



**OKUMA YAZMAYA HAZIRBULUNUŞLUĞU BELİRLEME
ARACININ GELİŞTİRİLMESİ**

Burak DELİCAN

**DOKTORA TEZİ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Burak

Soyadı : Delican

Bölümü : Sınıf Öğretmenliği

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının
Geliştirilmesi

İngilizce Adı : Development of Reading and Writing Readiness Diagnostic Tool

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Burak Delican

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Burak DELİCAN tarafından hazırlanan “Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının Geliştirilmesi” adlı tez araştırması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Seyit Ateş

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Hayati Akyol

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Düzce Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ferudun Sezgin

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Kasım Yıldırım

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:14/12/2018

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmalarım boyunca farklı bakış açıları ve bilimsel katkılarıyla beni aydınlatan, ilgi ve yardımlarını benden esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Seyit Ateş'e teşekkürü borç bilirim.

Tez yazım sürecinde ve izleme toplantılarında önerdikleri çok değerli fikirlerle teze katkılar sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Hayati Akyol'a ve Doç. Dr. Çetin Çetinkaya'ya teşekkürlerimi sunarım. Tez yazım sürecinde ve savunma aşamasında kıymetli önerileriyle katkıda bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Ferudun Sezgin ve Doç. Dr. Kasım Yıldırım'a teşekkür ederim.

Araştırma süresince destek olan çalışma arkadaşlarıma, okul müdürlerine, araştırmanın her aşamasında sabırla sınıflarını bize açan sınıf öğretmenlerine ve büyük bir özveri ile çalışan uygulayıcı grubuna teşekkürü bir borç bilirim.

Beni yetiştirip bu günlere getiren, her zaman maddi ve manevi desteklerini hissettiğim kıymetli annem ve babama, kardeşlerime, bu uzun süreçte güçlükleri aşmamda sevgi ve desteğini esirgemeyen, beni her zaman gülümseyerek karşılayan sevgili eşime ve oğluma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ankara, 2018

Burak DELİCAN



Mehmet Yiğit'e...

OKUMA YAZMAYA HAZIRBULUNUŞLUĞU BELİRLEME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

(Doktora Tezi)

Burak Delican

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2018

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlık gelişimlerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Bu amaçla Okuma Yazmaya Hazırbulunuğu Belirleme Aracı (OHBA) oluşturulmuş ve aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Buna ek olarak araçtan elde edilen veriler cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey ve okula başlama yaşı değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın örnekleminde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullardaki 60 – 84 ay yaş aralığında olan 781 birinci sınıf öğrencisi yer almaktadır. Örnekleimde yer alan öğrencilerin 397'si kız, 384'ü erkektir; 311'i okul öncesi eğitim almış, 470'i okul öncesi eğitim almamıştır; %39,1'i düşük, %26,8'i orta ve %34,2'si yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunmaktadır. Araştırma, ölçek geliştirme mahiyetinde tarama modelinde planlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin aşamaları doğrultusunda ilk olarak, ilgili alan yazın ve örnek çalışmalar dikkate alınarak araçta yer alabilecek alt testlerin neler olabileceği belirlenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden elde edilen sonuçlar doğrultusunda alt testlerde yeni bir düzenleme yapılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte ilgili alan yazın doğrultusunda her bir alt teste ilişkin tanımlar ve göstergeler belirlenmiş, her bir göstergelyi karşılayacak şekilde maddeler yazılmıştır. Maddeler yazıldıktan sonra tekrar uzman

görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde düzenlemeler ve düzeltmeler yapılmıştır. İlgili alan yazın, örnek çalışmalar ve uzman görüşleri doğrultusunda Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı (OHBA) oluşturulmuştur. Araştırmanın ön uygulama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada deneme uygulaması yapılmış, ikinci aşamada 64 öğrenci ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasında elde edilen veriler üzerinde herhangi bir çalışma yapılmamış, aracın işleyiş düzenine ilişkin gözlemler yapılmıştır. Ön uygulama grubundan elde edilen veriler üzerinde ise madde analizi yapılmış ve test istatistikleri belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar ve uzman görüşleri doğrultusunda “Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının (OHBA) esas uygulamaya girecek alt testleri şu şekilde olmuştur; Temel Görsel Algı (TGA) Testi (32 madde), Dinleme, İzleme ve Anlama (DİA) Testi (28 madde), Görsel Okuma ve Anlama (GOA) Testi (33 madde), Sesbilgisel Farkındalık (SF) Testi (125 madde), Yazı Farkındalığı (YF) Testi (24 madde) ve Temel Yazma Becerileri (TYB) Testi (27 madde). Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının esas uygulamaya girecek nihai formunda toplam 269 madde yer almıştır. Aracın işleyiş düzenini sağlamak için “Uygulayıcı Formu” ve “Uygulama Formu” oluşturulmuş ve her bir alt testte takip edilecek adımlar ve yönergeler ifade edilmiştir. Her alt testin Uygulama Formunun hangi sayfası ile ilişkili olduğu Uygulayıcı Formlarında belirtilmiştir. Öğrencilerden gelen cevapları kaydetmek üzere her bir madde için doldurulacak puanlama tablosu ilgili testlere yerleştirilmiştir. Esas uygulamada, Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı (OHBA), Sınıf Eğitimi lisans programına kayıtlı 3. Sınıf öğrencilerinden belirlenen ve eğitim verilen 15 kişilik uygulayıcı grubu ve iki araştırmacı tarafından örneklemede yer alan 800 öğrenciye birebir olarak uygulanmıştır. 781 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır. İstatistik analizlerin sonuçları şu şekildedir; TGA testi 4 boyut altında toplanan 17; Dinleme, İzleme ve Anlama Testi tek faktör altında toplanan 20; Görsel Okuma ve Anlama Testi 3 faktör altında toplanan 15; Sesbilgisel Farkındalık Testi 8 faktör altında toplanan 55; Yazı Farkındalığı Testi 2 faktör altında toplanan 15; Temel Yazma Becerileri Testi 2 faktör altında toplanan 16 madde ile geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilmektedir. Cinsiyet açısından TGA testinden alınan puanların kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Dinleme, İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri Testlerinden elde edilen puanlarda ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitim açısından tüm alt testlerde okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik düzey açısından, TGA ve Görsel Okuma ve Anlama Testlerinden elde edilen puanlara göre orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme, İzleme ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri Testlerinden elde edilen puanlarda ise yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelenlerin orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeylerden gelenlerden, orta sosyo-ekonomik düzeyden gelenlerin ise düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelenlerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlama yaşı değişkeni açısından ise tüm alt testlerden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : erken okuryazarlık, okuma yazmaya hazırbulunuşluk, okuryazarlık gelişimi, belirleme aracı

Sayfa Adedi : 254 + xxv

Danışman : Doç. Dr. Seyit Ateş

**DEVELOPMENT OF READING AND WRITING READINESS
DIAGNOSTIC TOOL**

(Ph.D. Thesis)

Burak Delican

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2018

ABSTRACT

The main purpose of this study was to develop a measurement tool to evaluate the literacy development of the first grade students. For this purpose, Reading and Writing Readiness Diagnostic Tool (RWRDT) was developed and the validity and reliability studies of the tool were conducted. In addition, the data obtained via the tool were examined in terms of gender, pre-school education, socioeconomic status and schooling age variables. The research sample included 781 first grade students who were 60-84 months old and were students in seven state primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2015-2016 academic year. Of all the participants, 397 were female and 384 were male; 311 students had pre-school education and 470 of them did not attend pre-school education; 39.1% of the students came from families with low socioeconomic status, 26.8% of them were from middle and 34.2% of them were from high socioeconomic status families. The research was planned as a survey model involving scale development. In line with the scale development process, subscales were determined based on literature and other studies, and expert opinions were asked. Subscales were revised based on expert opinions, and item pool was generated. In this process, definitions and indicators were determined for each subscale, and items were generated to encounter each indicator. Then, the item pool was presented to expert opinion, and some revisions were made. Thus, Reading and Writing Readiness Diagnostic Tool

(RWRDT) was created in line with the relevant literature, sample studies and expert opinions. The pilot of the study involved two stages. In the first stage, a trial was carried out. In the second stage, the tool was administered with 64 students. During the trial, no analysis was carried out on the data; instead, observations were made during the trial. On the other hand, item analysis was carried out and test statistics were estimated on the data obtained from the second stage. According to the results and expert opinions, the subscales of the Reading and Writing Readiness Diagnostic Tool (RWRDT) used in the main study were as follows: Basic Visual Perception (BVP) Test (32 items), Listening, Monitoring and Comprehension (LMC) Test (28 items), Visual Reading and Comprehension (VRC) Test (33 items), Phonological Awareness (PA) Test (125 items), Print Awareness (PRA) Test (24 items) and Basic Writing Skills (BWS) Test (27 items). The final version Reading and Writing Readiness Diagnostic Tool (RWRDT) involved 269 items. In order to ensure the functioning of the tool, the “Practitioner Form” and “Application Form” were created and the steps and instructions to be followed in each subscale were involved. Each subscale was related to the relevant pages in the Practitioner Form. To record the answers of the students, the scoring table to be filled for each item was placed in the related tests. In the main study, the Reading and Writing Readiness Diagnostic Tool (RWRDT) was administered to 800 students in the sample by 15 practitioners (They were chosen among 3rd year undergraduate students in Primary School Education Program and they were trained to apply the scale) and two researchers. The validity, reliability and item analysis studies were performed on the data obtained from 781 students. The results of statistical analysis were as follows; BVP Test was valid and reliable with 17 items collected under 4 dimensions. LMC Test was valid and reliable with 20 items collected under 1 dimension. VRC Test was valid and reliable with 15 items collected under 3 dimensions. PA Test was valid and reliable with 55 items collected under 8 dimensions. Print Awareness (PRA) Test was valid and reliable with 15 items collected under 2 dimensions. Basic Writing Skills Test was valid and reliable with 16 items collected under 2 dimensions. In terms of gender, it was determined that the scores obtained from Basic Visual Perception Test differed significantly in favor of female students. There was no significant difference in the scores obtained from BVP, VRC, PA, PRA and BWS Tests in terms of gender. In terms of pre-school education, it was determined that there was a significant difference in favor of those who had pre-school education in all subscales. In terms of socioeconomic status, it was concluded that students from middle and high socioeconomic statuses were more successful than low socioeconomic status students according to the scores obtained from BVP and VRC Tests. For the scores obtained from LMC, PA, PRA and BWS Tests, it was concluded that those who had high socioeconomic status were more successful than those who had middle and low socioeconomic status. Moreover, those who had middle socioeconomic status were more successful than those who had lower socioeconomic status. In terms of the schooling age, it was concluded that there was no significant difference between the scores obtained from all subscales.

Key Words : early literacy, reading writing readiness, literacy development, diagnostic tool

Page Number : 254 + xxv

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Seyit Ateş

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxiv
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM 2.....	11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Okuryazarlık Kavramı	11
2.2. Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Yönelik Görüşler	13

2.2.1. Olgunlaşmacı Yaklaşım ve Okuma Yazma Öğretimine	
Yansımaları	16
2.2.2. Gelişimsel Yaklaşım ve Okuma Yazma Öğretimine	
Yansımaları	16
2.2.3. Doğustancı Yaklaşım ve Okuma Yazma Öğretimine	
Yansımaları	18
2.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi	21
2.3.1. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimi	23
2.3.1.1. <i>Kelime Farkındalığı</i>	28
2.3.1.2. <i>Hece Farkındalığı</i>	29
2.3.1.3. <i>İlk Ses – Son Ses Farkındalığı</i>	30
2.3.1.4. <i>Ses Birim Farkındalığı</i>	31
2.3.2. Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimi	33
2.3.3. Kelime Bilgisinin Gelişimi	36
2.3.4. Alfabe Bilgisinin Gelişimi	38
2.3.5. Yazı Yazma Becerisinin Gelişimi.....	40
2.3.6. Dinlediğini Anlama Becerisinin Gelişimi	44
2.4. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi	46
2.4.1. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmenin Amacı.....	47
2.4.2. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Türleri.....	50
2.4.2.1. <i>İnformal Değerlendirmeler</i>	51
2.4.2.2. <i>Tarama Değerlendirmeleri</i>	52
2.4.2.3. <i>Teşhis Değerlendirmeleri</i>	53
2.4.2.4. <i>İlerleme/İzleme Değerlendirmeleri</i>	55
2.4.3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik	
Geliştirilen Araçlar	55

2.5. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Yapılan Çalışmalar	59
BÖLÜM 3.....	65
3. YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Evren ve Örneklem	65
3.2.1. Ön Uygulama Grubu	66
3.2.2. Örneklem.....	66
3.3. Veri Toplama Aracı	70
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	70
3.3.1.1. Aracın Genel Amacının Belirlenmesi	71
3.3.1.2. Araçta Ölçülecek Niteliklerin Belirlenmesi.....	72
3.3.1.3. Araçta Ölçülecek Niteliklerin Tanımlanması ve Göstergelerin Belirlenmesi.....	77
3.3.1.3.1. Temel Görsel Algı Testi	77
3.3.1.3.2. Dinleme, İzleme ve Anlama Testi.....	79
3.3.1.3.3. Görsel Okuma ve Anlama Testi	80
3.3.1.3.4. Sesbilgisel Farkındalık Testi	82
3.3.1.3.5. Yazı Farkındalığı Testi	84
3.3.1.3.6. Temel Yazma Becerileri Testi	85
3.3.1.4. Belirlenen Göstergelere Yönelik Deneme Maddelerinin Yazılması.....	87
3.3.1.4.1. Maddelerin Yazımı.....	87
3.3.1.4.2. Görsellerin Seçimi	90
3.3.1.5. Deneme Maddelerinin Gözden Geçirilmesi	92
3.3.1.6. Aracın Ön Uygulama Formunun Oluşturulması.....	93

3.3.1.7. Deneme Uygulamasından Madde Analizi Yaparak Maddelerin Seçilmesi	93
3.3.1.8. Esas Uygulamaya Yönelik Aracın Nihai Formunun Oluşturulması	99
3.3.1.9. Aracının Nihai Formunun İstatistiklerinin Kestirilmesi....	101
3.3.2. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının Tanıtımı	107
3.3.2.1. Uygulayıcı Kitapçığı.....	107
3.3.2.1.1. Kişisel Bilgi Formu.....	107
3.3.2.1.2. Temel Görsel Algı Testi	108
3.3.2.1.3. Dinleme, İzleme ve Anlama Testi.....	109
3.3.2.1.4. Görsel Okuma ve Anlama Testi	110
3.3.2.1.5. Sesbilgisel Farkındalık Testi	111
3.3.2.1.6. Yazı Farkındalığı Testi	113
3.3.2.1.7. Temel Yazma Becerileri Testi	114
3.3.2.2. Uygulama Kitapçığı.....	115
3.3.2.3. Uygulama Ekleri.....	116
3.4. Veri Toplama Süreci.....	116
3.4.1. Uygulayıcı Grubunun Belirlenmesi ve Eğitimi.....	116
3.4.2. Ön Uygulama	118
3.4.3. Esas Uygulama.....	119
3.5. Verilerin Analizi	121
3.5.1. Geçerlik Çalışmaları	122
3.5.1.1. Kapsam Geçerliği Analizleri	122
3.5.1.2. Yapı Geçerliği Analizleri.....	124
3.5.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi.....	124

3.5.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	128
3.5.2. Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmaları	129
3.5.2.1. KR20 İç Tutarlık Katsayısı ve İki Yarı Test Güvenirliği ...	129
3.5.2.2. Madde Güçlüğü, Madde Ayırt Ediciliği ve %27'lik Alt ve Üst Gruplar Arasında t-Testi	130
BÖLÜM 4.....	133
4. BULGULAR	133
4.1. Temel Görsel Algı Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulgular	134
4.1.1. Geçerlik Çalışmaları	134
4.1.1.1. Kapsam Geçerliği.....	134
4.1.1.2. Yapı Geçerliği.....	135
4.1.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	135
4.1.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	137
4.1.2. Güvenirliğe ve Madde Analizine İlişkin Bulgular.....	140
4.1.2.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular.....	140
4.1.2.2. Madde Analizine İlişkin Bulgular.....	141
4.1.3. Temel Görsel Algı Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulguların Özeti.....	142
4.2. Dinleme, İzleme ve Anlama Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulgular	144
4.2.1. Geçerlik Çalışmaları	144
4.2.1.1. Kapsam Geçerliği.....	144
4.2.1.2. Yapı Geçerliği.....	145
4.2.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	145
4.2.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	147
4.2.2. Güvenirliğe ve Madde Analizine İlişkin Bulgular.....	149

4.2.2.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular.....	149
4.2.2.2. Madde Analizine İlişkin Bulgular.....	149
4.2.3. Dinleme, İzleme ve Anlama Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulguların Özeti	151
4.3. Görsel Okuma ve Anlama Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulgular	153
4.3.1. Geçerlik Çalışmaları	153
4.3.1.1. Kapsam Geçerliği.....	153
4.3.1.2. Yapı Geçerliği.....	154
4.3.1.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	154
4.3.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	156
4.3.2. Güvenirliğe Ve Madde Analizine İlişkin Bulgular.....	159
4.3.2.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular.....	159
4.3.2.2. Madde Analizine İlişkin Bulgular.....	160
4.3.3. Görsel Okuma ve Anlama Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulguların Özeti	161
4.4. Sesbilgisel Farkındalık Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulgular	163
4.4.1. Geçerlik Çalışmaları	163
4.4.1.1. Kapsam Geçerliği.....	163
4.4.1.2. Yapı Geçerliği.....	164
4.4.1.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	164
4.4.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	168
4.4.2. Güvenirliğe ve Madde Analizine İlişkin Bulgular.....	170
4.4.2.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular.....	170
4.4.2.2. Madde Analizine İlişkin Bulgular.....	171

4.4.3. Sesbilgisel Farkındalık Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulguların Özeti	173
4.5. Yazı Farkındalığı Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulgular	175
4.5.1. Geçerlik Çalışmaları	175
4.5.1.1. Kapsam Geçerliği.....	175
4.5.1.2. Yapı Geçerliği.....	176
4.5.1.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	176
4.5.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	178
4.5.2. Güvenirliğe ve Madde Analizine İlişkin Bulgular.....	180
4.5.2.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular.....	181
4.5.2.2. Madde Analizine İlişkin Bulgular.....	181
4.5.3. Yazı Farkındalığı Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulguların Özeti	183
4.6. Temel Yazma Becerileri Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulgular	185
4.6.1. Geçerlik Çalışmaları	185
4.6.1.1. Kapsam Geçerliği.....	185
4.6.1.2. Yapı Geçerliği	186
4.6.1.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	186
4.6.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	188
4.6.2. Güvenirliğe ve Madde Analizine İlişkin Bulgular.....	190
4.6.2.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular	190
4.6.2.2. Madde Analizine İlişkin Bulgular	190
4.6.3. Temel Yazma Becerileri Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulguların Özeti.....	192

4.7. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından Alınan Puanların Değişkenler Açısından İncelenmesi	194
4.7.1. OHBA'nın Alt Testlerinden Elde Edilen Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri	194
4.7.2. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından Alınan Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	196
4.7.3. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından Alınan Puanların Okul Öncesi Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	198
4.7.4. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından Alınan Puanların Sosyo-ekonomik Düzey Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	200
4.7.5. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından Alınan Puanların Okula Başlama Yaşı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	203
BÖLÜM 5.....	205
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	205
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	205
5.2. Öneriler	213
5.2.1. Ailelere Yönelik Öneriler.....	213
5.2.2. Öğretmenlere ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler	213
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	215
KAYNAKLAR.....	217
EKLER	243

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 <i>Gelişim Teorileri ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Yönelik Bakış Açılarına Yansımaları</i>	15
Tablo 2 <i>Kelime Farkındalığı Becerilerinin Aşamaları, Açıklamaları ve Örnekleri</i>	29
Tablo 3 <i>Hece Farkındalığı Becerilerinin Aşamaları, Açıklamaları ve Örnekleri</i>	30
Tablo 4 <i>İlk Ses – Son Ses Farkındalığı Becerilerinin Aşamaları, Açıklamaları ve Örnekleri</i>	31
Tablo 5 <i>Ses Birim Farkındalığı Becerilerinin Aşamaları, Açıklamaları ve Örnekleri</i>	32
Tablo 6 <i>Yazı Farkındalığının Alanları, Tanımlamaları ve Örnek Becerileri</i>	34
Tablo 7 <i>Alfabe Bilgisinin Gelişim Alanları</i>	39
Tablo 8 <i>Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Amaçlarının Temel Özellikleri</i> ..	49
Tablo 9 <i>Yurt Dışında Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Yapılan Çalışmalara Örnekler</i>	56
Tablo 10 <i>Türkiye'de Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Oluşturulan Araçlara Örnekler</i>	58
Tablo 11 <i>Ön Uygulama Grubunun Cinsiyete ve Okullara Göre Dağılımı</i>	66
Tablo 12 <i>Örnekleme Yeri Alan Öğrencilerin Okullara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı</i> ..	67
Tablo 13 <i>Örnekleme Yeri Alan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Açısından Dağılımları</i>	68
Tablo 14 <i>Örnekleme Yeri Alan Öğrencilerin Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Durumu Açısından Dağılımları</i>	69
Tablo 15 <i>Örnekleme Yeri Alan Öğrencilerin Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Durumlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Dağılımları</i>	69

Tablo 16 <i>Yurt Dışında Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Yapılan Çalışmalara Örnekler</i>	73
Tablo 17 <i>Türkiye'de Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Oluşturulan Araçlara Örnekler</i>	75
Tablo 18 <i>Temel Görsel Algı Testi Yönelik Tanımlar ve Göstergeler</i>	78
Tablo 19 <i>Dinleme, İzleme ve Anlama Testine Yönelik Tanımlar ve Göstergeler</i>	80
Tablo 20 <i>Görsel Okuma ve Anlama Testine Yönelik Tanımlar ve Göstergeler</i>	81
Tablo 21 <i>Sesbilgisel Farkındalık Testine Yönelik Tanımlar ve Göstergeler</i>	83
Tablo 22 <i>Yazı Farkındalığı Testine Yönelik Tanımlar ve Göstergeler</i>	85
Tablo 23 <i>Temel Yazma Becerileri Testine Yönelik Tanımlar ve Göstergeler</i>	87
Tablo 24 <i>Göstergelere İlişkin Yazılan Deneme Maddelerini Dağılımı</i>	89
Tablo 25 <i>Görsellerin Kullanıldığı Testler ve Kullanılan Görsel Madde Sayıları</i>	91
Tablo 26 <i>Ön Uygulama Sonuçlarına Göre Temel Görsel Algı Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt edicilik Puanları</i>	95
Tablo 27 <i>Ön Uygulama Sonuçlarına Göre Dinleme, İzleme ve Anlama Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırtedicilik Puanları</i>	95
Tablo 28 <i>Ön Uygulama Sonuçlarına Göre Görsel Okuma ve Anlama Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt edicilik Puanları</i>	96
Tablo 29 <i>Ön Uygulama Sonuçlarına Göre Sesbilgisel Farkındalık Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt edicilik Puanları</i>	97
Tablo 30 <i>Ön Uygulama Sonuçlarına Göre Yazı Farkındalığı Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Edicilik Puanları</i>	98
Tablo 31 <i>Ön Uygulama Sonuçlarına Göre Temel Yazma Becerileri Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Edicilik Puanları</i>	99
Tablo 32 <i>Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Edicilik Puanları İncelendikten Sonra Kalan Madde Sayıları</i>	100
Tablo 33 <i>Temel Görsel Algı Testine Yönelik Belirlenen Nihai Maddelerin İstatistikleri</i> ..	101

Tablo 34 <i>Dinleme, İzleme ve Anlama Testine Yönelik Belirlenen Nihai Maddelerin İstatistikleri</i>	102
Tablo 35 <i>Görsel Okuma ve Anlama Testine Yönelik Belirlenen Nihai Maddelerin İstatistikleri</i>	103
Tablo 36 <i>Sesbilgisel Farkındalık Testine Yönelik Belirlenen Nihai Maddelerin İstatistikleri</i>	104
Tablo 37 <i>Yazı Farkındalığı Testine Yönelik Belirlenen Nihai Maddelerin İstatistikleri</i> ...	105
Tablo 38 <i>Temel Yazma Becerileri Testine Yönelik Belirlenen Nihai Maddelerin İstatistikleri</i>	106
Tablo 39 <i>Uygulama Sürecinde Test Sürelerine İlişkin Bilgiler</i>	121
Tablo 40 <i>Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) İçin Minimum Değerler</i>	124
Tablo 41 <i>Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri</i>	129
Tablo 42 <i>Madde Ayırt Edicilik Değerine Göre Madde Seçme Ölçütleri</i>	131
Tablo 43 <i>TGA Testi Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı</i>	136
Tablo 44 <i>TGA Testi Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları</i>	137
Tablo 45 <i>TGA Testi Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri</i>	138
Tablo 46 <i>TGA Testi İç Tutarlık ve İki Yarı Test Güvenirliği Sonuçları</i>	140
Tablo 47 <i>TGA Testi Madde Analizi Sonuçları (n=216)</i>	141
Tablo 48 <i>TGA Testinin Geçerlik Analizi Sonuçlarının Özeti</i>	143
Tablo 49 <i>TGA Testinin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçlarının Özeti</i>	143
Tablo 50 <i>DİA Testi Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı</i>	146
Tablo 51 <i>DİA Testi Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri</i>	147
Tablo 52 <i>DİA Testi İç Tutarlık ve İki Yarı Test Güvenirliği Sonuçları</i>	149
Tablo 53 <i>DİA Testinin Madde Analizi Sonuçları (n=216)</i>	150
Tablo 54 <i>DİA Testinin Geçerlik Analizi Sonuçlarının Özeti</i>	152
Tablo 55 <i>DİA Testinin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçlarının Özeti</i>	152
Tablo 56 <i>GOA Testi Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı</i>	155

