyenler	27	29,7256	32,8811	6,3280
	Toplam	733	50,0697	28,0617	1,0365
H Toplam	Özel	132	73,7859	23,3520	2,0325
	Devlet	574	45,3875	26,3604	1,1003
	Okula Gitmeyenler	27	33,6437	22,7774	4,3835
	Toplam	733	50,0690	28,0807	1,0372
Genel Toplam	Özel	132	72,1294	27,3433	2,3799
	Devlet	574	46,4249	26,5226	1,1070
	Okula Gitmeyenler	27	19,7000	22,2136	4,2750
	Toplam	733	50,0694	28,8820	1,0668

Tablo 3.45’de Araştırma grubunun okul türü değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3.46. Araştırma Grubunun Okul Türü Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Alt Boyut	Levene istatistik	sd1	sd2	p
A Toplam	10,329	2	730	,000***
B Toplam	8,567	2	730	,000***
C Toplam	1,766	2	730	,172
D Toplam	5,554	2	730	,004**
E Toplam	8,138	2	730	,000***
F Toplam	,135	2	730	,874
G Toplam	2,360	2	730	,095
H Toplam	7,570	2	730	,001***
Genel Toplam	2,866	2	730	,058

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun okul türü değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puanları için yapılan levene testi sonuçları Tablo 3.46'da verilmiştir. Okul türü değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve alt boyutlarının puanları standart sapmaları için yapılan levene testi sonucunda sadece C, F ve G alt boyutlarında ve test toplamda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunların dışındaki tüm alt boyutlarda; farklı okul türlerine giden öğrencilerin Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık

Ölçeği(EÇDFDÖ) alt boyutlarının puanlarının varyansları birbirinden farklı düzeydedir(heterojendir). C, F ve G alt boyutlarında ve test toplamda puan varyansları eşittir(homojendir)(Tablo 3.46).

Tablo 3.47. Araştırma Grubunun Okul Türü Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
A Toplam	Gruplararası	15988,386	2	7994,193	10,045	,000***	,027
	Gruplarıçi	580980,185	730	795,863			
	Toplam	596968,571	732				
B Toplam	Gruplararası	39586,394	2	19793,197	27,028	,000***	,069
	Gruplarıçi	534590,082	730	732,315			
	Toplam	574176,477	732				
C Toplam	Gruplararası	80524,292	2	40262,146	56,031	,000***	,133
	Gruplarıçi	524559,279	730	718,574			
	Toplam	605083,571	732				
D Toplam	Gruplararası	65472,566	2	32736,283	46,093	,000***	,112
	Gruplarıçi	518467,922	730	710,230			
	Toplam	583940,488	732				
E Toplam	Gruplararası	37790,953	2	18895,476	24,431	,000***	,063
	Gruplarıçi	564589,585	730	773,410			
	Toplam	602380,538	732				
F Toplam	Gruplararası	13649,502	2	6824,751	8,817	,000***	,024
	Gruplarıçi	565057,500	730	774,051			
	Toplam	578707,002	732				
G Toplam	Gruplararası	26763,503	2	13381,752	17,772	,000***	,046
	Gruplarıçi	549657,930	730	752,956			
	Toplam	576421,433	732				

H Toplam	Gruplararası	94113,152	2	47056,576	71,108	,000***	,163
	Gruplarıçi	483086,384	730	661,762			
	Toplam	577199,535	732				
Genel Toplam	Gruplararası	96763,283	2	48381,642	68,733	,000***	,158
	Gruplarıçi	513848,453	730	703,902			
	Toplam	610611,736	732				

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun Okul Tür değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 3.47'de verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen F değerleri hem test toplamda hem tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlıdır. Norm grubu öğrencilerinin okul tür değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Toplam ve alt boyutlarının puan ortalamaları birbirinden farklıdır. Farklı öğretim kurumlarında öğrenim gören ve görmeyen öğrencilerin Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılıkları birbirinden farklıdır.

Eta kare değerlerine göre okul türü değişkeni Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık testi toplam puanlarının varyansının % 15,8'ni karşılamaktadır. Diğer alt boyutların varyans açıklama yüzdeleri sırasıyla "A" alt boyutunda % 2,7; "B" alt boyutunda % 6,9; "C" alt boyutunda % 13,3; "D" alt boyutunda % 11,2,; "E" alt boyutunda % 6,3; "F" alt boyutunda % 2,4; "G" alt boyutunda % 4,6 ve "H" alt boyutunda % 16,3'dür.

ANOVA'da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edildiği durumlarda, bu farklılık kümülatif bir farklılıktır. Bu kümülatif farklılığın hangili ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Tablo 4.46'da C, F ve G alt boyutlarında ve test toplamda puan varyansları eşit olduğu için tamamlayıcı hesap olarak scheffe testi yapılmıştır. Diğer alt boyutlarda ise varyans heterojenlikleri bulunduğu için tamamlayıcı hesaplardan tamhane testi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.48'de gösterilmiştir.

Tablo 3.48. Araştırma Grubunun Okul Türü Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		(I) EGTKURUM	(J) EGTKURUM	Ortalamalar arası fark	Std.Hata	p	
A	Tamhane	Ozel	Devlet	12,2014	2,7232	,000***	
			Digger	9,2671	5,9587	,551	
		Devlet	Ozel	-12,2014	2,7232	,000***	
			Okula gitmeyenler	-2,9343	5,5554	,972	
			Okula gitmeyenler	Ozel	-9,2671	5,9587	,551
			Devlet	2,9343	5,5554	,972	
B	Tamhane	Ozel	Devlet	10,9788	2,6122	,000***	
			Okula gitmeyenler	40,9388	5,7158	,000***	
		Devlet	Ozel	-10,9788	2,6122	,000***	
			Okula gitmeyenler	29,9600	5,3290	,000***	
			Okula gitmeyenler	Ozel	-40,9388	5,7158	,000***
			Devlet	-29,9600	5,3290	,000***	
C	Scheffe	Ozel	Devlet	23,3743	2,5876	,000***	
			Okula gitmeyenler	48,0163	5,6619	,000***	
		Devlet	Ozel	-23,3743	2,5876	,000***	
			Okula gitmeyenler	24,6420	5,2788	,000***	
			Okula gitmeyenler	Ozel	-48,0163	5,6619	,000***
			Devlet	-24,6420	5,2788	,000***	
D	Tamhane	Ozel	Devlet	20,9585	2,5725	,000***	
			Okula gitmeyenler	43,5899	5,6290	,000***	

		Devlet	Ozel	-20,9585	2,5725	,000***
			Okula gitmeyenler	22,6314	5,2481	,000***
		Okula gitmeyenler	Ozel	-43,5899	5,6290	,000***
			Devlet	-22,6314	5,2481	,000***
E	Tamhane	Ozel	Devlet	15,5143	2,6845	,000***
			Okula gitmeyenler	34,0587	5,8740	,000***
		Devlet	Ozel	-15,5143	2,6845	,000***
			Okula gitmeyenler	18,5444	5,4765	,000***
		Okula gitmeyenler	Ozel	-34,0587	5,8740	,000***
			Devlet	-18,5444	5,4765	,000***
F	Scheffe	Ozel	Devlet	8,1393	2,6856	,010**
			Okula gitmeyenler	22,4754	5,8764	,001***
		Devlet	Ozel	-8,1393	2,6856	,010**
			Okula gitmeyenler	14,3361	5,4788	,033*
		Okula gitmeyenler	Ozel	-22,4754	5,8764	,001***
			Devlet	-14,3361	5,4788	,033*
G	Scheffe	Ozel	Devlet	11,8858	2,6488	,000***
			Okula gitmeyenler	30,7857	5,7958	,000***
		Devlet	Ozel	-11,8858	2,6488	,000***
			Okula gitmeyenler	18,8999	5,4036	,002**
		Okula gitmeyenler	Ozel	-30,7857	5,7958	,000***
			Devlet	-18,8999	5,4036	,002**
H	Tamhane	Ozel	Devlet	28,3984	2,4832	,000***
			Okula	40,1422	5,4335	,000***

		gitmeyenler				
Toplam	Scheffe	Devlet	Ozel	-28,3984	2,4832	,000***
			Okula gitmeyenler	11,7438	5,0658	,043*
		Okula gitmeyenler	Ozel	-40,1422	5,4335	,000***
			Devlet	-11,7438	5,0658	,043*
		Ozel	Devlet	25,7045	2,5610	,000***
			Okula gitmeyenler	52,4294	5,6038	,000***
		Devlet	Ozel	-25,7045	2,5610	,000***
			Okula gitmeyenler	26,7249	5,2246	,000***
		Okula gitmeyenler	Ozel	-52,4294	5,6038	,000***
			Devlet	-26,7249	5,2246	,000***

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

B alt boyutundan test toplama kadar olan tüm aşamalarda tüm ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde(çoğu p<,001) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özel okula devam eden hazırlık sınıfı öğrencilerinin erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılıkları, devlet okuluna giden veya hiç okula gitmeyenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Devlet okuluna giden öğrencilerin de erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılıkları; hiç hazırlık okuluna gitmeyenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. “A” alt boyutunda ise özel okula giden öğrencilerin fonolojik duyarlılıkları, resmi okula gidenlerden anlamlı derecede daha yüksektir ancak özel ve resmi okula giden öğrencilerin puan ortalamaları, okula devam etmeyenlerden anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 3.49. Araştırma Grubunun Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Öncesi eğitim alma	N	Art.Ort	ss	Std. Hata	t	sd	p
A Toplam	Evet	277	54,2656	26,8774	1,6149	2,578	500	,010**
	Hayır	225	47,8651	28,5980	1,9065			
B Toplam	Evet	277	55,5649	25,7928	1,5497	5,620	500	,000***
	Hayır	225	42,2577	27,0943	1,8063			
C Toplam	Evet	277	58,6938	27,4193	1,6475	7,188	500	,000***
	Hayır	225	41,6286	25,2083	1,6806			
D Toplam	Evet	277	57,4069	25,7112	1,5448	5,539	500	,000***
	Hayır	225	44,2986	27,1534	1,8102			
E Toplam	Evet	277	55,9742	28,9404	1,7389	2,039	500	,042*
	Hayır	225	50,5211	30,8385	2,0559			
F Toplam	Evet	277	54,8520	27,5404	1,6547	4,676	500	,000***
	Hayır	225	43,3203	27,3973	1,8265			
G Toplam	Evet	277	56,7230	26,3601	1,5838	6,475	500	,000***
	Hayır	225	41,5462	25,8105	1,7207			
H Toplam	Evet	277	57,2882	28,1651	1,6923	5,018	500	,000***
	Hayır	225	45,2718	24,7286	1,6486			
Genel Toplam	Evet	277	59,6259	27,4587	1,6498	7,455	500	,000***
	Hayır	225	41,6893	25,9831	1,7322			

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Tablo 3.49’da araştırma grubunun okul öncesi eğitim alma değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda hem genel toplamda hem de alt boyutlarda istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık özellikleri tüm alanlarda, okul öncesi eğitim almayanlardan anlamlı

derecede daha yüksektir. Uygulanan anketin bu bölümünü yanıtızsız bırakanlar; araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Tablo 3.50. Norm Çalışmasında Kullanılan ve Okul Öncesi Eğitim Alan Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Yılı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	O.Ö.E.A.Yılı	N	Art.Ort	ss	Std. Hata
A Toplam	1 Yıl	238	55,1676	25,8640	1,6765
	2 Yıl	77	55,2010	24,7248	2,8176
	3 Yıl	37	59,1682	30,3257	4,9855
	Toplam	352	55,5954	26,0744	1,3898
B Toplam	1 Yıl	238	52,7749	25,5653	1,6572
	2 Yıl	77	54,3107	25,7144	2,9304
	3 Yıl	37	62,4682	24,9592	4,1033
	Toplam	352	54,1298	25,6311	1,3661
C Toplam	1 Yıl	238	53,2713	25,0567	1,6242
	2 Yıl	77	56,1108	27,2096	3,1008
	3 Yıl	37	69,2545	29,0447	4,7749
	Toplam	352	55,5725	26,3466	1,4043
D Toplam	1 Yıl	238	51,5623	25,5446	1,6558
	2 Yıl	77	57,2757	24,4648	2,7880
	3 Yıl	37	67,0034	23,9620	3,9393
	Toplam	352	54,4352	25,5558	1,3621
E Toplam	1 Yıl	238	64,3932	26,5154	1,7187
	2 Yıl	77	51,1685	29,8556	3,4024
	3 Yıl	37	58,3422	30,8296	5,0684
	Toplam	352	60,8642	28,1947	1,5028
F Toplam	1 Yıl	238	50,2551	26,7747	1,7355
	2 Yıl	77	55,7538	27,3637	3,1184

	3 Yıl	37	50,9568	28,5651	4,6961
	Toplam	352	51,5317	27,1094	1,4449
G Toplam	1 Yıl	238	52,6526	24,5158	1,5891
	2 Yıl	77	56,2596	26,2974	2,9969
	3 Yıl	37	66,4153	24,6605	4,0542
	Toplam	352	54,8883	25,2139	1,3439
H Toplam	1 Yıl	238	50,1685	25,4462	1,6494
	2 Yıl	77	60,5234	28,0461	3,1962
	3 Yıl	37	69,7504	29,7535	4,8914
	Toplam	352	54,4920	27,2675	1,4534
Genel Toplam	1 Yıl	238	55,5573	24,8608	1,6115
	2 Yıl	77	59,2645	26,3644	3,0045
	3 Yıl	37	69,6564	30,7457	5,0546
	Toplam	352	57,8503	26,1434	1,3934

Tablo 3.50’de Araştırma grubunun okul öncesi eğitim alma yılı değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(ECDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3.51. Norm Çalışmasında Kullanılan ve Okul Öncesi Eğitim Alan Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Yılı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(ECDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Alt Boyut	Levene istatistik	sd1	sd2	p
A Toplam	2,390	2	349	,093
B Toplam	,393	2	349	,675
C Toplam	1,343	2	349	,262
D Toplam	,989	2	349	,373

E Toplam	2,546	2	349	,080
F Toplam	,171	2	349	,843
G Toplam	,804	2	349	,448
H Toplam	1,834	2	349	,161
Genel Toplam	2,997	2	349	,051

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun okul öncesi eğitim alma yılı değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puanları için yapılan levene testi sonuçları Tablo 3.51'de verilmiştir. Okul öncesi eğitim alma yılı değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve alt boyutlarının puanları standart sapmaları için yapılan levene testi sonucunda tüm alt boyutlarda ve test toplamda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu gerekçeye dayalı olarak puan varyanslarının eşit olduğuna karar verilmiştir(homojendir).

Tablo 3.52. Norm Çalışmasında Kullanılan ve Okul Öncesi Eğitim Alan Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Yılı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
A Toplam	Gruplararası	527,838	2	263,919	,387	,679	,002
	Gruplariçi	238107,811	349	682,257			
	Toplam	238635,649	351				
B Toplam	Gruplararası	3011,970	2	1505,985	2,309	,101	,013
	Gruplariçi	227579,515	349	652,090			
	Toplam	230591,485	351				

C Toplam	Gruplararası	8208,838	2	4104,419	6,084	,003**	,034
	Gruplariçi	235434,829	349	674,598			
	Toplam	243643,667	351				
D Toplam	Gruplararası	8430,163	2	4215,082	6,662	,001***	,037
	Gruplariçi	220807,476	349	632,686			
	Toplam	229237,640	351				
E Toplam	Gruplararası	10437,874	2	5218,937	6,781	,001***	,037
	Gruplariçi	268586,093	349	769,588			
	Toplam	279023,967	351				
F Toplam	Gruplararası	1772,719	2	886,359	1,207	,300	,007
	Gruplariçi	256183,192	349	734,049			
	Toplam	257955,910	351				
G Toplam	Gruplararası	6250,726	2	3125,363	5,029	,007**	,028
	Gruplariçi	216894,233	349	621,473			
	Toplam	223144,959	351				
H Toplam	Gruplararası	15864,137	2	7932,069	11,294	,000***	,061
	Gruplariçi	245109,698	349	702,320			
	Toplam	260973,835	351				
Genel Toplam	Gruplararası	6562,500	2	3281,250	4,908	,008**	,027
	Gruplariçi	233337,374	349	668,588			
	Toplam	239899,874	351				

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun okul öncesi eğitim alma yılı değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 3.52'de verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen F değerleri; hem test toplamda hem de "A", "B" ve "F" alt boyut dışındaki diğer alt boyutlarda istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlıdır. Norm grubu öğrencilerinin okul öncesine devam etme yılı değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Toplam ve alt boyutlarının("A", "B" ve "F" dışında) puan ortalamaları birbirinden farklıdır. Okul öncesi

eğitim kurumlarına farklı yıllarda devam eden öğrencilerin Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılıkları birbirinden farklıdır.

Eta kare değerlerine göre okul öncesi eğitim alma yılı değişkeni Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık testi toplam puanlarının varyansının % 2,7'ni karşılamaktadır. Diğer alt boyutların varyans açıklama yüzdeleri sırasıyla “C” alt boyutunda % 3,4; “D” alt boyutunda % 3,7; “E” alt boyutunda % 3,7; “G” alt boyutunda % 2,8,; ve “H” alt boyutunda % 6,1'dir.

ANOVA'da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edildiği durumlarda, bu farklılık kümülatif bir farklılıktır. Bu kümülatif farklılığın hangili ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Tablo 3.51.'de tüm alt boyutlarda ve test toplamda puan varyansları eşit olduğu için tamamlayıcı hesap olarak scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.53'da gösterilmiştir.

Tablo 3.53. Norm Çalışmasında Kullanılan ve Okul Öncesi Eğitim Alan Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Yılı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		(I) EGT YILI	(J) EGT YILI	Ortalamalar arası fark	Std.Hata	P
C	Scheffe	1	2	-2,8395	3,4052	,707
			3	-15,9831	4,5899	,003**
		2	1	2,8395	3,4052	,707
			3	-13,1436	5,1955	,042*
		3	1	15,9831	4,5899	,003**
			2	13,1436	5,1955	,042*
D	Scheffe	1	2	-5,7134	3,2977	,224
			3	-15,4411	4,4450	,003**
		2	1	5,7134	3,2977	,224
			3	-9,7277	5,0315	,156
		3	1	15,4411	4,4450	,003**
			2	9,7277	5,0315	,156

E	Scheffe	1	2	13,2247	3,6371	,002**
			3	6,0509	4,9024	,468
			2	-13,2247	3,6371	,002**
		2	1	-7,1738	5,5493	,434
			3	-6,0509	4,9024	,468
			2	7,1738	5,5493	,434
G	Scheffe	1	2	-3,6071	3,2684	,544
			3	-13,7628	4,4054	,008**
			2	3,6071	3,2684	,544
		2	1	-10,1557	4,9867	,127
			3	13,7628	4,4054	,008**
			2	10,1557	4,9867	,127
H	Scheffe	1	2	-10,3549	3,4745	,012*
			3	-19,5819	4,6832	,000***
			2	10,3549	3,4745	,012*
		2	1	-9,2270	5,3012	,221
			3	19,5819	4,6832	,000***
			2	9,2270	5,3012	,221
Toplam	Scheffe	1	2	-3,7072	3,3900	,551
			3	-14,0990	4,5694	,009**
			2	3,7072	3,3900	,551
		2	1	-10,3918	5,1723	,134
			3	14,0990	4,5694	,009**
			2	10,3918	5,1723	,134

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

“C” alt boyutunda okul öncesi eğitim kurumuna “3” (p<,01) ve 2 yıl (p<,05) devam eden öğrencilerin fonolojik duyarlılıkları, “1” yıl devam edenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

“D” alt boyutunda okul öncesi eğitim kurumuna “3” (p<,01) yıl devam eden öğrencilerin fonolojik duyarlılıkları, “1” yıl devam edenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

“E” alt boyutunda okul öncesi eğitim kurumuna “1” ($p<,01$) yıl devam eden öğrencilerin fonolojik duyarlılıkları, “2” yıl devam edenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

“G” alt boyutunda okul öncesi eğitim kurumuna “3” ($p<,01$) yıl devam eden öğrencilerin fonolojik duyarlılıkları, “1” yıl devam edenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

“H” alt boyutunda okul öncesi eğitim kurumuna “3” ($p<,01$) ve 2 yıl ($p<,05$) devam eden öğrencilerin fonolojik duyarlılıkları, “1” yıl devam edenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Okul öncesi eğitim kurumuna “3” ($p<,01$) yıl devam eden öğrencilerin erken çocukluk dönemi genel fonolojik duyarlılıkları, “1” yıl devam edenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 3.54. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Ailedeki Çocuk sayısı	N	Art.Ort	ss	Std. Hata
A Toplam	1 Çocuk	265	52,6281	28,1094	1,7267
	2 Çocuk	355	49,1722	27,9825	1,4852
	3 ve daha fazla çocuk	101	46,6528	32,1010	3,1942
	Toplam	721	50,0895	28,6752	1,0679
B Toplam	1 Çocuk	265	53,2585	27,1049	1,6650
	2 Çocuk	355	51,0634	27,6372	1,4668
	3 ve daha fazla çocuk	101	37,1537	28,5754	2,8434
	Toplam	721	49,9217	28,0346	1,0441
C Toplam	1 Çocuk	265	52,8366	28,7520	1,7662
	2 Çocuk	355	51,6529	27,9408	1,4829
	3 ve daha fazla çocuk	101	37,4617	29,1823	2,9037
	Toplam	721	50,1000	28,8372	1,0740
D Toplam	1 Çocuk	265	51,4567	27,9108	1,7145
	2 Çocuk	355	51,4603	27,4803	1,4585

	3 ve daha fazla çocuk	101	41,2985	29,9508	2,9802
	Toplam	721	50,0355	28,1775	1,0494
E Toplam	1 Çocuk	265	54,2006	27,5057	1,6897
	2 Çocuk	355	49,9339	28,9681	1,5375
	3 ve daha fazla çocuk	101	41,4059	28,8617	2,8718
	Toplam	721	50,3075	28,6783	1,0680
F Toplam	1 Çocuk	265	51,0953	27,0883	1,6640
	2 Çocuk	355	50,5567	28,5307	1,5143
	3 ve daha fazla çocuk	101	45,6195	29,8393	2,9691
	Toplam	721	50,0630	28,2173	1,0509
G Toplam	1 Çocuk	265	54,8601	27,0087	1,6591
	2 Çocuk	355	50,4458	27,3654	1,4524
	3 ve daha fazla çocuk	101	36,6796	29,3233	2,9178
	Toplam	721	50,1398	28,0847	1,0459
H Toplam	1 Çocuk	265	52,5159	28,2251	1,7339
	2 Çocuk	355	50,5286	28,1050	1,4917
	3 ve daha fazla çocuk	101	42,6654	25,9038	2,5775
	Toplam	721	50,1575	27,9938	1,0425
Genel Toplam	1 Çocuk	265	54,3123	28,3727	1,7429
	2 Çocuk	355	51,1045	28,3500	1,5047
	3 ve daha fazla çocuk	101	35,5909	27,9208	2,7782
	Toplam	721	50,1103	28,8992	1,0763

Tablo 3.54’de Araştırma grubunun ailesindeki çocuk sayısı değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3.55. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Alt Boyut	Levene istatistik	sd1	sd2	p
A Toplam	4,631	2	718	,010**
B Toplam	,522	2	718	,594
C Toplam	,905	2	718	,405
D Toplam	,765	2	718	,466
E Toplam	1,249	2	718	,287
F Toplam	2,802	2	718	,061
G Toplam	,615	2	718	,541
H Toplam	1,010	2	718	,365
Genel Toplam	,330	2	718	,719

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puanları için yapılan levene testi sonuçları Tablo 3.55'de verilmiştir. Ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve alt boyutlarının puanları standart sapmaları için yapılan levene testi sonucunda "A" alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve test toplamda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu gerekçeye dayalı olarak puan varyanslarının eşit olduğuna karar verilmiştir(homojendir).