Tablo 57	<i>GOA Testi Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları</i>	156
Tablo 58	<i>GOA Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri</i>	157
Tablo 59	<i>GOA Testi İç Tutarlık ve İki Yarı Test Güvenirliği Sonuçları</i>	159
Tablo 60	<i>GOA Testi Madde Analizi Sonuçları (n=216)</i>	160
Tablo 61	<i>GOA Testinin Geçerlik Sonuçlarının Özeti</i>	162
Tablo 62	<i>GOA Testinin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçlarının Özeti</i>	162
Tablo 63	<i>SF Testi Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı</i>	166
Tablo 64	<i>SF Testi Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları</i>	167
Tablo 65	<i>SF Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri</i>	168
Tablo 66	<i>SF Testi İç Tutarlık ve İki Yarı Test Güvenirliği Sonuçları</i>	170
Tablo 67	<i>SF Testi Madde Analizi Sonuçları (n=216)</i>	172
Tablo 68	<i>SF Testinin Geçerlik Analizi Sonuçlarının Özeti</i>	174
Tablo 69	<i>SF Testinin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçlarının Özeti</i>	174
Tablo 70	<i>YF Testi Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı</i>	177
Tablo 71	<i>YF Testi Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları</i>	178
Tablo 72	<i>YF Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri</i>	179
Tablo 73	<i>YF Testi İç Tutarlık ve İki Yarı Test Güvenirliği Sonuçları</i>	181
Tablo 74	<i>YF Testi Madde Analizi Sonuçları (n=216)</i>	182
Tablo 75	<i>YF Testinin Geçerlik Analizi Sonuçlarının Özeti</i>	183
Tablo 76	<i>YF Testinin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçlarının Özeti</i>	184
Tablo 77	<i>TYB Testi Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı</i>	187
Tablo 78	<i>TYB Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri</i>	188
Tablo 79	<i>TYB Testi İç Tutarlık ve İki Yarı Test Güvenirliği Sonuçları</i>	190
Tablo 80	<i>TYB Testinin Madde Analizi Sonuçları (n=216)</i>	191
Tablo 81	<i>TYB Testinin Geçerlik Analizi Sonuçlarının Özeti</i>	192
Tablo 82	<i>TYB Testinin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçlarının Özeti</i>	193

Tablo 83 <i>OHBA'nın Alt Testlerinden Elde Edilen Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri</i>	195
Tablo 84 <i>Alt Testlerden Alınan Toplam Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları</i>	197
Tablo 85 <i>Alt Testlerden Alınan Toplam Puanların Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları</i>	199
Tablo 86 <i>Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı Kapsamında Yer Alan Testlerin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Anova Testi Sonuçları</i>	201
Tablo 87 <i>Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı Kapsamında Yer Alan Testlerin Okula Başlama Yaşı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları</i>	204



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi.....	27
<i>Şekil 2.</i> Sesbilgisel farkındalık becerilerini gelişim aşamaları.....	27
<i>Şekil 3.</i> Karalama yoluyla yazma.....	41
<i>Şekil 4.</i> Çizim yoluyla yazma.....	41
<i>Şekil 5.</i> Harf benzeri işaretler kullanarak yazma.	42
<i>Şekil 6.</i> Harflerle öbek ve diziler oluşturarak yazma.	42
<i>Şekil 7.</i> Uydurma yazım şekilleri oluşturarak yazma.....	42
<i>Şekil 8.</i> Yaş açısından dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki.....	45
<i>Şekil 9.</i> Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme türleri.....	50
<i>Şekil 10.</i> Temel görsel algı testi doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.	139
<i>Şekil 11.</i> Dinleme, izleme ve anlama testi doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.	148
<i>Şekil 12.</i> Görsel okuma ve anlama testi doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.	158
<i>Şekil 13.</i> Sesbilgisel farkındalık testi doğrulayıcı faktör analizi.....	169
<i>Şekil 14.</i> Yazı farkındalığı testi doğrulayıcı faktör analizi.	180
<i>Şekil 15.</i> Temel yazma becerileri testi doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.	189

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OHBA	Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı
TGA	Temel Görsel Algı
DİA	Dinleme, İzleme ve Anlama
GOA	Görsel Okuma ve Anlama
SF	Sesbilgisel Farkındalık
YF	Yazı Farkındalığı
TYB	Temel Yazma Becerileri
RTPB	Resmi Tamamlayan Parçayı Bulma
AOB	Aynı Olanı Bulma
FOB	Farklı Olanı Bulma
İOB	İlişkili Olanı Bulma
GKB	Görsel Karşılığını Bulma
NT	Nesne Tanıma
OS	Olay Sıralama
UDF	Uyaklı Dizileri Fark Etme
UKE	Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme
AKE	Aynı Sesle Başlayan Kelimeleri Eşleştirme
SKÜ	Sese Uygun Kelime Üretme
HB	Heceleri Birleştirme
SB	Sesleri Birleştirme

KA	Kelime Ayırma
HA	Hece Ayırma
ŞKO	Şekilleri Kopya Etme
HT	Harf Tanıma
KKT	Kitap Kavramlarını Tanıma
YKT	Yazı Kavramlarını Tanıma
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okuma ve yazmanın ne zaman öğretilmesi gerektiği eğitimcilerin önemli çalışma alanlarından biri olmuştur. 1930'lerden 1970'lere kadar eğitimciler okuma ve yazma öğretimi için en iyi zamanın gelmesinin gerektiğine inanmışlar ve okuma yazma öğretiminden önce öğrencilerin "hazır olma" durumlarının (biyolojik ve nörolojik olgunlaşma) belirli bir seviyeye getirilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Ezell, Justice ve Parsons, 200, s. 131). Bu anlayışa göre çocukların 6,5 zihin yaşına gelmeden okuma eylemini gerçekleştiremeyecekleri ve yazmanın okumayı öğrendikten sonra öğrenilebileceği düşünülmüştür (Block, 2003, s. 231). 1970'lerden itibaren ise bazı araştırmacılar okuma olgunluğu olarak anılan bu görüşe ve okumaya "hazır olma" kavramlarına karşı çıkarak deneyimler üzerine yoğunlaşmaya başlamışlardır (Durkin, 1968; van Kleeck ve Schuele, 2010). Çocukların okuma yazma süreçlerinin incelenmesi konusunda öncü olan araştırmacılardan Marie Clay "Emergent Literacy" görüşünü ilk ortaya çıkaran araştırmacıdır (Rohde, 2015, s. 1). Türkçede Doğuşancı Görüş (Akyol, 2007) olarak ifade edilebilecek bu görüş, çocukların okuma yazma ile ilgili kavram, tavır ve başarılarını yetişkinlerinkinin benzeri olarak görmekten ziyade bunları çocuğun açısından çözümlenmeye çalışmıştır. Bu görüşe göre çocuklar doğumdan itibaren çevrelerinde var olan metinlerle ve işaretlerle etkileşim hâlinde bulunmaktadır. Çocuklar bu etkileşim sürecinde harflerin,

iletişim sürecinin bir bileşeni olduğunu ve alfabenin sesleri temsil eden simgesel bir sistem olduğunu anlamaktadır (Riley, 2006). Teale, Hiebert ve Chittenden (1987) okula başlamadan önce çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde gelişim gösterdiklerini, bu becerilerin ise bir sıra hâlinde değil, birbiri ile etkileşim hâlinde bulunarak beraber geliştiklerini ifade etmektedir. Bu süreçte çocukların konuşulan ve yazılan dilin işlevlerini anlamalarına yardımcı olacak günlük, anlamlı iletişim etkinliklerine aktif katılımları okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli adımlardır (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; Katims, 1991; Teale ve Sulzby, 1988).

Doğuşancı görüş, çocukların okuma ve yazmayı bebeklik döneminde hatta daha öncesinde öğrenmeye başladığı düşüncesini ileri sürmektedir. Diğer bir ifadeyle çocuklar için okuryazarlık becerileri doğumdan itibaren gelişmeye başlamaktadır. Çocuklar, çevrelerinde bulunan yazıları inceleyerek, yetişkinlerin yazı ile etkileşimlerini gözlemleyerek ve çevresindekilerle etkileşime geçerek okuma yazmayla ilgili ilk bilgilerini edinirler (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; Katims, 1991; Langer ve Sheila Flihan, 2000; Teale ve Sulzby, 1988). Bu yaklaşıma göre okuma ve yazmayı öğrenmek, 5 ya da 6 yaştan ziyade okuryazar bir toplumda yer alan çocuklar için çok erken bir dönemde başlamaktadır ve okuryazarlık becerileri yaşam içerisindeki gerçek okuma ve yazma deneyimleri ile gelişim göstermektedir. Bu nedenle erken okuryazarlık becerileri, okuma ve yazmayı öğrenmenin kritik bir parçasıdır ve öğretim programlarında vurgulanması gerekir (Strickland 1998, s. 70). Çocuklar, sadece çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri veya diğer akademik çalışmaları tamamlayarak değil, dünyalarıyla aktif olarak etkileşim kurarak yazılı dili öğrenirler. Okuryazar olma süreci “okumaya hazır olma” programlarında yer alan çalışmalarından daha fazla bilgi, plan ve strateji gerektirir. Çocukların okuryazarlık becerilerini kazanması genel aşamalarla tanımlanabilse de çocukların okuryazarlık düzeyleri birbirinden farklılaşmaktadır ve çocuklar okuma yazmayı öğrenme sürecinde farklı ihtiyaçlara sahiptirler. “Okuma hazırlığı” programları çocukların bu farklı özelliklerini dikkate almamaktadır (Bus ve van IJzendoorn, 1988; Stanovich, 1986; Teale ve Sulzby, 1986; Teale ve Yokota, 2000). Bu anlamda Doğuşancı Görüşün okuryazarlık becerilerinin gelişimine daha kapsamlı bir bakış açısı geliştirdiği görülmektedir.

Dil gelişimi sürecinde okuma yazmayı öğrenme önemli bir aşamayı kapsamaktadır. Dil gelişimi anne karnından itibaren başlar ve doğumdan sonra da gelişimsel bir süreç olarak devam eder. Çocuklar çok erken bir dönemde, konuşup gülen ya da şarkı söyleyen aile

bireylerini dinleyerek ve dünyalarını dolduran bu seslerin tümüne tepki göstererek konuşma dilini öğrenmeye başlarlar. Yetişkinlerin onlara okudukları öyküleri duyduklarında ve yine yetişkinlerin gazete, dergi ve kitap okuduklarını gördüklerinde yazı dilini anlamaya başlarlar. Sözlü ve yazılı dil ile yaşanan bu ilk deneyimler sayesinde, çocuklar gelecekte başarıyla okuyup yazabilmeleri için gereken temeli oluşturmaya başlarlar (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2006, s. 5). Diğer bir ifadeyle okuma ve yazma becerileri çocuğun doğumundan itibaren süregelen deneyimleri ile belirginleşen etkileşimsel bir süreçtir. Bu süreç içerisinde bireyin aile ortamında, sosyal çevresinde ve okul öncesi eğitim kurumlarında edindiği bilgiler okuma ve yazma becerilerinin formel olarak öğrenilebilmesi için gereken alt yapının oluşmasını sağlamaktadır. Günümüz okuma yazma paradigması bireyin doğumdan itibaren edindiği okuryazarlık becerilerinin okuryazar olma sürecinde önemli adımlar olduğunu ve bu becerilerin zaten okuma yazma becerileri olduğunu öne sürmektedir (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; Stickland ve Morrow, 1998; Teale ve Sulzby, 1988; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Yirmi birinci yüzyıl okuma eğitimi bakış açısında çocukların okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi düşüncesi, çocuğun doğumdan itibaren yaşadığı okuryazarlık deneyimlerini bir bütün olarak ele almak gerektiğini ifade etmektedir (Morrow, 2007; Teale ve Sulzby, 1986). Okuma ve yazma becerileri bu bakış açısı ile ele alındığında çocukların okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi ve uygun programların oluşturulması, okuma yazma becerilerinin öğretilmesi ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Özellikle ilkokula başlayan öğrencilerin önceki okuryazarlık becerileri okuma ve yazma başarıları açısından önem taşımaktadır. Pek çok araştırmacı sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, küçük kas becerileri, görsel algı, işitsel algı, dikkat ve hafıza gibi faktörlerin okuma ve yazma becerilerinin öğrenilmesinde önemli rol aldıklarını ifade etmektedir (Akyol, 2007; Arıkök, 2001; Bodrova ve Leong, 1998; Mayer, 2007; Dodd, McIntosh, Crosbie, Teitzel ve Ozanne, 2003; Hoover, Dunbar ve Frisbie, 2007; Kelman, 2006; Lombardino, Lieberman ve Brown, 2005; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Morris, Bloodgood ve Perney, 2003; Neumann, Hood ve Neumann, 2009; Oja ve Jorimae, 2002; Wagner, Torgesen ve Rashotte; 2013; Whitehurst ve Lonigan, 1988; Wiig ve Secord, 2010; Woodcock, 2011). Örneğin, sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışmanın sonuçları sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma ve yazma becerilerinin üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir (Bayraktar ve Temel,

2014; Bentin ve Leshem, 1993; Erdoğan, 2011; Gökkuş, 2016; Kim, Kim ve Lee, 2007; Turan ve Akoğlu, 2011; Vellutino ve Scanlon, 1987).

İyi ve etkili okuma birbirini tamamlayan iki süreçten oluşur. Bunlardan birincisi sözcüğü yapısal olarak tanılamak, yani sözcüğün çeşitli fonolojik bileşenlerden meydana geldiğini anlamak; ikincisi ise bu yapıya dilsel anlam kazandırmak, yani fonolojik bileşenlerden oluşan sözcüğün esasında taşıdığı dilsel anlamı yüklemektir (Westwood'tan aktaran Suel, 2011, s. 12). Bu doğrultuda okuyucu anlam kurma sürecinde ilk olarak metnin fonolojik yapısını çözümlenmektedir. Okuma yazmayı yeni öğrenen bireyler sözcüğün fonolojik yapısını çözümlenmede oldukça yoğun çaba gösterirken ilerleyen dönemlerde bu süreç otomatikleşir. Sözcüğün fonolojik bileşenleri çözümlenirken bireyin sahip olduğu erken okuryazarlık becerileri (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, dikkat, hafıza vb. faktörler) ise bu yapıya yüklenecek anlamın inşasında belirleyici nitelikte rol oynamaktadır. Araştırmacıların bu durumu göz önüne alarak erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek/değerlendirmek için pek çok program oluşturduğu ve çeşitli ölçme araçları kullanarak okuma yazma becerilerinin gelişimine yönelik çıkarımlar yaptığı görülmektedir (Arıkök, 2001; Badian 2001; Bayhan, 2003; Bayraktar ve Temel, 2014; Bradley ve Byrant, 1983; Cabell, Justice, Konold, ve McGinty, 2011; Justice ve Ezell, 2000; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Missall, Reschly, Betts ve Mcconneil, 2007; Mol, Bus ve de Jong, 2009; Damarlı Oçak 2007; Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Şimşek, 2007; Vincent, Bright ve Dickason, 1976). Bu çalışmalarda, araştırmacıların çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için benzer yapılar üzerinde durduğu görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, dikkat, hafıza, görsel ve işitsel ayırım ve dinlediğini anlama gibi faktörlerin yapılan çalışmaların ortak boyutları olduğu göze çarparken araştırmacıların nesne tanıma, akıcı okuma, renk tanıma, sayıları tanıma gibi farklı faktörleri de değerlendirme araçlarının diğer boyutları olarak ele aldıkları görülmektedir. İfade edilen bu çalışmaların yanı sıra okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarına yönelik pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007; Justice, Invernizzi ve Meier, 2002; Lonigan, 2006; Lonigan, Allan ve Lerner 2011; Wilson ve Lonigan, 2009 gibi). Türkiye'de ise erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulan veya uyarlanan araçların sayısının az olduğu göze çarpmaktadır (Karaman, 2013; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Oktay, 1983; Polat Unutkan, 2003; Yazıcı, 2010). Araştırmacıların erken okuryazarlık becerileri kapsamında farklı faktörleri bir araya getirerek çeşitli değerlendirmeler yaptığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda

sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi, anlama ve eşleştirme gibi faktörler üzerinde yoğunlaşılırken genel bilgi, sayılar, kopya etme ve çizgi çalışmaları gibi farklı faktörlerin de oluşturulan değerlendirme araçlarının boyutları arasında yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarını değerlendirmeye yönelik uyarılma ve geliştirme çalışmaları da bulunmaktadır (Büyüktaşkapu, 2012; Erdoğan, 2009; Erduran, 1999; Güven, 2009; Oktay, 2010; Öztunç 1994; Şimşek, 2011; Uyanık, 2010; Yazıcı, 2010). Erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarına yönelik bu araştırmalarda benzer becerilerin ve yapıların incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalarda araştırmacıların 36 – 72 ay yaş aralığındaki çocukların, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerinin gelişimi üzerinde yoğunlaştıkları ifade edilebilir.

Türkiye’de ilkokula başlama sürecini göz önüne alındığında; formel olarak öğrencilerin okuma yazma becerileri ile ilgili olarak sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, hafıza, görsel ve işitsel ayırım gibi okuma yazma becerilerindeki başarıyı belirginleştiren yapılar üzerinde öğrencilerden bilgi toplamak için uygulanan formel bir envanter bulunmamaktadır. Araştırmacılar tarafından bu yapıların okuma yazma üzerindeki etkileri yapılan ve devam eden araştırmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır (Aktan Kerem, 2001; Aktan, 1996; Akyol, 2007; Erdoğan, 2009; Hoover, Dunbar ve Frisbie, 2007; Justice ve Pullen, 2003; Karaman, 2013; Şimşek, 2011; Wiig ve Wayne Secord, 2010; Woodcock, 2011; Yangın, 2007). Sınıf öğretmenleri öğrencilerin okuryazarlık becerilerini, gözlemleri doğrultusunda, ilk okuma yazma süreci devam ederken fark etmeye çalışmaktadır. Okul öncesi dönem açısından bakıldığında ise öğrencilerin okuryazarlık becerilerini tanılamak için geliştirilen ve uyarlanan çalışmaların olduğu görülmektedir (Karaman, 2013; Polat Unutkan, 2003; Şimşek, 2011; Yazıcı, 2010; Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2008; gibi).

Polat Unutkan (2003) tarafından yapılan çalışmada çocukların ilköğretime hazıroluşluk düzeyleri üzerine yoğunlaşmış, 60 – 78 ay yaş aralığında bulunan çocukların ilköğretime hazıroluşluk düzeyleri matematik, fen, ses, çizgi ve labirent çalışması boyutları altında incelenmiştir. Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008) tarafından yapılan çalışmada ilkokula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık düzeylerini belirlemek için “Fonolojik Farkındalık Ölçeği” oluşturulmuş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Oktay (1980) tarafından uyarlanan Metropolitan Okul Olgunluğu Ölçeğinde ise çocukların hem okuma yazma becerileri hem de matematik becerileri üzerine yoğunlaşmıştır. Yazıcı (2010) çalışmasında 61 – 72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Testini

geliştirmiştir. Test, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi ve telaffuz ve yazma becerileri olarak boyutlandırılmıştır. Karaman (2013) çalışmasında Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracını geliştirmiştir. Yapılan çalışmada 48 – 77 ay yaş aralığında bulunan okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık becerileri sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi beceriler boyutları altında incelenmiştir. Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirilmiştir. 63 – 77 ay yaş aralığında bulunan okul öncesi eğitim almış çocukların erken okuryazarlık becerileri Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama boyutları altında değerlendirilmiştir.

İfade edilen bu çalışmalar göz önüne alındığında, Türkiye’de çocukların okuryazarlık gelişimlerini belirlemeye yönelik çalışmaların geniş bir alandan daha özel bir alana doğru ilerlediği görülmektedir. Okuryazarlık gelişiminin, ilköğretime hazırbulunmuşluk veya okul olgunluğu gibi geniş bir alanı ifade eden kavramlar içinde ele alındığı görülürken; Yangın, Yangın ve Erdoğan, (2008), Yazıcı (2010), Karaman (2013) ve Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmalarda çocukların okuryazarlık gelişiminin daha özel bir alan içerisinde incelendiği göze çarpmaktadır. İfade edilen bu özel alan çalışmalarında ise sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı tüm çalışmalarda ortak boyutlar olarak yer almaktadır. Araştırmacıların bu boyutlarla birlikte uygun gördükleri farklı boyutları (sözcük bilgisi ve telaffuz, öyküyü anlama gibi) bir araya getirmeleriyle araçların oluşturulduğu görülmektedir. Diğer taraftan araştırmacıların erken okuryazarlık becerileri olarak ele aldıkları yapılardan farklı olarak pek çok faktörün olduğu da söylenebilir. Dikkat, hafıza, anlama, görsel ve işitsel algı, küçük kas becerileri ve hızlı anlamlandırma (rapid naming) gibi faktörlerin okuma yazma başarısını yordamada önemli faktörler olduğu pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Akyol, 2007; Justice, Invernizzi ve Meier, 2002; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 2013; Whitehurst ve Lonigan, 1988; Wiig ve Secord, 2010; Woodcock, 2011 gibi).

Yapılan pek çok çalışmanın sonuçları (Aram ve Biron, 2004; Aram ve Levin, 2001; Edmonds ve diğerleri, 2008; Erkan, 2011; Hanson ve Robinson, 1967; Kılıçarslan, 1997; Pehlivan, 2006; Riley, 2006; Taner ve Başal, 2005; Warren-Leubecker ve Carter, 1988; Whitehurst ve Lonigan, 1998), çocukların ilkokula başladıklarında okuryazarlık düzeyi açısından farklı özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmalar

okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde aile, evdeki okuryazarlık çevresi, oyun, sosyo—ekonomik düzey, okul öncesi eğitim durumu, iletişim araçları gibi pek çok faktörün önemli bir etkisinin olduğunu belirtmektedir (Akyol, 2007; Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012; Greenstein, 2016; Mielonen ve Paterson, 2009; Mills, 2015; Neumann ve Neumann, 2014; Oktay, 2007; Strickland ve Riley Ayers, 2007; Van Vechten, 2013). Özellikle okul öncesi eğitimin bu süreçte erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu bilirse de erken okuryazarlık becerilerine yönelik sağlanan desteğin her çocuk için aynı ilerlemeyi sağlayabilmesi mümkün olmayabilmektedir (Lonigan, Allan ve Lerner, 2011 s. 499). Bununla birlikte erken okuryazarlık becerileri açısından destek sağlanması gereken çocuklar olabileceği gibi bu desteğe ihtiyacı olmayan çocuklar da olabilmektedir. Türk eğitim sistemi incelendiğinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin okullaşma oranı 3-5 yaş aralığında %35,52 iken bu oran ilkokul düzeyinde %91,16’dır (Milli Eğitim İstatistikleri [MEB], 2017). Bu durum ilkokula başlayan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun formel olarak herhangi bir eğitim almadan ilkokula başladığını göstermektedir. MEB tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlarda ise okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yoğun olarak yer almaktadır (MEB, 2015). Bu durumunun doğal bir sonucu olarak da yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin genel olarak ilk okuma yazma öğretimi sürecinde daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Cinkılıç, 2009; Delican, 2013; Kadioğlu, 2012; Kızıldaş, 2009; Damarlı Oçak, 2007; Yazıcı, 2002). Diğer taraftan okul başarısı üzerinde okul öncesi eğitim durumunun yanı sıra sosyo-ekonomik düzey, okula başlama yaşı, anne-baba eğitim durumu ve bölgesel farklılıklar gibi çeşitli faktörlerin etkisinin olduğu da yapılan pek çok araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır (Aram ve Biron, 2004; Aram ve Levin, 2001; Edmonds, O’Donoghue, Spano, ve Algozzine, 2008; Erkan, 2011; Hanson ve Robinson, 1967; Kılıçarslan, 1997; Pehlivan, 2006; Riley, 2006; Taner ve Başal, 2005; Warren-Leubecker ve Carter, 1988; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu durum ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin diğer alanlarda olduğu gibi okuma yazma becerileri açısından da farklı gelişim düzeylerinde olabileceğini göz önüne getirmektedir. Bireyin gelişim özellikleri ise uygulanacak programın niteliklerini belirleyen en önemli faktördür. Okuma ve yazma becerileri doğumdan itibaren süregelen gelişimsel bir süreç olarak ele alındığında formel olarak okuma yazmayı öğrenecek çocukların gelişim süreçlerinin incelenmesi okuma yazma başarıları açısından önemlidir.

Bu anlamda okuma yazma öğretimi sürecinde bireyin okuma yazma ile ilgili gelişim özelliklerinin programların uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından belirlenip tanılanması, okuma yazma öğretimi sürecinde yapılacak çalışmalar açısından yol gösterici nitelikte olabilir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın temel konusu ilkokul birinci sınıfa başlayan çocukların okuma yazmaya hazırbulunuşluk durumlarını belirlemeye yönelik bir aracın geliştirilmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazırbulunuşluk durumlarını belirlemeye yönelik bir aracın geliştirilmesi ve öğrencilerin okuma yazmaya hazırbulunuşluk durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

Belirleme aracının;

1. Temel Görsel Algı,
2. Dinleme, İzleme ve Anlama,
3. Görsel Okuma ve Anlama,
4. Sesbilgisel Farkındalık
5. Yazı Farkındalığı ve
6. Temel Yazma Becerileri Testlerinin
 - a. Geçerliği b. Güvenirliği nedir?
7. İkokula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazırbulunuşluk durumları;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Okul öncesi eğitim durumuna,
 - c. Sosyo-ekonomik düzeye ve
 - d. Okula başlama yaşına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların nasıl öğrendiğini bilmek, öğretmenlerin nasıl öğreteceğini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Öğretmenlerin, okuma ve yazma öğretimi programını en etkili şekilde

çocukların nasıl öğrendikleri üzerine tasarımları gerekmektedir. Günümüzde öğretmenin sınıf içindeki rolleri değişmiştir. Artık öğretmenler eğitim konusunda karar verme yetkisine sahip kişiler olarak, program geliştirme açısından hem zorlukları hem de sorumlulukları olan kişilerdir. Dil becerilerinin öğretimi üzerinde öğretmenlerce verilecek kararlar hem içerik hem de içeriğin öğretimi üzerinde etkili olmaktadır (Akyol, 2007, s. 8). Tüm eğitim kademelerinde bu durum belirginleşirken özellikle ilk okuma yazma öğretimi sürecinde sınıf öğretmenin öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıması ve bu doğrultuda program uygulaması okuma yazma öğretimi sürecinin daha etkili olmasını sağlamada oldukça önemlidir. Günümüz okuma yazma eğitimi bakış açısı bireyin doğumundan hatta anne karnından itibaren okuryazarlık becerilerine dair bilgi edindiğini varsayan bir yaklaşımla okuma yazma eğitimini ele almaktadır (Clay, 1993; Justice ve Ezell, 2001; Langer ve Sheila Flihan, 2000; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Morrow, 2006; Teale ve Sulzby, 2000). Bu doğrultuda Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının (OHBA) çocukların okuryazarlık gelişimi hakkında bilgi sunmasından dolayı önem taşıdığı düşünülmektedir.

İlkokul Türkçe Öğretim Programında (2017) okuma yazma öğretimi “İlk Okuma Yazmaya Hazırlık”, “İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme” ve “Okuryazarlığa Ulaşma” olarak sınıflandırılmaktadır. Öğretim sürecinde ise öğretmenlerden öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygun yöntem ve teknikleri uygulamaları beklenmektedir (MEB, 2017, s. 148). Bu anlamda ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretmene bireyin özelliklerini tanımakla sorumluluk, uygun yöntem ve tekniğin kullanılması ile yetki verilmektedir. Bireyin gelişim özelliklerini ve ön bilgilerini tanımak ise öğretmenin uygulayacağı çalışmaları belirlemesinde en önemli etkiye sahip faktördür. İlkokula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlık gelişimleri, ilk okuma yazma öğretimi süreci planlanırken öğretmenler tarafından göz önünde tutulmaktadır. Whitehurst ve Lonigan (1998) bireyin okuma yazma becerileri ile okul hayatındaki akademik becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu ilişki göz önüne alındığında okuryazarlık becerilerinin bireyin hayatındaki önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Bu anlamda Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının (OHBA) çocukların okuma yazmaya hazırbulunuşluk durumlarını belirlemede öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Geliştirilen aracın öğretmenlerinin öğrencilerin okuryazarlık gelişimleri açısından bireysel özelliklerini tanımasına ve bu doğrultuda program üzerinde gerekli düzenlemeleri yapabilmesine kaynak teşkil etmesi noktasında önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Veri toplama sürecinde okul kayıtlarından alınan doğum tarihi bilgilerinin doğru olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde örneklemeden toplanan verinin çocukların ilkökul eğitimine başladıkları dönemin başlangıcında elde edilmesi ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliği için önem arz etmektedir. Elde edilen verilerin analizinden sonra ölçme aracının ikinci bir örnekleme uygulanmaması bu çalışma için bir sınırlılıktır. Öğrencilerin bu süreç içerisinde formel olarak eğitim almasından dolayı elde edilen verilerin uygun olmayacağı düşünülmüştür. Bu sebeple verilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde elde edilen veriler kullanılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma yazmaya hazırbulunuşluk becerileri: Okuryazarlık gelişimi sürecinde formel olarak okuma yazmayı öğrenme aşamasında sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, temel yazma becerileri, görsel ve işitsel algı, dikkat, hafıza ve görsel okuma becerilerini kapsayan ilk okuma yazma sürecindeki başarıyı yordamada etkisi olan becerilerdir.

Sesbilgisel Farkındalık: Hece ve kelime tanıma, sesleri fark etme ve ses tanıma, ekleme, silme, birleştirme ve ayırma becerilerini kapsayan sözlü dilin ses yapısına ilişkin bilgidir.

Yazı Farkındalığı: Kitap ve yazı kavramları, kelime kavramı, alfabe bilgisi ve okuryazarlık terimlerini içine alan yazılı dilin biçim ve işlevlerine ilişkin bilgidir.

Temel Görsel Algı: Görsel uyaranları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumluma yeteneğidir.

Görsel Okuma ve Anlama: Görselleri tanıyabilme, ayırt edebilme, ayrıntıları fark edebilme, ifadenin görsel karşılığını bulabilme, görseller üzerinden sorulara cevap verebilme ve görselleri olay örgüsüne göre sıralayabilme becerisidir.

Dinleme, İzleme ve Anlama: İşittiğini tanıma, yönergeleri anlamlandırma, dinlediğini anlama ve yorumlama becerisidir.

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik görüşlere, okuma yazma becerilerinin gelişimine, erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ve geliştirilen Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının teorik yapısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Okuryazarlık Kavramı

Bilgi çağı olarak adlandırılan yirmi birinci yüzyılda okuryazarlık becerileri hem bireysel gelişimin hem de toplumsal ilerlemenin temel yapı taşlarından biri olarak ifade edilebilir. Bireyin günlük yaşam ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, akademik, toplumsal, kültürel, siyasi olayları anlamlandırabilmesi, bilgi ve teknoloji üretimine geçebilmesi, var olan kültürel, siyasal, toplumsal imkânlardan yararlanabilmesi ve üretilen teknoloji ve bilgiden faydalanabilmesi okuryazarlık düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Okuma ve yazma becerilerinin kazanılması ise bir yaşam becerisi olarak ifade edilen okuryazarlık becerilerinin merkezini oluşturmaktadır. Bu anlamda okuma ve yazma becerilerinin kazanılması bireyin okuryazarlık becerilerini geliştirmesi açısından kritik bir süreci ifade etmektedir.

Okuryazarlık ilk bakışta herkesin bir anlam yükleyebileceği bir kavram olarak görülse de karmaşık ve dinamik bir kavram olarak yorumlanmaya ve tanımlanmaya devam etmektedir. Okuryazarlık kavramı, bireyin kişisel deneyimleri, içinde bulunulan sosyal, kültürel ve politik yapı ve okuryazarlık üzerine yapılan araştırmalar çerçevesinde yeni tanımlamalara

açık bir kavram olarak güncellenmeye devam etmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2006).

Okuma eylemi Türk Dil Kurumu (TDK, 2016) sözlüğünde “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” olarak; Oxford (2016) sözlüğünde “Bir araya gelmiş karakter ya da sembolleri yorumlayarak manasını anlamak ve kavramak” olarak ifade edilmektedir. Yazma eylemi ise TDK (2016) sözlüğünde “Söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak” olarak; Oxford (2016) sözlüğünde “Bir yüzeye, genellikle kâğıda bir kalem, kurşun kalem veya benzer bir aletle harflerin, kelimelerin veya diğer sembollerin işaretlenmesi” olarak ifade edilmektedir. Buna ek olarak TDK (2016) sözlüğünde okuryazarlık “Okuması yazması olan, öğrenim görmüş” olarak; Oxford (2016) sözlüğünde “okuma ve yazma yeteneği” olarak ifade edilmektedir. Okuma, yazma ve okuryazarlık kavramlarının sözlüklerde ifade edilen anlamlarına baktığımızda bu kavramların temel bir beceri olarak ele alınıp tanımlandığı ifade edilebilir. TDK ve Oxford sözlüklerinde yer alan “okuma” ve “yazma” kavramlarının “harflerin veya sembollerin oluşturduğu kodları çözmek ya da harflerle veya sembollerle kodlar oluşturmak” olarak ele alındığı ve okuma yazmanın fiziksel becerileri üzerinden bir tanımlama yapıldığı görülmektedir. Aynı zamanda okuryazarlığın her iki sözlükte de “okuma yazma yeteneğine sahip olma” durumu olarak ele alındığı söylenebilir. Ancak okuma, yazma ve okuryazarlık kavramlarının sözlüklerde ifade edilen bu anlamlarının ötesinde pek çok karmaşık bilgi, beceri ve tutumu içerdiği yapılan pek çok tanımlamada ifade edilmektedir (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson 1985; Frankel, Becker, Rowe ve Pearson 2016; UNESCO, 2013). Bu tanımlamalar şu şekildedir; Unesco tarafından 1957 yılında yapılan tanımlamada okuryazarlık “günlük hayatta yer alan kısa ve basit bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilme” olarak ifade edilmektedir. 1978 yılında yapılan tanımlamada işlevsel okuryazarlık “bireyin, toplum düzeninin etkin bir şekilde çalışabilmesi için gereken okuma yazma ile ilgili tüm etkinliklerde bulunabilmesi ve okuma, yazma ve hesaplama becerilerini kendisi ve toplumun gelişimi için kullanabilmesi” olarak ifade edilmektedir. Yine Unesco tarafından 2004 yılında yapılan tanımlamada ise okuryazarlık “çeşitli bağlamlarla ilişkili basılı, yazılı ve görsel materyalleri tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim kurma ve hesaplama becerisi” olarak ifade edilmekte ve okuryazarlığın bireyin kendi hedeflerine ulaşmasını, bilgi ve potansiyelini geliştirmesini ve daha geniş bir topluma tam olarak katılmasını sağlamak için bir öğrenme süreci içerdiğini vurgulamaktadır (UNESCO, 2013).

Becoming a Nation of Readers (1985, s. 7) raporunda okuma, “Birbiriyle ilişkili bir dizi bilgi kaynağının koordinasyonunu gerektiren karmaşık bir beceri ve yazılı metinlerden anlam oluşturma süreci” olarak ifade edilmektedir. Akyol’a (2007, s. 1) göre okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir. Frankel, Becker, Rowe ve Pearson’a (2016, s. 7) göre okuryazarlık, sosyal olarak yerleşmiş uygulamalar bağlamında çok boyutlu metinlerle etkileşim ve katılım yoluyla anlam çıkarmak, oluşturmak, birleştirmek ve eleştirmeye yönelik olarak okuma, yazma ve sözlü dili kullanma sürecidir. Buna ek olarak Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson (1985) yaptıkları tanımlamada okumanın başarılı bir şekilde gerçekleşmesi ve devam etmesi için beş ilkenin olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bunlar; 1) okuma anlam oluşturma sürecidir, 2) okuma akıcı olmalıdır, 3) okuma stratejik olmalıdır, 4) okuma motivasyonu olmalıdır, 5) okuma sürekli gelişen bir beceridir. Frankel, Becker, Rowe ve Pearson (2016) tarafından yapılan tanımlamada ise okuryazarlığın şu temel ilkeler etrafında şekillendiği ifade edilmektedir; 1) okuryazarlık sosyal deneyimlerle gerçekleşen bütüncül, anlam kurmaya dayalı ve eleştirel bir süreçtir, 2) Akıcı okuma dil süreçleri ve bağlamları tarafından şekillendirilir, 3) Okuryazarlık stratejik ve disiplinlidir, 4) Okuryazarlık motivasyon ve sorumluluk gerektirir, 5) Okuryazarlık sürekli gelişen uygulamalar dizisidir. Bu tanımlama ve açıklamaları göz önüne aldığımızda, tarihsel düzlem içerisinde okuryazarlık kavramı üzerinde farklılaşmalar olduğu ve daha kapsayıcı bir anlam inşasına doğru ilerlediği söylenebilir.

Okuma, yazma ve okuryazarlık kavramlarının sözlüklerde ifade edilen anlamları ile araştırmacıların bu kavramlara yönelik açıklamalarını birlikte değerlendirdiğimizde okuma, yazma ve okuryazarlık kavramlarının geniş ve karmaşık bir beceriler bütününden oluştuğunu ifade edebiliriz.

2.2. Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Yönelik Görüşler

Okuryazarlık bireyin doğumdan itibaren edinmeye başladığı gelişimsel bir süreçtir. Okuryazarlık kavramı daha çok okuma ve yazma becerilerini çağrışırsa da dört temel dil becerisi olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kapsayan karmaşık bir yapıyı içermektedir. Geçmişte pek çok araştırmacı, eğitimci ve aile okuma ve yazmanın okul öncesi dönemde veya ilkökul döneminde başlayan bir süreç olduğunu ve okulda öğrenilmeye

başlanması gerektiğini düşünmüşlerdir (Neuman ve Dickinson, 2003). Günümüz araştırmaları ise formel olarak okuma yazmayı öğrenmeden önce okuma ve yazma ile ilgili pek çok bilgiye sahip olduğunu göstermektedir (Clay, 1991; Isbell, 2002; National Association for the Education of Young Children, [NAEYC], 1998; Pinnell ve Fountas, 2011; Strickland ve Riley-Ayers, 2006). Bu bilgilerin ise okuma ve yazmayı öğrenme sürecinde önemli adımlar olduğu konusunda araştırmacıların görüş birliğinde oldukları söylenebilir (Clay, 1991; Gee, 2001; Kaminski ve Good, 1996; Morrow ve Asbury, 2003; Neuman ve Dickinson, 2003; Teale ve Sulzby, 1986). Ayrıca Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2002) ve NAEYC (1998) okuma ve yazma becerilerinin gelecekteki akademik başarı açısından önemli bir yordayıcı olduğunu ve okuryazarlık becerilerinin uzun vadede bireysel, toplumsal ve siyasal etkilerinin olduğunu vurgulamaktadır (Kirsch, Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits ve Monseur, 2003).

Bu doğrultuda bireyin okuryazar olma sürecinde gösterdikleri davranışlarla aile, yakın çevre ve öğretmenler hem bireyin hem de toplumun gelecekteki yapısını şekillendirmeye başlamaktadırlar. Durum bu açıdan değerlendirildiğinde, doğumdan itibaren okuryazarlık becerilerinin nasıl edinildiği konusunda hem ailelerin hem de öğretmenlerin bilgi sahibi olması önemlidir. Okuryazarlık becerilerinin gelişimine ilişkin bilgi sahibi olunması bireyin okuryazar olma sürecinde uygun desteğin sağlanması ve uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından büyük önem taşımaktadır. Geçmişten günümüze dek yapılan araştırmalar ve ortaya çıkan gelişim teorileri okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik farklı bakış açıları sunmuşlardır. Bu bakış açıları erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine ve çocuğun nasıl öğrendiğine yönelik açıklamalar sunarak eğitim uygulamalarının şekillenmesine etki edebilmektedir. Ayrıca bu bakış açılarının okuryazarlık becerilerini geliştirme yöntemleri üzerinde ve okuryazarlık öğretimine yönelik temel ilkelerin belirlenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Tracey ve Morrow (2006) bu teorileri Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi, olgunlaşma teorisi, okuryazarlık gelişim teorisi, okuma aşamaları modeli, gelişen okuryazarlık teorisi ve aile okuryazarlığı teorisi; Barratt-Pugh ve Rohl (2000) olgunlaşma teorisi, gelişimsel teoriler, gelişen okuryazarlık teorisi ve sosyo-kültürel teoriler olarak sınıflamıştır. Crawford (1995) ise erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki eden görüşleri olgunlaşmacı, gelişimsel, ilişkilendirici, doğuştancı, sosyal yapılandırmacı ve eleştirel teori başlıkları altında sınıflamıştır.

Tablo 1’de gelişim teorileri ve bu teorilerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik bakış açılarına yansımaları sunulmuştur (Crawford, 1995).

Tablo 1

Gelişim Teorileri ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Yönelik Bakış Açıklarına Yansımaları

Bakış Açısı	Etkileyen Teoriler	Baskın Araştırma Paradigması	Teorisyen	Araştırma Çalışmaları	Temel Varsayımı
Olgunlaşmacı Hazıroluşluk	Olgunlaşmacı	Gözlem	Frobel Gesell	Gesell (1925)	Çocuklara bilgilerini geliştirmeleri ve olgunlaşmaları için zaman tanınmalıdır.
Gelişimsel Hazıroluşluk	Davranışçı	DeneySEL-Analitik	Thorndike	Durkin (1966) Chall (1967)	Formel olarak okuma yazma öğretimi için çocuklar hazırlanmalıdır.
İlişkilendirici	İlişkilendirmeci	DeneySEL-Analitik	Thorndike	Adams (1990) Taylor ve Hiebert (1994)	Anlamayı geliştirmek için kod çözme (alfabe) yeteneği geliştirilmelidir.
Doğuşancı	Bilişsel ve Gelişimsel Psikoloji	Sembolik	Piaget	Clay (1966) Teale ve Sulzby (1986)	Çocukların okuryazarlık becerileri bilişsel yapılanma doğrultusunda desteklenmelidir.
Sosyal Yapılandırıcı	Sosyopsiko-Dil Kültürel Antropoloji	Sembolik	Vygotsky	Harste, Woodward ve Burke (1984)	Çocukların okuryazarlık becerileri sosyal yapılanma doğrultusunda desteklenmelidir.
Eleştirel Teori	Eleştirel ve Feminist Teoriler	Eleştirel	Freire	Taylor (1991) Solsken (1993)	Okuryazarlığı kontrol eden sosyo-politik güç ilişkileri tanımlanmalı ve değiştirilmelidir.

Okuryazarlık gelişimine yönelik ifade edilen bu teoriler okuma ve yazmanın nasıl öğrenildiğine dair farklı bakış açıları sunarak eğitim-öğretim uygulamalarına etki etmektedir. Özellikle önemli bakış açısı değişiklikleri olarak olgunlaşmacı, gelişimsel ve doğuşancı yaklaşımların okuma yazma gelişimine ilişkin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir;

2.2.1. Olgunlaşmacı Yaklaşım ve Okuma Yazma Öğretimine Yansımaları

Yirminci yüzyılın başlarından ortalarına kadar olgunlaşma teorisi okuma yazma öğretimi bakış açısı üzerinde etkili olmuştur. Büyük ölçüde Gesell' in (1928) çalışmalarına dayanan olgunlaşma teorisine göre öğrenme biyolojik olgunlaşmaya bağlıdır. Bu teori, büyüme ve gelişmenin düzenli aşamalarla ve bir sıra halinde ilerlediğini varsayarak genetik kalıtımın olgunlaşma sürecindeki hızı belirleyen önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrenmenin gerçekleşmesi için biyolojik olgunlaşmanın tamamlanması gerekmektedir. Biyolojik olgunlaşma tamamlanmadığında öğrenilmesi gereken beceride başarılı olunamayacağı ve bu nedenle yapılan çalışmaların gereksiz olduğu bu görüşün temelini oluşturmaktadır (Nielsen ve Monson, 1996; Teale ve Yokota, 2000; Tracey ve Morrow, 2006). National Committee on Reading (NCR) 1925 yılında “okumaya hazırlık” kavramına yönelik yaptığı tanımlamada okumayı “okumayı öğrenmek için gereken görsel ve işitsel ayırım becerilerinde ustalaşma” olarak ifade etmektedir. Bu açıdan okumayı öğrenmek biyolojik olgunlaşma ile gerçekleşen bir beceri olarak ele alınmaktadır. Morphett ve Washburne (1931) tarafından okuma ve zihin yaşı arasındaki korelasyonun incelendiği araştırmada ise formel olarak okumayı öğrenmek için 6,5 yaşına ulaşılması gerektiği ve bu yaştan önce yapılan çalışmaların etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Sampson ve Briggs, 1981, s. 1). Bu anlamda çocukların 6,5 zihin yaşına gelmeden okumayı ve yazmayı öğrenemeyeceği kabul edilmiştir. Ailenin ve yakın çevrenin okuma yazma becerilerinin kazanılmasında bir etkisinin olmadığı düşünülmüştür. Okula başlamadan önce uygulanan hazırbulunuşluk testleri sonucunda çocukların okuma yazmayı öğrenip öğrenemeyeceğine karar verilmiş ve başarılı görülmeyen öğrencilerin biyolojik olgunlaşmalarını tamamlamaları için beklemeleri istenmiştir. Çocukların belirli fiziksel ve zihinsel olgunluğa ulaştığında okuma ve yazma çalışmalarında başarılı olabilecekleri düşünülmüştür. Olgunlaşma teorisinin etkileri 1950'lere kadar sürmüş ve bu doğrultuda pek çok hazırbulunuşluk testi geliştirilerek öğrencilerin olgunlaşma süreçleri üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; van Kleeck ve Schuele, 2010; Mason ve Sinha, 1992; Sippola, 1994; Sampson ve Briggs, 1981; Teale ve Yokota, 2000).

2.2.2. Gelişimsel Yaklaşım ve Okuma Yazma Öğretimine Yansımaları

Olgunlaşma teorisi bağlamında devam eden okuma yazma öğretimi bakış açısında “okumaya hazır olma” kavramı sorgulanmaya başlanarak deneyimler üzerinde

yoğunlaşmaya başlanmıştır (Durkin, 1968; van Kleeck ve Schuele, 2010). Olgunlaşma teorisinin “Öğrenme büyük ölçüde biyolojik olgunlaşmaya bağlıdır.” tanımlamasından vazgeçilirse de okula başlamadan önce hazırlık programlarıyla öğrencilerin belirli bir olgunluğa ulaştırılması gerektiği varsayılmıştır (Teale ve Sulzby, 1986). Gray (1937) tarafından yapılan literatür taramasında, pek çok araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin okumaya hazırlık ve öğrenme açısından farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşıldığı ifade edilmektedir. Ayrıca bu araştırmalarda öğrencilere yönelik uygulanacak okumaya hazırlık programlarının da çocukların hazırlık durumlarına göre farklılık göstermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Gray, 1937, s. 565 - 566).

Bu süreçte öğretmenler ve araştırmacılar çocukları okuma yazmaya hazır hale getirmek için pek çok hazırlık programı oluşturarak çocukların okuma yazmaya hazırbulunuşluk becerilerini desteklemeye başlamışlardır. Yoğun içerikli programlar ile çocukların küçük kas becerileri, görsel ve işitsel ayırım becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır (Crawford 1995; Katims, 1991; Strickland ve Morrow, 1988; Shanahan ve Neuman, 1997). Crawford (1995) okumaya hazırlık görüşünün temel varsayımlarını şu şekilde özetlemektedir;

- Formel olarak okuma yazmayı öğretmek için okumaya hazırlık dönemi gereklidir.
- Okuma eylemi birbirinden bağımsız becerilerden oluşur ve bir sıra halinde öğrenilebilir.
- Okuma ve yazma doğrudan ve sistematik bir yapıyla okullarda öğrenilebilir.
- Okuma yazma çocuklara formel olarak öğretilmelidir.
- Okuma yazmanın öğretilmesi objektif, bilimsel ve değerli bir süreçtir.

Teale ve Sulzby (1986) ise okuma hazırlığı görüşünün ilkelerini şöyle özetlemektedir;

- Okuma yazmayı öğrenebilmek için okuma yazma ile ilgili bazı ön koşul becerilerin kazanılmış olması gerekmektedir. Bu beceriler daha sonraki başarıyı yordayan becerilerdir.
- Okuma ve yazma sürecinde önce okuma öğrenilebilir. Yazma becerisi ise okuma becerisinin sonrasında öğrenilir.
- Okuma öncesi dönemde, görsel ve işitsel ayırt etme, ses tanıma ve yazı farkındalığı okuma yazmanın yapı taşlarıdır.
- Okuma yazma öğretiminde çocuklar olgunlaşma teorisinin aşamaları doğrultusunda devam etmelidirler ve gelişimleri periyodik olarak uygulanacak testlerle ölçülmelidir.

Bu dönemde uygulanan hazırlık programları beraberinde ilerlemenin doğru gözlenmesi ihtiyacını doğurmuş ve bu doğrultuda pek çok hazırlık testi (Metropolitan Okul Olgunluğu testi gibi) geliştirilmiştir. 1960'ların sonlarına dek okuma yazma öğretimi paradigmasında baskın olan bu görüş olgunlaşma sürecinin hazırlık programları ile desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. 1980'lere kadar geliştirilen okul öncesi ve ilköğretim programlarında bu görüş etkisini sürdürmüştür (Teale ve Sulzby, 1986).

2.2.3. Doğuşancı Yaklaşım ve Okuma Yazma Öğretimine Yansımaları

Emergent literacy kavramını ortaya çıkaran ilk araştırmacı Marie Clay' (1966) dır. Akyol (2007) tarafından “doğuşancı görüş”; Ege (2007) tarafından “yeşeren okuryazarlık”; Pilten ve Temur (2009) tarafından “ön okuryazarlık”; Çelenk (2003) tarafından “kuluçka dönemi”; Baydık (2003) tarafından “filizlenen okuryazarlık” ve Şimşek (2011) tarafından “gelişen okuryazarlık” olarak Türkçeye çevrilen “emergent literacy” kavramı, kısaca, doğumdan itibaren yapılan tüm etkinliklerin okuma yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmektedir. İlk olarak Clay (1966) tarafından kullanılan “emergent literacy” kavramı pek çok araştırmacının dikkatini çekmiş ve zaman içerisinde okuma yazma eğitimi sürecinde baskın bakış açısı olarak yerini almıştır. Bu araştırmada “emergent literacy” kavramı “doğuşancı görüş” olarak kullanılmıştır.

1970'li yıllardan itibaren çocukların okuryazarlığı öğrenme süreçlerine yönelik bakış açısında önemli bir değişiklik olmuştur. Baskın olan görüş okuryazarlık becerilerinin olgunlaşma teorisinin aşamaları doğrultusunda gerçekleşen bir süreç olarak ele alırken, doğuşancı görüş okuryazarlık becerilerini doğumdan itibaren süregelen gelişimsel bir süreç olarak ele alıp okuryazarlık becerilerinin zihinsel, sosyal, dilsel ve psikolojik yönlerini bir bütün olarak değerlendirmiştir.

Geleneksel anlamda “okumaya hazırlık” kavramında olduğu gibi doğuşancı bakış açısında da okuryazarlık becerileri gelişimsel bir süreç olarak ele alınmıştır. Doğuşancı bakış açısının Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinden ve Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı kuramından etkilendiği söylenebilir (Crawford, 1995). Bununla birlikte doğuşancı görüş “hazır olma” görüşünden keskin olarak farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Stickland 1998, s. 70). Teale ve Yokota (2000) doğuşancı bakış açısının “olgunlaşmacı” ve “gelişimsel” bakış açılarından farkını şu şekilde ifade etmektedir;

- Okuma ve yazmayı öğrenmek, 5 ya da 6 yaştan ziyade, okuryazar bir toplumda yer alan çocuklar için çok erken bir dönemde başlamaktadır.
- “Okuma hazırlığı” kavramı ile ifade edilmeye çalışılan olguyu tanımlamak için “okuryazarlık gelişimi” daha uygun bir kavramdır.
- Çocuklar sadece okuma becerilerinde değil, hem okuma hem yazma becerilerinde gelişim göstermektedir. Okuma, yazma ve sözlü dil becerileri bir sıra halinde değil, aynı anda birbiriyle ilişkili olarak gelişim göstermektedir.
- Okuryazarlık becerileri yaşam içerisindeki gerçek okuma ve yazma deneyimleri ile gelişim göstermektedir. Bu nedenle erken okuryazarlık becerileri, okuma ve yazmayı öğrenmenin kritik bir parçasıdır ve öğretim programlarında vurgulanması gerekir.
- Çocuklar, sadece çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri veya diğer akademik çalışmaları tamamlayarak değil, dünyalarıyla aktif olarak etkileşim kurarak yazılı dili öğrenirler.
- Okuryazar olma süreci “okumaya hazır olma” programlarında yer alan çalışmalarından daha fazla bilgi, plan ve strateji gerektirir.
- Çocukların okuryazarlık becerilerini kazanması genel aşamalarla tanımlanabilse de çocukların okuryazarlık düzeyleri birbirinden farklılaşmaktadır ve çocuklar okuma yazmayı öğrenme sürecinde farklı ihtiyaçlara sahiptirler. “Okuma hazırlığı” programları çocukların bu farklı özelliklerini dikkate almamaktadır.

Doğuşancı görüşün okuryazarlık becerilerinin gelişimine daha kapsamlı bir bakış açısı geliştirdiği görülmektedir. Bu görüş okuryazarlık becerilerinin gelişimini çocuk açısından çözümlenmeye çalışmaktadır. Bu açıdan araştırmacılar “okumaya hazır olma” açısından değil, okuryazarlık gelişimini incelemek için çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Bu araştırmalarda (Bus ve van IJzendroon, 1988; Stanovich, 1986; Teale ve Sulzby, 1986) erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesinde yaş aralığı 14 ay ve daha küçük çocukları kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Okuryazarlık sadece bilişsel bir beceri olarak değil, sosyal, dilsel ve psikolojik yönleriyle karmaşık bir beceri olarak ele alınmıştır. Okuryazarlık becerilerinin gelişimi çok boyutlu bir süreci kapsadığı için sadece okul ortamında değil, çocuğun hayatını kuşatan çevresi doğrultusunda hem ev hem okul ortamında değerlendirilmiştir (Teale ve Sulzby, 1988; Stickland 1988).