Ancak “A” alt boyutunda öğrencilerin Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) puan varyansları heterojen olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.56. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
A Toplam	Gruplararası	3199,390	2	1599,695	1,951	,143	,005
	Gruplarıçi	588833,561	718	820,102			
	Toplam	592032,951	720				
B Toplam	Gruplararası	19878,492	2	9939,246	13,070	,000***	,035
	Gruplarıçi	545999,104	718	760,444			
	Toplam	565877,596	720				
C Toplam	Gruplararası	18973,116	2	9486,558	11,748	,000***	,032
	Gruplarıçi	579768,024	718	807,476			
	Toplam	598741,140	720				
D Toplam	Gruplararası	8965,821	2	4482,910	5,720	,003**	,016
	Gruplarıçi	562692,877	718	783,695			
	Toplam	571658,697	720				
E Toplam	Gruplararası	12069,157	2	6034,578	7,469	,001***	,020
	Gruplarıçi	580091,907	718	807,927			
	Toplam	592161,063	720				
F Toplam	Gruplararası	2363,084	2	1181,542	1,486	,227	,004
	Gruplarıçi	570912,392	718	795,143			
	Toplam	573275,476	720				

G Toplam	Gruplararası	24236,668	2	12118,334	16,004	,000***	,043
	Gruplarıçi	543664,025	718	757,192			
	Toplam	567900,693	720				
H Toplam	Gruplararası	7192,064	2	3596,032	4,635	,010**	,013
	Gruplarıçi	557039,523	718	775,821			
	Toplam	564231,587	720				
Genel Toplam	Gruplararası	26322,164	2	13161,082	16,434	,000***	,044
	Gruplarıçi	574996,159	718	800,830			
	Toplam	601318,324	720				

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 3.56'da verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen F değerleri; hem test toplamda hem de "A" ve "F" alt boyut dışındaki diğer alt boyutlarda istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlıdır. Norm grubu öğrencilerinin ailelerindeki çocuk sayısı değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Toplam ve alt boyutlarının("A" ve "F" dışında) puan ortalamaları birbirinden farklıdır. Ancak öğrencilerin ailelerindeki çocuk sayısı değişkenine göre onların Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) "A" ve "F" alt boyut puan ortalamaları birbirine eşittir.

Eta kare değerlerine göre ailedeki çocuk sayısı değişkeni Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık testi toplam puanlarının varyansının % 4,4'nü karşılamaktadır. Diğer alt boyutların varyans açıklama yüzdeleri sırasıyla "B" alt boyutunda % 3,5; "C" alt boyutunda % 3,2; "D" alt boyutunda % 1,6; "E" alt boyutunda % 2; ve "G" alt boyutunda % 4,3 ve "H" alt boyutunda % 1,3'dir. Ailedeki çocuk sayısı değişkeni; alt boyut ve toplam puanlar içinde; Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık testinin "G" alt boyutunun varyansını en yüksek düzeyde karşılamaktadır.

ANOVA'da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edildiği durumlarda, bu farklılık kümülatif bir farklılıktır. Bu kümülatif farklılığın hangili ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Tablo

3.55’de “F” değeri anlamlı olan tüm alt boyutlarda ve test toplamda puan varyansları eşit olduğu için tamamlayıcı hesap olarak scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.57’de gösterilmiştir.

Tablo 3.57. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		(I) Çocuk sayısı	(J) Çocuk sayısı	Ortalamalar arası fark	Std.Hata	p
B	Scheffe	1	2	2,1952	2,2387	,619
			3	16,1048	3,2247	,000***
		2	1	-2,1952	2,2387	,619
			3	13,9096	3,1099	,000***
		3	1	-16,1048	3,2247	,000***
			2	-13,9096	3,1099	,000***
C	Scheffe	1	2	1,1838	2,3069	,877
			3	15,3750	3,3229	,000***
		2	1	-1,1838	2,3069	,877
			3	14,1912	3,2046	,000***
		3	1	-15,3750	3,3229	,000***
			2	-14,1912	3,2046	,000***
D	Scheffe	1	2	-3,6653E-03	2,2726	1,000
			3	10,1582	3,2736	,008**
		2	1	3,665E-03	2,2726	1,000
			3	10,1619	3,1570	,006**
		3	1	-10,1582	3,2736	,008**
			2	-10,1619	3,1570	,006**
E	Scheffe	1	2	4,2667	2,3075	,182
			3	12,7948	3,3239	,001***
		2	1	-4,2667	2,3075	,182

			3	8,5280	3,2055	,030***
		3	1	-12,7948	3,3239	,001***
			2	-8,5280	3,2055	,030***
G	Scheffe	1	2	4,4143	2,2339	,143
			3	18,1805	3,2178	,000***
		2	1	-4,4143	2,2339	,143
			3	13,7662	3,1032	,000***
		3	1	-18,1805	3,2178	,000***
			2	-13,7662	3,1032	,000***
H	Scheffe	1	2	1,9873	2,2612	,680
			3	9,8505	3,2571	,011***
		2	1	-1,9873	2,2612	,680
			3	7,8632	3,1411	,044***
		3	1	-9,8505	3,2571	,011***
			2	-7,8632	3,1411	,044***
Toplam	Scheffe	1	2	3,2079	2,2974	,378
			3	18,7215	3,3092	,000***
		2	1	-3,2079	2,2974	,378
			3	15,5136	3,1914	,000***
		3	1	-18,7215	3,3092	,000***
			2	-15,5136	3,1914	,000***

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

“B” ve “C” alt boyutlarında ailesinde üç çocuk olan öğrencilerin fonolojik duyarlılıkları; ailesinde “1” (p<,001) ve 2 çocuk (p<,001) olan öğrencilerin fonolojik duyarlılıklarından, anlamlı düzeyde daha düşüktür

Ailesinde “1” (p<,01) ve “2” çocuk olan öğrencilerin “D” alt boyutuna dayalı erken dönem fonolojik duyarlılıkları, ailesinde 3 ve daha fazla çocuk olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Ailesinde “1” ($p<,001$) ve “2”($p<,05$) çocuk olan öğrencilerin “E” alt boyutuna dayalı erken dönem fonolojik duyarlılıkları, ailesinde 3 ve daha fazla çocuk olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

“G” alt boyutunda; ailesinde üç çocuk olan öğrencilerin fonolojik duyarlılıkları; ailesinde “1” ($p<,001$) ve 2 çocuk ($p<,001$) olan öğrencilerin fonolojik duyarlıklarından, anlamlı düzeyde daha düşüktür.

“H” alt boyutunda; ailesinde üç çocuk olan öğrencilerin fonolojik duyarlılıkları; ailesinde “1” ($p<,05$) ve 2 çocuk ($p<,05$) olan öğrencilerin fonolojik duyarlıklarından, anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Ailesinde “1” ($p<,001$) ve “2”($p<,001$) çocuk olan öğrencilerin genel erken dönem fonolojik duyarlılıkları, ailesinde 3 ve daha fazla çocuk olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Hiçbir alt boyutta ve ölçek toplamda ailesinde “1” ve “2” çocuk olan öğrencilerin erken dönem fonolojik duyarlılıkları, birbirinden farklılaşmamıştır(birbirine eşit düzeydedir).

Tablo 3.58. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile İçinde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Kaçınıcı çocuk	N	Art.Ort	ss	Std. Hata
A Toplam	1. Çocuk	367	52,3170	27,9776	1,4604
	2. Çocuk	171	45,5530	28,6808	2,1933
	3 . çocuk	38	50,1328	32,7520	5,3131
	Diğer	27	53,9589	33,3187	6,4122
	Toplam	603	50,3347	28,8364	1,1743
B Toplam	1. Çocuk	367	52,6278	26,3978	1,3780
	2. Çocuk	171	46,6408	27,8504	2,1298
	3 . çocuk	38	35,0147	31,1002	5,0451
	Diğer	27	50,2804	31,6618	6,0933
	Toplam	603	49,7149	27,6939	1,1278
C Toplam	1. Çocuk	367	52,9056	27,2565	1,4228

	2. Çocuk	171	51,4620	28,4662	2,1769
	3 . çocuk	38	29,1753	28,3734	4,6028
	Diğer	27	48,4842	32,3981	6,2350
	Toplam	603	50,8028	28,4236	1,1575
D Toplam	1. Çocuk	367	53,3995	27,2620	1,4231
	2. Çocuk	171	51,0687	26,8798	2,0555
	3 . çocuk	38	41,3801	31,3461	5,0850
	Diğer	27	50,8236	34,2671	6,5947
	Toplam	603	51,8657	27,8496	1,1341
E Toplam	1. Çocuk	367	57,5781	29,1799	1,5232
	2. Çocuk	171	39,4561	26,4943	2,0261
	3 . çocuk	38	34,9770	26,8053	4,3484
	Diğer	27	47,3751	32,2090	6,1986
	Toplam	603	50,5579	29,7606	1,2119
F Toplam	1. Çocuk	367	48,5569	27,4323	1,4320
	2. Çocuk	171	52,7552	28,2368	2,1593
	3 . çocuk	38	43,1931	30,8861	5,0104
	Diğer	27	49,4467	34,2963	6,6003
	Toplam	603	49,4493	28,2519	1,1505
G Toplam	1. Çocuk	367	50,6834	26,8096	1,3995
	2. Çocuk	171	46,7637	27,8903	2,1328
	3 . çocuk	38	36,3054	32,5178	5,2751
	Diğer	27	39,9879	32,3330	6,2225
	Toplam	603	48,1869	27,9838	1,1396
H Toplam	1. Çocuk	367	52,1529	27,7891	1,4506
	2. Çocuk	171	52,3188	27,1078	2,0730
	3 . çocuk	38	38,7610	24,5227	3,9781
	Diğer	27	60,2723	33,0368	6,3579
	Toplam	603	51,7196	27,8425	1,1338

Genel Toplam	1. Çocuk	367	54,1022	27,7340	1,4477
	2. Çocuk	171	46,7661	27,9319	2,1360
	3 . çocuk	38	31,6059	27,6594	4,4870
	Diğer	27	50,9272	39,6280	7,6264
	Toplam	603	50,4620	28,9347	1,1783

Tablo 3.58’de Araştırma grubunun ailesindeki kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3.59. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile İçinde Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Alt Boyut	Levene istatistik	sd1	sd2	p
A Toplam	2,274	3	599	,079
B Toplam	2,627	3	599	,050*
C Toplam	1,376	3	599	,249
D Toplam	3,541	3	599	,015*
E Toplam	2,122	3	599	,096
F Toplam	4,278	3	599	,005**
G Toplam	4,106	3	599	,007**
H Toplam	2,174	3	599	,090
Genel Toplam	7,003	3	599	,000***

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğu değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puanları için yapılan levene testi sonuçları Tablo 3.59'da verilmiştir. Aile içindeki çocuk sırası değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve alt boyutlarının puanları standart sapmaları için yapılan levene testi sonucunda "A", "C", "E" ve "H" alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Ancak Aile içindeki çocuk sırası değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam($p<,001$) ve "B"($p<,05$), "D"($p<,05$), "F"($p<,01$) ve "G"($p<,01$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlara göre; aile içindeki çocuk sırası değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam, "B", "D", "F" ve "G" alt boyut puan varyansları heterojen iken; "A", "C", "E" ve "H" alt boyut puan varyansları homojendir.

Tablo 3.60. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile İçinde Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
A Toplam	Gruplararası	5708,174	3	1902,725	2,303	,076	,011
	Gruplarıçi	494878,637	599	826,175			
	Toplam	500586,811	602				
B Toplam	Gruplararası	12950,137	3	4316,712	5,762	,001***	,028
	Gruplarıçi	448755,224	599	749,174			
	Toplam	461705,361	602				
C Toplam	Gruplararası	19616,697	3	6538,899	8,392	,000***	,040
	Gruplarıçi	466740,557	599	779,200			
	Toplam	486357,254	602				
D Toplam	Gruplararası	5179,375	3	1726,458	2,240	,083	,011

	Gruplariçi	461730,916	599	770,836			
	Toplam	466910,292	602				
E Toplam	Gruplararası	48661,249	3	16220,416	20,053	,000***	,091
	Gruplariçi	484526,619	599	808,893			
	Toplam	533187,868	602				
F Toplam	Gruplararası	3648,478	3	1216,159	1,528	,206	,008
	Gruplariçi	476848,828	599	796,075			
	Toplam	480497,306	602				
G Toplam	Gruplararası	9813,286	3	3271,095	4,245	,006**	,021
	Gruplariçi	461608,141	599	770,631			
	Toplam	471421,427	602				
H Toplam	Gruplararası	8486,461	3	2828,820	3,698	,012*	,018
	Gruplariçi	458187,869	599	764,921			
	Toplam	466674,330	602				
Genel Toplam	Gruplararası	20715,981	3	6905,327	8,559	,000***	,041
	Gruplariçi	483287,097	599	806,823			
	Toplam	504003,078	602				

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun aile içinde kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 3.60'da verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen F değerleri; hem test toplamda hem de "A" , "D" ve "F" alt boyutlar dışındaki diğer alt boyutlarda istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlıdır. Norm grubu öğrencilerinin ailesindeki içindeki çocuk sırası değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Toplam(p<,001) ve "B"(p<,001), "C"(p<,001), "E"(p<,001), "G"(p<,01) ve "H"(p<,05) alt boyutlarının puan ortalamaları birbirinden farklıdır. Ancak öğrencilerin aile içindeki çocuk sırası değişkenine göre onların Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) "A" , "D" ve "F" alt boyut puan ortalamaları birbirine eşittir.

Eta kare değerlerine göre aile içindeki çocuk sırası değişkeni Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık testi toplam puanlarının varyansının % 4,1'ni karşılamaktadır. Diğer alt boyutların varyans açıklama yüzdeleri sırasıyla “B” alt boyutunda % 2,8; “C” alt boyutunda % 4; “E” alt boyutunda % 9,1; “G” alt boyutunda % 2,1 ve “H” alt boyutunda % 1,8'dir. Aile içindeki çocuk sırası değişkeni; alt boyut ve toplam puanlar içinde; Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık testinin “E” alt boyutunun varyansını en yüksek düzeyde temsil etmektedir.

ANOVA'da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edildiği durumlarda, bu farklılık kümülatif bir farklılıktır. Bu kümülatif farklılığın hangili ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Tablo 3.59'da “F” değeri anlamlı olan tüm alt boyutlarda ve test toplamda puan varyansları eşit olduğu için tamamlayıcı hesap olarak scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.61'de gösterilmiştir.

Tablo 3.61. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile İçinde Kaçını Çocuk Olduğu Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Kaçını Çocuk	(J)Kaçını Çocuk Ortalamalar arası fark	Std.Hata	p
BTOP Tamhane1	2	5,9870	2,5343	,108
	3	17,6131	4,6644	,010**
	Diger	2,3473	5,4579	,999
2	1	-5,9870	2,5343	,108
	3	11,6261	4,9088	,210
	Diger	-3,6396	5,6682	,994
3	1	-17,6131	4,6644	,010**
	2	-11,6261	4,9088	,210
	Diger	-15,2657	6,8893	,305
Diger	1	-2,3473	5,4579	,999
	2	3,6396	5,6682	,994

		3	15,2657	6,8893	,305
CTOP Scheffe	1	2	1,4437	2,5845	,958
		3	23,7303	4,7569	,000***
		Diger	4,4215	5,5662	,889
	2	1	-1,4437	2,5845	,958
		3	22,2866	5,0062	,000***
		Diger	2,9778	5,7807	,966
	3	1	-23,7303	4,7569	,000***
		2	-22,2866	5,0062	,000***
		Diger	-19,3088	7,0260	,057
	Diger	1	-4,4215	5,5662	,889
		2	-2,9778	5,7807	,966
		3	19,3088	7,0260	,057
ETOP Scheffe	1	2	18,1220	2,6333	,000***
		3	22,6011	4,8467	,000***
		Diger	10,2031	5,6712	,357
	2	1	-18,1220	2,6333	,000***
		3	4,4791	5,1007	,856
		Diger	-7,9189	5,8898	,614
	3	1	-22,6011	4,8467	,000***
		2	-4,4791	5,1007	,856
		Diger	-12,3980	7,1586	,392
	Diger	1	-10,2031	5,6712	,357
		2	7,9189	5,8898	,614
		3	12,3980	7,1586	,392
GTOP Tamhane1		2	3,9197	2,5703	,552
		3	14,3781	4,7307	,068
		Diger	10,6956	5,5355	,484
	2	1	-3,9197	2,5703	,552

		3	10,4583	4,9786	,361	
		Diger	6,7758	5,7488	,893	
	3	1	-14,3781	4,7307	,068	
		2	-10,4583	4,9786	,361	
		Diger	-3,6825	6,9873	,998	
	Diger	1	-10,6956	5,5355	,484	
		2	-6,7758	5,7488	,893	
		3	3,6825	6,9873	,998	
<hr/>						
HTOP	Scheffe	1	2	-,1660	2,5608	1,000
			3	13,3918	4,7131	,045*
			Diger	-8,1195	5,5149	,539
	2	1	,1660	2,5608	1,000	
			3	13,5578	4,9601	,059
			Diger	-7,9535	5,7274	,588
	3	1	-13,3918	4,7131	,045*	
			2	-13,5578	4,9601	,059
			Diger	-21,5113	6,9613	,024*
	Diger	1	8,1195	5,5149	,539	
			2	7,9535	5,7274	,588
			3	21,5113	6,9613	,024*
<hr/>						
	Tamhane1	2	7,3362	2,6300	,028*	
<hr/>						
GENT		3	22,4964	4,8405	,000***	
OP		Diger	3,1751	5,6640	,999	
	2	1	-7,3362	2,6300	,028	
			3	15,1602	5,0942	,021*
			Diger	-4,1611	5,8822	,996
	3	1	-22,4964	4,8405	,000***	
			2	-15,1602	5,0942	,021*

	Diger	-19,3213	7,1494	,190
Diger	1	-3,1751	5,6640	,999
	2	4,1611	5,8822	,996
	3	19,3213	7,1494	,190

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Ailesinde “1.” (p<,01) çocuk olan öğrencilerin “B” boyutuna ilişkin erken dönem fonolojik duyarlıkları, ailesinde 3. sırada bulunan kardeşlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Ailesinde “1.” (p<,001) ve “2.” çocuk olan öğrencilerin “C” boyutuna ilişkin erken dönem fonolojik duyarlıkları, ailesinde 3. sırada bulunan kardeşlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Ailesinde “1.” (p<,001) çocuk olan öğrencilerin “E” boyutuna ilişkin erken dönem fonolojik duyarlıkları, ailesinde “2.”(p<,001) ve “3.”(p<,001) sırada bulunan kardeşlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Ailesindeki çocuk sırası değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “G” boyutunda F testinde kümülatif farklılık olmasına rağmen; Tamhane testinin alfa tipi hataya çok duyarlı olması nedeniyle; hiçbir ikili karşılaştırma arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ailesinde “1.” (p<,05) çocuk olan öğrencilerin “H” boyutuna ilişkin erken dönem fonolojik duyarlıkları, ailesinde “3.” sırada bulunan kardeşlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yine ailesi içinde 4.sırada veya daha yüksek sırada bulunan çocukların(p<,05) “H” boyutuna ilişkin erken dönem fonolojik duyarlıkları, ailesinde “3.” sırada bulunan kardeşlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Ailesinde “1.” (p<,01) çocuk olan öğrencilerin genel erken dönem fonolojik duyarlıkları, ailesinde “2.”(p<,05) ve “3.” (p<,001) sırada bulunan kardeşlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 3.62. Araştırma Grubunun Anne baba Birliktelik Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Anne baba birliktelik	N	Art.Ort	ss	Std. Hata	t	sd	p
A Toplam	Birlikte	570	49,8089	28,9000	1,2105	-1,360	595	,174
	Ayrı	27	57,4883	23,1702	4,4591			
B Toplam	Birlikte	570	49,6118	27,6554	1,1584	-1,876	595	,061
	Ayrı	27	59,7923	25,3450	4,8777			
C Toplam	Birlikte	570	51,2113	28,5456	1,1956	-,927	595	,354
	Ayrı	27	56,4044	26,1410	5,0308			
D Toplam	Birlikte	570	52,1659	27,9432	1,1704	-1,531	595	,126
	Ayrı	27	60,4972	19,6978	3,7909			
E Toplam	Birlikte	570	49,8989	29,4846	1,2350	-2,617	595	,009 **
	Ayrı	27	65,0220	26,0312	5,0097			
F Toplam	Birlikte	570	50,3718	28,1543	1,1793	1,380	595	,168
	Ayrı	27	42,7897	21,6199	4,1607			
G Toplam	Birlikte	570	48,6379	28,0647	1,1755	-,932	595	,351
	Ayrı	27	53,7643	24,3531	4,6868			
H Toplam	Birlikte	570	52,5999	27,8248	1,1655	-,046	595	,964
	Ayrı	27	52,8498	29,0487	5,5904			
Genel Toplam	Birlikte	570	50,8293	28,9106	1,2109	-1,797	595	,073
	Ayrı	27	61,0101	25,3405	4,8768			

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Tablo 3.62’de araştırma grubunun anne baba birliktelik değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizler sonucu sadece “E” alt boyutunda istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Anne ve babası ayrı olan çocukların “E” alt boyutuna ilişkin erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılıkları; anne ve babası birlikte olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

“E” alt boyutu dışındaki alt boyutlarda ve Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) toplam puan ortalamaları anne ve babası birlikte veya ayrı yaşayan çocuklarda birbirine eşit düzeydedir.