Doğuşancı bakış açısı okuryazarlık becerilerini bağımsız parçalardan oluşan bir süreç olarak değil, birbiriyle etkileşim halinde olan bütünsel bir süreç olarak göz önüne almıştır. Bu

süreçte çocuğun içinde bulunduğu okuryazarlık ortamının okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında önemli bir etken olduğunu vurgulayarak çocuğun bu ortamda sergilediği davranışların zaten okuma yazma becerileri olduğunu varsaymıştır. Bu anlamda doğuştancı görüş okuma ve yazmayı öğrenmenin okula başlamakla değil, çocuğun doğumundan itibaren başlayan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Teale ve Sulzby (1986), (1989) Doğuştancı bakış açısının temel varsayımlarını şu şekilde açıklamaktadır;

- Okuryazar bir toplumda okuma ve yazmayı öğrenmek doğumdan itibaren başlamaktadır.
- Çocuklara kitap okunması, okuryazarlık becerilerinin gelişiminde özel bir rol oynamaktadır.
- Erken okuryazarlık becerileri okuryazarlık öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.
- Okuma ve yazma birbiriyle ilişkili ve eş zamanlı olarak gelişim göstermektedir.
- Çocuklar, okuryazarlık gelişim sürecinde aktif olarak yer alırlar. Okuma ve yazmayı içeren etkinliklerde ebeveyn (veya diğer okuryazar kişiler) ile sosyal etkileşim süreçte önemli bir rol oynamaktadır.
- Yazılı dille yaşanan bağımsız deneyimlerle ve okuryazar davranışlarının gözlemlenmesiyle çocuklar okuma ve yazma anlayışlarını oluştururlar.
- Okuma yazmayı öğrenmek, küçük çocuklar için gelişimsel bir süreçtir. Okuryazarlığın farklı yönleri hakkında öğrenmeleri genelleştirilmiş aşamalarla tanımlanabilse de çocuklar bu aşamalardan farklı zamanlarda ve farklı deneyimler kazanarak geçerler.

Doğuştancı görüş formel olarak okuma ve yazmanın gelişimsel öncülleri olduğu düşünülen beceri, bilgi, tutumları ve bu gelişmeyi destekleyen ortamları (paylaşımli kitap okuma gibi) kapsayan bir kavramdır. Doğuştancı bakış açısının okuma yazmayla ilgisi olduğu düşünülen okuma öncesi beceriler, okuryazarlık gelişimini destekleyecek deneyimler ve okuryazar bir çevrede sosyal etkileşimin artırılması olmak üzere üç temel üzerinde şekillendiği ifade edilebilir (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 849). Okuma yazmayı öğrenme ile sözlü dil arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Formel olarak okuma ve yazma öğrenmeden önce sadece konuşma açısından değil, dinleme, anlama ve anlamlandırma gibi dil becerilerinin tüm süreçlerinde aktif olarak deneyim elde edilmesi çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimlerinde önemli adımlardır (Stickland ve Morrow, 1998, s. 70). Buna ek olarak formel

okuma yazma becerileri ile erken okuma yazma becerileri arasında keskin bir sınır olmadığı; erken okuryazarlık becerileri dediğimiz kavramların zaten okuma ve yazma becerileri olduğu ve erken okuryazarlık becerileri ile okuma yazma becerileri arasında gelişimsel bir ilerleme olduğu görülmektedir (Missal, McConel ve Cadigan, 2006, s. 1-2). Diğer bir ifadeyle çocukların okuma yazmayı öğrenme süreçleri formel olarak okuma yazmayı öğrenmeden çok önce başlamaktadır. Bu süreçte çocukların konuşulan ve yazılan dilin işlevlerini anlamalarına yardımcı olacak günlük, anlamlı iletişim etkinliklerine aktif katılımları okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli adımlardır (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; Katims, 1991; Teale ve Sulzby, 1988).

2.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi

Kritik bir süreç olarak ilkokula başlamak, bireyin gelecekteki hayatını inşa etme sürecinde temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Çocuğun okul hayatına başlaması ve bu süreçte kazanması gereken temel bir beceri olarak okuma yazma becerileri akademik, toplumsal, sosyal ve bireysel yaşama önemli bir etkiye sahiptir. Yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren okuma ve yazmanın nasıl öğrenildiğine dair yapılan araştırmalar, bu sürecin doğumdan itibaren gelişmeye başlayan ve yaşantılarla şekillenen gelişimsel bir süreç olduğunu göstermektedir (Harlin ve Lipa, 1990). Diğer bir ifadeyle, bireye okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması için beklenmesi gereken bir olgunluk veya hazırbulunuşluk düzeyi ya da yaş kriteri günümüz okuma yazma araştırmalarının (Neumann, 2016; Neumann, Finger ve Neumann, 2016; Rvachew, Rees, Carolan, ve Nadig, 2017 gibi) sonuçları ile örtüşmemektedir. Günümüz okuma yazma paradigması bireyin doğumdan itibaren edindiği okuryazarlık becerilerinin okuryazar olma sürecinde önemli adımlar olduğunu ve bu becerilerin zaten okuma yazma becerileri olduğunu öne sürmektedir (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; Stickland ve Morrow, 1998; Teale ve Sulzby, 1988; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu anlamda anne karnından itibaren her birey okuryazar olma aşamasındadır ve bu süreçte uygun desteğin sağlanması okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında önemli bir faktördür.

Teale, Hiebert ve Chittenden (1987) okuryazarlık gelişimi araştırma sonuçlarını dört başlık altında toplayarak özetlemişlerdir;

- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri erken çocukluk döneminde bir sıra halinde değil, birlikte ve birbirinden etkilenerak gelişim göstermektedir.

- Okuma ve yazmanın işlevleri, formel bir beceri olarak okuryazarlığı öğrenmenin bir parçasıdır.
- Çocukların erken okuryazarlık davranışları öncül beceriler değil, okuryazarlık becerilerinin gelişiminin bir aşamasıdır.
- Erken okuryazarlık davranışları ve bu kavramsallaştırmalar, geleneksel anlamdaki okuryazarlık tanımlamasının aksine öngörülebilir yollarla gelişim göstermektedir.

İlgili alan yazında araştırmacıların okuma ve yazma öğrenme sürecindeki başarıyı yordayan okuma ve yazma öncesi beceriler üzerine yoğun çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalarda araştırmacıların bu becerileri çeşitli başlıklar altında ifade ettikleri görülmektedir. Reading First in Virginia (RFIV, 2010) göre alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, fonolojik hafıza, otomatik adlandırma ve yazı yazma (letter writing) okuma yazma başarısını yordamada kritik becerilerdir. Yazı farkındalığı, çevresel sembolleri ve yazıları tanıma, sözlü dil ve görsel süreçler de okuma yazma başarısını yordamada önemli faktörlerdir (Gozali-Lee ve Mueller, 2010). National Early Literacy Panel'e (NELP, 2008) göre okuma başarısını yordayan beceriler yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, otomatik adlandırma, yazma ve fonolojik hafıza becerileridir. Strickland ve Shanahan'a (2004) göre sözlü dil (dinlediğini anlama, kelime bilgisi), alfabetik kod (alfabe bilgisi, fonolojik/fonemik farkındalık, rastgele yazma), yazı farkındalığı/bilgisi, (çevresel yazıları tanıma, yazı kavramlarını bilme), otomatik adlandırma, görsel hafıza ve anlamlandırma becerileridir. Israel'e (2001) göre fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve sözlü dil becerileridir. Akyol'a (2012) göre okumaya hazırbulunuşlukla ilgili faktörler takvim yaşı, cinsiyet, sağlık sorunları, beyin başatlığı, genel zekâ, zihinsel düşünme, özel bilişsel problemler, görsel ayırım, işitsel ayırım, ilişkilendirici öğrenme, dikkat ve sözel dil gelişimidir. Robbins'e (1977) göre okumaya hazırbulunuşluk becerileri işitsel ayırım, görsel ve görsel-motorsal beceriler, sözlü dil becerileri ve kavramsal becerilerdir. Bayraktar'a (2013) göre sözel dil, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve yazı yazma deneyimleridir. Çabuk'a (2014) göre sözel dil becerileri, sesbilgisel farkındalık becerileri, yazı farkındalığı becerileri ve yazmaya hazırlık becerileridir. Spivey'e (2012) göre yazı motivasyonu, kelime tanıma, yazı farkındalığı, sözel beceriler, harf bilgisi ve fonolojik farkındalıktır. French (2013) göre sözlü dil, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, yazı bilgisi/kavramı ve yazma deneyimleridir. Casey ve Sheran'a (2004) göre sözlü dil, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve kelime bilgisidir.

Okuryazarlık becerilerini bir bütün olarak ele aldığımızda formel olarak okuma yazmayı öğrenme sürecinde erken okuryazarlık becerilerinin önemli bir rolünün olduğu ifade edilebilir. Formel olarak okuma yazma becerisini yordayan erken okuryazarlık becerilerini şu başlıklar altında toplayabiliriz (Akyol, 2012; Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; Bayraktar, 2013; Casey ve Sheran, 2004; Çabuk, 2014; French, 2013; Israel, 2001; Justice ve Pullen 2003; Robbins 1977; Spivey, 2012; Stickland ve Morrow, 1998; Strickland ve Shanahan, 2004; Teale ve Sulzby, 1988; Wagner, Torgesen ve Rashotte; 2013; Whitehurst ve Lonigan, 1988; Wiig ve Secord, 2010; Woodcock, 2011);

- Sesbilgisel Farkındalık
- Yazı Farkındalığı
- Kelime Bilgisi
- Alfabe Bilgisi
- Temel Yazma
- Dinlediğini Anlama

2.3.1. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimi

Sesbilgisel farkındalık konuşma dilinde yer alan seslerin fark edilmesi, tanınması ve analiz edilmesi ile ilgilidir (NELP, 2008). Sesbilgisel farkındalık kavramı konuşma dilinde yer alan anlamdan ziyade konuşma dilinde yer alan seslere yönelik farkındalığı kapsayan geniş bir kavramdır (Konza, 2011; Torgesen ve Mathes, 1998). Diğer bir ifadeyle sesbilgisel farkındalık, dili oluşturan sesleri fark edebilme, sesler hakkında düşünebilme ve sesleri manipüle edebilme (hece veya ses silme, ekleme ve değiştirme vb.) becerisidir (Torgesen ve Mathes, 1998, s. 3). Sesbilgisel farkındalık kavramı ile ses birim farkındalığı kavramları pek çok çalışmada aynı tanımlamayı yapmak için kullanılmaktadır. Konza (2011) ses birim farkındalığının sesbilgisel farkındalık kavramının bir alt bileşeni olduğunu vurgulamaktadır. Sesbilgisel farkındalık, konuşma dilinde yer alan seslerin daha küçük birimlere (kelime, hece, ses) ayrılabilmesinin farkında olma, sözlü dildeki ses birimleri fark edebilme ve bu farkındalığı etkili olarak kullanma olarak tanımlanabilir. Sesbilgisel farkındalık kavramının bir alt kümesi olarak sesbirim farkındalığı ise kelimedeki veya hecedeki sesleri ayırt etme becerisi olarak tanımlanabilir (Konza, 2011, s. 1). Sesbilgisel farkındalık kavramının “ses birim farkındalığı” kavramını da kapsayan daha geniş kavram olduğu ifade edilebilir

(Armbruster, Lehr ve Osborn, 2003, s. 2). Yopp ve Yopp (2009, s. 2) sesbilgisel farkındalık kavramının özelliklerini şu şekilde belirtmektedir;

- Sesbilgisel farkındalık, konuşma dilindeki seslerin anlamlarından ziyade hecelerini, ilk ve son seslerini ve ses birimlerini fark edebilme ve kullanabilme becerisidir.
- Ses birim farkındalığı sesbilgisel farkındalığın bir parçasıdır. Konuşma dilindeki en küçük ses biriminin fark edilebilmesi ve kullanılabilmesidir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin en zor bileşeni olarak adlandırılabilir.
- Sesbilgisel farkındalık konuşma dilindeki seslerin eşleştirilmesi, sentezi (ses, hece veya kelime birleştirme ve ekleme) ve analizini (ses, hece veya kelime sayma, bölme, silme vb) içerir. Analiz sürecindeki görevler üretim gerektirdiğinden diğerlerine göre daha zor görevlerdir.
- Sesbilgisel farkındalık ilerideki okuma yazma becerisindeki başarıyı yordamaktadır.
- Sesbilgisel farkındalık becerileri uygun öğretim programıyla doğrudan öğretime açıktır.

Çocukların erken çocukluk döneminde sahip olduğu sesbilgisel farkındalık becerisi gelecekteki okuma yazma becerilerindeki başarıyı belirleyen önemli faktörlerden biridir (Carrillo, 1994; Ehri, Nunes, Willows ve Schuster, 2001; van Kleeck, Gilliam ve McFadden, 1998; Whitehead, 2007). Sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip bireyler alfabetik dizilimi (kelimeleri, cümleleri) sözlü dili temsil etmenin mantıklı bir yolu olarak görmektedir ve seslerin diziliminde yapılacak değişikliklerle yeni kelimelerin oluşacağını bilmektedirler (Wagner ve Torgesen, 1987, s. 192). Bu anlamda okuma becerisinin hem kazanılmasında hem de okuma becerisindeki başarıda sesbilgisel farkındalık kritik bir beceri olarak yer almaktadır. Adams (1995) sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma becerisi arasındaki ilişkiler üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarını şu şekilde özetlemektedir (Israel, 2008, s. 38);

- Sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma becerisi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.
- Okul öncesi ve birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerisi daha sonraki okuma başarısını öngörmede önemli bir göstergedir.
- Sesbilgisel farkındalık eğitimi çocukların okuma yazma becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

- Sesbilgisel farkındalık okuma yazma öğretiminden önce etkili bir şekilde öğretilbilir ve daha sonraki okuma yeteneği üzerinde önemli bir etki oluşturabilir.
- Hem ses farkındalığı hem de harflerin isim ve sesleri üzerine eğitim alan çocuklar sadece ses farkındalığı üzerine eğitim alan çocuklara göre okuma becerisinde daha başarılı olmaktadır. Bu durum çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesine olan ihtiyacı göstermektedir.

Formel olarak okumayı öğrenmeden önce çocuklar kelimeleri oluşturan sesleri ayırmada güçlükler yaşayabilmektedir. Bununla birlikte kelimelerin seslerini ayırmada yaşanan kalıcı zorluk okuma güçlüğünün belirgin bir göstergesi olabilir (Carroll, 2011, s. 6). Bradley ve Bryant (1983) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, okul öncesi dönemde seslerin farkında olan çocukların 7 yaşlarına geldiklerinde daha iyi bir okur ve yazar olduklarını göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları, oyun temelli etkinliklerle harflerle bağlantılı olarak sesler hakkında çocuklara sunulan bir programın ilerideki okuma başarısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu vurgulanmaktadır (Flynn ve Stainthorp, 2006, s. 47). Sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışmanın sonuçları sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma ve yazma becerilerinin üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirtmektedir (Bayraktar ve Temel, 2014; Bentin ve Leshem, 1993; Erdoğan, 2011; Gökkuş, 2016; Kim, Kim ve Lee, 2007; Turan ve Akoğlu, 2011; Vellutino ve Scanlon, 1987).

Formel olarak okuma ve yazmayı öğrenme sürecinde Torgesen ve Mathes'e (1998, s. 4) göre sesbilgisel farkındalığın üç önemli rolü bulunmaktadır. İlk olarak *sesbilgisel farkındalık çocukların alfabetik ilkeleri anlamalarına yardımcı olmaktadır*. Sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olmayan çocukların sözlü dildeki kelimelerin basılı olarak nasıl temsil edildiğini anlamaları mümkün olmamaktadır. Kelimelerin ses birimi düzeyinde birimlere sahip olduklarını anlamadıkları sürece alfabenin yazma sürecindeki işlevinden yararlanılamamaktadır. Ayrıca harflerin kendisine ait seslerini öğrenmenin mantığını anlamakta güçlük yaşadıkları için okumaya başlama sürecindeki harf ses çalışmalarında güçlük yaşayabilmektedirler. İkinci olarak *sesbilgisel farkındalık, harflerle temsil edilen seslerin düzenli bir biçimde bir araya gelmesiyle kelimelerin oluştuğunu anlamayı sağlamaktadır*. Çocuklar "zil" kelimesindeki üç sesin hepsini fark edebilirse yazılı dilde harflerin seslere karşılık gelme biçimini daha rahat anlayabilmektedirler. Kelimenin içindeki harflerle sesleri eşleştirebilmenin okumayı öğrenme sürecinde iki önemli rolü

bulunmaktadır. Bunlardan birincisi harf – ses ilişkisini ve harflerin tanınmasını güçlendirmektedir. İkincisi ise kelimelerin zihinde temsillerini oluşturmada yardımcı olmaktadır. Bu durum harfle tekrar karşılaşıldığında doğru ve hızlı bir şekilde tanınabilmesi için oldukça önemlidir. Araştırmalar kelime içerisinde ses ve harf arasındaki ilişkinin akıcı okuma sürecindeki kelime tanıma ile ilişkili olduğunu göstermektedir. *Üçüncü olarak ise kısmen de olsa kelimenin anlamına ulaşmaya yardımcı olabilmektedir.* Örneğin birinci sınıf öğrencisi “Ahmet’in annesi bisikleti eve getirdi.” cümlesini okurken “bisiklet” kelimesini okuyamadığında temel seviyedeki sesbilgisel farkındalık becerisi doğrultusunda fark edilen “b” sesi zihinsel bir süreç başlatarak kelimenin ne olabileceği hakkında hafızada bir tarama başlatabilmektedir. Çocuklar daha çok ses birim öğrendikçe benzer ses birimlerine sahip kelimeleri bulmaları daha hızlı ve doğru bir şekilde ilerleyebilmektedir.

Treiman ve Zukowski (1991) sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini hece farkındalığı, ilk ve son ses farkındalığı ve ses birim farkındalığı olmak üzere üç başlık altında değerlendirmiştir. Goswami ve Bryant (1990) hece farkındalığı, başlangıç sesi ve uyak farkındalığı ve ses birim farkındalığı olarak sınıflamıştır. Gökkuş (2016) sesbilgisel farkındalık becerilerinin aşamalarını uyak farkındalığı, cümle ve kelime farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ses-son ses farkındalığı ve ses birim farkındalığı başlıkları altında sınıflamıştır. Erdoğan (2009) uyak ve ses yinelemesi, sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma, sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme ve sesleri manipüle etme olarak sınıflamıştır. Cisero ve Royer (1995) hece farkındalığı, başlangıç sesi farkındalığı, uyak farkındalığı ve ses birim farkındalığı başlıkları altında sınıflamıştır. Justice ve Pullen (2003) ise sesbilgisel farkındalık becerilerini kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı, sesleri ayırma, sesleri birleştirme ve ses benzerliği farkındalığı başlıkları altında sınıflamaktadır. Bauserman (2008) uyak tanıma, uyak üretme, ilk ve son sesleri ayırma, sesleri birleştirme, sesleri tanıma, ses birimleri birleştirme, ses birimleri ayırma, ses birimleri silme, ses birimleri değiştirme olarak sınıflamaktadır. Beauchat, Blamey ve Walpole (2010) sesbilgisel farkındalık becerilerini aşamalarını kelime farkındalığı, hece farkındalığı, başlangıç – uyak farkındalığı ve ses birim farkındalığı başlıkları altında değerlendirmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerileri üzerine yapılan bu araştırmalara göre sesbilgisel farkındalık becerilerinin cümle, kelime, hece ve ses birim olmak üzere sözlü dilin daha küçük birimlerine doğru ilerleyen bir hiyerarşi içerisinde olduğu ifade edilebilir (Şekil 1).

Sesbilgisel farkındalık çeşitli düzeyde becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler basit seviyeden daha karmaşık bir düzeye doğru hepsi aynı temel bilgi tabanını oluşturmaktadır. En basit düzeyde sesbilgisel farkındalık, dilin genel ses yapısına katılma ve sorgulama yeteneği olarak kendini göstermektedir. Örneğin kelimeleri hecelere bölmek, uyakları fark etmek, uyak üretmek ve aynı sesle ile başlayan kelimeleri tespit etmek basit seviyedeki sesbilgisel farkındalık becerilerinin göstergeleridir. Daha ileriki düzeyleri ise bir kelime ya da hecedeki sesleri ses birimlerine ayırmak, ses birimlerini birleştirmek ve ses birimlerini değiştirmek gibi daha karmaşık becerileri kapsamaktadır (Schuele ve Boudreau, 2008, s. 6).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin aşamaları cümle ve kelime farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ses – son ses farkındalığı, ses birim farkındalığı başlıkları altında toplanabilir. Okuma ve yazma becerilerinin formel olarak öğretime başlamadan önce çocukların bu aşamaları tamamlamaları ve kelime, hece ve ses birimler üzerinde fark etme, bölme, birleştirme, silme ve kullanma gibi görevleri gerçekleştirebilmeleri okuma yazmayı öğrenme sürecindeki başarıyı etkilemektedir (Bauserman, 2008; Beauchat, Blamey ve Walpole 2010; Cisero, 1993; Erdoğan, 2009; Goswami ve Bryant, 1990; Gökkuş, 2016; Justice ve Pullen 2003; Schuele ve Boudreau, 2008; Treiman ve Zukowski, 1991). Bu başlıklar aşağıda açıklanmıştır;

2.3.1.1. Kelime Farkındalığı

Kelime farkındalığı sesbilgisel farkındalık becerilerinin en temel düzeyidir. Kelime farkındalığı kelimeyi oluşturan ses veya heceleri dikkate almaksızın cümledeki her bir kelimenin yazılı ve sözlü dilde kendine ait bir anlamının olduğunun ve kelimelerin bir araya gelerek cümleleri oluşturduğunun fark edilmesidir (Beauchat, Blamey ve Walpole 2010; Justice ve Ezell; 2001). Diğer bir ifadeyle, temel bir sesbilgisel farkındalık becerisi olan kelime farkındalığı becerisi kelimelerin anlamlı bir şekilde bir araya gelerek cümleleri oluşturduğunu ve her bir kelimenin yazılı ve sözlü dilde bir anlam taşıdığı kavranmasıdır. Beauchat, Blamey ve Walpole (2010) kelime farkındalığı becerilerini basitten zora olmak üzere şu şekilde ifade etmektedir;

Tablo 2

Kelime Farkındalığı Becerilerinin Aşamaları, Açıklamaları ve Örnekleri

Görev	Açıklama	Örnek
Sayma	Bir cümle içerisinde yer alan kelime sayısının belirlenebilmesidir. Kelime sayısı artıkça güçleşmektedir.	“Ela top at.” cümlesinde kaç kelime vardır?
Tanıma	Basit bir cümle içerisinde yer alan bir kelimenin belirlenmesidir.	“Bugün Pazardır.” cümlesinden bir kelime söyle.
Birleştirme	İki veya daha fazla kelimenin bir ara getirilmesi ve ortaya çıkan yeni kelimenin söylenebilmesidir.	“gök” ve “kuşağı” kelimelerini birleştir. Ortaya çıkan kelimeyi söyle.
Bölme	Bir birleşik kelimeyi oluşturan kelimelerin fark edilmesi ve birleşik kelimenin kelimelere ayrılabilmesidir.	“Buzdolabı” kelimesi hangi iki kelimeden oluşur?
Silme	Bir birleşik kelimeyi oluşturan kelimelerden birinin silinmesi ve geriye kalan yeni kelimenin söylenebilmesidir.	“Gözyaşı” kelimesinden yaşı kelimesi çıkarıldığında geriye hangi kelime kalır?
Değiştirme	Bir birleşik kelime içerisinde yer alan kelimelerden birinin söylenen yeni bir kelime ile değiştirilmesidir.	“Karadeniz” kelimesindeki “deniz” kelimesi yerine “göz” kelimesi getirilirse yeni kelime ne olur?

Çocukların kelime farkındalığı becerilerini desteklemek için kelime oyunları üzerinde yapılan etkinlikler oldukça önemlidir. Kelime blokları oluşturarak cümlelerin oluşturulması ve ayrılması, cümle içinde kelimelerin değiştirilerek yeni cümlelerin oluşturulması, kelimelerin çıkarılması ve eklenmesi oldukça önemli etkinliklerdir. Kelime blokları ile birleşik kelimelerin oluşturulması, ayrılması ve değiştirilmesi çocukların kelime farkındalığı becerilerini olumlu yönde desteklemektedir. Buna ek olarak sözlü dil üzerinde yapılan benzer çalışmalar da etkili olabilmektedir (RFIV, 2010).

2.3.1.2. Hece Farkındalığı

Hece farkındalığı sesbilgisel farkındalık becerileri içerisinde zorluk düzeyi açısından kelime farkındalığı becerisinden sonra gelen temel sesbilgisel farkındalık becerilerindedir. Hece kavramı anlaşılması zor bir kavram olsa da bu süreçte öğrencilerin hece kavramı ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010). Hece farkındalığındaki amaç hecelerin bir araya gelerek kelimeleri oluşturduğunun hissedilebilmesidir (Gillon 2004, s. 5). Hece farkındalığına yönelik görevleri basitten zora doğru olmak üzere şu şekilde ifade edebiliriz (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010);

Tablo 3

Hece Farkındalığı Becerilerinin Aşamaları, Açıklamaları ve Örnekleri

Görev	Açıklama	Örnek
Sayma	Bir kelime içerisinde yer alan hece sayısının belirlenebilmesidir. Hece sayısı artıkça güçleşmektedir.	“Köpek” kelimesinde kaç hece vardır? Alkış yaparak bulalım.
Tanıma	İki farklı kelime içerisinde benzer olan hecelerin belirlenebilmesidir.	“Bere” “Fare” kelimelerinin benzer olan kısımlarını söyle.
Birleştirme	İki veya daha fazla hecenin bir ara getirilmesi ve ortaya çıkan kelimenin söylenebilmesidir.	/bar/ /dak/ birleştirdiğimizde kelime ne olur?
Bölme	Bir kelimeyi oluşturan hecelerin fark edilmesi ve kelimenin hecelere ayrılabilmesidir.	“Yaprak” kelimesini nerden bölersin?
Silme	Bir kelimeyi oluşturan hecelerden birinin silinmesi ve geriye kalan kısmının söylenebilmesidir.	“Elma” kelimesinden /ta/ hecesi çıkarıldığında geriye ne kalır?
Değiştirme	Kelime içerisinde yer alan hecelerden birinin söylenen yeni bir hece ile değiştirilmesidir.	“Toprak” kelimesindeki /top/ hecesi yerine “yap” hecesi getirilirse yeni kelime ne olur?