Tablo 3.63. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Anne Meslek	N	Art.Ort	ss	Std. Hata
A Toplam	Memur	156	50,7464	28,4794	2,2802
	İşçi	25	47,9700	29,0610	5,8122
	Ev Hanımı	350	47,6751	29,1472	1,5580
	Diğer	146	56,3485	26,8389	2,2212
	Toplam	677	50,2642	28,6493	1,1011
B Toplam	Memur	156	54,9712	25,7640	2,0628
	İşçi	25	42,5757	30,5502	6,1100
	Ev Hanımı	350	43,9992	28,3481	1,5153
	Diğer	146	59,4293	24,9299	2,0632
	Toplam	677	49,8025	27,9120	1,0727
C Toplam	Memur	156	58,0749	27,2834	2,1844
	İşçi	25	35,3124	26,3791	5,2758
	Ev Hanımı	350	43,3785	27,8159	1,4868
	Diğer	146	61,5504	27,2823	2,2579
	Toplam	677	50,3860	28,7903	1,1065
D Toplam	Memur	156	54,3271	26,5070	2,1223
	İşçi	25	39,7271	27,1507	5,4301
	Ev Hanımı	350	44,5966	28,0989	1,5019
	Diğer	146	59,2181	27,0236	2,2365
	Toplam	677	49,8122	28,1637	1,0824
E Toplam	Memur	156	48,8657	25,6750	2,0556
	İşçi	25	33,6535	27,0647	5,4129

	Ev Hanımı	350	50,1015	29,6443	1,5846
	Diğer	146	57,5539	28,9151	2,3930
	Toplam	677	50,8165	28,8449	1,1086
F Toplam	Memur	156	55,6669	26,7372	2,1407
	İşçi	25	39,2469	21,9837	4,3967
	Ev Hanımı	350	44,9752	29,0936	1,5551
	Diğer	146	55,8514	26,1388	2,1633
	Toplam	677	49,5729	28,2239	1,0847
G Toplam	Memur	156	55,3040	26,7746	2,1437
	İşçi	25	47,6262	26,4553	5,2911
	Ev Hanımı	350	44,7761	28,6086	1,5292
	Diğer	146	57,7510	24,7362	2,0472
	Toplam	677	50,1054	27,8712	1,0712
H Toplam	Memur	156	56,5353	28,3896	2,2730
	İşçi	25	42,5211	26,2170	5,2434
	Ev Hanımı	350	44,6884	25,8977	1,3843
	Diğer	146	58,9462	29,6727	2,4557
	Toplam	677	50,4130	28,0708	1,0788
Genel Toplam	Memur	156	56,9009	26,9988	2,1616
	İşçi	25	36,7531	26,1297	5,2259
	Ev Hanımı	350	42,8529	27,9728	1,4952
	Diğer	146	63,1104	27,4165	2,2690
	Toplam	677	50,2334	28,9409	1,1123

Tablo 3.63’de Araştırma grubunun anne meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3.64. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Anne Meslek Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Alt Boyut	Levene istatistik	sd1	sd2	P
A Toplam	,954	3	673	,414
B Toplam	3,439	3	673	,017*
C Toplam	,370	3	673	,774
D Toplam	,185	3	673	,906
E Toplam	3,681	3	673	,012*
F Toplam	4,871	3	673	,002**
G Toplam	2,773	3	673	,041*
H Toplam	2,870	3	673	,036*
Genel Toplam	,456	3	673	,713

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun anne meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puanları için yapılan levene testi sonuçları Tablo 3.64'de verilmiştir. Anne meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve alt boyutlarının puanları standart sapmaları için yapılan levene testi sonucunda "A", "C" ve "D" alt boyutlarında ve test toplamda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Ancak anne meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) "B"(p<,05), "E"(p<,05), "F"(p<,01), "G"(p<,01) ve "H" (p<,05) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlara göre; anne meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam, “A”, “C”, ve “D” alt boyut puan varyansları homojen iken; “B”, “E”, “F” , “G” ve “H” alt boyut puan varyansları heterojendir.

Tablo 3.65. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
A Toplam	Gruplararası	7918,709	3	2639,570	3,248	,021*	,014
	Gruplariçi	546928,780	673	812,673			
	Toplam	554847,489	676				
B Toplam	Gruplararası	30791,100	3	10263,700	13,930	,000***	,058
	Gruplariçi	495865,660	673	736,799			
	Toplam	526656,760	676				
C Toplam	Gruplararası	50287,772	3	16762,591	22,118	,000***	,090
	Gruplariçi	510036,803	673	757,856			
	Toplam	560324,575	676				
D Toplam	Gruplararası	28160,391	3	9386,797	12,435	,000***	,053
	Gruplariçi	508040,266	673	754,889			
	Toplam	536200,656	676				
E Toplam	Gruplararası	14764,045	3	4921,348	6,047	,000***	,026
	Gruplariçi	547685,574	673	813,797			
	Toplam	562449,619	676				

F Toplam	Gruplararası	21612,618	3	7204,206	9,380	,000***	,040
	Gruplarıçi	516881,548	673	768,026			
	Toplam	538494,166	676				
G Toplam	Gruplararası	22844,763	3	7614,921	10,203	,000***	,044
	Gruplarıçi	502275,302	673	746,323			
	Toplam	525120,065	676				
H Toplam	Gruplararası	29505,305	3	9835,102	13,155	,000***	,055
	Gruplarıçi	503160,732	673	747,639			
	Toplam	532666,037	676				
Genel Toplam	Gruplararası	54752,673	3	18250,891	24,016	,000***	,097
	Gruplarıçi	511447,366	673	759,952			
	Toplam	566200,039	676				

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun anne meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 3.65'de verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda hem ölçek toplamda hem de diğer alt boyutlarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Sadece "A" alt boyutunda farklılık istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde olmuştur. Norm grubu öğrencilerinin anne meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Toplam ve tüm alt boyut puan ortalamaları birbirinden farklıdır.

Eta kare değerlerine göre anne meslek değişkeni Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık testi toplam puanlarının varyansının % 9,7'ni karşılamaktadır. Diğer alt boyutların varyans açıklama yüzdeleri sırasıyla "A" alt boyutunda % 1,4; "B" alt boyutunda % 5,8; "C" alt boyutunda % 9; "D" alt boyutunda % 5,3; "E" alt boyutunda % 2,6; "F" alt boyutunda % 4 "G" alt boyutunda % 4,4 ve "H" alt boyutunda % 5,5'dir. Anne meslek değişkeni; alt boyut

ve toplam puanlar içinde; Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık testinin toplam puan varyansını en yüksek düzeyde temsil etmektedir.

ANOVA’da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edildiği durumlarda, bu farklılık kümülatif bir farklılıktır. Bu kümülatif farklılığın hangili ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Tablo 3.64’de görüleceği üzere Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam, “A”, “C”, ve “D” alt boyut puan varyansları homojen olduğu için post-hoc teknik olarak scheffe testi; “B”, “E”, “F”, “G” ve “H” alt boyut puan varyansları heterojen olduğu için post-hoc teknik olarak tamhane testi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.66. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		(I) anne meslek	(J) anne meslek	Ortalamalar arası fark	Std.Hata	p	
A Toplam	Scheffe	Memur	İsci	2,7764	6,1414	,977	
			çalışmıyor	3,0713	2,7443	,741	
	İsci	çalışmıyor	Diger	-5,6021	3,2826	,406	
			memur	-2,7764	6,1414	,977	
			Diger	,2949	5,9016	1,000	
			Diger	-8,3785	6,1703	,606	
	çalışmıyor	memur	Diger	-3,0713	2,7443	,741	
			İsci	-,2949	5,9016	1,000	
			Diger	-8,6734	2,8086	,024*	
			Diger	5,6021	3,2826	,406	
	Diger	memur	İsci	8,3785	6,1703	,606	
			çalışmıyor	8,6734	2,8086	,024*	
İsci			10,9720	2,6131	,000***		
Diger			-4,4580	3,1256	,559		
B Toplam	Tamhane	Memur	İsci	12,3955	5,8477	,329	
			çalışmıyor	10,9720	2,6131	,000***	
		İsci	çalışmıyor	Diger	-4,4580	3,1256	,559
				memur	-12,3955	5,8477	,329
				Diger	-1,4235	5,6194	1,000
				Diger	-16,8535	5,8752	,081
		çalışmıyor	memur	Diger	-10,9720	2,6131	,000***
				İsci	1,4235	5,6194	1,000
Diger	-15,4300			2,6743	,000***		
Diger	4,4580			3,1256	,559		
Diger	memur	İsci	16,8535	5,8752	,081		
		çalışmıyor	15,4300	2,6743	,000***		
		İsci	22,7625	5,9306	,002**		
		Diger	14,6964	2,6502	,000***		
C Toplam	Scheffe	Memur	İsci	22,7625	5,9306	,002**	
			çalışmıyor	14,6964	2,6502	,000***	
			Diger	-3,4755	3,1700	,753	

		İsci	memur	-22,7625	5,9306	,002**
			çalışmıyor	-8,0661	5,6991	,572
			Diger	-26,2380	5,9586	,000***
		çalışmıyor	memur	-14,6964	2,6502	,000***
			İsci	8,0661	5,6991	,572
			Diger	-18,1719	2,7122	,000***
		Diger	memur	3,4755	3,1700	,753
			İsci	26,2380	5,9586	,000***
			çalışmıyor	18,1719	2,7122	,000***
D	Scheffe	Memur	İsci	14,6000	5,9190	,109
Toplam			çalışmıyor	9,7306	2,6450	,004**
			Diger	-4,8909	3,1638	,496
		İsci	memur	-14,6000	5,9190	,109
			çalışmıyor	-4,8694	5,6879	,865
			Diger	-19,4909	5,9469	,014*
		çalışmıyor	memur	-9,7306	2,6450	,004**
			İsci	4,8694	5,6879	,865
			Diger	-14,6215	2,7069	,000***
		Diger	memur	4,8909	3,1638	,496
			İsci	19,4909	5,9469	,014*
			çalışmıyor	14,6215	2,7069	,000***
E	Tamhane	Memur	isci	15,2123	6,1456	,077
Toplam			çalışmıyor	-1,2358	2,7462	,998
			Diger	-8,6881	3,2849	,037*
		İsci	memur	-15,2123	6,1456	,077
			çalışmıyor	-16,4481	5,9057	,040*
			Diger	-23,9004	6,1746	,002**
		çalışmıyor	memur	1,2358	2,7462	,998
			İsci	16,4481	5,9057	,040*
			Diger	-7,4523	2,8105	,058
		Diger	memur	8,6881	3,2849	,037*
			İsci	23,9004	6,1746	,002**
			çalışmıyor	7,4523	2,8105	,058
F Toplam	Tamhane	Memur	İsci	16,4200	5,9703	,011*
			çalışmıyor	10,6917	2,6679	,000***
			Diger	-,1844	3,1912	1,000
		İsci	memur	-16,4200	5,9703	,011*
			çalışmıyor	-5,7283	5,7372	,790
			Diger	-16,6044	5,9985	,010**
		çalışmıyor	memur	-10,6917	2,6679	,000***
			İsci	5,7283	5,7372	,790
			Diger	-10,8761	2,7304	,000***
		Diger	memur	,1844	3,1912	1,000
			İsci	16,6044	5,9985	,010**
			çalışmıyor	10,8761	2,7304	,000***
G Toplam	Tamhane	Memur	İsci	7,6778	5,8853	,713
			çalışmıyor	10,5279	2,6299	,000***
			Diger	-2,4470	3,1458	,958
		İsci	memur	-7,6778	5,8853	,713
			çalışmıyor	2,8501	5,6556	,996
			Diger	-10,1248	5,9131	,409
		çalışmıyor	memur	-10,5279	2,6299	,000***
			İsci	-2,8501	5,6556	,996
			Diger	-12,9750	2,6915	,000***
		Diger	memur	2,4470	3,1458	,958
			İsci	10,1248	5,9131	,409
			çalışmıyor	12,9750	2,6915	,000***
H	Tamhane	Memur	İsci	14,0142	5,8905	,112

Toplam						
		çalışmıyor	11,8469	2,6322	,000***	
		Diger	-2,4108	3,1485	,978	
	İsci	memur	-14,0142	5,8905	,112	
		çalışmıyor	-2,1672	5,6605	,999	
		Diger	-16,4250	5,9183	,044*	
	çalışmıyor	memur	-11,8469	2,6322	,000***	
		İsci	2,1672	5,6605	,999	
		Diger	-14,2578	2,6939	,000***	
	Diger	memur	2,4108	3,1485	,978	
		İsci	16,4250	5,9183	,044*	
		çalışmıyor	14,2578	2,6939	,000***	
Toplam	Scheffe	Memur	İsci	20,1478	5,9388	,010**
			çalışmıyor	14,0480	2,6538	,000***
			Diger	-6,2095	3,1744	,282
		İsci	memur	-20,1478	5,9388	,010**
			çalışmıyor	-6,0998	5,7070	,767
			Diger	-26,3573	5,9668	,000***
		Çalışmıyor	memur	-14,0480	2,6538	,000***
			İsci	6,0998	5,7070	,767
			Diger	-20,2576	2,7160	,000***
		Diger	memur	6,2095	3,1744	,282
			İsci	26,3573	5,9668	,000***
			çalışmıyor	20,2576	2,7160	,000***

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “A” alt boyutunda annesinin mesleği “diğer” seçeneği işaretlenmiş olan çocukların puan ortalamaları, annesi ev kadını olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir(p<,05).

Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “B” alt boyutunda annesinin mesleği “diğer” ve “memur” seçeneği işaretlenmiş olan çocukların puan ortalamaları, annesi ev kadını olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir(p<,001).

Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “C” alt boyutunda annesi memur olan çocukların puan ortalamaları; annesi işçi(p<,01) ve ev kadını(p<,001) olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Yine aynı alt boyutta annesinin mesleği “diğer” seçeneği işaretlenmiş olan çocukların puan ortalamaları; annesi işçi(p<,001) ve ev kadını(p<,001) olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “D” alt boyutunda annesinin mesleği memur olan çocukların puan ortalamaları; annesi ev kadını(p<,01) olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer taraftan annesinin mesleği “diğer” seçeneği işaretlenmiş olan çocukların puan ortalamaları; annesi işçi(p<,05) ve ev kadını(p<,001) olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “E” alt boyutunda annesi ev kadını olan çocukların puan ortalaması, annesi işçi olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir($p<,05$). Aynı zamanda annesinin mesleği “diğer” seçeneği işaretlenmiş olan çocukların puan ortalamaları; annesi işçi($p<,01$) ve memur($p<,05$) olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “F” alt boyutunda annesi memur olan çocukların puan ortalamaları; annesi işçi($p<,05$) ve ev kadını($p<,001$) olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Yine aynı alt boyutta annesinin mesleği “diğer” seçeneği işaretlenmiş olan çocukların puan ortalamaları; annesi işçi($p<,01$) ve ev kadını($p<,001$) olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “G” alt boyutunda annesinin mesleği “diğer” ve “memur” seçeneği işaretlenmiş olan çocukların puan ortalamaları, annesi ev kadını olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir($p<,001$).

Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “H” alt boyutunda annesinin mesleği memur olan çocukların puan ortalamaları; annesi ev kadını($p<,001$) olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer taraftan annesinin mesleği “diğer” seçeneği işaretlenmiş olan çocukların puan ortalamaları; annesi işçi($p<,05$) ve ev kadını($p<,001$) olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Anne Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplamda annesi memur olan çocukların puan ortalamaları; annesi işçi ($p<,01$) ve ev kadını($p<,001$) olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Yine aynı alt boyutta annesinin mesleği “diğer” seçeneği işaretlenmiş olan çocukların puan ortalamaları; annesi işçi($p<,001$) ve ev kadını($p<,001$) olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Çalışma grubunun baba meslek özelliğine göre frekans dağılımı incelendiğinde çoğunluğun memur, işçi ve diğer meslekler arasında dağıldığı anlaşılmıştır. Geri kalan seçeneklerin frekans sayısı, parametrik istatistik yapmayı engelleyecek düzeyde az olduğundan, istatistiksel analizden çıkartılmışlardır.

Tablo 3.67. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Baba Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Baba Meslek	N	Art.Ort	ss	Std. Hata
A Toplam	Memur	183	52,1329	28,5996	2,1141
	İşçi	101	42,0488	30,1042	2,9955
	Diğer	364	52,8741	27,4741	1,4400
	Toplam	648	50,9775	28,4341	1,1170
B Toplam	Memur	183	52,9335	28,1990	2,0845
	İşçi	101	36,2933	28,7692	2,8626
	Diğer	364	53,2969	25,9220	1,3587
	Toplam	648	50,5440	27,6801	1,0874
C Toplam	Memur	183	54,1625	27,4441	2,0287
	İşçi	101	33,2703	26,5118	2,6380
	Diğer	364	54,2281	28,2669	1,4816
	Toplam	648	50,9430	28,7498	1,1294
D Toplam	Memur	183	50,5028	27,6916	2,0470
	İşçi	101	38,3842	27,8380	2,7700
	Diğer	364	53,7208	27,3591	1,4340
	Toplam	648	50,4216	28,0033	1,1001
E Toplam	Memur	183	52,0870	28,3437	2,0952
	İşçi	101	37,6508	29,8786	2,9730
	Diğer	364	55,4188	27,4462	1,4386
	Toplam	648	51,7085	28,7269	1,1285
F Toplam	Memur	183	52,1060	28,7096	2,1223
	İşçi	101	37,7095	28,9733	2,8830
	Diğer	364	52,2743	26,7156	1,4003
	Toplam	648	49,9566	28,1031	1,1040
G Toplam	Memur	183	52,5749	27,7877	2,0541

	İşçi	101	37,9013	29,2648	2,9120
	Diğer	364	53,3614	26,3268	1,3799
	Toplam	648	50,7296	27,7307	1,0894
H Toplam	Memur	183	51,1089	28,8770	2,1346
	İşçi	101	38,5294	23,2578	2,3142
	Diğer	364	54,5371	28,0172	1,4685
	Toplam	648	51,0739	28,1050	1,1041
Genel Toplam	Memur	183	53,2235	28,7229	2,1233
	İşçi	101	31,6663	25,5575	2,5431
	Diğer	364	55,8582	27,6421	1,4488
	Toplam	648	51,3435	28,8899	1,1349

Tablo 3.67’de Araştırma grubunun baba meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3.68. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Baba Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Alt Boyut	Levene istatistik	sd1	sd2	p
A Toplam	1,054	2	645	,349
B Toplam	4,487	2	645	,012*
C Toplam	,666	2	645	,514
D Toplam	,003	2	645	,997
E Toplam	1,154	2	645	,316
F Toplam	1,964	2	645	,141
G Toplam	1,911	2	645	,149
H Toplam	4,204	2	645	,015*
Genel Toplam	1,124	2	645	,325

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun baba meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puanları için yapılan levene testi sonuçları Tablo 3.68'de verilmiştir. Baba meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve "B" ve "H" alt boyutlarının dışındaki diğer alt boyut puanları standart sapmaları için yapılan levene testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Ancak baba meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) "B"(p<,05), ve "H" (p<,05) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlara göre; baba meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam, "A", "C", "D", "E", "F", "G" alt boyut puan varyansları homojen iken; "B"ve "H" alt boyut puan varyansları heterojendir.

Tablo 3.69. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Baba Meslek Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
A Toplam	Gruplararası	9605,511	2	4802,756	6,033	,003**	,018
	Gruplarıçi	513492,130	645	796,112			
	Toplam	523097,641	647				
B Toplam	Gruplararası	24314,839	2	12157,419	16,63	,000***	,049
	Gruplarıçi	471408,243	645	730,865	4		
	Toplam	495723,082	647				
C Toplam	Gruplararası	37369,734	2	18684,867	24,22	,000***	,070
	Gruplarıçi	497409,221	645	771,177	9		
	Toplam	534778,955	647				
D Toplam	Gruplararası	18597,925	2	9298,963	12,27	,000***	,037
	Gruplarıçi	488771,172	645	757,785	1		
	Toplam	507369,097	647				
E Toplam	Gruplararası	24996,729	2	12498,365	15,84	,000***	,047
	Gruplarıçi	508930,406	645	789,039	0		
	Toplam	533927,135	647				
F Toplam	Gruplararası	17949,760	2	8974,880	11,74	,000***	,035
	Gruplarıçi	493039,038	645	764,402	1		
	Toplam	510988,798	647				
G Toplam	Gruplararası	19765,267	2	9882,634	13,34	,000***	,040
	Gruplarıçi	477771,324	645	740,731	2		
	Toplam	497536,592	647				
H Toplam	Gruplararası	20259,638	2	10129,819	13,31	,000***	,040
	Gruplarıçi	490799,418	645	760,929	2		
	Toplam						

	Toplam	511059,055	647				
Genel Toplam	Gruplararası	47172,669	2	23586,335	30,86	,000***	,087
	Gruplarıçi	492832,296	645	764,081	9		
	Toplam	540004,965	647				

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun baba meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 3.69'da verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda hem ölçek toplamda hem de diğer alt boyutlarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Sadece "A" alt boyutunda farklılık istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde olmuştur. Norm grubu öğrencilerinin baba meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Toplam ve tüm alt boyut puan ortalamaları birbirinden farklıdır.

Eta kare değerlerine göre baba meslek değişkeni Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık testi toplam puanlarının varyansının % 8,7'ni karşılamaktadır. Diğer alt boyutların varyans açıklama yüzdeleri sırasıyla "A" alt boyutunda % 1,8; "B" alt boyutunda % 4,9; "C" alt boyutunda % 7; "D" alt boyutunda % 3,7; "E" alt boyutunda % 4,7; "F" alt boyutunda % 3,5 "G" alt boyutunda % 4 ve "H" alt boyutunda % 4'dür. Baba meslek değişkeni; alt boyut ve toplam puanlar içinde; Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık testinin toplam puan varyansını en yüksek düzeyde temsil etmektedir.

ANOVA'da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edildiği durumlarda, bu farklılık kümülatif bir farklılıktır. Bu kümülatif farklılığın hangili ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Tablo 3.68'de görüleceği üzere Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam, "A", "C", "D", "E", "F" ve "G" alt boyut puan varyansları homojen olduğu için post-hoc teknik olarak scheffe testi; "B", ve "H" alt boyut puan varyansları heterojen olduğu için post-hoc teknik olarak tamhane testi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.70. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Baba Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(Baba meslek (J) baba meslek Ortalamalar arası fark	Std.Hata	p			
A Toplam	Scheffe	memur	isci	10,0840	3,4975	,016*
			diger	-,7413	2,5568	,959
		isci	memur	-10,0840	3,4975	,016*
			diger	-10,8253	3,1732	,003**
		diger	memur	,7413	2,5568	,959
			isci	10,8253	3,1732	,003**
B Toplam	Tamhane	memur	isci	16,6402	3,3511	,000***
			diger	-,3634	2,4498	,998
		isci	memur	-16,6402	3,3511	,000***
			diger	-17,0036	3,0404	,000***
		diger	memur	,3634	2,4498	,998
			isci	17,0036	3,0404	,000***
C Toplam	Scheffe	memur	isci	20,8922	3,4423	,000***
			diger	-6,5597E-02	2,5165	1,000
		isci	memur	-20,8922	3,4423	,000***
			diger	-20,9578	3,1231	,000***
		diger	memur	6,560E-02	2,5165	1,000
			isci	20,9578	3,1231	,000***
D Toplam	Scheffe	memur	isci	12,1186	3,4123	,002**
			diger	-3,2179	2,4945	,436
		isci	memur	-12,1186	3,4123	,002**
			diger	-15,3366	3,0959	,000***
		diger	memur	3,2179	2,4945	,436
			isci	15,3366	3,0959	,000***
E Toplam	Scheffe	memur	isci	14,4362	3,4819	,000***
			diger	-3,3318	2,5455	,425
		isci	memur	-14,4362	3,4819	,000***
			diger	-17,7680	3,1591	,000***
		diger	memur	3,3318	2,5455	,425
			isci	17,7680	3,1591	,000***
F Toplam	Scheffe	memur	isci	14,3965	3,4272	,000***
			diger	-,1682	2,5054	,998
		isci	memur	-14,3965	3,4272	,000***
			diger	-14,5647	3,1094	,000***
		diger	memur	,1682	2,5054	,998
			isci	14,5647	3,1094	,000***
G Toplam	Scheffe	memur	isci	14,6736	3,3737	,000***
			diger	-,7864	2,4663	,950
		isci	memur	-14,6736	3,3737	,000***
			diger	-15,4600	3,0609	,000***
		diger	memur	,7864	2,4663	,950
			isci	15,4600	3,0609	,000***
H Toplam	Tamhane	memur	isci	12,5795	3,4194	,000***

		diger	-3,4282	2,4997	,462
	isci	memur	-12,5795	3,4194	,000***
		diger	-16,0077	3,1023	,000***
	diger	memur	3,4282	2,4997	,462
		isci	16,0077	3,1023	,000***
Toplam Scheffe	memur	isci	21,5572	3,4264	,000
		diger	-2,6347	2,5049	,575
	isci	memur	-21,5572	3,4264	,000***
		diger	-24,1920	3,1087	,000***
	diger	memur	2,6347	2,5049	,575
		isci	24,1920	3,1087	,000***
* p<,05 ** p<,01 *** p<,001					

Baba Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “A” alt boyutunda babasının mesleği işçi olan çocukların puan ortalamaları, babası memur(p<,05) ve ”diger” seçeneği işaretlenmiş olanlardan(p<,01) anlamlı derecede daha düşüktür.

Baba Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “B” , “C” , “E” , “F” , “G” ve “H” alt boyutlarında babasının mesleği”diger” ve “memur” seçeneği işaretlenmiş olan çocukların puan ortalamaları, babası işçi olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir(p<,001).

Baba Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “D” alt boyutunda babasının mesleği işçi olan çocukların puan ortalamaları, babası memur(p<,01) ve ”diger” seçeneği işaretlenmiş olanlardan(p<,001) anlamlı derecede daha düşüktür.

Baba Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) toplam puanlarında, babasının mesleği “diger” ve “memur” seçeneği işaretlenmiş olan çocukların puan ortalamaları, babası işçi olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir(p<,001).

Baba Meslek Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve tüm alt boyutlarında babası memur ve “diger meslek grubu” arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Tablo 3.71.Araştırma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Anne eğitim	N	Art.Ort	ss	Std. Hata
A Toplam	İlköğretim	154	49,1739	28,1486	2,2683
	Lise	158	49,7824	28,4009	2,2595
	Ön Lisans- Lisans	272	54,1605	27,6184	1,6746
	Lisans üstü	28	56,4534	23,1698	4,3787
	Toplam	612	51,8803	27,8203	1,1246
B Toplam	İlköğretim	154	37,9312	26,2145	2,1124
	Lise	158	51,3548	28,1123	2,2365
	Ön Lisans- Lisans	272	58,2555	25,0024	1,5160
	Lisans üstü	28	57,7227	25,4998	4,8190
	Toplam	612	51,3353	27,3793	1,1067
C Toplam	İlköğretim	154	38,8042	26,8901	2,1669
	Lise	158	49,1089	27,0355	2,1508
	Ön Lisans- Lisans	272	59,3221	27,8741	1,6901
	Lisans üstü	28	66,2493	24,9859	4,7219
	Toplam	612	51,8393	28,6404	1,1577
D Toplam	İlköğretim	154	38,1602	26,8810	2,1661
	Lise	158	48,3840	28,0081	2,2282
	Ön Lisans- Lisans	272	56,6793	26,2091	1,5892
	Lisans üstü	28	60,5973	23,8378	4,5049
	Toplam	612	50,0570	27,8084	1,1241
E Toplam	İlköğretim	154	52,4809	30,0381	2,4205
	Lise	158	53,3213	29,4095	2,3397
	Ön Lisans- Lisans	272	51,4555	27,0267	1,6387
	Lisans üstü	28	72,9975	23,2115	4,3866
	Toplam	612	53,1808	28,5556	1,1543
F Toplam	İlköğretim	154	41,3706	27,1771	2,1900
	Lise	158	48,0430	28,0448	2,2311
	Ön Lisans- Lisans	272	57,6240	25,9957	1,5762
	Lisans üstü	28	58,7215	24,9953	4,7237
	Toplam	612	51,1108	27,6093	1,1160
G Toplam	İlköğretim	154	40,3333	27,5117	2,2170
	Lise	158	52,0464	27,0268	2,1501
	Ön Lisans- Lisans	272	57,1468	26,1921	1,5881
	Lisans üstü	28	65,3260	21,5488	4,0723
	Toplam	612	51,9734	27,5001	1,1116
H Toplam	İlköğretim	154	40,6340	24,9708	2,0122
	Lise	158	47,9700	27,3806	2,1783
	Ön Lisans- Lisans	272	57,8274	27,9330	1,6937
	Lisans üstü	28	60,9676	32,6614	6,1724
	Toplam	612	51,0998	28,2266	1,1410
Genel Toplam	İlköğretim	154	37,7266	26,1608	2,1081
	Lise	158	49,4875	27,7184	2,2052
	Ön Lisans- Lisans	272	60,4975	26,8329	1,6270
	Lisans üstü	28	70,3250	25,3874	4,7978

Toplam	612	52,3747	28,5832	1,1554
---------------	------------	----------------	----------------	---------------

Tablo 3.71’de Araştırma grubunun anne eğitim değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3.72. Araştırma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Alt Boyut	Levene istatistik	sd1	sd2	p
A Toplam	1,644	3	608	,178
B Toplam	3,019	3	608	,029*
C Toplam	,171	3	608	,916
D Toplam	,587	3	608	,624
E Toplam	3,864	3	608	,009**
F Toplam	1,139	3	608	,332
G Toplam	1,476	3	608	,220
H Toplam	2,488	3	608	,060
Genel Toplam	,494	3	608	,686

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Araştırma grubunun anne eğitim değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin genel ve alt boyut toplam puanları için yapılan levene testi sonuçları Tablo 3.72’de verilmiştir. Anne eğitim değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve alt boyutlarının puanları standart sapmaları için yapılan levene testi sonucunda sadece B($p < ,05$) ve E ($p < ,01$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunların dışındaki toplam ve alt boyutlarda; Annesi farklı eğitim düzeyine sahip öğrencilerin Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Toplam ve alt boyutlarının puanlarının varyansları birbirinden eşit düzeydedir(homojendir). Ancak B ve E alt boyutlarında puan varyansları farklıdır(heterojendir).

Tablo 3.73. Araştırma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
A Toplam	Gruplararası	3823,121	3	1274,374	1,652	,176	,008
	Gruplariçi	469072,874	608	771,501			
	Toplam	472895,994	611				
B Toplam	Gruplararası	41837,451	3	13945,817	20,373	,000***	,091
	Gruplariçi	416183,230	608	684,512			
	Toplam	458020,681	611				
C Toplam	Gruplararası	48388,432	3	16129,477	21,658	,000***	,097
	Gruplariçi	452798,356	608	744,734			
	Toplam	501186,788	611				
D Toplam	Gruplararası	37277,844	3	12425,948	17,359	,000***	,079
	Gruplariçi	435212,345	608	715,810			
	Toplam	472490,188	611				
E Toplam	Gruplararası	11883,774	3	3961,258	4,952	,002**	,024
	Gruplariçi	486339,205	608	799,900			
	Toplam	498222,979	611				
F Toplam	Gruplararası	29257,813	3	9752,604	13,585	,000***	,063
	Gruplariçi	436491,805	608	717,914			
	Toplam	465749,618	611				
G Toplam	Gruplararası	33138,677	3	11046,226	15,658	,000***	,072
	Gruplariçi	428935,068	608	705,485			
	Toplam	462073,744	611				
H Toplam	Gruplararası	33453,135	3	11151,045	14,955	,000***	,069
	Gruplariçi	453356,319	608	745,652			
	Toplam	486809,454	611				

Genel Toplam	Gruplararası	61328,988	3	20442,996	28,387	,000***	,123
	Gruplarıçi	437858,836	608	720,163			
	Toplam	499187,824	611				

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun anne eğitim değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puanları için yapılan puanları ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 3.73'de verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen F değerleri; hem test toplamda hem de "A" alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlıdır. Anne eğitim değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut puan ortalamaları birbirinden farklıdır.

Eta kare değerlerine göre anne eğitim değişkeni Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin toplam puanlarının varyansının % 12,3'nü; "A" alt boyutunun toplam varyansının binde sekizini, "B" alt boyutunun toplam varyansının % 9,1'ni, "C" alt boyutunun toplam varyansının % 9,7'sini, "D" alt boyutunun toplam varyansının % 7,9'unu, "E" alt boyutunun toplam varyansının % 2,4'nü , "F" alt boyutunun toplam varyansının % 6,3'nü, "G" alt boyutunun toplam varyansının % 7,2'ni ve "H" alt boyutunun toplam varyansının % 6,9'nu karşılamaktadır.

ANOVA'da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edildiği durumlarda, bu farklılık kümülatif bir farklılıktır. Bu kümülatif farklılığın hangili ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Tablo 3.72'de "B" ve "E" alt boyut dışındaki tüm alt boyut ve toplam puanların varyanslarında anlamlı farklılık bulunmadığı(varyans homojenliği) için tamamlayıcı hesap olarak scheffe testi yapılmıştır. Ancak "B" ve "E" alt boyutlarında varyans heterojenliği olduğu için post-hoc teknik olarak tamhane testi kullanılmıştır.

Tablo 3.74. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Anne Eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	Post-hoc	(I) Anne eğitim	(J) anne eğitim	Ortalamalar arası fark	Std.Hata	p
BTOP	Tamhane	ilkokul	lise	-13,4236	2,9626	,000***
			önlisans-lisans	-20,3243	2,6385	,000***
			lisansustu	-19,7915	5,3751	,003**
		Lise	ilkokul	13,4236	2,9626	,000***
			önlisans-lisans	-6,9007	2,6170	,065
			lisansustu	-6,3679	5,3646	,804
		önlisans-lisans	ilkokul	20,3243	2,6385	,000***
			lise	6,9007	2,6170	,065
			lisansustu	,5328	5,1926	1,000
		lisansustu	ilkokul	19,7915	5,3751	,003**
			lise	6,3679	5,3646	,804
			önlisans-lisans	-,5328	5,1926	1,000
CTOP	Scheffe	ilkokul	lise	-10,3047	3,0902	,012*
			önlisans-lisans	-20,5178	2,7521	,000***
			lisansustu	-27,4450	5,6066	,000***
		Lise	ilkokul	10,3047	3,0902	,012*
			önlisans-lisans	-10,2132	2,7297	,003**
			lisansustu	-17,1404	5,5956	,025*
		önlisans-lisans	ilkokul	20,5178	2,7521	,000***
			lise	10,2132	2,7297	,003**
			lisansustu	-6,9272	5,4162	,652
		lisansustu	ilkokul	27,4450	5,6066	,000***
			lise	17,1404	5,5956	,025*
			önlisans-lisans	6,9272	5,4162	,652
DTOP	Scheffe	ilkokul	lise	-10,2238	3,0296	,010**
			önlisans-lisans	-18,5191	2,6981	,000***
			lisansustu	-22,4371	5,4966	,001***
		Lise	ilkokul	10,2238	3,0296	,010**
			önlisans-lisans	-8,2953	2,6762	,023*
			lisansustu	-12,2133	5,4859	,176
		önlisans-lisans	ilkokul	18,5191	2,6981	,000***
			lise	8,2953	2,6762	,023*
			lisansustu	-3,9180	5,3100	,909
		lisansustu	ilkokul	22,4371	5,4966	,001***
			lise	12,2133	5,4859	,176
			önlisans-lisans	3,9180	5,3100	,909
ETOP	Tamhane	ilkokul	lise	-,8404	3,2026	1,000
			önlisans-lisans	1,0254	2,8522	1,000
			lisansustu	-20,5166	5,8105	,001***
		Lise	ilkokul	,8404	3,2026	1,000
			önlisans-lisans	1,8657	2,8290	,987
			lisansustu	-19,6762	5,7992	,002**
		önlisans-lisans	ilkokul	-1,0254	2,8522	1,000
			lise	-1,8657	2,8290	,987
			lisansustu	-21,5419	5,6133	,000***
		lisansustu	ilkokul	20,5166	5,8105	,001***
			lise	19,6762	5,7992	,002**
			önlisans-lisans	21,5419	5,6133	,000***
FTOP	Scheffe	ilkokul	lise	-6,6723	3,0341	,185
			önlisans-lisans	-16,2534	2,7021	,000***

			lisansustu	-17,3509	5,5047	,020*
		Lise	ilkokul	6,6723	3,0341	,185
			önlisans-lisans	-9,5811	2,6801	,005**
			lisansustu	-10,6785	5,4940	,287
		önlisans-lisans	ilkokul	16,2534	2,7021	,000***
			lise	9,5811	2,6801	,005**
			lisansustu	-1,0975	5,3178	,998
		lisansustu	ilkokul	17,3509	5,5047	,020*
			lise	10,6785	5,4940	,287
			önlisans-lisans	1,0975	5,3178	,998
GTOP	Scheffe	ilkokul	lise	-11,7131	3,0077	,002**
			önlisans-lisans	-16,8135	2,6786	,000***
			lisansustu	-24,9927	5,4568	,000***
		Lise	ilkokul	11,7131	3,0077	,002**
			önlisans-lisans	-5,1004	2,6568	,298
			lisansustu	-13,2796	5,4462	,115
		önlisans-lisans	ilkokul	16,8135	2,6786	,000***
			lise	5,1004	2,6568	,298
			lisansustu	-8,1792	5,2716	,493
		lisansustu	ilkokul	24,9927	5,4568	,000***
			lise	13,2796	5,4462	,115
			önlisans-lisans	8,1792	5,2716	,493
HTOP	Scheffe	ilkokul	lise	-7,3360	3,0921	,132
			önlisans-lisans	-17,1934	2,7538	,000***
			lisansustu	-20,3336	5,6100	,005**
		Lise	ilkokul	7,3360	3,0921	,132
			önlisans-lisans	-9,8574	2,7314	,005**
			lisansustu	-12,9976	5,5991	,147
		önlisans-lisans	ilkokul	17,1934	2,7538	,000***
			lise	9,8574	2,7314	,005**
			lisansustu	-3,1402	5,4196	,953
		Lisansustu	ilkokul	20,3336	5,6100	,005**
			lise	12,9976	5,5991	,147
			önlisans-lisans	3,1402	5,4196	,953
GENTOP	Scheffe	Ilkokul	lise	-11,7610	3,0388	,002**
			önlisans-lisans	-22,7709	2,7063	,000***
			lisansustu	-32,5984	5,5133	,000***
		Lise	ilkokul	11,7610	3,0388	,002**
			önlisans-lisans	-11,0100	2,6843	,001***
			lisansustu	-20,8374	5,5026	,003**
		önlisans-lisans	ilkokul	22,7709	2,7063	,000***
			lise	11,0100	2,6843	,001***
			lisansustu	-9,8275	5,3261	,334
		Lisansustu	ilkokul	32,5984	5,5133	,000***
			lise	20,8374	5,5026	,003**
			önlisans-lisans	9,8275	5,3261	,334

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Anne eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “B” alt boyutunda annesinin eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, annesi lise(p<,001), lisans(p<,001) ve yüksek lisans (p<,01) mezunu olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür(Tablo 3.74).

Anne eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “C” alt boyutunda annesinin eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, annesi lise(p<,05), lisans(p<,001) ve yüksek lisans (p<,001) mezunu olanlardan

anlamli derecede daha dusuktur. Annesi lisans ve yuksek lisans mezunu olan cocukların Fonolojik Duyarlılık ozellikleri, annesi lise mezunu olanlardan anlamli derecede daha yuksektir($p<,05$).

Anne eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “D” alt boyutunda annesinin eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, annesi lise($p<,01$), lisans($p<,001$) ve yüksek lisans ($p<,001$) mezunu olanlardan anlamli derecede daha dusuktur. Annesi lisans mezunu olan çocukların Fonolojik Duyarlılık ozellikleri, annesi lise mezunu olanlardan anlamli derecede daha yuksektir($p<,05$).

Anne eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “E” alt boyutunda annesinin eğitim düzeyi lisansüstü olan çocukların puan ortalamaları, annesi ilköğretim ($p<,001$), lise($p<,01$), lisans($p<,001$) mezunu olanlardan anlamli derecede daha yuksektir.

Anne eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “F” alt boyutunda annesinin eğitim düzeyi lisans olan çocukların puan ortalamaları, annesi ilköğretim ($p<,001$), lise($p<,01$), mezunu olanlardan anlamli derecede daha yuksektir. Annesi yüksek lisans mezunu olan çocukların da puan ortalamaları, annesi ilköğretim ($p<,05$) mezunu olan çocuklardan anlamli derecede daha yuksektir.

Anne eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “G” alt boyutunda annesinin eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, annesi lise($p<,01$), lisans($p<,001$) ve yüksek lisans ($p<,001$) mezunu olanlardan anlamli derecede daha dusuktur.

Anne eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “H” alt boyutunda annesinin eğitim düzeyi lisans olan çocukların puan ortalamaları, annesi ilköğretim ($p<,001$), lise($p<,01$), mezunu olanlardan anlamli derecede daha yuksektir. Annesi yüksek lisans mezunu olan çocukların da puan ortalamaları, annesi ilköğretim ($p<,05$) mezunu olan çocuklardan anlamli derecede daha yuksektir.

Anne eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) toplamında annesinin eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, annesi lise($p<,01$), lisans($p<,001$) ve yüksek lisans ($p<,01$) mezunu olanlardan anlamli derecede daha dusuktur. Anne eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) toplamında annesinin eğitim düzeyi lise olan çocukların puan

ortalamları, annesi lisans($p<,001$) ve yüksek lisans ($p<,01$) mezunu olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür.

Tablo 3.75.Araştırma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Baba eğitim	N	Art.Ort	ss	Std. Hata
A Toplam	İlköğretim	119	52,1731	29,2982	2,6858
	Lise	162	47,5970	28,1569	2,2122
	Ön Lisans-Lisans	309	53,4413	27,4685	1,5626
	Lisans üstü	39	58,6176	23,2758	3,7271
	Toplam	629	52,0171	27,8590	1,1108
B Toplam	İlköğretim	119	39,1765	27,8214	2,5504
	Lise	162	48,0606	27,1161	2,1304
	Ön Lisans-Lisans	309	54,9844	26,5961	1,5130
	Lisans üstü	39	60,7479	24,5312	3,9281
	Toplam	629	50,5678	27,5593	1,0989
C Toplam	İlköğretim	119	38,0129	28,7678	2,6371
	Lise	162	49,1431	26,1730	2,0563
	Ön Lisans-Lisans	309	56,7354	27,9766	1,5915
	Lisans üstü	39	64,8844	27,4787	4,4001
	Toplam	629	51,7432	28,6554	1,1426
D Toplam	İlköğretim	119	37,9372	27,7087	2,5401
	Lise	162	46,5519	26,4149	2,0754
	Ön Lisans-Lisans	309	54,9892	27,4611	1,5622
	Lisans üstü	39	64,2670	21,8464	3,4982
	Toplam	629	50,1654	27,8815	1,1117
E Toplam	İlköğretim	119	53,4198	29,3425	2,6898
	Lise	162	55,2772	29,4284	2,3121
	Ön Lisans-Lisans	309	49,5384	27,1744	1,5459
	Lisans üstü	39	67,9627	25,2633	4,0454
	Toplam	629	52,8931	28,3857	1,1318
F Toplam	İlköğretim	119	40,6462	27,2494	2,4979
	Lise	162	47,3351	27,5880	2,1675
	Ön Lisans-Lisans	309	55,1661	27,1476	1,5444
	Lisans üstü	39	58,6578	24,5232	3,9269
	Toplam	629	50,6187	27,7182	1,1052
G Toplam	İlköğretim	119	40,8096	28,5967	2,6215
	Lise	162	47,8277	26,3671	2,0716
	Ön Lisans-Lisans	309	55,5601	27,1157	1,5426
	Lisans üstü	39	65,7974	20,3244	3,2545
	Toplam	629	51,4127	27,6302	1,1017
H Toplam	İlköğretim	119	40,9999	26,0745	2,3902
	Lise	162	43,1737	25,7935	2,0265
	Ön Lisans-Lisans	309	58,6187	27,6851	1,5749
	Lisans üstü	39	57,6958	31,2780	5,0085
	Toplam	629	51,2503	28,2745	1,1274
Genel Toplam	İlköğretim	119	38,5815	27,9158	2,5590
	Lise	162	46,8012	26,2042	2,0588
	Ön Lisans-Lisans	309	57,6153	28,1355	1,6006
	Lisans üstü	39	70,3187	23,8533	3,8196
	Toplam	629	52,0168	28,6807	1,1436

Tablo 3.75’de Araştırma grubunun baba eğitim değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3.76. Araştırma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Alt Boyut	Levene istatistik	sd1	sd2	p
A Toplam	2,143	3	625	,094
B Toplam	,447	3	625	,720
C Toplam	,847	3	625	,469
D Toplam	2,074	3	625	,102
E Toplam	2,859	3	625	,036*
F Toplam	,560	3	625	,641
G Toplam	3,810	3	625	,010**
H Toplam	1,811	3	625	,144
Genel Toplam	1,584	3	625	,192

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun baba eğitim değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin genel ve alt boyut toplam puanları için yapılan levene testi sonuçları Tablo 3.76’da verilmiştir. Baba eğitim değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve alt boyutlarının puanları standart sapmaları için yapılan levene testi sonucunda sadece E(p<,05) ve G (p<,01) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunların dışındaki toplam ve alt boyutlarda; babası

farklı eğitim düzeyine sahip öğrencilerin Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Toplam ve alt boyutlarının puanlarının varyansları birbirinden eşit düzeydedir(homojendir). Ancak E ve G alt boyutlarında puan varyansları farklıdır(heterojendir).