Tablo 3’te ifade edildiği üzere hece farkındalığı becerileri hecelerin bir araya gelerek kelimelerin oluşturulması, kelimelerin hecelere ayrılabilmesi, heceleri değiştirerek yeni kelimelerin oluşturulabilmesi, bir kelimedeki hece sayısının belirlenebilmesi ve kelimeler arasındaki benzer hecelerin tanınması ile ilgilidir.

2.3.1.3. İlk Ses – Son Ses Farkındalığı

İlk ses – son ses farkındalığı çocukların kelimelerin başlarında ve sonlarında bulunan benzer ses gruplarını fark edebilmesi ile ilgilidir. Çocukların sözcükteki heceleri algılayıp, kullanabilme düzeyine geldikten sonraki aşamaları, sözcüğün başındaki ve sonundaki kısımlarını algılayıp kullanabilmeleridir. İngilizcede, sözcüğün başında yer alan ünsüz harf ya da ünsüz harf kümesine baş (onset); başı ayırdıktan sonra sözcükte geriye kalan sesli ve sessiz harf topluluğuna son ses (rime) denir. Örneğin, İngilizce ‘spin’ sözcüğünde, sözcüğün ‘sp’ kısmı ilk sesi oluştururken; ‘in’ kısmı son ses grubunu oluşturur (Anthony ve Francis, 2005: Akt: Süel, 2011, s. 41). Beauchat, Blamey ve Walpole (2010) ilk ses – son ses farkındalığı becerilerini basitten zora olmak üzere şu şekilde ifade etmektedir;

Tablo 4

İlk Ses – Son Ses Farkındalığı Becerilerinin Aşamaları, Açıklamaları ve Örnekleri

Görev	Açıklama	Örnek
Tanıma	Üç kelime serisi içerisinde ilk sesi aynı olan kelimeleri tespit edebilme becerisidir.	“Ay” “At” “Su” kelimelerinden hangileri aynı ses ile başlamaktadır?
Birleştirme	Bir kelimenin ilk ve son sesinin birleştirilerek ortaya çıkan kelimenin belirlenebilmesidir.	/e/ /l/ seslerini birleştirdiğinde hangi kelime oluşur?
Bölme	Tek heceli bir kelimenin ilk ve son sesini ayırabilme becerisidir.	“At” kelimesinin ilk ve son sesi nedir?
Silme	Kelimenin ilk veya son sesini çıkardığında ortaya çıkan yeni kelimeyi belirleyebilme becerisidir.	“El” kelimesinin sonundaki ses çıkarıldığında geriye hangi ses kalır?
Değiştirme	Kelimenin ilk veya son sesi başka bir sese değiştirildiğinde ortaya çıkan yeni kelimeyi belirleyebilme becerisidir.	“At” kelimesinin son sesi /y/ sesi ile değiştirildiğinde hangi kelime olur?

İlk-son ses, hece ayırma becerisini gerektirir, bu seviyedeki görevler, hece farkındalığı seviyesine göre daha karmaşık ve ileri düzeydedir. Fakat ses birim farkındalığı düzeyine göre daha kolaydır, çünkü birbirinden bağımsız sesleri ayırt etmek gerekmez. İlk-son ses farkındalığı görevleri sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminde orta seviye olarak düşünülür. Sesbilgisel farkındalık öğretimi programlarında sıklıkla bu orta adıma yer verilmediği için, çocuklar hece analizinden ses birim analizine geçişlerde zorluk yaşarlar (Lane, Pullen, Eisele ve Jordan, 2002: 103; Akt: Gökkuş 2016, s. 32)

2.3.1.4. Ses Birim Farkındalığı

Sesbilgisel farkındalık kavramı ile ses birim farkındalığı kavramları pek çok çalışmada aynı tanımlamayı yapmak için kullanılmaktadır. Konza (2011) ses birim farkındalığının sesbilgisel farkındalık kavramının bir alt bileşeni olduğunu vurgulamaktadır. Sesbilgisel farkındalık, konuşma dilinde yer alan seslerin daha küçük birimlere (kelime, hece, ses) ayrılabilmesinin farkında olma, sözlü dildeki ses birimleri fark edebilme ve bu farkındalığı etkili olarak kullanma olarak tanımlanabilir. Sesbilgisel farkındalık kavramının bir alt kümesi olarak sesbirim farkındalığı ise kelimedeki veya hecedeki sesleri ayırt etme becerisi olarak tanımlanabilir (Konza, 2011, s. 1). Ses birim farkındalığı sesbilgisel farkındalığın bir parçasıdır. Konuşma dilindeki en küçük ses biriminin fark edilebilmesi ve

kullanılabilir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin en zor bileşeni olarak adlandırılabilir (Yopp ve Yopp, 2009). Ses birim farkındalığı, ses bilgisi farkındalığının en karmaşık ve zor seviyesidir. Ses birim farkındalığı, birbirinden bağımsız seslerin kelimeleri oluşturduğunu anlamak ve birleştirme, ayırma, yeni kelime oluşturma için kelimedeki sesleri değiştirme gibi ses birimleri etkili bir şekilde kullanma becerisidir (Chard ve Dickson, 1999; Akt Gökkuş 2016, s. 36). Beauchat, Blamey ve Walpole (2010) sesbirim farkındalığı becerilerini basitten zora olmak üzere şu şekilde ifade etmektedir;

Tablo 5

Ses Birim Farkındalığı Becerilerinin Aşamaları, Açıklamaları ve Örnekleri

Görev	Açıklama	Örnek
Sayma	Bir kelime içerisinde yer alan ses sayısının belirlenebilmesidir. Ses sayısı artıka güçleşmektedir.	“Gül” kelimesinde kaç ses vardır?
Tanıma	Bir kelimenin ilk veya son sesini tanımlayabilme becerisidir.	“Arı” kelimesinin ilk sesi nedir? Son sesi nedir?
Birleştirme	İki veya daha fazla sesin bir araya getirilmesi ve ortaya çıkan kelimenin söylenebilmesidir.	/i/ /p/ seslerini birleştirdiğimizde kelime ne olur?
Bölme	Bir kelimeyi oluşturan seslerin fark edilmesi ve kelimenin ses birimlere ayrılabilmesidir.	“Baş” kelimesini söylediğimde hangi sesleri duyuyorsun?
Silme	Bir kelimeyi oluşturan seslerden birinin silinmesi ve geriye kalan kısmının söylenebilmesidir.	“Ayı” kelimesinden /i/ sesi çıkarıldığında geriye ne kalır?
Değiştirme	Kelime içerisinde yer alan seslerden birinin söylenen yeni bir ses ile değiştirilmesidir.	“Fil” kelimesindeki /f/ sesi yerine “p” sesi getirilirse yeni kelime ne olur?

Araştırmacıların ses birim farkındalığı üzerine yaptıkları çalışmaların sonuçları şu şekildedir; Okul öncesinde ya da birinci sınıfta okuma güçlüğüne en iyi yordayıcısı kelimeleri ya da heceleri ses ünitelerine ya da hecelerine bölememektir (Lyon, 1995). Ses birimleri fark etme ve değiştirme yeteneği okuma becerilerinin kazanmasında temel bir rol oynamaktadır (Smith, Simmons, & Kame'enui, 1998). Ses birim farkındalığı çalışmaları okuma becerilerini olumlu etkilerken okuma alıştırmalarının yapılması da ses birim farkındalığını olumlu etkilemektedir (Shaywitz, 2003).

2.3.2. Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimi

Sesbilgisel farkındalık çocukların sözlü dilin yapısına ilişkin ses bilgisini tanımlarken (Bradley ve Byrant, 1983; Lonigan ve Whitehurst, 1998), yazı farkındalığı çocukların yazılı dilin doğasına ilişkin bilgisini (Badian 2000; Justice ve Ezell, 2001) tanımlamaktadır (Justice ve Pullen, 2003, s. 100). Sesbilgisel farkındalık becerilerinde olduğu gibi yazılı dilin biçim ve işlevleri hakkında bilgi sahibi olunması da gelecekteki okuma başarısı açısından önemli bir etkidir. Bu bilgilerin büyük bir çoğunluğu ise okul öncesi dönemde edinilmektedir (Badian, 2001; Justice, 2003). Lasseonde'ye (2001, s. 47) göre çocuklar aşağıdaki davranışları sergilediğinde yazı farkındalığı becerilerinin gelişmeye başladığı ifade edilebilir;

- Yazılı dilin amacının iletişim kurmak olduğunu fark ederler ve sayfalarda yer alan işaretlerin bir anlam taşıdığını kavrarlar (Yazı kavramı).
- Çevresel yazılara dikkat ederler.
- Harflerin isimlerinin ve kelimelerin farklı biçim ve şekillerinin olduğunu anlarlar (Harf kavramı).
- Harf, kelime ve yazı arasındaki farkları, kelimeler ve kelimeler arasındaki boşlukları fark eder (Kelime kavramı).
- Yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağıya akış yönü olduğunu fark eder (Yazı kavramı).
- Bir kitabın parçalarını (kapak, sayfa vb.) ve amaçlarını fark eder (Kitap Kavramı).
- Noktalama işaretlerinin bir amacının olduğunu ve anlam taşıdığını fark eder (Noktalama kavramı).
- Gördüğü bazı kelimeleri tanır.
- Tanıdığı bazı harflerin çizimini yapar.

Justice ve Ezell'e (2002, s. 89) göre yazı farkındalığı kavramı dört başlık altında değerlendirilmektedir;

- Kitap ve Yazı Kavramları
- Kelime Kavramı
- Alfabe Bilgisi
- Okuryazarlık Terimleri

Kitap ve Yazı Kavramları: Kitap ve yazı kavramları çocukların kitap okuma ve yazıya ilişkin düzenlemelerin nasıl olduğunu anlamalarını içermektedir. Kitabın kapağı, başlık sayfası,

adı, başlama yönü gibi kavramlarla birlikte yazının soldan sağa düzeninin fark edilmesini de kapsamaktadır. Ayrıca çevresel yazıların anlamlandırılması da kitap ve yazı kavramları başlığı altında değerlendirilmektedir.

Kelime Kavramı: Kelime kavramı, sözlü dilde kullanılan kelimelerin yazılı dilde olan karşılığını yazılı dil ile sözlü dil arasındaki bu ilişkiyi fark etmelerini ve ayrı ayrı yazılı dil birimleri olarak kelimeleri fark etmelerini kapsamaktadır.

Alfabe Bilgisi: Alfabe bilgisi, çocukların harflerin ayrıntılarına, ayırt edici özelliklerine ve harflerin bireysel adlarına yönelik alfabe birimleri anlayışlarını ifade etmektedir.

Okuryazarlık Terimleri: Okuryazarlık terimleri çocukların yazılı dilde sıklıkla kullandığı soyut kavramlar olan, yazma ve okuma sürecinde sık sık kullanılan “okuma”, “yazma”, “heceleme”, “harf”, “alfabe”, “kelime”, “cümle” vb. kavramlara yönelik farkındalık becerilerini içermektedir.

Stewart ve Lovelace (2006) ise yazı farkındalığı görevlerini Tablo 6’da ifade edildiği şekilde sınıflamaktadır;

Tablo 6

Yazı Farkındalığının Alanları, Tanımlamaları ve Örnek Becerileri

Yazı Farkındalığı Alanı	Tanımlama	Örnek Beceriler
Kitap Düzenlemeleri	Kitapların oluşturuluş amaçlarını, kullanma biçimini ve kitapların organizasyonunu anlamaktır.	<ul style="list-style-type: none">• Açılış yönüne uygun olacak şekilde kitabı tutma şekli• Kitap kullanma becerileri (kapağı tanıma, sayfaları önden arkaya çevirme)• Yazarın ve resimleyicinin rolünü anlama
Yazı Düzenlemeleri	Yazının nasıl düzenlendiğini anlamayı kolaylaştıran becerilerin fark edilmesidir.	<ul style="list-style-type: none">• Bir kitabın önden arkaya doğru okunduğunu bilmek• Kelimelerin soldan sağa doğru okunduğunu bilmek• Bir kelimenin ilk harfinin solda son harfinin sağda olduğunu bilmek
Yazının İşlevleri	Kelimelerinin ve harflerin isimlendirebileceğinin ve anlam taşıdığı farkında olunması ve kelime ve harflerin rakam veya karalama gibi diğer metin türlerinden farklı olduğunun kavranmasıdır.	<ul style="list-style-type: none">• Kelimelerin harflerden oluştuğunu fark etmek• Kelimelerin farklı harflerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu fark etmek• Kelimelerin, harflerin ve rakamların farklı yapılar olduğunu anlamak.

Yazı farkındalığı becerileri ile okuma ve yazmanın öğrenilmesi sürecinde önemli bir ilişkinin olduğu yapılan pek çok araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır (Badian,

2001; Bayraktar, 2014; Foulin, 2005; Justice ve Ezell, 2002; S n chal ve LeFevre, 2002; Şimşek, 2012). Erken  ocukluk döneminden itibaren çocuklara sağlanacak uygun ortam ve destek doğrultusunda çocukların yazı farkındalığı becerileri geliştirilebilmektedir. Çocukların yazı farkındalığı becerilerini desteklemek için Şu  alıŐmalar önerilebilir (Kame'enui, Adams ve Lyon, 2002);

- Kitap organizasyonu tanıtılmalıdır. Çocukların kitapların nasıl organize edildiği hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu nedenle çocuklara kitaplarla ilgili temel bilgiler öğretilmelidir. Kitabın kapağı, başlangıcı, başlığı, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya okunması, grafik ve resimlerin ilişkili ve anlamlı olduğu, sayfaların numaralı olduğu, okumanın amacının anlam oluşturmak olduğu, metinlerin ve kelimelerin aktardığı fikirler olduğu vb. bilgiler öğretilmelidir.
- Çocuklarla birlikte kitap okunmalıdır. Çocuklarla okunması kolay geniş baskılı kitaplar okunmalıdır. Kitabın içinde yer alan kelimeleri tahmin edebilecekleri öyküler kullanılmadır.
- Büyük kitaplar kullanılmalıdır. Kelimelere ve harflere çocukların dikkati çekilmelidir. Kitap içinde sık sık kullanılan kelimelere dikkat etmeleri sağlanmalıdır. Noktalama işaretleri fark ettirilmelidir.
- Çocukların odasında veya sınıf içerisinde yer alan eŐyaların isimleri üzerlerine asılabilir. Resim kartları ile nesnelere ve isimlerini eşleştirmeleri sağlanabilir.
- Çocuklara yazma deneyimi kazanabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. AlıŐveriŐ listesi hazırlama, bir sembol oluşturma, harf yazma, doğum günü kartı hazırlama vb.
- Çocuklara sözlü dil ile yazılı dil arasındaki ilişkiyi anlamaları için yardımcı olunmalıdır. Sadece isimlerinin yazılı olduğu veya baş harfinin yazılı olduğu boş bir sayfa üzerinde kendi ismiyle ilgili çalışmalar yaptırılmalıdır. Yazıyı göstererek “Burada bu isimli birisi daha var.” gibi.
- Alfabede yer alan harflerle ilgili oyunlar oluşturulmalıdır. İçinde harflerin bulunduğu bir kutu oluŐturulur ve çocuğun kutudan bir harf çekmesi sağlanır. Eğer çektiği harf kendi isminde var ise saklaması, yok ise diğer kutuya bırakarak yeni harf çekmesi istenir. Kendi ismini tamamlaması sağlanır.
- Yazı biçimlerini ve işlevlerini anlamalarına yardımcı olunmalıdır. Takvim, etiket ve afiŐ gibi çevresel işaretlerin farklı yapıları ve taŐıdıkları anlamları fark etmeleri sağlanmalıdır.

- Yazının organizasyonu öğretilmelidir. Yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru akışı, kısa kelime, uzun kelime, büyük harf, küçük harf, kelimeler arası boşluklar ve noktalama işaretleri gibi.
- Çocukların kitap içerisinde yer alan kısa ve uzun kelimeleri karşılaştırmaları sağlanmalıdır.
- Çocukların bu süreçte öğrenmekte oldukları kavramları uygulayabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.
- Sadece resimlerin bulunduğu kitapları anlatmaları istenebilir. Anlattıkları hikâye yazılarak çocuklara hikâyelerinin kâğıtta yazılı olduğu vurgulanmalıdır.
- Kitaplar üzerinde çocukların eğlenceli vakit geçirebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.

2.3.3. Kelime Bilgisinin Gelişimi

TDK (2017) “kelime” kavramını anlamlı ses veya ses birliği olarak tanımlamaktadır. Akyol’a (2012, s. 198) göre ise “kelime” ifade etmeye çalıştığımız düşüncelerin, tavırların etiketidir.

Kelime bilgisi, okumayı öğrenme süreci göz önüne alındığında okul öncesi eğitim döneminde bulunan öğrenciler için kritik bir beceridir. Pek çok araştırmanın bulguları çocukların kelime bilgisi açısından büyük farklılıklarla okula başladığını göstermektedir. Çoğu çocuk için bu farklılık akademik başarı açısından kalıcı bir etkiye sahip olabilmektedir (van Kleeck, 2008). Araştırmalar doğum öncesinden itibaren çocukların kelimeleri tanımaya başladıklarını göstermektedir. Çocuklar başlangıçta sınırlı sayıda kelime kullanmaktadır. Özellikle 2 – 6 yaş aralığında çocuklar 2000 – 2500 arasında kelimeyi tanımaktadırlar. Bir başka ifadeyle çocuklar altı yaşına geldiklerinde 1800’ü günlük olmakla birlikte 2500 civarı kelime bilmektedirler. Bu sonuçlar kelime tanıma açısından erken çocukluk döneminin ve eğitiminin kritik bir süreç olduğunu göstermektedir (Güneş, 2014, s. 230).

Kelime hazinesi iki başlık altında değerlendirilmektedir. Bunlardan birincisi aktif kelime hazinesi, diğeri ise pasif kelime hazinesidir. Aktif kelime hazinesi günlük hayatta yazılı ve sözlü dilde kullanılan kelimeleri kapsamaktadır. Pasif kelime hazinesi ise anlamı bilinen ya da bulunduğu bağlamdan çıkarılan ancak günlük yazılı ve sözlü dilde kullanılmayan kelimeleri kapsamaktadır (Göçer, 2015; Karatay, 2007).

Akyol (2012, s. 202) kelimeleri iki kategoride ele almıştır. Bunlardan birincisi konu kelimeleri diğeri fonksiyonel kelimelerdir. Konu kelimeleri “nesne, eşya, eylem” vb. daha somut kavramları karşılayan ses gruplarını ifade ederken fonksiyonel kelimeler “ve veya da gibi” vb. kendi başına anlam ifade etmeyen ancak gramatik yapılanmada sıklıkla kullanılan kelimeleri ifade etmektedir.

Kelime bilgisi okuryazarlık becerilerinin ediniminde ve geliştirilmesinde süreç içinde artan bir öneme sahiptir. Kelime hazinesi kelimelerin anlamlarının hafızada depolanması ve kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Arrow, 2010, s. 59). Alfabetik sistemde yan yana gelmiş harflerin kodlarını çözebilmek kelimenin anlamına ulaşılmadığı sürece okuma için yeterli olmamaktadır. Kelime bilgisi anlama için ana unsurdur. Çocukların anlamını bildikleri kelimeleri okuması ve anlamlandırması çok daha kolaydır. Kelime bilgisi okuduğunu anlama yolunda büyük katkıda bulunmaktadır. Kelime bilgisi genellikle sözlü dilde sıklıkla konuşulan, hikâyelerde kullanılan ve medya aracılığıyla dinlenen kelimeleri kapsamaktadır ve genel olarak dolaylı yollardan edinilmektedir. Bununla birlikte bebeklikten itibaren zengin okuryazarlık ortamlarında yetişen çocuklar okula başladıklarında dil becerilerini kullanmada daha başarılı olmaktadır. Bu durum çocukların okuma yazma öğrenme sürecinde sınırlı kelime bilgisi olan çocuklara göre daha avantajlı olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara doğrudan kelime öğretimi yapılması oldukça önemlidir (Konza, 2014, s. 160 – 161). Yapılan araştırmalar kelime bilgisinin okuduğunu anlama ve akademik başarı açısından kritik bir rol aldığını göstermektedir (Armbruster, Lehr, Osborn ve Adler, 2009; Hiebert ve Kâmil, 2005).

Kelime hazinesinin diğer erken okuryazarlık becerilerine de önemli katkıları bulunmaktadır. İlk olarak kelime hazinesinin derinliği sesbilgisel farkındalığı olumlu yönde etkiler. Kelime hazinesi arttıkça kelimelerin bölünmüş formları hafızaya kaydedilmiş olmaktadır. Erken çocukluk döneminde bu süreç kelimelerin bölünebileceğinin fark edilmesini sağlayabilir. İkinci olarak metinden anlam çıkarılmasını destekler. Çocuklar anlamını bilmedikleri kelimeleri okuduklarında metnin genelinde ifade edilmeye çalışılan anlama ulaşmada zorluk yaşayabilirler. Üçüncü olarak ise kelime bilgisinin seviyesi okumayı öğrenme ve okuma sürecinde farklı stratejiler oluşturulmasını destekleyebilir (Arrow, 2010, s. 59). National Reading Panel’e (NRP) (2005, s. 23) göre kelime öğretimi çok erken yaşlardan itibaren doğrudan ve dolaylı şekillerde yapılmalıdır. Çocuklara okunan veya okudukları metinlerden seçilmiş belirli kelimeler üzerinde çalışmalar yaptırılmalı ve kelime dağarcıklarını

geliştirebilmeleri için yöntem ve teknikler kazandırılmalıdır. Graves'e (2006) göre çocukların kelime bilgisini desteklemek üzerine oluşturulan bir program aşağıdaki dört temel üzerine şekillendirilmelidir;

1. Sözlü ve yazılı olmak üzere çeşitli ve zengin dil deneyimleri,
2. Kelimenin çeşitli formlarına dikkat çekerek kelimenin kendisine yönelik bireysel öğretim,
3. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanılması (Bağlam kullanma vb.),
4. Kelime bilincini artırma (kelimelere yönelik ilgiyi artırma, anlamı geliştirme). (Florida Center for Reading Research 2007, s. 14).

NRP'ye (2000) göre kelime öğretimi doğrudan ve dolaylı yollardan gerçekleştirilmeli, kelimelerin farklı anlamları vurgulanmalı ve tekrar edilmeli, kelimelerin farklı bağlamlarda kullanılabilirdiği fark ettirilmeli, kelime öğretiminde aktif katılım sağlanabilmeli ve öğrenenin kullanabileceği strateji, yöntem ve teknikler öğretilmelidir (Dahlgren, 2008, s. 29).


2.3.4. Alfabe Bilgisinin Gelişimi

Alfabe de yer alan harflerin isimlerine, seslerine ve şekillerine yönelik bilgiyi kapsayan alfabe bilgisi okuma ve yazmayı öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Alfabe bilgisi, alfabenin harflerini fark etme, tanıma ve adlandırma becerisi olarak tanımlanabilir (Van Kleeck, 1990). Alfabe bilgisi daha sonraki okuma yazma başarısının en önemli yordayıcısı olarak ifade edilmektedir (National Early Literacy Panel 2008; Jones, Clark ve Reutzel, 2012; Van Kleeck, 1990). Alfabe bilgisi harflerin ayırt edici özellikleri ve isimleri ile bunların harf-ses arasındaki ilişkisine yönelik farkındalığı ifade etmektedir. Alfabe bilgisinin nihai amacı harflerin bireysel olarak seslerle nasıl eşlendiğinin kavranmasıdır. Dolayısıyla alfabe bilgisi, alfabe sistemini anlama yolunda önemli bir adımdır ve bir harfin konuşma dilinde yer alan bir sesi temsil ettiğinin anlaşılmasını ifade etmektedir (Pavelko, 2011, s. 45).

Okul öncesi dönemden itibaren çocuklar harflerin şekillerden ve resimlerden farklı olduğunu anlamaya başlarlar. Aynı zamanda her harfin kendine özgü bir biçimi ve sesi olduğunu fark etmeye başlarlar (Strickland ve Schickedanz, 2004). Erken çocukluk döneminde alfabe bilgisinin gelişimi şu aşamalarla devam etmektedir (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010, s. 106).

Tablo 7

Alfabe Bilgisinin Gelişim Alanları

Harflerin Seslerine Yönelik Bilgi Çocuklar harf ve ses eşleştirmeleri üzerine yapılan çeşitli etkinlikler sonucunda harflerin temsil ettiği sesleri öğrenmeye başlarlar.	 Basitten Karmaşığa
Harflerin Şekillerine Yönelik Bilgi Çocuklar harf blokları, alfabe kitapları gibi materyallerle harflerle iletişim kurarak harf şekillerini ve büyük/küçük harfleri tanımaya başlarlar.	
Harf Adlarına Yönelik Bilgi Çocuklar alfabe üzerine oluşturulan şarkı ve şiirleri söyleyerek harflerin isimlerine yönelik bilgi edinmeye başlarlar	

Bradley ve Sthal'a (2001) göre alfabe bilgisi, harf şekillerini tanıma, harf isimlerine yönelik bilgi, harf seslerine yönelik bilgi, harf yazabilme becerisi ve harfleri hızlı adlandırabilmeyi kapsamaktadır (Rosenberg, 2006, s. 3). Adams (1990) çocukların alfabe bilgisinin aşamalı olarak geliştirilmesini önermektedir. Öncelikle çocuklar harflerin adlarını, sonra şekillerini ve son olarak harflerin seslerini öğrenmektedir. Okul öncesi dönemde pek çok çocuk yazı ile ilgili ilk çalışmalarını kendi isimleri üzerinde yapmaktadır. Kendi isimlerindeki harfler, özellikle isimlerinin ilk harfleri çocukların alfabe bilgilerini geliştirmelerinde başlangıç noktası olarak sayılabilir. Ayrıca anaokulundan itibaren aile üyelerinin ve arkadaşlarının isimlerini öğrenmeye ilgi gösterirler ve gelişmekte olan alfabe bilgilerini bu isimler üzerinde denemektedirler (Arrow, 2007; Akt. Rachmani, 2011, s. 22). Çocuklar harflerin isimlerini öğrendikten sonra harf şekillerini tanımaya ve harf-ses ilişkisini kavramaya başlarlar. Böylece harflerin bir araya gelerek anlamlı sesler oluşturduğunu anlarlar. Okul öncesi eğitimin sonlarında çoğu çocuk alfabenin pek çok harfini ve bu harflerin seslerini bilebilirler. Diğer taraftan bazı çocukların da harf-ses ilişkisi hakkında sınırlı bilgiye sahip olduğu bilinmektedir (Wood ve McLemore 2001, s. 2). Share, Jorm, Maclean ve Matthews (1984) okul öncesi dönemin başındaki harf bilgisinin ve ses birim farkındalığının birinci sınıfın sonuna kadarki okuma başarısının en iyi iki yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Scanlon ve Vellutino (1996) tarafından 1400 okul öncesi öğrencisi üzerinde yapılan boylamsal araştırmada ise harf adlandırma bilgisinin birinci sınıftaki okuma performansını yordamada en önemli beceri olduğu ifade edilmektedir (Jones, 2008, s. 24). Catts, Fey, Tomblin ve Zhang (2002) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemdeki yetersiz alfabe bilgisinin ikinci sınıf düzeyinde karşılaşılan okuma güçlüklerinin nedenlerinden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pavelko, 2011, s. 47). Alfabe bilgisi, harflerin isimleri ve temsil

ettikleri sesler ile ilgilidir. Bununla birlikte harflerin isimlerini bilmek ile temsil ettikleri sesleri bilmek birbirlerinden ayrı parçalar değildir. Harflerin temsil ettiği sesler harflerin isimlerini tanımaktan daha sonra gerçekleşmektedir. Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki ve Francis (1998) tarafından 3 yaş 6 ay ile 7 yaş 6 ay aralığında yer alan 660 çocuk üzerinde yapılan araştırmada çocukların harflerin seslerini öğrenmek için harflerin adlarından yaralandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Jones, 2008, s. 24).

Türkçede her ses bir harfle, her harf ise bir sesle seslendirilmektedir. Diğer bir ifadeyle Türkçede ses ve harf arasında birebir bir ilişki bulunmaktadır (Güneş, 2014, s. 8). Ancak harf-ses ilişkisi açısından Türkçenin bu avantajına sahip olmayan diller de bulunmaktadır. Örnek olarak İngilizcede harflerin yan yana gelme biçimlerine göre harfler farklı sesleri temsil edebilmektedir. Bu nedenle İngilizce gibi harf-ses ilişkisi açısından şeffaflık düzeyi düşük olan dillerde çocukların harf-ses ilişkilerini öğrenirken pek çok istisnai durumu da öğrenmeleri gerekmektedir. Bu durum okuma ve öğrenilmesi sürecinde farklı stratejilerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Diğer taraftan Türkçe gibi ses-harf ilişkileri şeffaf olan dillerde ses-harf ilişkileri kuralları kolaylıkla öğrenebilmektedir (Ege, 2006, s. 147).

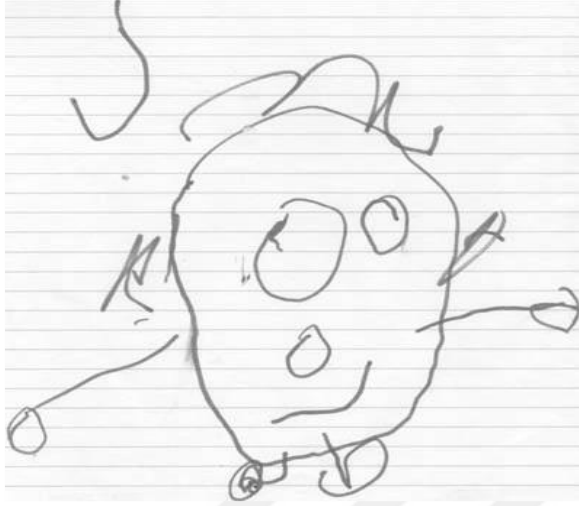
2.3.5. Yazı Yazma Becerisinin Gelişimi

Yazı yazma becerilerinin gelişimi de okuma becerilerinin olduğu gibi doğumdan itibaren süregelen gelişimsel bir süreci kapsamaktadır. Çocukların rastgele yapıları düşünülen karalamaları ve çizimleri gelişmiş motor becerilerden daha fazlasını içermektedir. Yaptıkları bu çalışmalar çocukların duygu ve düşüncelerini başkalarına ifade etmekte kullandıkları bir yol olarak değerlendirilebilir. Çocuklar okuma sürecinde olduğu gibi yazmada da yetişkinlerden gördükleri ile tecrübe edinmeye başlarlar. Kâğıtlardaki ve çevrelerindeki yazılı sembollerin anlam taşıdıklarını fark ederler ve kendileri de bu sürece katılma isteğinde olabilirler (Falconer 2010, s. 85).

Yazma becerisi hem bilişsel-dilsel hem de motor becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren temel bir beceridir. Yazma becerilerinin gelişiminde bilişsel – dilsel beceriler olarak sesbilgisel farkındalık, alfabe-harf bilgisi, kelime bilgisi ve yazı farkındalığının önemli rolü bulunmaktadır (Puranik, Lonigan ve Kim, 2011, s. 3). Diğer taraftan yazı yazma becerisi oturma, bilek duruşu, el duruşu, kalem tutma, kâğıt tutma gibi motor becerileri de içermektedir. Yazma becerisi hem motorsal hem de bilişsel-dilsel yeteneklerin işe koşulduğu karmaşık bir süreci kapsamaktadır. Güneş'e (2014, s. 66) göre çocukların yazmayı öğrenme

süreci resim ve şekil çizmekle başlamakta, kelime ve heceleri kopya etmekle devam etmekte ve harfleri yazmaya kadar sürmektedir.

Sulzby (1985) yazma becerilerinin gelişiminde altı kategori bulunduğunu ifade etmektedir. Ancak bu kategorilerin yazma becerilerinin ediniminde gelişimsel bir aşama olarak değerlendirilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kategoriler şunlardır (Morrow, 2007, s. 174);



Şekil 4. Çizim yoluyla yazma.

- *Karalama Yoluyla Yazma.* Çocuklar karalama yaparken yazı yazıyormuş gibi düşünebilmektedirler. Bu süreçte genellikle soldan sağa karalama yapabilirler. Kurşun kalemi yetişkinlerin hareketlerine benzer şekilde hareket ettirebilirler. Çocukların bu karalamaları yazı yazmayı andırmaktadır.

- *Çizim Yoluyla Yazma.* Çocuklar yazı yazmak için resimleri kullanırlar. Bu süreçte çocuklar çizim ile yazmayı karıştırmamakta aksine çizim ve yazma arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Çizimi/yazmayı belirli ve amaçlı bir mesajın iletişimi olarak görmektedirler. Çocuklar çizim yoluyla oluşturdukları bu yazılarını yazı yazmış gibi okuyabilirler.

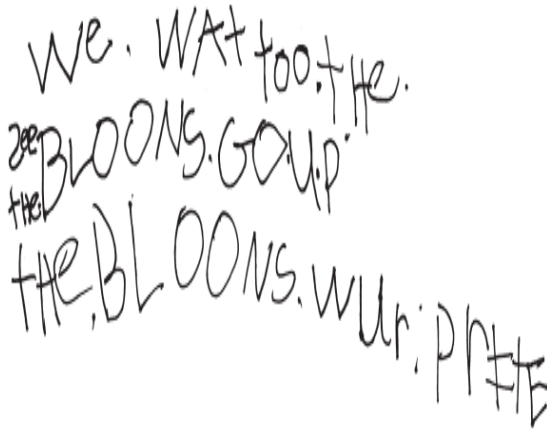


Şekil 3. Karalama yoluyla yazma.



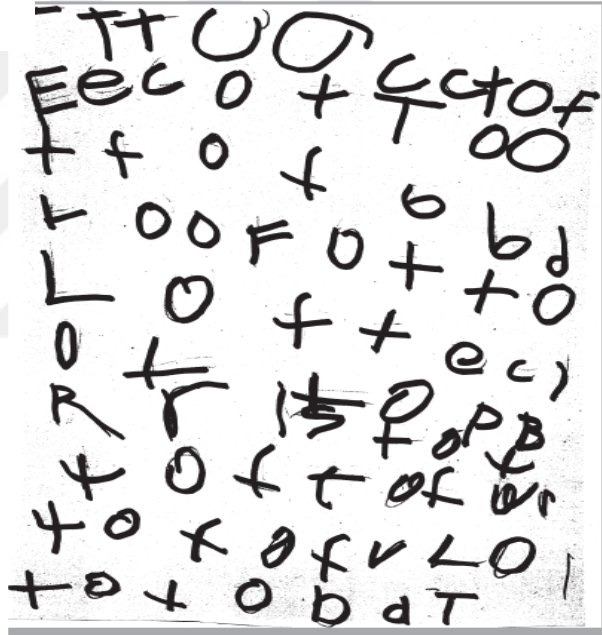
Şekil 5. Harf benzeri işaretler kullanarak yazma.

- *İyi Öğrenilen Harflerle Öbek ve Diziler Oluşturarak Yazma.* Çocuklar özellikle kendi isimlerinde bulunan harfler üzerine farkındalık geliştirebilirler. Yazma sürecinde kendi isminde pek çok defa aşına olduğu harf veya harfleri bir dizi halinde yazabilirler. Aynı harfi pek çok farklı biçimde yazabilirler. Kendi isminde yer alan harflerin sıralarını değiştirerek uzun diziler halinde ya da rastgele yazabilirler.



Şekil 7. Uydurma yazım şekilleri oluşturarak yazma.

- *Harf Benzeri İşaretler Kullanarak Yazma.* Çocukların yaptığı çizimler incelendiğinde oluşturduğu şekiller harflere benzemektedir. Ancak yapılan çizimler detaylı incelendiğinde oluşturulan sembollerin sadece harf gibi gözüktüğü fark edilebilir. Ancak oluşturulan bu semboller harflerin başarısız şekilleri değil, aksine harflerin oluşturulmaya başlandığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.



Şekil 6. Harflerle öbek ve diziler oluşturarak yazma.

- *Uydurma Yazım Şekilleri Oluşturarak Yazma.* Çocuklar yazma sürecinde kendilerine göre yazım kuralları oluşturabilirler. Bu yazma türü genellikle çeşitli yazım hatalarını içerir. Çocuklar yazım kurallarını henüz yeterince bilmedikleri için kelimeleri kendi oluşturdukları bu formatta ifade edebilirler.

Kendilerince oluşturdukları yazım şeklinde bir harf bütün bir kelimeyi ifade edebilir. Kelimeler st üste gelebilir ya da satıra veya sütuna düzgün şekilde yerleştirilemeyebilir. Çocuklar yazma becerilerinde ustalařtıķça bu yazım hatalarının büyük çoğunluğunu giderebilirler.

- *Formel Olarak Yazma.* Çocuklar bu aşamada usta yazarların yazılarına benzer şekilde yazabilirler. Kendilerine göre oluşturdukları uydurma ve hatalı yazı formlarından formel olarak yazmanın kurallarına uygun olarak yazabilme becerisini kazanabilirler.

Sulzby (1985) tarafından erken çocukluk döneminden itibaren çocukların yazma becerilerinin gelişimine yönelik oluşturulan bu çerçeve yazma becerilerinin gelişim sürecine bir kuşbakışı görüntü sunmaktadır. İfade edilen kategoriler aşamalı bir süreci ifade etmemekte, oğretmenler ve ebeveynler için genel bir tanımlama ortaya koymaktadır. Kaderavek, Cabell ve Justice (2009, s. 104) tarafından da çocukların yazma becerilerinin gelişimi belirli kategorilere ayrılmıştır. Burada da dikkat çekilen önemli nokta, çocukların yazma becerilerinin aşamalara ayrılmasında doğrusal bir süreç oluşturulması değil, çocukların yazma becerilerinin gelişiminin belirli kategorilerle tanımlanabilmesidir.

Yazı yazabilmek ilkokula başlayan oğrenciler için önemli bir beceridir ve çocuklar enerjilerinin büyük kısmını bunun için harcamaktadırlar. Çocuklar okullardaki günlük çalışmalarının yaklaşık %30 – 60'ını yazı yazma, boyama, kesme gibi küçük kas becerilerine dayalı etkinliklerle geçirmektedir. Özelikle yazı yazma küçük kas becerilerinin yoğun kullanılmasını gerektirmektedir. Çocuklar 6 – 7 yaşlarına kadar genellikle küçük kas becerilerinde ustalaşmaya başlarlar. Ancak çocukların %10-20 aralığında görsel-motor hareketlerinde gecikmeler yaşanabilmektedir. Çocukların yaşadıkları bu sorunlar yazmayı oğrenme sürecinde önemli derecede etkiye sahip olabilmektedir (Ratzon, Efraim ve Bart, 2007, s. 398). Akyol (2012, s. 54) kas gelişimini desteklemek ve harflerin hafızada yer etmesine yardımcı olmak için havada, kumda ve bahçede dökülmüş yapraklarla yazma çalışmaları, fasulyelerle yazma, tahtada yazma ve kağıtlara yazılmış harflerin üzerinden çizerek yazma çalışmalarının yaptırılabilereğini belirtmektedir. El – göz koordinasyonunu desteklemek için ise legolarla oynamayı, kes – yapıştır çalışmalarını, parmakla boyama çalışmalarını, oyun hamurları ile oynamayı ve zekâ küpleri üzerinde çalışmalar yaptırılmasını önermektedir.

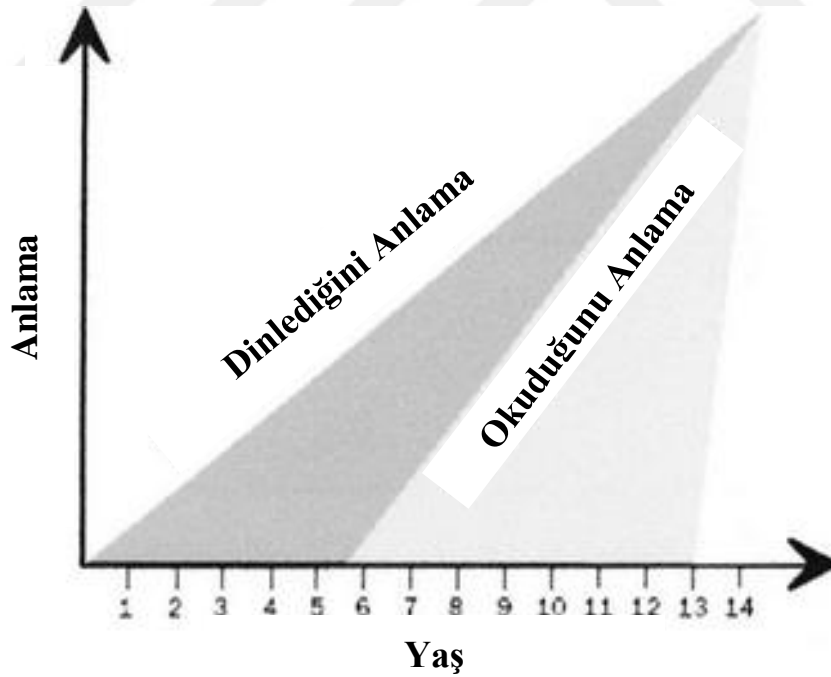
2.3.6. Dinlediğini Anlama Becerisinin Gelişimi

Dinleme becerisi okuma yazma becerilerinin gelişiminde etkisi olan fizyolojik, nörolojik ve psikolojik süreçlerden oluşan dilsel bir beceridir (Richards, 1983; Güneş, 2014; Akyol, 2007; Cooper 1997; Özbay, 2005; Doğan, 2011). Dinlediğini anlama ise bir kavram olarak geniş bir çerçeveyi kapsamaktadır. Basit bir şekilde tanımlarsak sesli okunan metni anlama yeteneği olarak ifade edilebilir. Ancak bu tanımlama dinlediğini anlama kavramı için yeterli bir açıklama değildir. Dinlediğini anlama ilk olarak bir metin ya da hikayedeki her bir kelime ve cümlenin anlaşılmasını gerektirir. Bunun devamında dinlediğini anlamada ustalaşanlar kelime ve cümleleri anlamayı aşarak metnin içinde bulunan bilgiler (hikâye öğeleri gibi) ile daha önceki bilgilerini bütünleştirerek zihinsel bir model (Kintsch ve Kintsch, 2005) inşa etmektedirler. Dinlediğini anlama becerisi metni oluşturan harflerin kodlarını çözmek dışında bir metnin okunma sürecinde beklenen zihinsel süreçlerin hepsini gerektirmektedir. Bunun daha fazlası olarak dinlediğini anlama, sadece okunanı anlama sürecinde değil, anlatılan bir hikâyede ya da televizyonda bir çizgi film izlerken zihinsel bir model oluşturmak için ne duyduğunu anlama yeteneği olarak daha geniş bir şekilde kavramsallaştırılabilir (Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White ve Kremer, 2005; Akt: Hogan, Adlof ve Alonzo, 2014, s. 202). Brett'e (2004) göre ise dinlediğini anlama, işitsel uyarıyı alma, işitsel uyarılara katılma ve anlam verme sürecidir.

Yapılan pek çok çalışma (Gillam, Gillam, ve Reece, 2012; Kendeou, van den Broek, White ve Lynch, 2009; Varghese, 2015 gibi) dinlediğini anlama becerisinin gelişimi ile okuma yazma becerilerinin gelişimi arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dil becerilerinin, yani dinleme, konuşma okuma ve yazma gibi dil alanlarının beraber gelişim gösterdiği ve birindeki ilerlemenin diğerlerini olumlu etkilediği, herhangi birinde yaşanan zorluğun ise diğerlerini olumsuz etkilediği yapılan pek çok araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır (Tomblin, 2010; Varghese, 2015). Teale, Hiebert ve Chittenden (1987) okula başlamadan önce çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde gelişim gösterdiklerini ve bu becerilerin bir sıra halinde değil, birbiri ile etkileşim halinde bulunarak beraber geliştiklerini ifade etmektedir. Kim ve Pilcher (2006) tarafından dinlediğini anlama becerisi üzerine yapılan kanıta dayalı araştırmaların incelendiği çalışmanın sonuçlarında şunlara dikkat çekilmektedir; Dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi uzun bir zaman alabilir. Bu yüzden öğretim programlarında uzun süreli ve devamlı olarak yer verilmelidir. Dilsel ve bilişsel beceriler dinlediğini anlama becerisini gelişmesine katkı sağlamaktadır ve

bunların etkisinin ortaya çıkması ve koordine edilebilmesi kısa zamanda ortaya çıkmayabilmektedir. Kelime bilgisinde olduğu gibi dinlediğini anlama becerisi de sürekli bir gelişim alanını ifade etmektedir. Dinlediğini anlama becerisinde ustalaşmak alfabede seslere karşılık gelen sembolleri otomatik olarak tanımaktan daha geniş bir süreyi kapsamaktadır (Kim ve Pilcher, 2006, s. 169)

Okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama gelişim süreçlerinde birbirleriyle oldukça ilişkili becerilerdir. Her ikisindeki deneyimler birbirlerini olumlu etkileyebilecek potansiyele sahiptirler. Ancak bu durum okuduğunu anlama ile dinlediğini anlamanın birbirine eşit ya da simetrik bir ilişki içinde oldukları anlamına gelmemektedir. Okuduğunu anlama sözlü dili anlamanın yanı sıra yazıyı da çözmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle okumayı öğrenmenin ilk aşamalarında okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama arasında düşük bir korelasyon bulunmaktadır. Bunun nedeni ise okumanın başlangıcında çocukların harf, kelime ya da cümleleri çözmeye ve tanımlamaya yoğun çaba harcamalarıdır (Perfetti, Landi ve Oakhill, 2004, s. 228). Stricht ve James (1984) dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi yaş açısından şu şekilde ifade etmektedir;



Şekil 8. Yaş açısından dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. (Stricht ve James, 1984; Akt: Fisher ve Frey, 2014)

Grafikte ifade edildiği üzere dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasında zaman içerisinde azalan bir fark bulunmaktadır. Doğumdan yaklaşık 14 yaşa kadar çocuklarda dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisinden daha baskın olduğu ifade

edilebilir. Birinci sınıfın başlarında çocuklar okuma ve yazma öğrenme sürecinin başlarındayken enerjilerinin büyük bir kısmını metinlerde sunulan şifreyi çözmeye harcamaktadırlar. Bu durum zaman içinde değişmekte, çocuklar okuma ve yazma becerilerinde ustalaştıkça metinlerde sunulan şifreleri çözmede otomatikleşmektedirler. Stricht ve James (1984) 13-14 yaşlarına çocukların dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerinin birbirlerine yaklaştığını belirtmektedir. Bu durum üniversite öğrencilerinde incelendiğinde; Gernsbacher'in (1990) araştırmasına göre okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama becerisi arasındaki korelasyon $r=90$ 'dır (Perfetti, Landi ve Oakhill, 2004, s. 228). Diğer bir ifadeyle üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama düzeyleri birbirlerine oldukça yakındır.

2.4. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi

Okuryazarlık becerisi ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu ve erken okuryazarlık becerilerinin okuma ve yazma becerilerindeki başarıyı yordayan güçlü göstergeler olduğu pek çok araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır (Antilla, 2013; Armbruster, Lehr ve Osborn, 2003; Brown, 2014; Dickinson ve Porche, 2011; Michael, 2013; Stanovich 1986). Ayrıca 4 – 5 yaştaki erken okuryazarlık becerilerinde yaşanan güçlüklerin özel eğitim ihtiyacının bir göstergesi olabileceği ve bu güçlükleri yaşayanların daha sonraki yıllarda başarısızlıkla karşılaşma risklerinin daha yüksek olduğuna dair pek çok araştırma (Sénéchal ve LeFevre, 2002; Scarborough 1998; Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess, Donahue ve Garon 1997 gibi) sonucu bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar küçük yaşlardan itibaren çocukların okuryazarlık gelişimlerini takip etmek, eğitsel müdahale programlarının etkilerini incelemek ve yaşanan güçlükleri derinlemesine tanılamak için değerlendirmeler yapmaktadırlar. Snow ve Oh (2010) National Research Council (2008) raporunu göz önüne alarak erken okuryazarlık becerilerini etkili bir şekilde değerlendirmek için dört temel soruyu doğru cevaplamak gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlar;

- Niçin: Erken okuryazarlık becerilerini niçin değerlendirmeliyiz?
- Ne: Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirirken neleri değerlendirmeliyiz?
- Nasıl: Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirirken, uygulayıcıya ve uygulanana az iş yükü ile güvenilir ve geçerli bir değerlendirmeyi nasıl yapabiliriz?

- Kim: Değerlendirme yapılacak çocukların demografik özellikleri (iki dillilik, sosyo-ekonomik düzey vb.) nelerdir?

Snow ve Oh'a (2011) göre değerlendirme normal koşullar altında doğal olarak oluşan davranış gözlemleriyle başlamalıdır. Aileler çocukların erken okuryazarlık gelişiminin ilk aşamalarıyla ilgili çok faydalı ve güvenilir bilgiler sağlayabilirler. Değerlendirme sürecinde kullanılan testler gözlemlerle birlikte değerlendirilmelidir. Değerlendirme yöntemleri öğretim sürecinin bir parçası olarak görülmelidir. Öğretmenler değerlendirmelerin güvenilir bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdırlar.

2.4.1. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmenin Amacı

Doğumdan itibaren her çocuk farklı gelişim özelliklerine sahiptir. Doğumdan okul çağına kadar her çocuk farklı okuryazarlık deneyimleri yaşamakta ve farklı düzeylerdeki okuryazarlık becerileriyle okula başlamaktadırlar. Yapılan pek çok çalışmanın (Aram ve Biron, 2004; Aram ve Levin, 2001; Edmonds ve diğerleri, 2009; Erkan, 2011; Hanson ve Robinson, 1967; Kılıçarslan, 1997; Pehlivan, 2006; Riley, 2006; Taner ve Başal, 2005; Warren-Leubecker ve Carter, 1988; Whitehurst ve Lonigan, 1998) sonuçları, çocukların ilkokula başladıklarında okuryazarlık düzeyi açısından farklı özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmalar okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde aile, evdeki okuryazarlık çevresi, oyun, sosyo—ekonomik düzey, okul öncesi eğitim durumu, iletişim araçları gibi pek çok faktörün önemli bir etkisinin olduğunu belirtmektedir (Akyol, 2007; Alisinanoğlu, 2012; Greenstein, 2016; Mielonen ve Paterson, 2009; Mills, 2016; Neumann, 2014; Oktay, 2007; Strickland ve Riley Ayers, 2007; Vechten, 2013). Özellikle okul öncesi eğitimin bu süreçte erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu bilirse de erken okuryazarlık becerilerine yönelik sağlanan desteğin her çocuk için aynı ilerlemeyi sağlayabilmesi mümkün olmayabilmektedir (Lonigan, Allan ve Lerner, 2011 s. 499). Bununla birlikte erken okuryazarlık becerileri açısından destek sağlanması gereken çocuklar olabileceği gibi bu desteğe ihtiyacı olmayan çocuklar da olabilmektedir. Bu anlamda değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalarda erken okuryazarlık becerilerini hem tanımlamak hem de doğru müdahale programını oluşturmak önemlidir (Coyne ve Harn, 2006; Gettinger ve Stoiber, 2012; Morrow, 2009). Shepard, Kagan ve Wurtz (1988) erken çocukluk dönemindeki bireylerin değerlendirilmesinde temel prensipleri şu şekilde ifade etmiştir;

- Değerlendirme çocuk için fayda sağlamalıdır.
- Değerlendirme belirli bir amaca göre uyarlanmalı ve bu amaçla güvenilir, geçerli ve adil değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Değerlendirme politikaları, değerlendirmelerin geçerliğinin ve güvenilirliğinin çocuk yaşıyla birlikte artış gösterdiğini kabul ederek oluşturulmalıdır.
- Değerlendirmeler hem içerikte hem de veri toplama yönteminde yaş açısından uygun olmalıdır.
- Aileler değerlendirme sürecinde önemli bilgi kaynaklarıdır ve değerlendirme sonuçları için paylaşım ve karşılaştırma alanıdır.
- Değerlendirme dil açısından çocuklara uygun olmalıdır

Teale, Hiebert ve Chittenden (1987) göre erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek öğretim sürecinin bir parçasıdır. Bu süreçte erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için çeşitli ölçme yöntemleri ve araçları kullanılabilir. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek, okuryazarlığın çeşitli boyutlarını yansıtan kapsamlı bir bilgi ve beceri üzerine odaklanmalıdır. Yapılan değerlendirmeler sürekli gerçekleştirilmeli ve okuryazarlık çeşitli bağlamlarda değerlendirilmelidir. Yapılan ölçümler ise çocukların gelişim düzeylerine ve sosyo-kültürel geçmişine uygun olmalıdır.