Tablo 3.77. Araştırma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
A	Gruplararası	5493,830	3	1831,277	2,375	,069	,011
	Gruplariçi	481910,333	625	771,057			
Toplam	Toplam	487404,163	628				
B	Gruplararası	26529,148	3	8843,049	12,270	,000***	,056
	Gruplariçi	450447,590	625	720,716			
Toplam	Toplam	476976,738	628				
C	Gruplararası	37965,129	3	12655,043	16,557	,000***	,074
	Gruplariçi	477706,490	625	764,330			
Toplam	Toplam	515671,619	628				
D	Gruplararası	34854,793	3	11618,264	16,018	,000***	,071
	Gruplariçi	453337,435	625	725,340			
Toplam	Toplam	488192,228	628				
E	Gruplararası	13287,948	3	4429,316	5,618	,001***	,026
	Gruplariçi	492721,297	625	788,354			
Toplam	Toplam	506009,245	628				
F	Gruplararası	22491,390	3	7497,130	10,186	,000***	,047
	Gruplariçi	460000,644	625	736,001			
Toplam	Toplam	482492,034	628				
G	Gruplararası	28845,659	3	9615,220	13,337	,000***	,060
	Gruplariçi	450585,640	625	720,937			
Toplam	Toplam	479431,299	628				
H	Gruplararası	41467,633	3	13822,544	18,757	,000***	,083
	Gruplariçi	460586,257	625	736,938			
Toplam	Toplam	502053,889	628				
Genel	Gruplararası	48635,741	3	16211,914	21,653	,000***	,094
	Gruplariçi	467944,370	625	748,711			
Toplam	Toplam	516580,111	628				

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun baba eğitim değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puanları için yapılan puanları ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 3.77'de verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen F değerleri; hem test toplamda hem de "A" alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlıdır. Baba eğitim değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut puan ortalamaları birbirinden farklıdır.

Eta kare değerlerine göre baba eğitim değişkeni Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin toplam puanlarının varyansının % 9,4'nü; "A" alt boyutunun toplam varyansının %1,1'ni, "B" alt boyutunun toplam varyansının % 5,6'nı, "C" alt boyutunun toplam varyansının % 7,4'nü, "D" alt boyutunun toplam varyansının % 7,1'ni, "E" alt boyutunun toplam varyansının % 2,6'nı , "F" alt boyutunun toplam varyansının % 4,7'ni, "G" alt boyutunun toplam varyansının % 6'nı ve "H" alt boyutunun toplam varyansının % 8,3'nü karşılamaktadır.

ANOVA'da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edildiği durumlarda, bu farklılık kümülatif bir farklılıktır. Bu kümülatif farklılığın hangili ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Tablo 4.76'de "E" ve "G" alt boyut dışındaki tüm alt boyut ve toplam puanların varyanslarında anlamlı farklılık bulunmadığı (varyans homojenliği) için tamamlayıcı hesap olarak scheffe testi yapılmıştır. Ancak "E" ve "G" alt boyutlarında varyans heterojenliği olduğu için post-hoc teknik olarak tamhane testi kullanılmıştır.

Tablo 3.78. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Baba Eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	Post-hoc	(I) baba eğitim	(J) baba eğitim	Ortalamalar arası fark	Std.Hata	p
BTOP	Scheffe	İlkokul	Lise	-8,8840	3,2412	,058
			önlisans-lisans	-15,8079	2,8964	,000***
			lisansustu	-21,5714	4,9534	,000***
		Lise	İlkokul	8,8840	3,2412	,058
			önlisans-lisans	-6,9238	2,6041	,071
			lisansustu	-12,6873	4,7884	,072
		önlisans-lisans	İlkokul	15,8079	2,8964	,000***
			Lise	6,9238	2,6041	,071
			lisansustu	-5,7635	4,5621	,660
		Lisansustu	İlkokul	21,5714	4,9534	,000***
			Lise	12,6873	4,7884	,072
			önlisans-lisans	5,7635	4,5621	,660
CTOP	Scheffe	İlkokul	Lise	-11,1302	3,3378	,012*
			önlisans-lisans	-18,7225	2,9827	,000***
			lisansustu	-26,8715	5,1011	,000***
		Lise	İlkokul	11,1302	3,3378	,012*
			önlisans-lisans	-7,5923	2,6817	,047*
			lisansustu	-15,7413	4,9312	,018*
		önlisans-lisans	ilkokul	18,7225	2,9827	,000***
			Lise	7,5923	2,6817	,047*
			lisansustu	-8,1490	4,6981	,391
		Lisansustu	ilkokul	26,8715	5,1011	,000***
			Lise	15,7413	4,9312	,018*
			önlisans-lisans	8,1490	4,6981	,391

DTOP	Scheffe	İlkokul	Lise	-8,6147	3,2516	,072
			önlisans-lisans	-17,0520	2,9056	,000***
			lisansustu	-26,3298	4,9693	,000***
		Lise	ilkokul	8,6147	3,2516	,072
			önlisans-lisans	-8,4374	2,6124	,016*
			lisansustu	-17,7151	4,8037	,004**
		önlisans-lisans	ilkokul	17,0520	2,9056	,000***
			Lise	8,4374	2,6124	,016*
			lisansustu	-9,2777	4,5767	,251
		Lisansustu	ilkokul	26,3298	4,9693	,000***
			Lise	17,7151	4,8037	,004**
			önlisans-lisans	9,2777	4,5767	,251
ETOP	Tamhane	İlkokul	Lise	-1,8574	3,3899	,996
			önlisans-lisans	3,8814	3,0292	,761
			lisansustu	-14,5429	5,1806	,022*
		Lise	ilkokul	1,8574	3,3899	,996
			önlisans-lisans	5,7388	2,7235	,217
			lisansustu	-12,6855	5,0081	,049*
		önlisans-lisans	ilkokul	-3,8814	3,0292	,761
			Lise	-5,7388	2,7235	,217
			lisansustu	-18,4243	4,7713	,001***
		Lisansustu	ilkokul	14,5429	5,1806	,022*
			Lise	12,6855	5,0081	,049*
			önlisans-lisans	18,4243	4,7713	,001***
FTOP	Scheffe	İlkokul	Lise	-6,6888	3,2754	,245
			önlisans-lisans	-14,5198	2,9269	,000***
			lisansustu	-18,0115	5,0057	,005**
		Lise	ilkokul	6,6888	3,2754	,245
			önlisans-lisans	-7,8310	2,6316	,032*
			lisansustu	-11,3227	4,8389	,141
		önlisans-lisans	ilkokul	14,5198	2,9269	,000***
			Lise	7,8310	2,6316	,032*
			lisansustu	-3,4917	4,6102	,902
		Lisansustu	ilkokul	18,0115	5,0057	,005**
			Lise	11,3227	4,8389	,141
			önlisans-lisans	3,4917	4,6102	,902
GTOP	Tamhane	İlkokul	Lise	-7,0181	3,2417	,201
			önlisans-lisans	-14,7505	2,8968	,000***
			lisansustu	-24,9878	4,9542	,000***
		Lise	ilkokul	7,0181	3,2417	,201
			önlisans-lisans	-7,7324	2,6045	,018*
			lisansustu	-17,9697	4,7891	,000***
		önlisans-lisans	ilkokul	14,7505	2,8968	,000***
			Lise	7,7324	2,6045	,018*
			lisansustu	-10,2373	4,5628	,037*
		Lisansustu	ilkokul	24,9878	4,9542	,000***
			Lise	17,9697	4,7891	,000***
			önlisans-lisans	10,2373	4,5628	,037*
HTOP	Scheffe	İlkokul	Lise	-2,1737	3,2775	,932
			önlisans-lisans	-17,6187	2,9288	,000***
			lisansustu	-16,6959	5,0089	,012*
		Lise	ilkokul	2,1737	3,2775	,932
			önlisans-lisans	-15,4450	2,6332	,000***
			lisansustu	-14,5221	4,8420	,030*
		önlisans-lisans	ilkokul	17,6187	2,9288	,000***
			Lise	15,4450	2,6332	,000***
			lisansustu	,9229	4,6131	,998
		Lisansustu	ilkokul	16,6959	5,0089	,012*
			Lise	14,5221	4,8420	,030*
			önlisans-lisans	-,9229	4,6131	,998

Scheffe	İlkokul	Lise	-8,2196	3,3035	,104
GENTOP		önlisans-lisans	-19,0338	2,9521	,000***
		lisansustu	-31,7372	5,0487	,000***
	Lise	ilkokul	8,2196	3,3035	,104
		önlisans-lisans	-10,8142	2,6542	,001***
		lisansustu	-23,5175	4,8805	,000***
	önlisans-lisans	ilkokul	19,0338	2,9521	,000***
		Lise	10,8142	2,6542	,001***
		lisansustu	-12,7033	4,6498	,060
	Lisansustu	ilkokul	31,7372	5,0487	,000***
		Lise	23,5175	4,8805	,000***
		önlisans-lisans	12,7033	4,6498	,060

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Baba eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “B” alt boyutunda babasının eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, babası lisans(p<,001) ve yüksek lisans (p<,001) mezunu olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür(Tablo 3.78).

Baba eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “C” alt boyutunda babasının eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, babası lise(p<,05), lisans(p<,001) ve yüksek lisans (p<,001) mezunu olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür.

Baba eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “D” alt boyutunda babasının eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, babası lisans(p<,001) ve yüksek lisans (p<,001) mezunu olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür.

Baba eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “E” alt boyutunda babasının eğitim düzeyi lisans üstü olan çocukların puan ortalamaları, babası ilköğretim (p<,05), lise(p<,05) ve lisans(p<,001) mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Baba eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “F” alt boyutunda babasının eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, babası lise(p<,001), ve yüksek lisans (p<,01) mezunu olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür. Babası lisans mezunu olan çocukların fonolojik duyarlılıkları, babası lise mezunu olanlardan(p<,05) anlamlı derecede daha yüksektir.

Baba eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “G” alt boyutunda babasının eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, babası lisans(p<,001) ve yüksek lisans (p<,001) mezunu olanlardan anlamlı

derecede daha düşüktür. Babası yüksek lisans mezunu olan çocukların fonolojik duyarlılıkları, babası lise($p<,001$) ve lisans($p<,05$) mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir.

Baba eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “H” alt boyutunda babasının eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, babası lisans($p<,001$) ve yüksek lisans ($p<,05$) mezunu olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür. Babası lisans($p<,001$) ve yüksek lisans mezunu olan($p<,05$) çocukların fonolojik duyarlılıkları, babası lise mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir.

Baba eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) toplamında babasının eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, babası lisans($p<,001$) ve yüksek lisans ($p<,001$) mezunu olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür. Baba eğitim Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) toplamında babasının eğitim düzeyi lise olan çocukların puan ortalamaları, annesi lisans($p<,001$) ve yüksek lisans ($p<,001$) mezunu olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür.

Tablo 3.79.Araştırma Grubunun Ailesinin Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Ekonomik düzey	N	Art.Ort	ss	Std. Hata
A	Düşük	56	44,2165	31,1067	4,1568
Toplam	ortanın altı	218	48,9621	28,2453	1,9130
	Orta	292	47,7903	28,4877	1,6671
	ortanın üstü	112	55,0167	28,0204	2,6477
	Yüksek	51	63,4419	24,0680	3,3702
	Total	729	50,0714	28,5689	1,0581
B	Düşük	56	29,6969	27,5414	3,6804
Toplam	ortanın altı	218	46,5944	28,0777	1,9017
	Orta	292	50,8667	27,3474	1,6004
	ortanın üstü	112	54,6500	25,4110	2,4011
	Yüksek	51	70,2070	19,5506	2,7376
	Total	729	49,8972	27,9885	1,0366
C	Düşük	56	28,5617	24,8697	3,3234
Toplam	ortanın altı	218	46,4949	27,2742	1,8472
	Orta	292	47,5976	27,0983	1,5858
	ortanın üstü	112	61,4220	27,4902	2,5976
	Yüksek	51	77,6289	22,9762	3,2173
	Total	729	50,0304	28,7813	1,0660
D	Düşük	56	28,5787	25,5463	3,4138
Toplam	ortanın altı	218	44,2182	27,0614	1,8328
	Orta	292	50,8368	27,6521	1,6182
	ortanın üstü	112	59,5985	26,1788	2,4737
	Yüksek	51	70,7568	20,3233	2,8458

	Total	729	49,8874	28,2141	1,0450
E	Düşük	56	39,4185	29,8075	3,9832
Toplam	ortanın altı	218	54,5944	30,6780	2,0778
	Orta	292	45,3129	26,9085	1,5747
	ortanın üstü	112	51,3435	26,1878	2,4745
	Yüksek	51	66,8178	23,8416	3,3385
	Total	729	50,0666	28,7145	1,0635
F	Düşük	56	34,1624	27,8026	3,7153
Toplam	ortanın altı	218	44,6975	28,1056	1,9036
	Orta	292	51,3311	27,4392	1,6058
	ortanın üstü	112	57,9212	26,3045	2,4855
	Yüksek	51	63,5155	23,5938	3,3038
	Total	729	49,8934	28,0964	1,0406
G	Düşük	56	26,1742	26,9431	3,6004
Toplam	ortanın altı	218	46,1106	27,4083	1,8563
	Orta	292	51,7728	26,7021	1,5626
	ortanın üstü	112	52,9484	27,1894	2,5692
	Yüksek	51	75,5410	14,5349	2,0353
	Total	729	49,9566	28,0622	1,0393
H	Düşük	56	31,7043	19,7920	2,6448
Toplam	ortanın altı	218	44,4053	25,3875	1,7195
	Orta	292	47,1059	26,4237	1,5463
	ortanın üstü	112	65,8369	26,9550	2,5470
	Yüksek	51	74,7492	27,4488	3,8436
	Total	729	49,9268	27,9876	1,0366
Genel	Düşük	56	24,2570	22,3950	2,9927
Toplam	ortanın altı	218	45,1835	27,9851	1,8954
	Orta	292	48,2010	25,7004	1,5040
	ortanın üstü	112	61,7046	28,0604	2,6515
	Yüksek	51	81,9771	18,9829	2,6581
	Total	729	49,8969	28,8459	1,0684

Tablo 3.79’da Araştırma grubunun ailesinin ekonomik düzey değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3.80. Araştırma Grubunun Ailesinin Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Alt Boyut	Levene istatistik	sd1	sd2	p
A Toplam	1,855	4	724	,116
B Toplam	6,224	4	724	,000***
C Toplam	1,893	4	724	,110
D Toplam	3,967	4	724	,003**
E Toplam	5,895	4	724	,000***
F Toplam	1,036	4	724	,388
G Toplam	12,896	4	724	,000***

H Toplam	2,514	4	724	,040*
Genel Toplam	6,721	4	724	,000***

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun ailesinin ekonomik düzey değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puanları için yapılan levene testi sonuçları Tablo 3.80'de verilmiştir. Ailenin ekonomik düzey değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve alt boyutlarının puanları standart sapmaları için yapılan levene testi sonucunda sadece "A","C" ve "F" alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu alt boyutlarda öğrencilerin puan varyansları homojendir. Bunların dışındaki toplam ve alt boyutlarda; ailesi farklı ekonomik düzeye sahip öğrencilerin Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) Toplam ve alt boyutlarının puanlarının varyansları birbirinden farklı düzeydedir(heterojendir).

Tablo 3.81 Araştırma Grubunun Ailesinin Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	p	Eta kare
A Toplam	Gruplararası	15563,672	4	3890,918	4,869	,001***	,026
	Gruplarıçi	578615,53	724	799,193			
	Toplam	594179,20	728				
B Toplam	Gruplararası	49070,383	4	12267,596	17,041	,000***	,086
	Gruplarıçi	521212,79	724	719,907			
	Toplam	570283,18	728				
C Toplam	Gruplararası	83643,446	4	20910,862	29,148	,000***	,139
	Gruplarıçi	519405,82	724	717,411			
	Toplam	603049,27	728				
D Toplam	Gruplararası	65471,318	4	16367,830	23,053	,000***	,113
	Gruplarıçi	514041,01	724	710,001			
	Toplam	579512,32	728				
E Toplam	Gruplararası	31910,315	4	7977,579	10,162	,000***	,053
	Gruplarıçi	568341,60	724	785,002			
	Toplam	600251,91	728				
F Toplam	Gruplararası	37028,366	4	9257,091	12,465	,000***	,064
	Gruplarıçi	537661,24	724	742,626			
	Toplam	574689,60	728				
G Toplam	Gruplararası	70246,610	4	17561,653	25,275	,000***	,123
	Gruplarıçi	503044,53	724	694,813			
	Toplam	573291,14	728				
H Toplam	Gruplararası	87339,696	4	21834,924	32,736	,000***	,153
	Gruplarıçi	482908,03	724	667,000			
	Toplam	570247,73	728				

Genel Toplam	Gruplararası	110599,02	4	27649,755	40,428	,000***	,183
	Gruplarıçerisi	495157,79	724	683,920			
	Toplam	605756,81	728				

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun ailesinin ekonomik düzey değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 3.81'de verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen F değerleri; hem test toplamda hem de tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlıdır. Aile ekonomik düzey değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut puan ortalamaları birbirinden farklıdır.

Eta kare değerlerine göre aile ekonomik düzey değişkeni Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin toplam puanlarının varyansının % 18,3'nü; "A" alt boyutunun toplam varyansının %2,6'nı, "B" alt boyutunun toplam varyansının % 8,6'nı, "C" alt boyutunun toplam varyansının % 13,9'nu, "D" alt boyutunun toplam varyansının % 11,3'nü, "E" alt boyutunun toplam varyansının % 5,3'nü , "F" alt boyutunun toplam varyansının % 6,4'nü, "G" alt boyutunun toplam varyansının % 12'3'nü ve "H" alt boyutunun toplam varyansının % 15,3'nü karşılamaktadır.

ANOVA'da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edildiği durumlarda, bu farklılık kümülatif bir farklılıktır. Bu kümülatif farklılığın hangili ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Tablo 3.80'de "A","C" ve "F" alt boyutlarında varyans homojenliği sağlandığı için post-hoc teknik olarak scheffe testi; diğer alt boyut ve ve test toplamda varyanslararası anlamlı farklılıklar bulunduğu için post-hoc teknik olarak tamhane testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.82'da sunulmuştur.

Tablo 3.82. Norm Çalışmasında Kullanılan Örneklem Grubunun Aile Ekonomik Düzey Değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		(I) Aile ekonomik düzey	(J) Aile ekonomik düzey	Ortalamalar arası fark	Std.Hata	p
ATOP	Scheffe	Düşük	ortanın alti	-4,7456	4,2352	,869
			Orta	-3,5738	4,1241	,945
			ortanın ustu	-10,8002	4,6268	,245
			yukse	-19,2254	5,4719	,016*
			ortanın alti	Düşük	4,7456	4,2352

			Orta	1,1718	2,5304	,995
			ortanın ustu	-6,0546	3,2866	,495
			yuksek	-14,4798	4,3973	,029*
	Orta		Düsük	3,5738	4,1241	,945
			ortanın alti	-1,1718	2,5304	,995
			ortanın ustu	-7,2264	3,1421	,260
			yuksek	-15,6516	4,2904	,010**
	ortanın ustu		Düsük	10,8002	4,6268	,245
			ortanın alti	6,0546	3,2866	,495
			Orta	7,2264	3,1421	,260
			yuksek	-8,4253	4,7756	,540
	yuksek		Düsük	19,2254	5,4719	,016*
			ortanın alti	14,4798	4,3973	,029*
			Orta	15,6516	4,2904	,010**
			ortanın ustu	8,4253	4,7756	,540
BTOP	Tamhane	Düsük	ortanın alti	-16,8974	4,0197	,001***
			Orta	-21,1697	3,9142	,000***
			ortanın ustu	-24,9531	4,3913	,000***
			yuksek	-40,5101	5,1934	,000***
	ortanın alti		Düsük	16,8974	4,0197	,001***
			Orta	-4,2723	2,4016	,594
			ortanın ustu	-8,0557	3,1193	,087
			yuksek	-23,6127	4,1735	,000***
	Orta		Düsük	21,1697	3,9142	,000***
			ortanın alti	4,2723	2,4016	,594
			ortanın ustu	-3,7834	2,9821	,880
			yuksek	-19,3404	4,0720	,000***
	ortanın ustu		Düsük	24,9531	4,3913	,000***
			ortanın alti	8,0557	3,1193	,087
			Orta	3,7834	2,9821	,880
			yuksek	-15,5570	4,5325	,000***
	yuksek		Düsük	40,5101	5,1934	,000***
			ortanın alti	23,6127	4,1735	,000***
			Orta	19,3404	4,0720	,000***
			ortanın ustu	15,5570	4,5325	,000***
CTOP	Scheffe	Düsük	ortanın alti	-17,9332	4,0127	,001***
			Orta	-19,0359	3,9074	,000***
			ortanın ustu	-32,8603	4,3836	,000***
			yuksek	-49,0672	5,1844	,000***
	ortanın alti		Düsük	17,9332	4,0127	,001***
			Orta	-1,1027	2,3974	,995
			ortanın ustu	-14,9271	3,1139	,000***
			yuksek	-31,1340	4,1663	,000***
	Orta		Düsük	19,0359	3,9074	,000***
			ortanın alti	1,1027	2,3974	,995
			ortanın ustu	-13,8244	2,9770	,000***
			yuksek	-30,0313	4,0649	,000***
	ortanın ustu		Düsük	32,8603	4,3836	,000***
			ortanın alti	14,9271	3,1139	,000***
			Orta	13,8244	2,9770	,000***
			yuksek	-16,2069	4,5246	,013*
	yuksek		Düsük	49,0672	5,1844	,000***
			ortanın alti	31,1340	4,1663	,000***
			Orta	30,0313	4,0649	,000***
			ortanın ustu	16,2069	4,5246	,013*
DTOP	Tamhane	Düsük	ortanın alti	-15,6394	3,9919	,001***
			Orta	-22,2580	3,8872	,000***
			ortanın ustu	-31,0198	4,3610	,000***
			yuksek	-42,1780	5,1575	,000***
	ortanın alti		Düsük	15,6394	3,9919	,001***