Nutbrown (1999, s. 36) erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için farklı gerekçeler olsa da bunların üç temel başlık altında toplanabildiğini vurgulamaktadır. Bunlar;

- Öğretim Sürecine Yönelik Değerlendirmeler
- Eğitim Yönetimine Yönelik Değerlendirmeler
- Araştırma Amaçlı Değerlendirmeler

Tablo 8’de Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Amaçlarının Temel özellikleri sunulmuştur.

Tablo 8

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Amaçlarının Temel Özellikleri

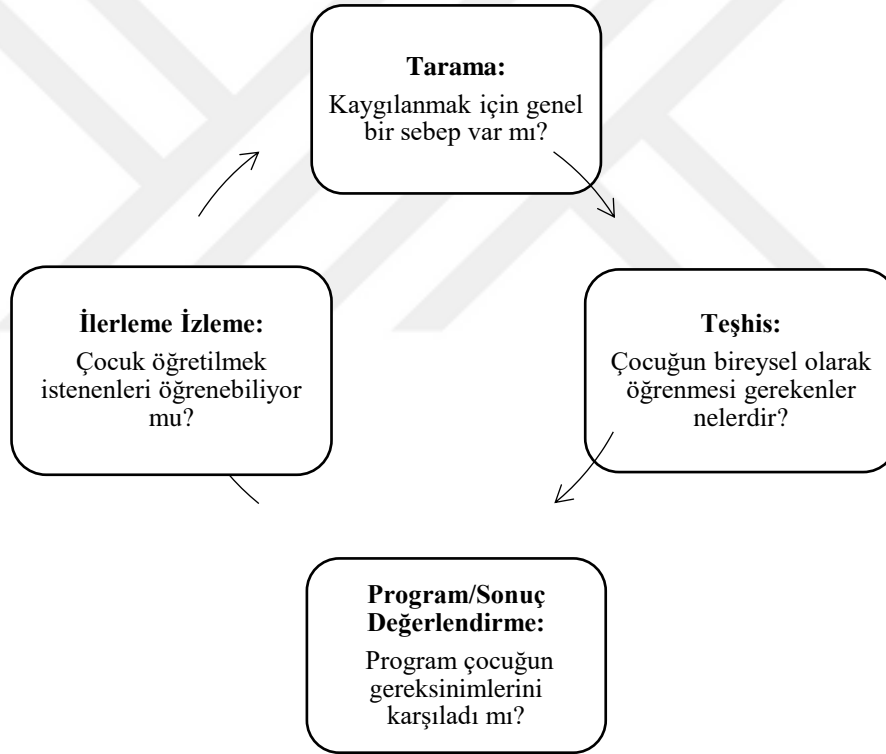
Öğretim Sürecine Yönelik	Eğitim Yönetimine Yönelik	Araştırma Amaçlı
Değerlendirme bireye odaklanır.	Yaş aralığına odaklanır	Örnekleme odaklanır
Her öğrenci hakkında ulaşılan detaylar önemlidir.	Belirlenen örneklemin performansı önemlidir.	Belirlenen örneklemin performansı önemlidir.
Öğretim süreci boyunca değerlendirme devam eder.	Belirlenmiş bir zaman aralığında gerçekleştirilir.	Araştırma sürecinde planlanan zamanlarda gerçekleştirilir.
Öğretim programı başarıya ulaşıncaya dek devam eder.	Kısa bir zamanda ya da daha önceki öğretim sürecine yönelik yapılan değerlendirme çalışmaları değerlendirilir	Yaşa ve ölçmeye bağlı olarak kısa olabilir.
Anlamli sonuçlara ulaşmak için mutlaka sayısal verilere ulaşmak önemli değildir.	Anlamli sonuçlara ulaşmak için sayısal verilere ulaşmak önemlidir.	Genellikle sayısal sonuçlara ulaşmak önemlidir.
Öğretim için değerlendirme açık bir gözlem gerektirir.	Genellikle belirlenmiş beceriler üzerine yoğunlaşılır.	Genellikle belirlenmiş beceriler üzerine yoğunlaşılır.
Bir sonraki öğretim adımını belirler.	Eğitim yönetimine yönelik strateji politikalar oluşturulmasını sağlar.	Araştırma bulgularını değerlendirir ve sonuçları rapor eder.
Ulaşılan bilgi bireyseldir.	Ulaşılan bilgi sınıf, okul ve bölge ile ilgilidir.	Ulaşılan bilgi örnekleme ile ilgilidir.
Her bir öğrenci için değerlendirme gerekir.	Eksik veya hatalı bilgiler çıkarılabilir.	Eksik veya hatalı bilgiler çıkarılabilir.
Temel amaç öğretimdir.	Temel amaç eğitim yönetimini planlamaktır.	Temel amaç yeni bilgiler edinebilmektir.
Ulaşılan bilgi öğretim sürecini düzenlemek için kullanılır.	Değerlendirme sonuçları önceki değerlendirmeler ve değişkenler açısından karşılaştırılır.	Değerlendirme araştırmanın bulguları olarak kullanılır.
Öğretim sürecini değerlendirmek için profesyonel bir bakış açısı gerekir.	Değerlendirme aracını uygulamada yeterlilik gerektirir.	Değerlendirme aracını uygulamada yeterlilik gerektirir.
Etkili sonuçlara ulaşmak için çocuklarla kurulan iletişim önemlidir.	Çocuklarla kurulan iletişim önemlidir ancak yansız bir ilişki kurulmalıdır.	Çocuklarla kurulan iletişim önemlidir ancak yansız bir ilişki kurulmalıdır.
Sürekli mesleki gelişim ve deneyim gerektirir.	Değerlendirme aracının kullanılmasına yönelik eğitim yeterli olabilir.	Değerlendirme aracının kullanılmasına yönelik eğitim yeterli olabilir.

Tablo 8’de ifade edilen bilgileri göz önüne aldığımızda erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmede üç temel amacın olduğunu ifade edebiliriz. Bunlar; a) erken okuryazarlık becerilerini kazanma sürecinde ilerleme kaydedemeyen çocukları tanımlamak, b) çocukların

sınıf düzeyinde beklentileri karşılayıp karşılayamadıklarını belirlemek için okuryazarlık gelişimini izlemek, c) oluşturulan önleme ve müdahale programlarının çocukların bireysel ilerlemelerine katkısını incelemek ve gerekirse programlarında değişiklikler yapabilmektir (Rathvon, 2004, s. 3).

2.4.2. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Türleri

Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için araştırmacıların farklı yöntemleri kullandıkları ve bunları çeşitli başlık altında sınıflandırdıkları görülmektedir. Beauchat, Blamey ve Walpole (2010, s. 161) erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme türlerini şu şekilde ifade etmektedir.



Şekil 9. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme türleri.

Munger (2016, s. 58) erken okuryazarlık değerlendirme türlerini formal, informal, biçimlendirici, özetleyici değerlendirmeler ve okuryazarlık izlemeleri olarak beş başlık altında sınıflamıştır. Lonigan, Allan ve Lerner (2011, s. 489) ise erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme türlerini informal ve standartlaştırılmış değerlendirmeler olarak ele almışlardır. Standartlaştırılmış değerlendirmeler ise tarama, ilerleme/izleme ve teşhis değerlendirmeleri olarak sınıflandırılmıştır. Bu değerlendirme türleri aşağıda açıklanmıştır;

2.4.2.1. *İnformal Değerlendirmeler*

İnformal değerlendirmeler okulun ilk yıllarından itibaren genellikle sınıf öğretmenleri tarafından çocukların okuryazarlık becerilerine yönelik gözlemlerini içermektedir. Çocukların okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan resmi ya da standart olmayan bu değerlendirmeler çocuklara yeni beceriler kazandırmak ve onun için en iyi öğretim ortamı oluşturmak için kullanılabilir. Bu informal değerlendirmeler genel olarak ne standardize edilmiş ne de resmî sonuçlar taşıyan ölçümlerdir. Bu değerlendirme öğretmenin çocuğa yönelik gündelik gözlemine dayanan kararının basit bir yansımasıdır. Bu süreçte, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları, rubrikler ve çocukların ürün portfolyo dosyaları gözlemsel değerlendirme araçları olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Bu araçlarla çocukların okuryazarlık becerilerine yönelik elde edilen bilgiler bir karşılaştırma ölçütü ile karşılaştırılmadığında hangi beceri alanında desteğe ihtiyaç duyduğunu ya da ilerleme kaydettiğini belirlemek güç olabilir (Lonigan, Allan ve Lerner, 2011, s. 493). Öğretmenler, öğrencileri ile her etkileşimde bulduklarında çok sayıda informal değerlendirme yapmaktadırlar. Bir grup tartışmasına katılan, bir proje ya da etkinliği planlayan ya da okuma yazma çalışmaları yapan öğrencilerin gözlemlenmesi informal değerlendirme şekilleridir. Örneğin, bir videoyu izleyen ve üzerinde tartışan bir grup öğrencinin davranışlarını gözlemleyen ve kaydeden bir öğretmenin, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma davranışları hakkında informal bir değerlendirme yapabilmesi muhtemeldir (Munger, 2009, s. 59).

İnformal değerlendirmelerin oluşturulması ve uygulanması diğer değerlendirme türlerine göre nispeten daha kolaydır. İnfomal değerlendirmeler teşhis/tanı değerlendirilmesine ihtiyaç duyan çocukların belirlenmesinde geniş bir tarama aracı olarak hizmet edebilmektedir. İnfomal değerlendirme sürecinde şu noktalara özellikle dikkat edilmelidir; İnfomal değerlendirmeler standart prosedürler içermediğinden çocukların beceri ya da davranışı gösterebilme şansları eşit olmayabilmektedir. Değerlendirme sonucunun bir normla karşılaştırılma imkânı olmadığından gözlemlenen becerinin anlam düzeyi net olarak bilinmemektedir. Bu değerlendirmelerin genel olarak güvenilirlik ve geçerlikleri ile ilgili eksikleri olabilir. İnfomal değerlendirmenin sonuçları okuryazarlık becerilerini genel olarak “iyi” ya da “zayıf” olarak tanımlar. Bu nedenle informal değerlendirmeler daha derinlemesine değerlendirme yapılması gereken çocukların tanımlanmasında başlangıç olarak da kullanılabilirler (Lonigan, Allan ve Lerner, 2011, s. 494).

2.4.2.2. Tarama Değerlendirmeleri

Tarama değerlendirmeleri genellikle çocukların o anki becerilerinin bir anlık görüntüsünü almayı sağlayan özet ölçümlerdir. Bu ölçümler değerlendirme konusunda yeterli eğitim alan kişiler tarafından yapılabilmektedir. Tarama değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlar bir veya daha fazla kesme puanı etrafında yorumlanır. Bu değerlendirme sonuçları çocukların erken okuryazarlık becerilerinin daha derinlemesine ve dikkatli incelenmesinin gerekliliğine karar vermede ve ek öğretim programlarının oluşturulmasının gerekliliğine karar vermede oldukça önemli bilgiler sağlar. (Coyne ve Harn, 2006; Lonigan, Allan ve Lerner, 2011; Walpole ve McKenna, 2016). Çocukların okuma yazma becerilerini edinme sürecinde sahip oldukları erken okuryazarlık becerileri oldukça önemlidir. Tarama değerlendirmeleri erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gereken çocukları tanımlamak için bir mekanizma sağlar. Risk grubunda bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerini daha detaylı ve ayrıntılı olarak değerlendirebilir ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik hedefli müdahale programları oluşturulmasını sağlayabilir (Invernizzi, Justice, Landrum ve Booker, 2005, s. 481).

Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik tarama türündeki değerlendirme araçları şu önemli kriterleri taşımalıdır (Invernizzi, Justice, Landrum ve Booker 2004/2005; Jenkins, Hudson ve Johnson, 2007; Justice, Invernizzi ve Meier 2002 Akt: Pool ve Johnson, 2016, s. 5). Tarama değerlendirmelerine yönelik geliştirilen araçlar;

1. Dört temel beceride (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, kelime bilgisi ve harf-ses eşleştirme) erken okuryazarlık becerilerini incelemelidir.
2. Risk altında bulunan ve bulunmayan çocukları hassas ve etkili bir biçimde ayırt edebilmelidir.
3. Etkili ve kolay uygulanabilmelidir.
4. Geçerlik ve güvenilirlik açısından teknik yeterliliği en düşük standartların üzerinde olmalıdır.

Erken okuryazarlık taramaları hangi öğrencilerin okumayı öğrenmede güçlük taşıdığını belirlemek için nispeten kısa, kolay uygulanabilir ve uygun maliyetli ölçümler sağlayan araçlarla gerçekleştirilmektedir. Erken okuryazarlık taramaları genellikle formal olarak okuma yazma öğretimine başlamadan önce genel bir görüntü almak amacıyla kullanılmaktadır. Erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan tarama değerlendirmelerinin genel özellikleri şu şekildedir (Rathvon 2004, s. 12);

- Okuryazarlık becerileri açısından tarama değerlendirmelerinin amacı risk altında bulunan öğrencileri belirlemektir.
- Sonuçları yeni öğretim uygulamaları çıkarabilir.
- Sınıf, okul, bölge veya devlet sınırları içinde uygulanabilir.
- Tarama değerlendirmelerinde okumanın öncülleri ve erken okuma yazma becerileri değerlendirilebilir.
- Tarama değerlendirmelerinin uygulama süreleri genellikle her bir öğrenci için 20 – 30 dakika aralığındadır.
- Genellikle okul başlangıcında değerlendirme yapılır.
- Sınıf öğretmenleri veya eğitim almış uygulayıcılar tarafından rahatça uygulanabilir.
- Tarama değerlendirmelerinin hem grup hem de bireysel olarak uygulanabilen formları bulunabilir.
- Tarama değerlendirmelerinin sonuçları risk altında bulunan ve bulunmayan öğrencileri ayırt edebilmek için belirlenmiş kesme puanları ile karşılaştırılır.
- Elde edilen ham verilerin puanlanması ve yorumlanması sınıf öğretmenleri tarafından yapılabilecek şekilde organize edilmiştir.
- Tarama değerlendirmelerinde elde edilen sonuçlar yerel normlar ya da referanslı kriterlere göre değerlendirilebilir.

Tarama değerlendirmelerinde kullanılan araçların temel özelliği risk altında bulunan ve bulunmayan öğrencileri belirleyebilmektir. İleriki yıllarda okuma ve yazma güçlüğü yaşama riski bulunan öğrencilerin tespit edilebilmesi uygulanacak öğretim programları için önemlidir. Bu nedenle erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmede kullanılacak tarama türündeki araçların geçerlik ve güvenilirlik açısından kabul gören normların üzerinde olması gerekmektedir (Lonigan, Allan ve Lerner, 2011; Rathvon, 2004; Pool ve Johnson, 2009).

2.4.2.3. Teşhis Değerlendirmeleri

Teşhis değerlendirmeleri bir bireysel beceri alanı hakkında detaylı bilgiler sunan standartlaştırılmış ölçümlerdir. Ölçümün içerdiği farklı maddeler, beceride kazanılan başarı ve yetkinliği incelemek için tasarlanmıştır. Bazı teşhis değerlendirmeleri, her biri belirli bir beceri hakkında güçlü ve zayıf yönlerle ilişkin bir indeks sağlamayı amaçlayan çoklu alt testleri içermektedir. Teşhis değerlendirmeleri, belirli bir beceri alanının farklı yönlerinin

ayrıntılı olarak incelenmesini ve belirli bir çocuğun performansını bilinen bir referans grubuyla karşılaştırılabilmesini sağlamaktadır. Teşhis değerlendirmelerinde kullanılan araçlar yüksek geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahiptirler. Bu nedenle, bu standartlaştırılmış ölçümler, çocukların gelişimsel normlara göre güçlü ve zayıf yanları olan erken okuryazarlık beceri alanlarının anlamlı, doğru ve derinlemesine incelenebilmesine olanak tanımaktadır (Lonigan, Allan ve Lerner, 2011; Rathvon 2004; Walpole ve McKenna, 2016). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan teşhis değerlendirmelerinin genel özellikleri şu şekildedir (Rathvon 2004, s. 12)

- Öğretim programlarının ve müdahale alanlarının belirlenmesi için okuryazarlık problemlerinin boyutu ve niteliği hakkında bilgi edinilmesi amaçlanır.
- Öğretim sürecinde yer alacak düzeltici veya özel eğitim programlarının içeriğinin oluşturulmasına yardımcı olur.
- Tarama değerlendirmelerinde risk grubunda bulunan, erken okuryazarlık becerilerinde düşük performans gösteren ve müdahale programlarına cevap vermeyen çocuklar hakkında detaylı bilgi sunar.
- Okuryazarlık becerileri ile ilgili bilişsel-dilsel süreçler ve erken okuryazarlık becerileri ile ilgili daha kapsamlı bir değerlendirme sağlar. Çevresel değişkenleri de içerebilir.
- Değerlendirmeler genellikle uzun sürelidir. Birkaç gün içinde birden çok test oturumu içerebilir.
- Teşhis değerlendirmeleri tarama değerlendirmelerine göre daha seyrek zaman aralıklarıyla uygulanır. Örnek olarak risk grubunda olan öğrenciler her üç yılda bir teşhis değerlendirmelerine tabi tutulabilirler.
- Teşhis değerlendirmeleri psikologlar, özel eğitimciler veya değerlendirme eğitimi almış uzmanlar tarafından uygulanabilir.
- Teşhis değerlendirmeleri bireysel olarak uygulanabilir.
- Değerlendirme elde edilen puanların çeşitli norm ve yeterlilik puanları ile karşılaştırılabilmesine olanak tanır.
- Tüm beceri seviyelerinde çocuklar arasındaki farkı belirlemek için tasarlanmışlardır.
- Elde edilen ham verilerin puanlanması ve yorumlanması özel uzmanlık eğitimi gerektirir.
- Teşhis değerlendirmelerinde elde edilen sonuçlar ulusal normlar ya da referanslı kriterlere göre değerlendirilebilir.

Teşhis değerlendirmeleri tarama veya ilerleme/izleme değerlendirmeleri sonucunda risk altında bulunduğu düşünülen çocukların yaşadığı öğrenme güçlüklerini veya bir beceride karşılaşılan eksikliği tanımlamayı amaçlayan değerlendirmelerdir. Teşhis/tanı değerlendirmeleri eğitimli uzmanlar tarafından özel testler kullanılarak gerçekleştirilmektedir (Slentz, 2008, s. 14).

2.4.2.4. İlerleme/İzleme Değerlendirmeleri

Tarama değerlendirmelerinde olduğu gibi ilerleme/izleme değerlendirmeleri de belirli bir alanda çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik anlık görüntüler elde edilmesine sağlayan nispeten kısa ölçümlerdir. Aynı zamanda çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki gelişmeyi takip etmek için, ilerleme/izleme değerlendirmeleri, tek bir ölçümden ziyade belirli bir zaman aralığı veya uygulanan bir öğretim programı sonunda tekrarlı değerlendirmelere olanak tanıyacak şekilde organize edilmektedir. İlerleme/izleme değerlendirmelerinin başlangıcı tarama değerlendirmesi olarak kullanılabilir. Diğer bir ifadeyle ilerleme/izleme değerlendirmelerinin ilk uygulaması risk altında bulunan ve takip edilmesi gereken çocukların belirlenmesinde kullanılabilir (Walpole ve McKenna, 2016; Lonigan, Allan ve Lerner, 2011). İlerleme/izleme değerlendirmeleri çocukların öğretim sürecindeki ilerlemeleri hakkında bilgi sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar öğrenme sürecinde bir sonraki adımda yapılması gerekenler hakkında yordayıcı olmaktadır. Programda belirlenen hedeflere yönelik ilerleme hakkında bilgi sağlayarak erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için öğretim programlarını etkileyebilmektedir (Slentz ve Hyatt 2008, s. 14).

2.4.3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Geliştirilen Araçlar

Çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimini değerlendirmek üzere araştırmacıların pek çok farklı çalışma yaptığı, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama, otomatik adlandırma, görsel algı, işitsel algı ve dikkat gibi okuma yazma becerileri üzerinde etkisi olduğu varsayılan farklı faktörleri bir araya getirerek çeşitli değerlendirme araçları oluşturdukları görülmektedir. Tablo 9'da araştırmacıların erken okuryazarlık becerilerini

değerlendirmeye yönelik geliştirdikleri araçlara örnekler, değerlendirdiği boyutlar ve uygulama yaşı bağlamında ifade edilmiştir.

Tablo 9

Yurt Dışında Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Yapılan Çalışmalara Örnekler

Adı	Oluşturanlar	Değerlendirdiği Boyutlar	Yaş / Sınıf	Uygulama Süresi
Metropolitan Readiness Tests, Sixth Edition (MRT6)	Nurss, J.R. McGauvran, M.E.	<i>Görsel Ayrım İşitsel Ayrım Ses Farkındalığı Hikâye Anlama M. Kavramları</i>	4 - 7	15 – 20 dk.
Bracken School Readiness Assessment (BSRA)	Bruce A. Bracken	<i>Renkler Harfler Sayılar/Hesaplama Ebat/Karşılaştırma Şekiller</i>	3;0 – 6;11	10 – 15 dk.
Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills (K-SEALS)	A. S. Kaufman, N. L. Kaufman	<i>Kelime Alt testleri Sayı, Harf, Kelime Tanıma Artikülasyon Ölçeği</i>	3;0 – 6;11	15 – 25 dk.
Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)	R.H. Good R.A. Kaminski	<i>Sesbilgisel Farkındalık Alfabe Kuralları Akıcı Okuma Kelime Anlama</i>	Okul Öncesi, - 6	
Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP)	R. Wagner, J. Torgesen, C. Rashotte, N. A. Pearson	<i>Sesbilgisel Farkındalık Hafıza Otomatik harf, ses, renk, nesne tanıma</i>	4 yaş üzeri	40 dk.
Phonological Awareness Test (PAT)	C. Robertson, W. Salter	<i>Sesbilgisel Farkındalık</i>	5- 9	10 – 20 dk.
Texas Primary Reading Inventory (TPRI)	J. M. Fletcher, B. Foorman, D. Francis	<i>Kitap ve Yazı Farkındalığı Ses Farkındalığı Akıcı Okuma Dinlediğini Anlama Okuduğunu Anlama</i>	Okul Öncesi - 3	20 – 25 dk.
Early Literacy Skills Assessment (ELSA)	A. Debruin-Parecki	<i>Anlama Sesbilgisel Farkındalık Alfabe Kuralları</i>	4 – 6	20 – 30 dk.

Woodcock Reading Mastery Tests, Third Edition (WRMT-III)	R. W. Woodcock	<i>Sesbilgisel Farkındalık</i> <i>Dinlediğini Anlama</i> <i>Harf, kelime Tanıma</i> <i>Hızlı Otomatik Tanıma</i> <i>Nesne ve Renk Tanıma</i> <i>Sesli Okuma Akıcılığı</i> <i>Kelime Anlama</i> <i>Metin anlama</i>	4;6 üzeri	40 dk.
Get Ready to Read!	G.J. Whitehurst, C. Lonigan	<i>Yazı Bilgisi</i> <i>Kitap Bilgisi</i> <i>Sesbilgisel Farkındalık</i> <i>Ses Birim</i>	3;0 – 5;11	10 – 15 dk.
Assessment of Literacy and Language (ALL)	Linda J. Lombardino, R. J. Lieberman, J.C. Brown	<i>Dinlediğini Anlama</i> <i>Dili Anlama</i> <i>Semantik</i> <i>Sesbilgisel Farkındalık</i> <i>Alfabe Kuralları</i> <i>Yazı Kavramları</i> <i>Bilgisi</i>	Okul Öncesi - 1	30 – 60 dk.
Pre-Reading Inventory of Phonological Awareness™ (PIPA)	B. Dodd, S. Crosbie, B. Mcintosh, T. Teitzel, A. Ozanne	<i>Sesbilgisel Farkındalık</i>	4;0 – 6;11	15 – 20 dk.
Phonological Awareness Literacy Screening (PALS)	M. Invernizzi C. Juel L. Swank J. Meier	<i>İsim Yazma</i> <i>Alfabe Bilgisi</i> <i>Harf-Ses Bilgisi</i> <i>Sesbilgisel Farkındalık</i> <i>Yazı ve Kelime</i> <i>Farkındalığı</i>	Okul Öncesi	20 – 25 dk.
Emergent Literacy & Language Assessment (ELLA)	E. Wiig, W. Secord	<i>Sesbilgisel Farkındalık</i> <i>İşaret ve Sembolleri</i> <i>Tanıma</i> <i>Dikkat, Hafıza</i> <i>Otomatikleşme</i>	4;6- 5;5	30 - 60 dk.
Test of Preschool Early Literacy (TOPEL)	C. J. Lonigan, R. K. Wagner, J. K. Torgesen, C. A. Rashotte,	<i>Yazı Bilgisi</i> <i>Kelime Tanıma</i> <i>Sesbilgisel Farkındalık</i>	3;0 – 5;11	25 – 30 dk.

Tablo 9’da ifade edildiği üzere araştırmacılar çocukların okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için benzer yapılar üzerinde durmaktadır. Sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, dikkat, hafıza, görsel ayırım, işitsel ayırım ve dinlediğini anlama faktörlerinin yapılan çalışmaların ortak boyutları olduğu göze çarparken araştırmacıların nesne tanıma, akıcı okuma, renk tanıma, sayıları tanıma gibi farklı faktörleri de değerlendirme araçlarının diğer boyutları olarak ele aldıkları görülmektedir.

Türkiye’de çocukların okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen veya uyarlanan değerlendirme araçları Tablo 10’da ifade edilmiştir.