			Orta	-6,6186	2,3850	,068
			ortanın ustu	-15,3803	3,0978	,000***
			yuksek	-26,5386	4,1447	,000***
	Orta		Düsük	22,2580	3,8872	,000***
			ortanın alti	6,6186	2,3850	,068
			ortanın ustu	-8,7617	2,9616	,033*
			yuksek	-19,9200	4,0439	,000***
	ortanın ustu		Düsük	31,0198	4,3610	,000***
			ortanın alti	15,3803	3,0978	,000***
			Orta	8,7617	2,9616	,033*
			yuksek	-11,1582	4,5012	,036*
	yuksek		Düsük	42,1780	5,1575	,000***
			ortanın alti	26,5386	4,1447	,000***
			Orta	19,9200	4,0439	,000***
			ortanın ustu	11,1582	4,5012	,036*
ETOP	Tamhane	Düsük	ortanın alti	-15,1759	4,1975	,011*
			Orta	-5,8945	4,0873	,850
			ortanın ustu	-11,9251	4,5855	,119
			yuksek	-27,3993	5,4231	,000***
	ortanın alti		Düsük	15,1759	4,1975	,011*
			Orta	9,2814	2,5078	,004**
			ortanın ustu	3,2508	3,2573	,977
			yuksek	-12,2235	4,3581	,025*
	Orta		Düsük	5,8945	4,0873	,850
			ortanın alti	-9,2814	2,5078	,004**
			ortanın ustu	-6,0306	3,1141	,342
			yuksek	-21,5049	4,2521	,000***
	ortanın ustu		Düsük	11,9251	4,5855	,119
			ortanın alti	-3,2508	3,2573	,977
			Orta	6,0306	3,1141	,342
			yuksek	-15,4743	4,7330	,003**
	yuksek		Düsük	27,3993	5,4231	,000***
			ortanın alti	12,2235	4,3581	,025*
			Orta	21,5049	4,2521	,000***
			ortanın ustu	15,4743	4,7330	,003**
FTOP	Scheffe	Düsük	ortanın alti	-10,5351	4,0826	,156
			Orta	-17,1686	3,9755	,001***
			ortanın ustu	-23,7588	4,4600	,000***
			yuksek	-29,3531	5,2747	,000***
	ortanın alti		Düsük	10,5351	4,0826	,156
			Orta	-6,6335	2,4392	,118
			ortanın ustu	-13,2237	3,1681	,002**
			yuksek	-18,8180	4,2388	,001***
	Orta		Düsük	17,1686	3,9755	,001***
			ortanın alti	6,6335	2,4392	,118
			ortanın ustu	-6,5901	3,0288	,317
			yuksek	-12,1844	4,1358	,071
	ortanın ustu		Düsük	23,7588	4,4600	,000***
			ortanın alti	13,2237	3,1681	,002**
			Orta	6,5901	3,0288	,317
			yuksek	-5,5943	4,6035	,831
	Yuksek		Düsük	29,3531	5,2747	,000***
			ortanın alti	18,8180	4,2388	,001***
			Orta	12,1844	4,1358	,071
			ortanın ustu	5,5943	4,6035	,831
GTOP	Tamhane	Düsük	ortanın alti	-19,9364	3,9490	,000***
			Orta	-25,5986	3,8454	,000***
			ortanın ustu	-26,7741	4,3141	,000***
			yuksek	-49,3668	5,1021	,000***
	ortanın alti		Düsük	19,9364	3,9490	,000***

			Orta	-5,6622	2,3594	,183
			ortanın ustu	-6,8378	3,0645	,278
			yuksek	-29,4304	4,1001	,000***
	Orta		Düsük	25,5986	3,8454	,000***
			ortanın alti	5,6622	2,3594	,183
			ortanın ustu	-1,1755	2,9297	1,000
			yuksek	-23,7682	4,0004	,000***
	ortanın ustu		Düsük	26,7741	4,3141	,000***
			ortanın alti	6,8378	3,0645	,278
			Orta	1,1755	2,9297	1,000
			yuksek	-22,5926	4,4528	,000***
	Yuksek		Düsük	49,3668	5,1021	,000***
			ortanın alti	29,4304	4,1001	,000***
			Orta	23,7682	4,0004	,000***
			ortanın ustu	22,5926	4,4528	,000***
HTOP	Tamhane	Düsük	ortanın alti	-12,7010	3,8692	,001***
			Orta	-15,4015	3,7676	,000***
			ortanın ustu	-34,1326	4,2268	,000***
			yuksek	-43,0449	4,9989	,000***
	ortanın alti		Düsük	12,7010	3,8692	,001***
			Orta	-2,7006	2,3117	,939
			ortanın ustu	-21,4317	3,0025	,000***
			yuksek	-30,3439	4,0172	,000***
	Orta		Düsük	15,4015	3,7676	,000***
			ortanın alti	2,7006	2,3117	,939
			ortanın ustu	-18,7311	2,8705	,000***
			yuksek	-27,6434	3,9195	,000***
	ortanın ustu		Düsük	34,1326	4,2268	,000***
			ortanın alti	21,4317	3,0025	,000***
			Orta	18,7311	2,8705	,000***
			yuksek	-8,9123	4,3628	,439
	Yuksek		Düsük	43,0449	4,9989	,000***
			ortanın alti	30,3439	4,0172	,000***
			Orta	27,6434	3,9195	,000***
			ortanın ustu	8,9123	4,3628	,439
	Tamhane	Düsük	ortanın alti	-20,9265	3,9179	,000***
GENTOP			Orta	-23,9440	3,8151	,000***
			ortanın ustu	-37,4476	4,2801	,000***
			yuksek	-57,7201	5,0619	,000***
	ortanın alti		Düsük	20,9265	3,9179	,000***
			Orta	-3,0175	2,3408	,909
			ortanın ustu	-16,5211	3,0403	,000***
			yuksek	-36,7936	4,0679	,000***
	Orta		Düsük	23,9440	3,8151	,000***
			ortanın alti	3,0175	2,3408	,909
			ortanın ustu	-13,5036	2,9067	,000***
			yuksek	-33,7761	3,9689	,000***
	ortanın ustu		Düsük	37,4476	4,2801	,000***
			ortanın alti	16,5211	3,0403	,000***
			Orta	13,5036	2,9067	,000***
			yuksek	-20,2725	4,4178	,000***
	Yuksek		Düsük	57,7201	5,0619	,000***
			ortanın alti	36,7936	4,0679	,000***
			Orta	33,7761	3,9689	,000***
			ortanın ustu	20,2725	4,4178	,000***

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Aile ekonomik düzey değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) "A" alt boyutunda ailesinin ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların puan

ortalamları, ailesi düşük($p<,05$), ortanın altı($p<,05$) ve orta ($p<,01$) ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Aile ekonomik düzey değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “B” alt boyutunda ailesinin ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların puan ortalamaları, ailesi düşük, ortanın altı orta ve ortanın üstü ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha yüksektir($p<,001$). Aile ekonomik düzey değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “B” alt boyutunda ailesinin ekonomik düzeyi düşük olan çocukların puan ortalamaları, ortanın altı, orta ve ortanın üstü ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha düşüktür($p<,001$).

Aile ekonomik düzey değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “C” alt boyutunda ailesinin ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların puan ortalamaları, ailesi düşük($p<,001$), ortanın altı($p<,001$), orta($p<,001$) ve ortanın üstü ($p<,05$)ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha yüksektir. Aile ekonomik düzey değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “C” alt boyutunda ailesinin ekonomik düzeyi düşük olan çocukların puan ortalamaları, ortanın altı, orta ve ortanın üstü ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha düşüktür($p<,001$). Ailesi ortan üstü ekonomik düzeye sahip çocukların “C” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları, ortanın altı ve orta ekonomik düzeye sahip çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksektir($p<,001$).

Aile ekonomik düzey değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “D” alt boyutunda ailesinin ekonomik düzeyi düşük olan çocukların puan ortalamaları, ortanın altı, orta, ortanın üstü ve yüksek ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha düşüktür($p<,001$). Yine aynı şekilde ailesinin ekonomik düzeyi ortanın altı($p<,001$) ve orta($p<,05$) olan çocukların puan ortalamaları, ortanın üstü ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha düşüktür.

Aile ekonomik düzey değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “E” alt boyutunda ailesinin ekonomik düzeyi ortanın altı olan çocukların puan ortalamaları, düşük($,05$) ve orta($,01$) ekonomik düzeye sahip olan çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer taraftan; aile ekonomik düzey değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “E” alt boyutunda ailesinin ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların puan ortalamaları, ailesi ortanın altı($p<,05$),

orta($p<,001$) ve ortanın üstü($p<,01$) düzeye sahip çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Aile ekonomik düzey değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “F” alt boyutunda ailesinin ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların puan ortalamaları, ailesi düşük($p<,001$), ortanın altı($p<,001$) düzeye sahip olan çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Orta ekonomik düzeye sahip olan çocukların da puan ortalaması, düşük olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir($p<,001$). Ailesinin ekonomik düzeyi düşük($p<,001$) ve ortanın altı($p<,01$) olan çocukların puan ortalamaları, ortanın üstü ekonomik düzeye sahip çocuklardan anlamlı derecede daha düşüktür.

Aile ekonomik düzey değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “G” alt boyutunda ailesinin ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların puan ortalamaları, ailesi düşük($p<,001$), ortanın altı($p<,001$), orta($p<,001$) ve ortanın üstü ($p<,001$) ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha yüksektir. Aile ekonomik düzey değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “G” alt boyutunda ailesinin ekonomik düzeyi düşük olan çocukların puan ortalamaları, ortanın altı, orta ve ortanın üstü ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha düşüktür($p<,001$).

Aile ekonomik düzey değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) “H” alt boyutunda ailesinin ekonomik düzeyi yüksek ve ortanın üstü olan çocukların puan ortalamaları, ailesi düşük($p<,001$), ortanın altı($p<,001$) ve orta($p<,001$) ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha yüksektir. Ailesinin ekonomik düzeyi orta ve ortanın altı olan çocukların puan ortalamaları, ekonomik düzeyi düşük olan çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksektir($p<,001$).

Aile ekonomik düzey değişkene Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) genel toplam puanları için yapılan ikili karşılaştırmalarda sadece orta ile orta altı ekonomik düzeye sahip çocuklar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Bunun dışında öğrencilerin Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık ölçeği puan ortalamaları; ekonomik düzey yükseldikçe, artma eğilimi göstermiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan sorulardan birisi de ailenin ikamet ettiği evin mülkiyeti ile ilgilidir. Burada seçeneklere; kendi evi, kira ve lojman konulmuştur. Ancak geri dönen anketler içinde lojmanda oturanların sayısı çok az olduğu için; parametrik istatistik yapmaya uygun düşmemiştir. Bu nedenle ANOVA yapma yerine kendi evi ve kirada

oturanlar arasında; Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puan ortalamaları arasında ilişkisiz grup "t" testi işlemi gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 3.83.'de sunulmuştur.

Tablo 3.83. Araştırma Grubunun İkamet Özelliği Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları

Alt Boyut	İkamet Özelliği	N	Art.Ort	ss	Std. Hata	t	sd	p
A	kendi evi	280	50,5321	28,1494	1,6822	,894	445	,372
Toplam	kiralik	167	48,0345	29,2883	2,2664			
B	kendi evi	280	49,3508	27,1310	1,6214	1,320	445	,187
Toplam	kiralik	167	45,7929	28,2661	2,1873			
C Toplam	kendi evi	280	49,3447	28,2947	1,6909	1,291	445	,198
	kiralik	167	45,8443	26,7851	2,0727			
D Toplam	kendi evi	280	48,1872	26,8023	1,6017	1,907	445	,057
	kiralik	167	43,1285	27,6791	2,1419			
E Toplam	kendi evi	280	52,1989	29,8754	1,7854	1,537	445	,125
	kiralik	167	47,6918	30,1664	2,3343			
F Toplam	kendi evi	280	48,1756	27,8505	1,6644	1,073	445	,284
	kiralik	167	45,2365	28,2679	2,1874			
G	kendi evi	280	47,9714	27,7026	1,6555	1,054	445	,292
Toplam	kiralik	167	45,1071	27,9511	2,1629			
H	kendi evi	280	46,8617	26,2448	1,5684	,929	445	,353
Toplam	kiralik	167	44,5034	25,4724	1,9711			
Genel	kendi evi	280	48,5071	27,1343	1,6216	1,757	445	,080
Toplam	kiralik	167	43,8241	27,4902	2,1273			

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Tablo 3.83'de araştırma grubunun ikamet özelliği değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup "t" testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda ne ölçek toplamda ne de alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır(p>,05). Kendi evlerinde veya kirada oturan ailelerin çocuklarının EÇDFDÖ puan ortalamaları eşit düzeydedir.

Tablo 3.84. Araştırma Grubunun Bağımsız Odası Olma Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları

Alt Boyut	Bağımsız Oda	N	Art.Ort	ss	Std. Hata	t	Sd	p
A	Var	313	50,1946	28,8494	1,6307	-,141	615	,888
Toplam	Yok	304	50,5221	28,7264	1,6476			
B	Var	313	54,9503	26,2875	1,4859	5,019	615	,000*
Toplam	Yok	304	43,9988	27,9010	1,6002			**

C	Var	313	57,5450	28,6801	1,6211	6,000	615	,000*
Toplam	Yok	304	44,2221	26,3909	1,5136			**
D	Var	313	59,0148	26,7857	1,5140	6,726	615	,000*
Toplam	Yok	304	44,4795	26,8901	1,5423			**
E	Var	313	44,2993	26,9068	1,5209	-5,515	615	,000*
Toplam	Yok	304	57,1886	31,0560	1,7812			**
F	Var	313	55,9306	27,1776	1,5362	5,543	615	,000*
Toplam	Yok	304	43,6800	27,7216	1,5899			**
G	Var	313	52,9521	28,3419	1,6020	3,986	615	,000*
Toplam	Yok	304	44,1027	26,7595	1,5348			**
H	Var	313	59,2364	28,4456	1,6078	7,014	615	,000*
Toplam	Yok	304	44,0733	25,0973	1,4394			**
Genel	Var	313	56,4641	28,7716	1,6263	5,189	615	,000*
Toplam	Yok	304	44,6873	27,5674	1,5811			**

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Tablo 3.84’de araştırma grubunun evlerinde bağımsız odası bulunma değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda “A” alt boyutu dışındaki tüm alt boyut ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü evlerinde kendilerine ait bağımsız odası olan çocukların lehine gerçekleşmiştir. Evlerinde kendilerine ait bağımsız odası olan çocukların Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık özellikleri, evlerinde bağımsız odası olmayan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 3.85. Araştırma Grubunun Evlerinde Bilgisayar Bulunma Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)’nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Bilgisayar	N	Art.Ort	ss	Std. Hata	t	sd	p
A	Var	351	50,2221	29,1765	1,5573	-1,967	562	,050*
Toplam	Yok	213	55,0718	27,0401	1,8528			
B	Var	351	51,0432	27,6028	1,4733	2,524	562	,012*
Toplam	Yok	213	45,0061	27,4209	1,8789			
C	Var	351	54,6738	28,9746	1,5465	4,505	562	,000*
Toplam	Yok	213	43,7017	26,4208	1,8103			**
D	Var	351	57,4750	26,6827	1,4242	6,364	562	,000*
Toplam	Yok	213	42,7086	26,7669	1,8340			**
E	Var	351	46,3138	27,5384	1,4699	-6,169	562	,000*
Toplam	Yok	213	61,7915	30,9857	2,1231			**
F	Var	351	54,9986	28,0079	1,4949	5,029	562	,000*

Toplam	Yok	213	42,9818	26,6685	1,8273			**
G	Var	351	51,3314	28,2181	1,5062	3,012	562	,003*
Toplam	Yok	213	44,1190	26,4723	1,8139			*
H	Var	351	58,8890	27,7694	1,4822	7,966	562	,000*
Toplam	Yok	213	40,7695	23,3465	1,5997			**
Genel	Var	351	54,5603	29,7875	1,5899	3,663	562	,000*
Toplam	Yok	213	45,3747	27,2957	1,8703			**

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun evlerinde bağımsız odası bulunma değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup "t" testi sonuçları Tablo 3.85'de sunulmuştur. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin toplam ve alt boyutların tümünde; evde bilgisayar bulunma değişkenine göre istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Evlerinde bilgisayar olan çocukların fonolojik duyarlılık özellikleri, bilgisayar olmayan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 3.86. Araştırma Grubunun Evlerine Düzenli Gazete-Dergi Alınma Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gazette -Dergi	N	Art.Ort	Ss	Std. Hata	t	sd	p
A	Evet	237	51,4995	29,1255	1,8919	1,017	394	,310
Toplam	Hayır	159	48,3891	30,8775	2,4487			
B	Evet	237	51,1729	27,3280	1,7751	3,896	394	,000***
Toplam	Hayır	159	39,9749	29,0576	2,3044			
C Toplam	Evet	237	56,5257	28,6765	1,8627	5,065	394	,000***
	Hayır	159	41,4382	29,6227	2,3492			
D Toplam	Evet	237	60,1934	26,3043	1,7086	5,885	394	,000***
	Hayır	159	43,6030	29,1949	2,3153			
E Toplam	Evet	237	46,5649	28,2109	1,8325	3,340	394	,001***
	Hayır	159	37,2373	25,7241	2,0401			
F Toplam	Evet	237	56,2574	28,2808	1,8370	1,984	394	,048*
	Hayır	159	50,4672	28,7346	2,2788			
G	Evet	237	52,6312	28,6039	1,8580	4,050	394	,000***
Toplam	Hayır	159	40,5815	29,6315	2,3499			
H	Evet	237	63,6889	27,3262	1,7750	7,749	394	,000***
Toplam	Hayır	159	42,4987	25,6761	2,0362			
Genel	Evet	237	57,3750	30,5803	1,9864	6,262	394	,000***
Toplam	Hayır	159	38,3862	28,0215	2,2222			

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Tablo 3.86'da araştırma grubunun evlerine düzenli gazete ve dergi alınma değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ)'nin toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup "t" testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizler

sonucunda “A” alt boyutu dışındaki tüm alt boyut ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü evlerine düzenli olarak gazete-dergi alınan çocukların lehine gerçekleşmiştir. Evlerine düzenli gazete-dergi alınan ailelerin çocuklarının Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık özellikleri, alınmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 aylar) Türkçe fonolojik duyarlılık düzeylerini belirleyecek bir ölçme aracı geliştirmek, bu aracın geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmasının gerçekleştirilmesini amaçlayan bu araştırmada; bu bölümde; ele alınmış amaçlar dikkate alınarak, istatistiksel analizler sonucu bulguların, mevcut kuramsal literatür desteği ile değerlendirilmesine ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin kriter geçerliliğini saptamak adına, ölçeğin ölçtüğü özellikle ilişkisi olan dil becerisi özelliği seçilmiştir. Okumanın öğrenilmesi için, okumayı öğrenme sürecinin başında olanlar için yazılı kelimelerin okuyucu tarafından konuşma öğelerine çözümlenmesi gerekmektedir (Hoover ve Gough 1990). Bu yaklaşıma göre okuma, kelime tanımlama ve dil becerilerine dayanmaktadır. Kelime tanımlama yazının dile dönüştürülmesini, dil becerilerinde dilin anlam kazanmasını sağlamaktadır. Bu tanımlamadan da dil becerileri ve okuma arasında ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt boyutları ile Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği kullanılmıştır.

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt boyutları ile Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği Toplam ve Alt boyutları arasındaki ilişkiler; amaç cümlesini yanıtlamak için kullanılmıştır. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) "F"(Bir kelimeyi hecelere ayırabilme) boyutu ile Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği gruplama alt boyutu arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Öğrencilerin dilde çağrışım yeteneği arttıkça, kelimeleri hecelere ayırma özellikleri artış göstermektedir. Diğer taraftan yine Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği gruplama alt boyutu ile Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) "H" boyutu arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Öğrencilerin dilde gruplama yapma yeteneği arttıkça, harfleri tanıma özellikleri artış göstermektedir. Genel olarak erken çocukluk dönemi

fonolojik duyarlık ölçeği harfleri tanıma ve kelimeleri hecelere ayırma özellikleri ile dil yetenek çağrışım ve gruplama özellikleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler söz konusudur. Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlık Ölçeği harfleri tanıma ve kelimeleri hecelere ayırma özelliklerinin arttırılmasının; çocukların çağrışım ve gruplamaya yönelik dil kullanım yeteneklerini geliştirdiği söylenebilir.

Ancak Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt boyutları ile Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği Toplam ve Alt boyutları arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının bazılarının negatif yönde anlamlı sonuçlar vermesi oldukça karmaşık bir yoruma sahiptir.

Sözel dil becerisi ilerideki okuma başarısını olumlu yönde etkilediği çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir (Catts ve Hogan 2003; Dickinson ve Taylor 2002; Hoover ve Gough 1990). Dickinson ve Tabors (2002) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının alıcı kelime dağarcığı, öyküleme ve erken okuryazarlık becerileri ölçülmüş ve bu becerilerin dördüncü ve yedinci sınıftaki okuma başarısını ve alıcı kelime dağarcığını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Araştırmanın bu sonucu Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlık Ölçeğinin alt boyutları olan harfleri tanıma ve kelimeleri hecelere ayırma özelliklerinin arttırılmasının; çocukların çağrışım ve gruplamaya yönelik dil kullanım yeteneklerini geliştirdiği sonucunu destekler niteliktedir.

Bu araştırmalara ek olarak, Purcell-Gates (2001)' de sözel dil becerileri ile erken okuma-yazma becerileri arasında dolaylı bir ilişki olabileceğini belirtmiştir. Çünkü sözel dil becerileri kelime, söz dizimi ve yazı diline yönelik yöntemleri de içine alan kapsamlı bir alandır. Purcell-Gates (2001) göre çocukların evdeki dil ortamı ve okul öncesi dönem deneyimleri de bu süreci önemli derecede etkilemektedir. Araştırma da Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Toplam ve Alt boyutları ile Çocuklar İçin Dil Kullanım Yetenekleri Ölçeği Toplam ve Alt boyutları arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının bazılarının negatif yönde anlamlı sonuçlar vermesi de sözel dil becerilerinin çok kapsamlı olması şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle araştırmanın bu boyutunun daha çok sayıda öğrenci ile daha kapsamlı olarak araştırılması gerekmektedir.

Araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup "t" testi sonuçlarında ne genel toplamda ne de alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık özellikleri birbirine eşittir.

Bilişsel yeteneklerin cinsiyet değişkenine göre değişiklik göstermesi üzerindeki tartışmalar uzun zamandır sürmektedir. Yapılan bazı araştırmalar da fonolojik duyarlılığın cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür (Burt, Holm ve Dodd 1999; Hecht ve Greenfield 2002) Buna karşılık, Ferraz, Pocinho, Pereira ve Soares (2011) tarafından yapılan araştırmada Fonolojik Duyarlılık Programı oluşturulmuş ve bu programın etkililiği araştırılmıştır. 4-6 yaş arası çocuklara uygulanan programın fonolojik duyarlılık becerilerinin ilerideki okuma başarısını arttırdığı görülmüştür. Bu program uygulandıktan sonra programın etkililiği yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi kriterlerine göre değerlendirildiğinde, araştırma sonucun erkeklerin fonolojik duyarlılık becerisini kazanmada daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca, Lundberg, Larsman ve Strid (2010) tarafından yapılan 6 yaşındaki 2,000 çocuk üzerinde yapılan çalışmada, fonolojik duyarlılık programı uygulanmış ve okuma gelişimi üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda cinsiyet etkisi açık bir şekilde görülmüştür. Araştırmanın sonucunda erkeklerin çoğu düşük puan alırken, kızların çoğu da yüksek puan almıştır.

Araştırmanın sonucunda özel okula devam eden öğrencilerinin erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılıkları, devlet okuluna giden veya hiç okula gitmeyenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Devlet okuluna giden öğrencilerin de erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılıkları; hiç okuluna gitmeyenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Barnett (2002) tarafından farklı programların fonolojik duyarlılığa etkisi üzerine çalışmalar yürütülmüştür. Barnett'e göre Amerika'daki Head-Start ve devlet okulları, mali anlamda daha iyi desteklenen okullara göre okuma başarısı üzerinde daha az etkiye sahiptir. Devlet okullarının daha az maddi imkânı sahip olması, dezavantajlı çocukların gelişimi ve öğrenmesine yönelik etkinlikleri ciddi anlamda engellemesidir.

Saracho (2001) tarafından yapılan araştırmada yazılı materyallerle zenginleştirilmiş bir ortamın okuma-yazma sürecindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf ortamının yazılı materyallerle zenginleştirilmesi çocukların yazılı materyaldeki mesajı ve sembolleri keşfetmesini kolaylaştırdığı ortaya konulmuştur. Bu yüzden öğretmenlerin sınıfta okuma-yazmaya hazırlık sürecine yönelik köşeler oluşturması önemlidir.

Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup "t" testi sonucunda hem genel toplamda hem de alt boyutlarda istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık özellikleri tüm alanlarda, okul öncesi eğitim

almayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Kuday (2007) tarafından gerçekleştirilen “Aile Destekli Kurum Merkezli Eğitim Alan ve Hiç Okul Öncesi Eğitim Almayan 3–6 Yaş Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Karşılaştırılması” konulu yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi eğitim almayan ve kurumsal eğitim alan gruba müdahale edilmemiş aile destekli eğitim alan gruba araştırmacı tarafından birebir çocuklarla ve aile desteği sağlanarak bilişsel eğitim programı uygulanmış ve bu programın etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda daha önce okul öncesi eğitim almış olmanın ve ailenin gelir düzeyinin bilişsel gelişim açısından etkili değişkenler olduğu gözlenmiştir.

Taner (2003) tarafından “Okul öncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimini” karşılaştırdığı araştırmada okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin almayanlara göre Peabody Resim Kelime Tamamlama Testi’nden aldıkları puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucunda; elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır.

Yukarıda yer alan araştırmalar doğrultusunda, okul öncesi eğitim çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimi olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu araştırmalardan alınan sonuç, araştırmacının okul öncesi eğitim alan öğrencilerin erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık özellikleri tüm alanlarda, okul öncesi eğitim almayanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma grubunun okul öncesi eğitim alma yılı değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)’nin genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okul öncesi eğitim kurumuna “3” ($p < .01$) yıl devam eden öğrencilerin erken çocukluk dönemi genel fonolojik duyarlılıkları, “1” yıl devam edenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Skibbe, Connor, Morrison, (2010) tarafından okul öncesi eğitim süresinin etkisini araştırmak amaçlı çalışma yürütülmüştür. Araştırmada bir ve iki yıl boyunca okul öncesi eğitim alan 76 çocuğun okul öncesi eğitim süresinin kelime çözümleme, harf tanıma ve kelime becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda iki yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kelime çözümleme ve harf tanıma becerisinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Skibbe ve ark. (2010) okul öncesi eğitim süresinin kelime çözümleme ve harf tanıma becerilerinde sistematik olarak ilişkili oldukları ortaya koymuştur.

Lundberg, Larsman ve Strid (2010) tarafından yapılan çalışmada fonolojik duyarlılığın öğretilbilir ve değiştirilebilir bir beceri olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmada yapılan eğitimin yoğunluğunun fonolojik duyarlılığın gelişimine etkisi de incelenmiştir. Daha yoğun ve uzun süre eğitim alan ve özellikle fonolojik duyarlılıkta düşük performans gösteren öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için yeterli zamanı bulabildiklerini ve daha yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların sonuçları, araştırmanın okul öncesi eğitim kurumuna 3 yıl devam eden öğrencilerin daha yüksek fonolojik duyarlılık beceri göstermesi sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma grubunun anne ve babanın meslek değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda hem ölçek toplamda hem de diğer alt boyutlarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada annesinin mesleğini “diğer” seçeneği işaretlenmiş olan çocukların puan ortalamaları; annesi işçi ve ev kadını olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Baba Meslek Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) toplam puanlarında, babasının mesleği “diğer” ve “memur” seçeneği işaretlenmiş olan çocukların puan ortalamaları, babası işçi olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ayrıca, Araştırma grubunun anne eğitim değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puanları için yapılan istatistiksel analiz sonucunda Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) toplamında annesinin eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, annesi lise, lisans ve yüksek lisans mezunu olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür. Annesinin eğitim düzeyi lise olan çocukların ölçek toplam puan ortalamaları, annesi lisans ve yüksek lisans mezunu olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür. Ölçek toplamında babasının eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları, babası lisans ve yüksek lisans mezunu olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür. Aynı zamanda babasının eğitim düzeyi lise olan çocukların puan ortalamaları, babası lisans ve yüksek lisans mezunu olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür.

Yukarıdaki bulgular ışığında, anne-babanın eğitim seviyesi arttıkça çocuğun fonolojik duyarlılık becerisi de arttığı söylenebilir. Ayrıca anne-babanın mesleklerinin de fonolojik duyarlılık gelişiminde etkili olduğu görülmektedir (Altıparmak 2010; Bracken ve Fisher 2008; Karaman 2006; Weigel, Martin ve Bennet 2006).

Karaman (2006) tarafından yürütülen, farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılığını incelediği çalışmada profesyonel mesleklerle çalışan ve ev hanımı olan anneler arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve bu fark profesyonel mesleklerde çalışan anneler lehinedir. Araştırmanın harf-ses ilişkisi alt boyutunda ise profesyonel mesleklerle uğraşan anne-babalar ile yardımcı profesyonel mesleklerle uğraşan anne-babaların çocukları arasında, profesyonel meslekle uğraşanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu araştırmada anne-babanın eğitim durumuna ilişkin bulgularda mevcuttur. Aynı-farklı sesleri fark edebilme alt boyutunda ilkokul-lise ve ilkokul-yüksekokul mezunu annelerin çocukları arasında, yüksekokul ve lise mezunu annelerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın harf-ses ilişkisi alt boyutunda ise ilkokul ve yüksekokul mezunu annelerin çocukları arasında yüksek okul mezunu annelerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Altıparmak'ın (2010) anne-babaların okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşlerini almak için yaptığı çalışma sonucunda, anne ve babaların eğitim ve gelir düzeylerinin çocuklara evde sağladıkları imkân ve süreler üzerinde önemli derecede farklılıklar oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Lise diplomasına sahip anne-baba ve babaların okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri liseden daha düşük dereceli eğitim kademesinden mezun anne-babalarından farklılaşmaktadır. Aynı zamanda yüksek lisans ve daha ileri dereceye sahip anne-babaların görüşleri de diğer iki gruba göre farklılaşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre eğitim seviyesi arttıkça ailelerin yapılandırılmamış okuma-yazma etkinliklere daha çok önem verdikleri gözlemlenmiştir.

Araştırma grubunun ailesinin ekonomik düzey değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda ailesinin ekonomik düzeyi düşük olan çocukların puan ortalamaları, ortanın altı, orta ve ortanın üstü ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha düşüktür.

Erken çocukluk döneminde çevresel faktörlerin yanında ailenin sosyoekonomik köken özelliklerinin de çocuğun başarısındaki etkisi büyüktür (Bracken ve Fischel 2008; Britto, Brooks-Gunn ve Griffin 2006). Ailenin gelir düzeyi, okur-yazarlık seviyeleri, okuma alışkanlıkları, okuma-yazmaya hazırlıkta aile-çocuk etkileşimi gibi aile ve ev ortamının özellikleri çocuğun dilsel ve okuma-yazmaya yönelik becerileri üzerinde etkilidir. Araştırmanın bu sonucu, bu alanda yapılan çalışmaları destekler niteliktedir (Altıparmak 2010; Akyol ve Temur 2008; Bektaş 2007; Burgess, Hetch ve Lonigan 2002; Karaman 2006; Weigel, Martin ve Bennet 2006; Taner 2003).

Araştırma grubunun evde bilgisayar bulunma değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup "t" testi sonucunda toplam ve alt boyutların tümünde; evde bilgisayar bulunma değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Evlerinde bilgisayar olan çocukların fonolojik duyarlılık özellikleri, bilgisayarı olmayan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulguya ek olarak; evlerine düzenli gazete ve dergi alınma değişkenine göre de anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü evlerine düzenli olarak gazete-dergi alınan çocukların lehine gerçekleşmiştir. Evlerine düzenli gazete-dergi alınan ailelerin çocuklarının Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık özellikleri, alınmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Çocuğun ev ortamında yazılı materyalle karşılaşması birçok fırsat bulunmaktadır. Okuma-yazmayı destekleyici ev ortamı düşünüldüğünde akla ilk gelen kitaplar, kitap paylaşımları olmaktadır. Kitaplarla iç içe olmanın okuma yazmayı olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Al Otaiba ve Fuchs 2006; Roberts, Jurgens ve Burchinal 2005).

Rodriguez ve LeMonda, (2011) göre çocuk doğduğu andan itibaren çocuğa sıklıkla kitap okunmalı ve kitap okuma için özellikle ayrılmış bir zaman dilimi yaratılmalıdır. Kitap okuma, hikâye anlatımı gibi okuma-yazmaya yönelik etkinlikler çocuğun dil ve okuma-yazma becerileri gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuması ve yazılı materyal zenginliği, çocukların kelime zenginliği, fonolojik duyarlılık becerisi, alfabe bilgisi ve okuma-yazmaya karşı olumlu tutum geliştirme gibi özellikler üzerinde etkilidir

Fakat bunun yanında artık günümüz hemen hemen her evde bilgisayar bulunmaktadır. Bilinçsiz kullanımdan kaynaklanan olumsuz etkilerinin yanında bilgisayarlar artık eğitimi destekleyici materyaller olarak görülmeye başlanmıştır. Kooy-Hofland, Kegel ve Bus (2011)'e göre bilgisayar destekli programlarla sınıf ortamında her çocuğun ihtiyacını karşılayacak, bireysel farklılıklara cevap verecek okuma-yazmaya hazırlık programının içeriğini oluşturmak ve şekillendirmek daha kolay olmaktadır. Bilgisayarlar ayrıca okuma becerilerinde risk grubunda bulunan çocuklar için evde okuma-yazma becerileri geliştirecek eğlenceli ve dikkat çekici ek etkinlikler sunmaktadır. Bilgisayarlar çocuklara alfabetik ilkelere karşı aşinalık sağlarlar. Çocuklar harflerin konuşulan kelimedeki karşılığı olduğunu ve harflerle sınırsız sayıda kelime oluşturulabileceği bilincini elde ederler. Sonucu olarak da bilgisayar sayesinde daha çok kelime ve harflerle olan deneyimleri kazanırlar.

4.2. Öneriler

Okuma-yazmaya hazırlık uygulamalarının temel amacı çocukların kendilerini tanımalarına ve çevrelerindeki dünyayı daha kolay ve etkili bir şekilde anlamlandırmalarına yardımcı olmaktır. Doğumla birlikte başlayan okuma-yazmaya hazırlık sürecinde, çocuklara yardımcı olmak ve onları ileri de başarılı okuyucular yapmak için ailelerin, öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarının ve kitle iletişim araçlarının işbirliği içerisinde çalışması önemli rol oynamaktadır.

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen devlet ve kurumlara yönelik, okul öncesi eğitimi öğretmenlerine ve bu alanda araştırma yapacak olan kişilere yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.2.1. Devlet ve Kurumlara Yönelik Öneriler

2006 yılında değişen Okul Öncesi Eğitim Programına fonolojik duyarlılık kavramı girmiş bu beceriye yönelik etkinliklere programda yer vermeye başlanmıştır. Fakat okuma-yazmaya hazırlık aşamasında fonolojik duyarlılık becerisi Türkiye'deki okul öncesi öğretmenleri için yeni bir kavramdır. Öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli ve etkili eğitim vermeleri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Aktan (2001) tarafından yapılan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, anlamlı ve anlamsız kelimeleri kendisini oluşturan hecelere bölme çalışmasına ve anlamlı ve anlamsız heceleri kendisini oluşturan sesbirimlerine bölme çalışması da programlarında çok az yer verdikleri görülmektedir. Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2004) tarafından yapılan araştırmada bu bulguları destekler niteliktedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine ulaşması açısından bilgi, beceri eksiklerini tamamlama ve geliştirme, yeni teknolojiyi kullanma ve geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirme yönünden beklenen verimliliği gösteremedikleri ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, belirli sürelerde, okul yöneticileri tarafından okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumları ve hizmet yılları göz önüne alınarak gereksinim duydukları alanların belirlenmesi ve buna yönelik hizmet-içi eğitim programlarının düzenlenerek desteklenmelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Fonolojik duyarlılık becerisi çocukların ilerideki okuma başarısıyla ilişki bir beceri olduğu için okul öncesi dönemde bu beceri de zorluk yaşayan çocuklar tespit edilebilir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı ve Rehberlik Araştırma Merkezleri iş birliği halinde çalışarak

okuma ve öğrenme zorluğu yaşayan çocuklar için ilköğretime başlamadan önce bu çocuklara destek programları geliştirilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında okumaya hazırlık çalışmalarını içeren bir program oluşturulurken, bilimsel araştırma sonuçları da dikkate alınmalıdır. Ayrıca Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde, okuma-yazmaya hazırlık ile ilgili çalışmalar arttırılmalı, derslerin içerikleri tekrar gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir.

4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

Fonolojik Duyarlılık kavramı ve bu beceriye yönelik etkinlikler Okul Öncesi Eğitim Programı (2006)'nda yer almaktadır. Fakat öğretmenlerin çoğu bu kavramı bilmemekte ve günlük planlarına bu beceriye yönelik etkinlikleri dâhil etmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri bu alanda yapılan seminer ve eğitimlere katılmaları daha etkili bir uygulama için gereklidir.

Öğretmenler, günlük programlarında çocukların fonolojik duyarlılık, okuma kavramları, kelime bilgisi, görsel ve işitsel ayırma becerilerini geliştirmek amacıyla sesbirim analizine yönelik etkinliklere oyunlarda sıkça yer vermelidir. Bu becerileri geliştirmek amaçlı tekerlemeler, kelime ve kafiye üretme oyunları, bilmece, kukla oyunları, çocuk şiir ve şarkıları gibi etkinliklerden yararlanmalıdır.

4.3.3. Bu Alanda Araştırma Yapacak Kişilere Öneriler

Dünya üzerinde Okuma-yazmaya hazırlık sürecinde fonolojik duyarlılık kavramı uzun yıllardır araştırılmaktadır. Fakat ülkemizde bu kavram yeni olduğu için bu konuda sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle bu alanda yapılacak olan her çalışma büyük önem taşımaktadır.

Araştırmacılara yönelik verilecek ilk öneri, bu alanda yapılacak olan çalışmalarda kendi dil, kültür ve programımıza yönelik bir testin kullanılmasıdır. Türkiye'de bu alanda geliştirilen ölçek sayısı çok azdır. Yapılan araştırmalarda genellikle yurt dışında uygulanan ve Türkçeye uyarlanmış testler kullanılmıştır. Fonolojik duyarlılık kavramı dile yönelik bir beceri olduğu için her dilin kendine has özelliklerine uygun bir ölçeğin geliştirilmesi çalışmaların daha sağlıklı sonuç vermesi adına önemlidir.

İkinci öneri ise, fonolojik duyarlılık becerisinin farklı daha çok beceri ile ilişkisinin araştırılmasıdır. Bu alanda yapılacak olan disiplinler arası çalışmalar konunun çok boyutlu araştırılması adına önemlidir.

Eğitim alanında boylamsal çalışmaların önemi büyüktür. Fonolojik duyarlılık okuma becerisi gelişiminde önemli bir beceri olduğu için, fonolojik duyarlılıkla okuma arasındaki ilişkisi inceleyen boylamsal çalışmalar alana çok büyük hizmet edecektir. Fonolojik duyarlılığın ilköğretimdeki akademik başarıya olan etkisini araştırmak amaçlı, okul öncesi dönemden ilköğretim 4. Sınıfa kadar süren bir boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada geliştirilen “Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)’nin daha büyük örneklem grupları üzerinde norm çalışması yapılması, bu alanda çalışan araştırmacılara yönelik bir diğer öneri olarak değerlendirilebilir.

4.4.4. Sivil toplum Kuruluşlarına Öneriler

Araştırmanın sonucunda görüldüğü üzere anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuğun okuma-yazma becerileri gelişmektedir. Bu nedenle anne babanın okuma bilip bilmemesi ve eğitim durumu gibi konular çocuğun ilerideki başarısını etkilemektedir. Bu nedenle sivil toplum örgütleri yetişkinlere yönelik okuma kursları açarak okuma yazma bilmeyen anne ve babalara ulaşabilir.

Ayrıca anne-babanın sadece okuma yazma bilmesi de yeterli değildir. Özellikle kırsal kesimlerde anne babalar çocuğun gelişimi ile ilgili konularda da yeterli bilgiye erişemiyorlar. Bu konuda sivil toplum örgütleri eğitimler, kurslar düzenleyerek anne-babaları çocuk gelişimi ve çocuğun okula karşı olumlu tutum kazanması gibi konularda eğitmelidir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), anne babaları eğitme ve sosyoekonomik düzeyi düşük ailelere ulaşma konusunda aktif çalışmaktadır. Üniversitelerle AÇEV gibi kurumların işbirliği içinde çalışması araştırmaların daha gerçekçi sonuçlar vermesi adına önemlidir. Ayrıca üniversiteler ve bu tarz kurumların işbirliği içinde çalışması ailelere verilen eğitimin kalitesini de arttıracaktır.

4.4.5. Bilgisayar Programcılara Öneriler

Araştırmanın bir diğer bulgusu da evde bilgisayarı olan çocukların fonolojik duyarlılıklarının daha yüksek çıkmasıdır. Günümüzde hızla gelişen teknoloji sayesinde bilgisayarlar birer eğitim materyali haline gelmektedir. Özellikle Amerika’da bilgisayar

destekli okuma-yazma programları geliştirilmektedir. Bu konuda çocuklara yönelik eğitici programlar geliştirerek bilgisayarları daha etkili kullanılabilir. Bunun için bilgisayar programcıları, üniversiteler işbirliği için de çalışarak ve Okul Öncesi Eğitim Programı'na bağlı kalarak okuma-yazmayı geliştirici, sesleri içeren programlar oluşturabilirler.

Son Söz...

Whitehurst ve Lonigan (1998) göre okul öncesi dönemdeki temel fonolojik duyarlılık becerileri, daha sonraki yıllarda kazanılması gereken daha zor ve karmaşık fonolojik beceriler için temel oluşturmaktadır. Eğer çocuk formal eğitime bu temel okuryazarlık becerileri olmadan başlarsa yaşları arasındaki gelişim farkı, okuryazarlık becerileri karmaşıklaştıkça artacaktır. Bu nedenle çocuklar formal eğitime başlamadan önce okuma-yazmaya yönelik yaşadıkları zorluklara müdahale edilmelidir. Erken müdahale programlarını uygulamak içinde erken teşhis çok önemli yer tutar. Bu nedenle okuma-yazmaya hazırlık aşamasında çocukların hazır bulunuşlarını değerlendirecek ölçekler gerekir. Ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların giderek artması, çocukların formal eğitime daha sağlam bir temelle başlamaları adına önemlidir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (1995). “Türkçe kazanımında kullanılan fonolojik süreçlerin incelenmesi ve fonolojik bozukluğu olan çocuklardaki süreçlerle karşılaştırılması”. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk Çocuklarında Üstdil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi* 17 (50), 63 – 73
- Aktan, E. (1996). “Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (Ses birimi Duyarlılığı) Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, E. K. (2001). “Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programı’nın Etkisinin Değerlendirilmesi” Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H., ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 5, Sayı:9.
- Al Otaiba, S.& Fuchs, D. (2006). “Who Are the Young Children for Whom Best Practices in Reading Are Ineffective? An Experimental and Longitudinal Study” *Journal of Learning Disabilities* Volume 39, No 5, s. 414–431.
- Altıparmak, S. (2010). “Parental Perceptions On Emergent Literacy In Early Childhood Years” Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Anthony, J. L.& Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *American Psychological Society*, Vol:14, No:5.
- Barnett, W. S. (2002). Preschool Education for Economically Disadvantaged Children: Effects on Reading Achievement and Related Outcomes. In Neuman, S. B. & Dickonson, D.K.(Ed.), *Handbook of Early Literacy Research* (s. 421-443). New York, USA: The Guilford Press.
- Barratt-Pugh, C. & Rohl, M. (2000). *Literacy Learning in the Early Years*. Australia: Allen & Unwin.
- Badian, N. A. (2001). Phonological and Orthographic Processing: Their Roles in Reading Prediction. *Annals of Dyslexia*, Vol 51
- Beaty, J. & Pratt, L., (2010). “*Early Literacy in Preschool and Kindergarten, A Multicultural Perspective*” Boston, USA:Pearson Publishing.
- Beauchat, K. A., Blamey K. L., & Walpole, S. (2010). *The Building Blocks of Preschool Success*. New York, USA: Guilford Press.
- Bekman, S. & Gürlehel, C. F. (2005). Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi. [Starting right: Early childhood education in Turkey]. İstanbul: TÜSİAD-T/2005-05/396. Online Erişim:

http://www.7cokgec.org/files/tusiad_dogru_baslangic_turkiyede_okul_onesi_egitim_3.pdf

- Bjarnadóttir, G. (2003). The Effects Of Phonological-Awareness Instruction On Phonological Awareness and Reading Skills. Unpublished Ph.D Thesis. The Pennsylvania State University
- Bektaş, A. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Berg, M., & Stegeman, T. (2003). The critical role of phonological and phonemic awareness in reading success: A model for early literacy in rural schools. *Rural Special Education Quarterly*, 22(4), 47–51.
- Blaiklock, K., (2011). “Curriculum Guidelines for Early Literacy: A Comparison of New Zealand and England” Aralık 20, 2011 tarihinde, ERIC veritabanından alınmıştır.
- Blevins, W. (2006). Phonics from A to Z, A Practical Guide. Scholastic:USA
- Bond, G. L. & Dkystra, R. (1967). Continuation of the Coordinating Center for First Grade Reading Instruction Programs. US Department of Health, Education and Welfare, Final Report.
- Bowey, J. A. (2002). Reflections on Onset–Rime and Phoneme Sensitivity as Predictors of Beginning Word Reading. *Journal of Experimental Child Psychology* 82, 29–40
- Bracken, S. S. & Fischel, E. J. (2008) “Family Reading Behavior and Early Literacy Skills in Preschool Children From Low-Income Backgrounds Early Education And Development, 19(1), 45–67
- Britto, P. R., Brooks-Gunn, J. & Griffin, M. T. (2006).” Maternal Reading And Teaching Patterns: Associations With School Readiness In Low-Income African American Families” *Reading Research Quarterly*, Vol. 41, No. 1 pp. 68-89.
- Bronfenbrenner, U.(1975). “Reality and Research in the Ecology of Human Development” *Proceedings of the American Philosophical Society*, Vol. 119, No. 6.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). “Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study” *Reading Research Quarterly*, Vol. 37, No. 4 pp. 408-426.
- Burt, L., Holm, A., & Dodd, B. (1999). Phonological awareness skills of 4-year-old British children: an assessment and developmental data. *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 34, no. 3, 311- 335
- Büyüköztürk. Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Güz, 2002. Sayı: 32, s.470-483.
- Caravolas, M. Landerl, K. (2010). The Influences of Syllable Structure and Reading Ability On The Development of Phoneme Awareness: A Longitudinal, Cross-Linguistic Study. *Scientific Studies of Reading*, 14(5), 464–484.

- Caravolas, M., C. Hulme, et al. (2001). "The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study." *Journal of Memory and Language* **45**: 751-774
- Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is There A Causal Link From Phonological Awareness To Success in Learning To Read? *Cognition* 91 (2004) 77–111.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. & Tomblin, J. B. (2001). Estimating The Risk Of Future Reading Difficulties In Kindergarten Children: A Research-Based Model And Its Clinical Implementation. *Language, Speech and Hearing Services In Schools* , Vol, 32 • 38-50.
- Catts, H., Hogan, T.P., & Fey, M. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 151-164.
- Coltheart, M., (2010). "Modeling Reading: The Dual-Route Approach" In Snowling, M., J.,&Hulme, C. (Eds.)*The Science of Reading, A Handbook* (p.6) USA:Blackwell Publishing.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit Versus Implicit Instruction in Phoneme Awareness. *Journal of Experimental Child Psychology* 50, 429–444.
- Çelenk, S. (2003). "İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 36, Sayı:1-2.
- Dahmer, M. (2010). Phonological Awareness in The Kindergarten Classroom: How Do Teachers Perceive This Essential Link From Oral Communication to Reading Skill Development. Doktora Tezi, University of Liberty, Virginia, USA.
- De Cara, B. & Goswami, U. (2003). Phonological neighbourhood density: effects in a rhyme awareness task in five-year-old children. *Child Language* 30, 695–710.
- De Saussure, F. (1998). Genel Dil Bilim Dersleri Çev. Berke Vardar.İstanbul: Multilingual
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *Young Children*, 57(2), 10–18.
- Donohue, K. (2008). "Children's early reading: How parents' beliefs about literacy learning and their own school experiences Related to Literacy Support They Provide for Their Children". Doktora Tezi, New York Üniversitesi, USA.
- Durgunoglu, A. & Öney, B. (2002). Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6 (3), 245-256.
- Ege, P. (2010). Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi. Dil ve Kavram Gelişimi Ed. Seyhun Topbaş. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ege, P., Acarlar, F. ve Turan, F. (2005). Ankara Artikülasyon Testi, AAT. Key Tasarım, Ankara.
- Eğitimi İzleme Raporu (2010). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Online Erişim: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2010_izleme%20raporu.pdf

- Ehri, L. C. (2010). Development of Sight Word Reading: Phase and Findings. In Snowling, M., J., & Hulme, C. (Eds.) *The Science of Reading, A Handbook* (p.155) USA: Blackwell Publishing.
- 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* Fall 2001, Vol. 71, No. 3, pp. 393-447
- Engen, L & Høien, T. (2002). Phonological Skills and Reading Comprehension. *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal* 15: 613–631, 2002.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). **Ölçeklerde Güvenirlilik ve Geçerlik**. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi; 30 (3) 211-216
- Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Ergin, D. E. (1995). “Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlilik”, M.Ü. A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:7.
- Eurydice (2011). Compulsory Education in Europe.2011/12, EACEA, European Commission. Mayıs 27, 2012 tarihinde http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/compulsory_education/compulsory_education.pdf adresinden alınmıştır.
- Ferraz, I., Pocinho, M., Pereira, A. & Soares, A. (2011). “Phonological Awareness Training Programme” US-China Foreign Language, Vol. 10, No. 2, 944-959
- Freire, P. & Macedo, C. (1998). Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma Çev. Serap Ayhan. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gilbert, A. & Churchill, Jr., (1991) *Marketing Research, Methodological Foundations*. (5th ed.) USA, Orlando: The Dryden Pres.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: The Guilford Press.
- Gorman, B. K. (2012). Relationships Between Vocabulary Size, Working Memory, and Phonological Awareness in Spanish-Speaking English Language Learners. *American Journal of Speech-Language Pathology* • Vol. 21 • 109–123.
- Goswami, U. C. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Sussex, UK: Psychology Pres Ltd.
- Goswami, U & East, M. (2000). Rhyme and Analogy in Beginning Reading: Conceptual and Methodological Issues. *Applied Psycholinguistics* 21 (2000), 63–93
- Goswami, U. (2002). Early phonological development and the acquisition of literacy. In S.B. Neuman, & S. K. Dickinson. (Eds.). *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Hagtvet, B. E., Horn, E., Lassen, L. M., Lauvås, K., Lyster, S. & Misund, S (1999). "Developing literacy in families with histories of reading problems: preliminary results from a longitudinal study of young children of dyslexic parents, *European Journal of Special Needs Education*, 14:2, 135-143.
- Harper, L. J. (2011). Nursery Rhyme Knowledge And Phonological Awareness In Preschool Children. *The Journal of Language and Literacy Education* [Online], 7(1), 65-78.
- Hatcher, P. J. & Hulme, C. (1999). Phonemes, Rhymes, and Intelligence as Predictors of Children's Responsiveness to Remedial Reading Instruction: Evidence from a Longitudinal Intervention Study. *Journal of Experimental Child Psychology* 72, 130-153
- Haynes, R.M. (2010). "Contribution of the Home Environment to Preschool Children's Emergent Literacy". Doktora Tezi. Texas A&M Universitesi, USA.
- Heise, David R. and George W. Bohrnstedt (1970), *Validity, Invalidity, and Reliability, Sociological Methodology*, San Francisco, CA: Jossey-Bess Publishers, Chapter 6.
- Høyen-Tengesdal, I & Tønnessen, F. E. (2011). The Relationship Between Phonological Skills And Word Decoding. *Scandinavian Journal Of Psychology*, 52, 93-103
- Hoover, W.A. and Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hulme, C. (2002). Phonemes, Rimes, and the Mechanisms of Early Reading Development. *Journal of Experimental Child Psychology* 82, 58-64.
- Hulme, C., Muter, V., Snowling M., Taylor, S., (1998). Segmentation, Not Rhyming, Predicts Early Progress in Learning to Read* *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.
- Hulslander, J., Olson, R. K., Willcutt, E. G. & Wadsworth, S. J. (2010). Longitudinal Stability of Reading-Related Skills and Their Prediction of Reading Development. *Scientific Studies Of Reading*, 14(2), 111-136.
- Israel, S. E. (2008). *Early Reading First and Beyond: A Guide to Building Early Literacy Skills*. California, USA: Corwin Pres.
- Iverson, S. & Tunmer, W. E. (1993). Phonological Processing Skills and the Reading Recovery Program. *Journal of Educational Psychology*, Voi. 85, No. 1, 112-126.
- Justice L. M., Chow S. M., Capellini C., Flanigan K. & Colton S. (2003) Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320-332.
- Kalunga, R. C. (2008). *Relationship of Cognitive Style to Phonological Awareness and Metalinguistic Awareness: Ramifications for Early Reading Instruction*. Ph.D Thesis. Howard University, Washington D.C., USA.
- Karaağaç, G. (2010). *Türkçenin Ses Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Matbaacılık.

- Karaman, G. (2006). Anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Klainbaum, D.G.; Kupper, L.L.; Muller, K.E., (1987). *Applied Regression Analysis and Other Multivariable Methods*. USA, Boston: PWS-Kent Publishing.
- Kibby, M. Y. (2009). There Are Multiple Contributors to The Verbal Short-Term Memory Deficit In Children With Developmental Reading Disabilities. *Child Neuropsychology*, 15: 485–506.
- Kooy-Hofland, Van der V., Kegel, C. A. T., Bus, A. (2011). Evidence-Based Computer Interventions Targeting Phonological Awareness to Prevent Reading Problems in At-Risk Young Students. In S. B. Neuman, & S. K. Dickinson. (Eds.). *Handbook of early literacy research*, Vol.3. New York: The Guilford Press.
- Kroese, J. M., Hynd, G. W., Knight, D. F., Hall, J. & Hiemenz, J. R. (2000). Clinical Appraisal of Spelling Ability and Its Relationship to Phonemic Awareness (Blending, Segmenting, Elision, and Reversal), Phonological Memory, and Reading in Reading Disabled, ADHD, and Normal Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* **13**: 105–131
- Kuday, S. Fatma (2007). Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3–6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2004). *A Sound Beginning: Phonological Awareness Assessment and Instruction*. Boston, USA: Pearson Education, Inc.
- Lieberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Haskins Reports on Speech Research*, SR-33, 157-166.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Liberman, A. M., Fowler, C., & Fischer, F. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. In A. S. Reberm & D. L. Scarborough (Eds.), *Toward a psychology of reading* (pp. 207–225). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lubeck, S., (2001). “Early childhood education and care in England” Aralık 20, 2011 tarihinde ERIC veritabanından alınmıştır.
- Lundberg, I., Larsman, P. & Strid, A. (2010). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Read Writ*, 25:305–320
- Manguel, A. (2010). *Okumanın Tarihi Çev. Fusün Elioğlu*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Mesmer, H. A. E & Lake, K. (2010). The Role Of Syllable Awareness And Syllable-Controlled Text In The Development Of Finger-Point Reading. *Reading Psychology*, 31:176–201

- Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı (2006), Öğretmen Kılavuz Kitabı-1.
- Miller-Whitehead, M. (2001). Practical Considerations in the Measurement of Student Achievement.ERIC Number: ED457244.
- Morais, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). The Relationships Between Segmental Analysis and Alphabetic Literacy:An Interactive View. European Bulletin of Cognitive Psychology, Vol. 7, N" 5, 415-438.
- Morris, D., Bloodgood, J., Perney, J. (2003). Kindergarten Predictors of First- and Second-Grade Reading Achievement. The Elementary School Journal Volume 104, No 2.
- Muter, V., C. Hulme, et al. (2004). "Phonemes, rimes and language skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study." Developmental Psychology **40**: 663-681.
- Nebrig, M. R. (2007). "Parent and Teacher Perceptions of Home Activities to Encourage Emergent Literacy" Doktora Tezi, Lehigh Üniversitesi, Pennsylvania, USA.
- New, R. S., (2002). Early Literacy and Developmentally Appropriate Practice: Rethinking the Paradigm. In Neuman, S. B. & Dickonson, D.K.(Ed.), Handbook of Early Literacy Research (s. 245-262). New York, USA: The Guilford Press.
- Nithart, C., Demont, E & Metz-Lutz, M. L. (2011). Early contribution of phonological awareness and later influence of phonological memory throughout reading acquisition. Journal of Research in Reading, Volume 34, Issue 3.
- OECD (2010), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Ovadya, E. (2003). 5; (0)-7; (12) Yaş Çocuklarına Yönelik Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçeğin Oluşturulması Ve Geçerlilik Güvenirlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Otrar, M. (2006). Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi,İstanbul.
- Özenç, B.& Arslanhan, S.(2010). PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme. TEPAV Değerlendirme Notu, TEPAV.
- Öner, Nejla (1997). Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler, bir başvuru kaynağı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., & Berry, L.L. (1988). "Servqual: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perception of Service Quality". Journal of Retailing. Volume 61, Number 1.
- Parlak yıldız, B. & Yıldızbaş, B. (2004). Okulöncesi Eğitimde Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalarının Ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

- PISA. (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Volume I, OECD. Mayıs 27, 2012 tarihinde <http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf> adresinden alınmıştır.
- Polat Unutkan, Ö. (2006). Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Purcell-Gates, V. (2001). Emergent Literacy is Emerging Knowledge of Written Language Not Oral. In Britto, P.R. & Brooks-Gunn, J. (Eds.). Young Children's Emerging Literacy Skills in the Context of Family Literacy Environments. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Raisor, L. J. (2006). A Comparison Of Phonological Awareness Intervention Approaches. Doktora Tezi, University of Cincinnati, Ohio, USA.
- Rezzagil, M. (2010). 5-8 Yaş İki Dilli Çocukların Türkçe Artikülasyon Özelliklerinin Sesbilgisel (Fonolojik) Süreçler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Riley, J. (2006). "Language and Literacy 3–7 Creative Approaches to Teaching" London, UK: SAGE Publications
- Roberts, J., Jurgens, J. & Burchinal, M. (2005). "The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills" Journal of Speech, Language, and Hearing Research. Vol. 48-345-359.
- Rodriguez, E. T. & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). "Trajectories of the Home Learning Environment Across the First 5 Years: Associations With Children's Vocabulary and Literacy Skills at Prekindergarten" Child Development, Volume 82, Number 4, s. 1058–1075.
- Saracho, O. N., (2001): Exploring Young Children's Literacy Development Through Play, Early Child Development and Care, 167:1, 103-114.
- Savaş, B. (2006). Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Scarborough, H.S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. Child Development, 61, 1728– 1743.
- Shankweiler, D. & Fowler, A. E. (2004). Questions People Ask About The Role Of Phonological Processes in Learning To Read. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 17: 483–515, 2004
- Shiel, G., 2002 "International Perspectives on Literacy - Kindergarten Children's Involvement in Early Literacy Activities: Perspectives from Europe" Aralık 20, 2011 tarihinde, ERIC veritabanından alınmıştır.
- Skibbe, L. Conner, C. Morrison, F. Jewkes, A. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. Early Childhood Research Quarterly. 26(1).

- Sodoro, J., Allinder, R. M., & Rankin-Erickson, J. L. (2002). Assessment of phonological awareness: Review of methods and tools. *Educational Psychology Review*, 14(3), 223-260.
- Sonnenschein, S. (2002). "Engaging Children in The Appropriation of Literacy: The Importance of Parental Beliefs and Practices. In Saracho, O. N. & Spodek, B. (Ed), *Contemporary Perspectives in Literacy in Early Childhood Education Volume 2* (127-149). Connecticut, USA: Information Age Publishing.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Cramer, B. B. (1984). Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Task Comparability. *Journal of Experimental Psychology* 38, 175-190.
- Synder, S. (1997). Developing Musical Intelligence: Why and How Early Childhood Education Journal, Vol. 24, No. 3.
- Swan, D. W. (2008). Emerging Paths to Literacy: Modeling Individual and Environmental Contributions to Growth in Children's Emergent Literacy Skills. Doktora Tezi, Georgia State University, Georgia, USA.
- Taner, Meral. (2003). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Tekin, H., (1993). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı, Ankara.
- Tezbaşaran, A. A., Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu, TPD Yayınları, Ankara 1996.
- Topbaş, S. (1994). Dil ve konuşma sorunlu çocukların sesbilgisel çözümleme yöntemi ile değerlendirilmesi ve konuşma örüntülerindeki sesbilgisel özelliklerin betimlenmesi, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Topbaş, S. (2010). Dilin Bileşenleri. (Ed. Seyhun Topbaş) *Dil ve Kavram Gelişimi* (29-38) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Turan, E. & Akoğlu, G. (2011). Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt:36, Sayı: 161.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). Ölçekleme Teknikleri, ÖSYM Yayınları", Ankara.
- Ukrainetz, T. A., Nuspl, J. J., Wilkerson, K., & Beddes, S. R. (2010). The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, In Press, Uncorrected Proof.
- Üstün, E. (2007). Okul Öncesi Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Van Kleeck, A. & Schuele, M. C.,(2010). "Historical Perspectives on Literacy in Early Childhood"*American Journal of Speech-Language Pathology* ,Vol. 19, 341-355.

- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing Relations Between Phonological Processing Abilities and Word-Level Reading as Children Develop From Beginning to Skilled Readers: A 5-Year Longitudinal Study. *Developmental Psychology* Vol. 33, No. 3, 468-479
- Wagner, R. K., Torgesen, J.K., & Rashotte, C.A. (1999). *Comprehensive Test of Phonological Processes*. Austin, TX: PRO-ED Publishing, Inc.
- Wasik, B. A, Bond, M. A. & Hindman, A. (2002). Language and Literacy Development in Economically Disadvantaged Children. In Saracho, O. N. & Spodek, B. (Ed), *Contemporary Perspectives in Literacy in Early Childhood Education Volume 2* (53-76). Connecticut, USA: Information Age Publishing.
- Weigel, D. J., Martina, S. S. & Bennett, K. K. (2006). "Contributions of The Home Literacy Environment to Preschool-Aged Children's Emerging Literacy and Language Skills". *Early Child Development and Care*, Vol. 176, Nos 3&4, pp. 357-378.
- Wesseling, R. and P. Reitsma (2000). "The transient role of explicit phonological recoding for reading aquisition." *Reading and Writing* 13: 313-336.
- Westwood, P. (2008). *What Teachers Need To Know About Reading And Writing Difficulties*. Australia: ACER Press.
- White, B. (2007). Are Girls Better Readers Than Boys? Which Boys? Which Girls? *Canadian Journal of Education* 30, 554-581
- Whitehurst, G. J.& Lonigan, J. C. (1998)." Child Development and Emergent Literacy" *Child Development*, Vol. 69, pp. 848-87.
- Whitehurst, G. J.& Lonigan, J. C. (2002). *Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers*. In Neuman, S. B. & Dickonson, D.K.(Ed.), *Handbook of Early Literacy Research Volume 1* (s. 11-29). New York, USA: The Guilford Press.
- Whiteley, H. E., Smith, C. D.& Connors, L. (2007). Young Children At Risk Of Literacy Difficulties: Factors Predicting Recovery From Risk Following Phonologically Based Intervention. *Journal of Research in Reading*, Volume 30, Issue 3, 2007, pp 249-269
- Yıldırım, C. (1999). *Bilimsel Düşünme Yöntemi*. İstanbul:Bilgi Yayınevi
- Yıldırım Erişkin, A. (2006). Zihinsel engelli çocukların Türkçe'deki fonemleri edinimlerinin incelenmesi ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Z. A. (2009). *Uygulama Örnekleriyle İlk Okuma-Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yopp, H. Y.& Yopp, R. H. (2009). Phonological Awareness Is Child's Play! Beyond the Journal • *Young Children* on the Web.

- Yücel, D. (2009). Sesbilgisel farkındalık (Fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zeller, R.A. & Carmines, E.G., (1978). Statistical Analysis of Social Data. USA, Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Zipke, M. (2011). Teaching Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension With Riddles. *The Reading Teacher*, Vol. 62, Issue 2, pages 128–137,

EK 1: UYGULAMA MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE İLİ İZİNİ

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.17.20.02/
Konu : Anket Uygulaması.

11.10.2011*018015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın
03.10.2011 tarihli ve 1902 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında, Okul Öncesi Eğitimi Bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Burcu SARI tarafından, "Erken Çocuk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği(EÇDFDÖ) nin Geçerli Güvenirlilik ve Norm Çalışması" konulu araştırma kapsamında, 17.10.2011-29.12.2011 tarihleri arasında, İlimiz Merkez ve ilçelerdeki Anaokulları ve ilköğretim okullarındaki okul öncesi öğrencilerine, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde anket uygulaması yapılması ilgi yazıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarınıza arz ederim.


Vefa BARDAKCI
Millî Eğitim Müdürü


OLUR
11.10/2011
Canan HANÇER BAŞTÜRK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 2:UYGULAMA MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ŞEHİR DIŞI İZİNİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü



Sayı : B.08.0.YET.0.00.00.00.605.99-
Konu : Araştırma İzni

1664

12/01/2012

ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

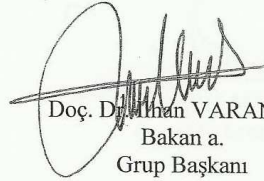
- İlgi : a) 02.12.2011 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.72.00-399-2643-12316 sayılı yazı,
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Bilim Dalı, Yüksek Lisans programı öğrencisi Burcu SARI'nın “Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)’nin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması” isimli tezinde kullanılacak veri toplama araçlarını İstanbul, Kocaeli, Bursa ve Balıkesir illerinde resmi ve özel okullara devam eden altı yaşına girmiş okulöncesi dönem çocuklarına uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 12 sayfa 90 sorudan oluşan veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla, uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (c) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca teslim tutanağının imzalanarak araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

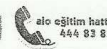
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Doç. Dr. Mehmet VARANK
Bakan a.
Grup Başkanı

EK :
Veri Toplama Aracı (1 Adet - 12 Sayfa)



Tel : (0 312) 296 96 95
Faks : (0 312) 213 67 18
İnt.adresi : <http://egitek.meb.gov.tr>
Eğitim Portalı : <http://www.egitim.gov.tr>
06500 Teknikokullar ANKARA



EK 3: ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ FONOLOJİK DUYARLILIK ÖLÇEĞİ (EÇDFDÖ)**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ FONOLOJİK DUYARLILIK ÖLÇEĞİ****Bölüm (A)- İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme**

Yönerge: Sana iki kelime okuyacağım. Senden bu iki kelimenin sonlarının birbirine benzeyip benzemediğini söylemeni istiyorum.

Örnek madde: Aslan- Kaplan, Kedi-Fare

Test maddeleri:

1. Tencere-pencere
2. Kabak-Tabak
3. Davul-Bavul
4. Kedi-yedi
5. Salon-balon
6. Şeker- teker
7. Etek-yelek
8. Balık- kaşık

EK 4: KİŞİSEL BİLGİ FORMU**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Tarih:

- 1) Çocuğun Adı Soyadı:
- 2) Cinsiyeti: () Kız () Erkek
- 3) Eğitim Kurumunun Adı:
- 4) Eğitim Kurumu: () Özel () Devlet () Diğer.....
- 5) Çocuğun Doğum Tarihi:Gün.....Ay.....Yıl
- 6) Şuana kadar okul öncesi eğitim aldı mı? () Evet () Hayır
- 7) Eğer daha önce okul öncesi eğitim aldıysa kaç yıl aldı?
() 1 Yıl () 2 yıl () 3 yıl ve üzeri
- 8) Ailedeki çocuk sayısı: () 1 () 2 () 3 () 4 ve üzeri
- 9) Uygulama yapılan çocuk ailede kaçınıcı çocuk:
() 1. Çocuk () 2. Çocuk () 3. Çocuk () Diğer.....
- 10) Anne-Baba () Birlikte () Ayrı
- Anne baba ayrı ise çocuğun birlikte kaldığı kişi () Anne () Baba
- 11) Annenin Mesleği:
- 12) Babanın Mesleği:
- 13) Annenin Eğitim Durumu: () İlkokul () Lise () Önlisans-Lisans () Lisansüstü
- 14) Babanın Eğitim Durumu: () İlkokul () Lise () Önlisans-Lisans () Lisansüstü
- 15) Ailenin Aylık Toplam Geliri (TL):
1. 700 TL'ye kadar () Düşük
2. 701 TL- 2.000 TL arası () Ortanın Altı
3. 2.001 TL- 4.000 TL arası () Orta
4. 4.001 TL- 8.000 TL arası () Ortanın Üstü
5. 8.001 TL ve üstü () Yüksek
- 16) Ailenin İkamet Ettiği İl.....İlçe/Semt :.....
- 17) Ailenin İkamet Ettiği Ev : () Kendi evi () Kiralık () Lojman
- 18) Evdeki Toplam Birey Sayısı:
- 19) Ailenin İkamet Ettiği Evin Oda Sayısı:
() İki odalı () Üç odalı () Dört odalı () Diğer
- 20) Çocuğun kendine ait odası var mı ? () Var () Yok

21) Evde bilgisayar var mı? () Var () Yok

22) Aile düzenli olarak gazete, dergi, kitap satın alıyor mu? () Evet () Hayır