Tablo 10

Türkiye'de Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Oluşturulan Araçlara Örnekler

Adı	Oluşturanlar	Değerlendirdiği Boyutlar	Yaş / Sınıf
Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (Uyarlama)	A. Oktay	<i>Kelime Anlama Cümleler Genel Bilgi Eşleştirme Sayılar Kopya etme</i>	5;6 - 6
Marmara İlköğretime Hazıroluş Ölçeği (Geliştirme)	Ö. Polat Unutkan	<i>Matematik Fen Ses Çizgi Labirent</i>	60 - 78
61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi (Geliştirme)	E. Yazıcı	<i>Alfabe bilgisi Fonolojik farkındalık Sözcük bilgisi ve telaffuz Yazma becerileri</i>	61 – 72
Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (Geliştirme)	G. Karaman	<i>Sesbilgisel farkındalık Yazı farkındalığı Öyküyü anlama Görselleri eşleştirme Yazı yazma öncesi beceriler</i>	48 – 77
Erken Okuryazarlık Testi – EROT (Geliştirme)	T. Kargın, C. Ergül, Ş. Büyüköztürk, B. Güldenoğlu	<i>Alıcı dilde sözcük bilgisi İfade edici dilde sözcük bilgisi Genel isimlendirme İşlev bilgisi Harf bilgisi Sesbilgisel farkındalık Dinlediğini anlama</i>	60

Tablo 10'da ifade edilen çalışmaları incelediğimizde Türkiye'de erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulan araçların sayısının az olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmacıların erken okuryazarlık becerileri kapsamında farklı faktörleri bir araya getirerek çeşitli değerlendirmeler yaptığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, anlama ve eşleştirme gibi faktörler üzerinde yoğunlaşılırken genel bilgi, sayılar, kopya etme, çizgi çalışmaları gibi farklı faktörlerin de oluşturulan değerlendirme araçlarının boyutları arasında yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarını değerlendirmeye yönelik uyarlama ve geliştirme çalışmaları da bulunmaktadır (Büyüktaşkapu, 2012; Erdoğan, 2009; Erduran, 1999; Güven, 2009; Oktay, 2010; Öztunç 1994; Şimşek, 2011; Uyanık, 2010; Yazıcı, 2010). Erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarına yönelik bu araştırmalarda benzer becerilerin ve yapıların incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalarda

araştırmacıların 36 – 72 ay yaş aralığındaki çocukların, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerinin gelişimi üzerinde yoğunlaştıkları ifade edilebilir. Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmaları birlikte değerlendirdiğimizde araştırmacıların özellikle sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerine yoğunlaştıkları görölmektedir.

2.5. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Yapılan Çalışmalar

Büyükaşkapu (2012) tarafından yapılan çalışmada Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleminde okul öncesi eğitim döneminde bulunan 72 kız, 78 erkek olmak üzere 150 çocuk yer almaktadır. Örneklemden elde edilen veriler üzerinde Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Dodd, Crosbie, McIntosh, Teitzel ve Ozanne (2000) tarafından yapılan çalışmada Pre-Reading Inventory of Phonological Awareness (PIPA) aracı oluşturulmuştur. Aracın oluşturulmasındaki amaç 4 – 6 yaş aralığında bulunan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmektir. 450 çocuk üzerinde yaş normu belirlenen çalışmada sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek için uyak, hecelere bölme, aynı sesi fark etme, ses eksiltme, sesleri ayırma ve harf-ses bilgisi olmak üzere altı alt test oluşturulmuştur. Aracın uygulanması bireysel olarak gerçekteştirilmektedir ve yaklaşık 25-30 dakika aralığında sürmektedir. Uygulayıcı formlarına 1 ve 0 olarak puanlama yapılmaktadır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında maddelere yönelik belirlenen iç tutarlık katsayıları 0,82 ile 0,96 aralığında, test-tekrar test değerleri ise 0,67 ile 0,97 aralığında değişim göstermektedir. Uygulayıcılar arasındaki korelasyon ise 0,82 ile 0,86 aralığında değişim göstermektedir. Geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

Good ve Kaminski (2002) tarafından geliştirilen Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills-6th (DIBELS-6th), Temel Erken Okuryazarlık Becerilerinin Dinamik Göstergeleri, okul öncesi dönemden altıncı sınıfa kadar öğrenim gören öğrencilerin erken okuryazarlık ve okuma becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. DIBELS erken okuryazarlık becerisi olarak ifade edilen yapıların her bir parçasına ya da tamamına yönelik bir değerlendirme

yapmamaktadır. Aracın yaptığı ölçümler değerlendirilmek istenen yapının göstergeleridir. Örnek olarak sesbirim farkındalığı ölçümlerinde uyak, ses yinelemesi, bölme ve birleştirme görevlerinin tamamına yönelik bir değerlendirme sunmaz. Bunun yerine araçta yer verilen Sesbirim Bölme Akıcılığı testi sesbirim farkındalığını yordamada bir gösterge olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu doğrultuda İlk Ses Akıcılığı, Harf İsimlendirme Akıcılığı, Sesbirim Bölme Akıcılığı, Anlamsız Kelime Okuma Akıcılığı, Sesli Okuma Akıcılığı, Tekrar Anlatma Akıcılığı ve Kelime Kullanma Akıcılığı alt testlerinden oluşan DIBELS yaş ve eğitim düzeyine göre farklı alt testlerin kullanılmasıyla okuma becerilerinin gelişim sürecini tanılamaya yönelik kullanılmaktadır. Harf İsimlendirme Akıcılığı, İlk Ses Akıcılığı, Sesbirim Bölme Akıcılığı, Anlamsız Kelime Okuma Akıcılığı alt testleri ise okul öncesi ve birinci sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen testlerdir. DIBELS Amerika Birleşik Devletleri'nde pek çok okul tarafından yaygın olarak kullanılan bir değerlendirme aracına dönüşmüştür. Okul öncesi eğitimden altıncı sınıfa kadar olan öğrencilerin okuryazarlık becerilerini değerlendirerek ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenmesinde ve oluşturulan müdahale programlarının etkililiğinin izlenmesinde sıklıkla kullanılmaktadır.

Invernizzi, Juel, Meier ve Swank (2005) tarafından yapılan çalışmada Phonological Awareness Literacy Screening-K (PALS-K) aracı oluşturulmuştur. Amerika, Virginia eyaletinde bulunan okul öncesi dönemden üçüncü sınıfa kadar olan öğrenciler çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araçta erken okuryazarlık becerileri olarak fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, harf-ses bilgisi, yazma, kelime kavramı ve kelime ayırma/birleştirme becerileri üzerine yoğunlaşmıştır. Aracın geliştirilmesinde okul öncesi eğitimde bulunan öğrencilerin okuryazarlık becerilerini taramak, ilerlemeyi gözlemek ve risk altında bulunan öğrencileri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere araç yılda iki dönem uygulanarak veri toplanmakta ve 1997 yılından itibaren elde edilen verilerle aracın geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi çalışmaları belirli periyotlarla güncellenmektedir. 2005 yılına kadar yaklaşık altı yüz bin öğrenci araştırmanın örneğine dâhil olmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında alt testlere yönelik belirlenen Cronbach Alpha katsayıları 0,79 ile 0,93 aralığında değişim göstermektedir. Uygulayıcılara arasındaki korelasyon ise 0,96 ile 0,99 aralığında değişim göstermektedir. Geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

Karaman (2013) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim döneminde bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek üzere bir aracın geliştirilmesi

amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleminde 48-77 ay aralığında 244 kız, 229 erkek olmak üzere toplam 473 çocuk yer almaktadır. Araştırma kapsamında oluşturulan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracında Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama ve Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme olmak üzere beş alt test bulunmaktadır. Örneklemden elde edilen veriler üzerinde geçerlik, güvenirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmış, veriler sosyo-ekonomik düzey, yaş ve cinsiyet açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda beş alt test ve 96 maddeden oluşan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Kargın, Ergül, Büyükoztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada Türk çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleminde 63 – 77 ay aralığında 175 kız, 228 erkek olmak üzere 403 çocuk yer almaktadır. Araştırma kapsamında oluşturulan “Erken Okuryazarlık Testi (EROT)” yedi alt testten oluşmaktadır. Bu alt testler Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini anlama testleridir. Örneklemden elde edilen veriler üzerinde geçerlik, güvenirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmış, veriler yaş ve sosyo-ekonomik düzey açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda yedi alt test ve 106 maddeden oluşan EROT’un okul öncesi dönemde risk grubunda bulunan öğrencilerin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Lombardino, Lieberman ve Brown (2005) tarafından Assessment of Literacy and Language (ALL) aracı geliştirilmiştir. Aracın geliştirilmesindeki amaç okul öncesi eğitim ile ilkökul birinci sınıf aralığındaki çocukların okuryazarlık ve dil becerilerini değerlendirmektir. Aracın norm oluşturulması sürecinde örneklemine 700 çocuk alınmıştır. Norm oluşturma sürecinde çocuğun etnik kökeni, bulunduğu bölge ve aile eğitim durumu dikkate alınmıştır. Uygulayıcı tarafından bireysel ve grup halinde uygulanabilen bir formdur ve aracın uygulama süresi uygulama yapılacak gruba göre değişim göstermektedir. Araç dil, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı, akıcılık ve anlama olmak üzere 7 alt boyuttan oluşmakta ve bu boyutlara yönelik toplam 15 alt test içermektedir. Uygulayıcı formlarına 1 ve 0 olarak puanlama yapılmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda aracın geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı belirlenmiştir.

Lonigan, Wagner, Torgesen ve Rashotte (2007) tarafından geliştirilen Test of Preschool Early Literacy (TOPEL) okuma ve yazma öğrenmede güçlük çeken çocukları belirlemek, okuma ve yazmada güçlük çeken öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik uygulanan müdahale programlarını etkisini gözlemek ve araştırma çalışmalarında erken okuryazarlık becerilerini ölçmek üzere oluşturulmuştur. Aracın geliştirilmesi sürecinde örnekleme 3 – 5 yaş aralığında bulunan 842 çocuk yer almaktadır. Araçta Yazı Bilgisi alt testinde 36, Kelime Tanıma alt testinde 35 ve Sesbilgisel Farkındalık alt testinde 27 madde olmak üzere toplam 96 madde bulunmaktadır. Oluşturulan araç bireysel olarak uygulanabilmektedir ve her uygulama 25 – 30 dakika aralığında sürmektedir. Geçerlik, güvenirlik, madde analizi ve norm çalışması sonucunda aracın geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı belirlenmiştir.

Polat Unutkan (2003) tarafından Marmara İlköğretime Hazırlaş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu başlıklı araştırmada okul öncesinden ilköğretime geçen 5 – 6 yaş (60 -78) çocukların hazır oluş düzeylerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde oluşturulan Gelişim ve Uygulama formlarının geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmaları yapılmıştır. Gelişim formum öğretmen ve ebeveynlerin çocuk hakkındaki gözlemlerine dayalı olarak her bir gelişim alanı ile ilgili verilerin elde edilmesine yöneliktir. Uygulama Formu ise çocukla birebir çalışarak temel akademik beceriler açısından veri elde edilmesini sağlamaktadır. Analizler sonucunda gelişim formunda yer alan maddelerin Zihinsel Gelişim ve Dil Gelişimi, Sosyo-duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Öz bakım becerileri başlıkları altında toplandığı görülmüştür. Uygulama formunun ise Matematik Çalışmaları, Fen Çalışmaları, Ses Çalışmaları, Çizgi çalışmaları ve Labirent Çalışmaları olmak üzere beş ölçekten oluştuğı görülmektedir. 1002 çocuktan elde edilen verilerle norm değerleri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda oluşturulan ölçeğın geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı belirlenmiştir.

Psychological Corporation (2002) tarafından geliştirilen Early Reading Diagnostic Assessment—Revised (ERDA-R) okul öncesi eğitim ile ilkokul üçüncü sınıf arasında bulunan öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek üzere oluşturulmuş bir formdur. Araç sekiz alt boyut ve bu boyutlara yönelik alt testler içermektedir. Araçta yazı kavramları, sesbilgisel farkındalık, harf tanıma, dinlediğini anlama, kelime bilgisi, okuduğunu anlama, sesli okuma, kelime tanıma ve hızlı otomatik tanıma olmak üzere belirlenen boyutlar uygulama yapılacak sınıf düzeyine göre belirlenmektedir. Belirlenen testler daha çok

önceden geliştirme ve norm çalışması yapılmış farklı araçların alt testlerinden oluşturulmuştur. Norm çalışması yapılmış olan araç bireysel olarak uygulanabilmektedir ve uygulama süresi sınıf düzeyine göre 45 ile 60 dakika aralığında değişim göstermektedir. Geçerlik, güvenirlik, madde analizi ve norm çalışması sonucunda aracın geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı belirlenmiştir.

Wagner, Torgesen ve Rashotte (1999) tarafından geliştirilen Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP) 5 ile 24 yaş aralığında bulunan bireylerin sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel hafıza ve hızlı adlandırma becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulmuş bir araçtır. Oluşturulan aracın amacı, sesbilgisel farkındalık becerileri açısından akranlarında geri olanları tanımlamak, sesbilgisel farkındalık becerileri açısından güçlü ve zayıf yönleri belirlemek, özel müdahale programlarının sesbilgisel farkındalık becerisine etkilerini gözlemlemek ve sesbilgisel farkındalık üzerine çalışan araştırmacılara bir ölme aracı oluşturmak olarak ifade edilmektedir. Oluşturulan araç bireysel olarak uygulanmaktadır ve yaklaşık 30 dakika sürmektedir. Araçta sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel hafıza ve hızlı adlandırma becerilerini değerlendirmeye yönelik on üç alt test bulunmaktadır. Bu alt testler Ses Silme, Kelime Harmanlama, Sesleri Eşleştirme, Rakam Hafızası, Anlamsız Kelime Tekrar Etme, Hızlı Renk Adlandırma, Hızlı Rakam Adlandırma, Hızlı Harf Adlandırma, Hızlı Nesne Adlandırma, Anlamsız Kelime Harmanlama, Sesbirimleri Terse Çevirme, Kelimeleri Ayırma ve Anlamsız Kelimeleri Ayırma testleridir. Geçerlik, güvenirlik, madde analizi ve norm çalışması sonucunda aracın geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı belirlenmiştir.

Whitehurst ve Lonigan (2001) tarafından geliştirilen Get Ready to Read! (GRTR) 3 – 5 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerine değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda araçta yazı bilgisi, kitap bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve sesbirim(phonics) becerilerini değerlendirmeye yönelik 25 maddeye yer verilmiştir. Araç bireysel olarak uygulanabilmekte ve her uygulama 10 – 15 dakika aralığında sürmektedir. Geçerlik, güvenirlik, madde analizi ve norm çalışması sonucunda aracın geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı belirlenmiştir.

Wiig ve Secord (2006) tarafından geliştirilen Emerging Literacy and Language Assessment (ELLA) 4 yaş 6 ay ile 9 yaş 11 ay yaş aralığından bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve dil gelişimini değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş bir araçtır. Aracın örnekleminde 1267 çocuk bulunmaktadır. Sesbilgisel farkındalık, işaret ve sembolleri

tanıma ve yorumlama, hafıza, çağırma ve otomatikleşme becerilerini değerlendirmeye yönelik 24 alt testten oluşmaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmeye yönelik harf-ses tanıma, uyak farkındalığı, uyak üretme, ilk sesi tanıma, heceleri birleştirme, kelimeleri birleştirme, sesleri birleştirme, kelimeleri ayırma, heceleri ayırma, sesleri ayırma, ilk ses silme, sesleri değiştirme alt testleri bulunmaktadır. İşaret ve sembolleri tanımlama ve yorumlama becerilerine yönelik çevresel sembolleri tanıma, harf – ses eşleştirme, kelime tanıma ve okuduğunu anlama alt testleri yer almaktadır. Hafıza ve otomatikleşme becerilerine yönelik ise hızlı adlandırma, kelime ve tekrar hikâye anlatma alt testleri yer almaktadır. Araç bireysel olarak uygulanabilmekte ve her uygulama 30 – 45 dakika aralığında sürmektedir. Geçerlik, güvenilirlik, madde analizi ve norm çalışması sonucunda aracın geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı belirlenmiştir.

Yangın Erdoğan ve Erdoğan (2008) tarafından yapılan araştırmada çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek üzere Fonolojik Farkındalık Ölçeği geliştirilmiştir. 6 yaş çocuklarının Hazırlanan taslak ölçekte yer alan görevlerin altı yaş çocuklarına uygunluğunu kontrol etmek amacıyla pilot uygulama yapılmış, uygun görülmeyen görevler ölçekten çıkarılmıştır. Pilot uygulamanın sonunda ölçekte cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme, sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme görevlerine yer verilmiştir. Fonolojik Farkındalık Ölçeği ilköğretim birinci sınıfa yeni başlayan, düşük, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan toplam 293 öğrenciye uygulanmıştır. Madde ayırt edicilik değerleri doğrultusunda ölçekte yer alacak ve almayacak maddelere karar verilmiştir. Araştırma sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı ifade edilmiştir.

Yazıcı (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğrencilerinin okuryazarlık gelişimini değerlendirmek üzere “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” geliştirilmiştir. Araştırmanın örnekleminde 467 anaokulu öğrencisi yer almaktadır. Teste yer alan maddeler Okuma Becerileri, Alfabe Bilgisi, Fonolojik Farkındalık, Sözcük Bilgisi ve Telaffuz ve Yazma Becerileri başlıkları atında sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda testin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı belirlenmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okuryazarlık gelişimlerini değerlendirmek amacıyla bir aracın oluşturulmasını hedefleyen bu çalışma, ölçek geliştirme mahiyetinde tarama modelinde planlanmıştır. Karasar'a (2009, s. 77) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Sivas İl merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların birinci sınıflarına devam eden 60 – 84 ay aralığında bulunan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma sürecinde oluşturulan aracın ön uygulaması için “Ön Uygulama Grubu” belirlenmiştir. Aracın nihai formunun uygulanması için “Üç Aşamalı Örneklem” yöntemi kullanılarak örneklem oluşturulmuştur.

3.2.1. Ön Uygulama Grubu

Araştırma sürecinde oluşturulan aracın ön uygulaması okul öncesi dönemin son aşamasında olan (Mayıs/Haziran) ve Eylül ayı itibariyle ilkokula başlayacak olan okul öncesi öğrencilerinden belirlenmiştir. 64 öğrenci ile oluşturulan aracın ön uygulaması yapılmıştır.

Tablo 11’de ön uygulama grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete ve buldukları okullara göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 11

Ön Uygulama Grubunun Cinsiyete ve Okullara Göre Dağılımı

Okulun Adı	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		n	%
	n	%	n	%		
A İlkokulu	5	50	5	50	10	100
B İlkokulu	7	70	3	30	10	100
C İlkokulu	6	55	5	45	11	100
Ç İlkokulu	6	55	5	45	11	100
D İlkokulu	5	45	6	55	11	100
E İlkokulu	2	18	9	82	11	100
Toplam	31	48,5	33	51,5	64	100

Tablo 11’de ifade edildiği üzere ön uygulama grubunda yer alan 64 öğrencinin 31’i kız, 33’ü erkektir. Diğer bir ifadeyle örnekleme yer alan öğrencilerin %48,5’i kız, %51’5’i erkektir. Ön uygulama grubunda yer alan kız ve erkek öğrenci sayısının birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi üç aşamada tamamlanmıştır. Cohen ve Manion (1998) ve Çıngı (1994) örnekleme için evrenden birim çekme işlemi iki veya daha fazla aşamada tamamlandığında bu yöntemi çok aşamalı örnekleme yöntemi olarak adlandırmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011, s. 83). Bu çalışmada birinci aşamada “tabakalı örnekleme”, ikinci aşamada “basit seçkisiz örnekleme” ve üçüncü aşamada “uygun örnekleme” yöntemi kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir.

Birinci aşamada tabakalı örnekleme için ilk olarak araştırmanın problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir faktöre göre evren içinde homojen alt grupların belirlenmesi gerekir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011, s. 85). Sosyo-ekonomik düzeyin araştırma problemi

üzerinde etkisi olabileceği bir faktör olarak düşünüldüğünden Türkiye İstatistik Kurumundan (TÜİK) Sivas il merkezindeki sokak ve caddelerin gelişmişlik düzeyleri ile ilgili veriler doğrultusunda bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırma doğrultusunda 10 düşük, 10 orta ve 10 yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okul belirlenmiştir.

İkinci aşamada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak veri toplanan okullar belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme için evrendeki tüm birimlerin örnekleme seçilebilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olması gerekmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011, s. 84). TÜİK verileri ölçüt alınarak sosyo-ekonomik düzeye göre sınıflandırılan ilkokullar arasından madde sayısına uygun sayıda ilkokul seçkisiz olarak belirlenmiştir. Belirlenen 30 okul arasından seçkisiz olarak okullar belirlenmiştir. Seçilen okulların sosyo-ekonomik düzeyi hakkında okul yöneticilerinden bilgi alınmış Türkiye İstatistik Kurumundan üretilen verilerle uyum sağladığı görülmüştür.

Üçüncü aşamada uygun örnekleme yöntemi kullanılarak sınıflar ve bireyler belirlenmiştir. Belirlenen ilkokulların yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş, uygulamanın yapılacağı sınıflar ve bireyler hakkında bilgi edinilmiştir. Görüşme sonucunda farklı anadiline sahip öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler uygulama dışında bırakılmıştır. Normal gelişim gösteren ve anadili Türkçe olan öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme yer alan öğrencilerin buldukları okula ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 12’de ifade edilmiştir.

Tablo 12

Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Okullara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Okulun Adı	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		n	%
	n	%	n	%		
A İlkokulu	56	48,7	59	51,3	115	100
B İlkokulu	41	48,8	43	51,2	84	100
C İlkokulu	78	54,5	65	45,5	143	100
Ç İlkokulu	48	51,1	46	48,9	94	100
D İlkokulu	46	53,5	40	46,5	86	100
E İlkokulu	58	46,8	66	53,2	124	100
F İlkokulu	70	51,9	65	48,1	135	100
Toplam	397	50,8	384	49,2	781	100

Tablo 12’de ifade edilen veriler incelendiğinde, örneklemin 397’si kız ve 384’ü erkek olmak üzere 781 birinci sınıf öğrencisinden oluştuğu görülmektedir. Örnekleme yer alan öğrencilerin yaklaşık yarısının kız (%51), yarısının erkek (%49) olduğu ifade edilebilir.

Örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyet ve yaş (ay ölçeğinde) aralıklarına göre dağılımı Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Açısından Dağılımları

Ay Aralığı	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		n	%
	n	%	n	%		
79 - 84	76	9,8	56	7,2	132	17
73 - 78	180	23,0	205	26,0	385	49
67 - 72	136	17,4	115	14,6	251	32
60 - 66	5	0,6	8	1,4	13	2
Toplam	397	50,8	384	49,2	781	100

Tablo 13’te sunulan bilgiler incelendiğinde, örnekleme yer alan öğrencilerin 385’inin 73-78; 251’inin 67-72; 132’sinin 79-84; 13’ünün 60-66 ay aralığında bulunduğu görülmektedir. 60 – 66 ay yaş aralığında bulunan 13 öğrencinin 8’i erkek, 5’i kız öğrencidir. 67 – 72 ay yaş aralığında bulunan 251 öğrencinin 115’i erkek, 136’sı kız öğrencidir. 73 – 78 ay yaş aralığında bulunan 385 öğrencinin 205’i erkek, 180’i kız öğrencidir. 79 – 84 ay yaş aralığında bulunan 132 öğrencinin 56’sı erkek, 76’sı kız öğrencidir. Örnekleme yer alan öğrencilerin genel olarak yaş dağılımlarına baktığımızda ise örneklemin %2’si 60 – 66 ay, %32’si 67 – 72 ay, %49’u 73 – 78 ay ve %17’si 79 – 84 ay yaş aralığında bulunmaktadır. Örnekleme yer alan öğrencilerin yaklaşık yarısının 73 – 78 ay aralığında bulunduğu görülmektedir. Türkiye’de okula başlama yaşı göz önüne alındığında örneklemin 73 – 78 ay yaş aralığında yoğunlaşması beklenen bir durumdur.

Örnekleme bulunan öğrencilerin cinsiyet ve okul öncesi eğitim durumlarına ilişkin dağılımları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Durumu Açısından Dağılımları

Okul Öncesi Eğitim	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		n	%
	n	%	n	%		
Hayır	167	21,3	144	18,4	311	39,7
Evet	230	29,5	240	30,8	470	60,3
Toplam	397	50,8	384	49,2	781	100

Tablo 14’te ifade edilen bilgiler incelendiğinde, örneklemde yer alan öğrencilerin 311’i okul öncesi eğitim almamış, 470’i ise okul öncesi eğitim almıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin 230’u kız, 240’ı erkek öğrencidir. Okul öncesi eğitim almayanların ise 167’si kız, 144’ü erkek öğrencidir. Örneklemde yer alan öğrencilerin genel olarak okul öncesi eğitim durumlarına bakıldığında ise öğrencilerin yaklaşık %60’ının okul öncesi eğitim aldığı, %40’ının okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet ve okul öncesi eğitim durumlarının buldukları sosyo-ekonomik düzeye göre dağılımı Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Durumlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Dağılımları

	Cinsiyet	Sosyo-ekonomik Düzey			Toplam	
		Düşük		Orta		Yüksek
		n	%	n		%
Okul Öncesi Eğitim Alan	Kız	n	72	70	88	230
		%	31,3	30,4	38,3	100,0
	Erkek	n	88	74	78	240
		%	36,7	30,8	32,5	100,0
Okul Öncesi Eğitim Almayan	Kız	n	85	34	48	167
		%	50,9	20,4	28,7	100,0
	Erkek	n	60	31	53	144
		%	51,7	21,5	36,8	100,0
Genel	Kız	n	157	104	136	397
		%	39,5	26,2	34,3	100,0
	Erkek	n	148	105	131	384
		%	38,5	27,3	34,1	100,0
Toplam	n	305	209	267	781	
	%	39,1	26,8	34,2	100,0	

Tablo 15’te ifade edilen veriler incelendiğinde, örneklemde yer alan öğrencilerin 305’inin düşük, 209’unun orta ve 267’sinin yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler

olduğu görülmektedir. Düşük sosyo-ekonomik grubu, 72'si okul öncesi eğitim almış, 85'i okul öncesi eğitim almamış 157 kız ve 88'i okul öncesi eğitim almış, 60'ı okul öncesi eğitim almamış 148 erkek ğrenci oluşturmaktadır. Orta sosyo-ekonomik grubu, 70'i okul öncesi eğitim almış, 34' okul öncesi eğitim almamış 104 kız ve 74' okul öncesi eğitim almış, 31'i okul öncesi eğitim almamış 105 erkek ğrenci oluşturmaktadır. Yüksek sosyo-ekonomik grubu ise 88'i okul öncesi eğitim almış, 48'i okul öncesi eğitim almamış 136 kız ve 78'i okul öncesi eğitim almış, 53' okul öncesi eğitim almamış 131 erkek ğrenci oluşturmaktadır. rneklemde yer alan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre genel dağıllımlarına baktığımızda ise öğrencilerin yaklaşık %39'unun düşük, %27'sinin orta ve %34'ünün yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrenciler olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada çocukların okuryazarlık gelişimlerini değerlendirmek için bir aracın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde oluşturulan aracın geliştirilme süreci ifade edilerek tanıtımı yapılmış, analizlerine ilişkin sonuçlar bulgular kısmında ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı (OHBA) iki ayrı form ve 4 ekten oluşmaktadır. Birinci form uygulayıcının yönergeleri takip edebilmesi ve ilgili puanlamanın yapılabilmesi için oluşturulan "Uygulayıcı Kitapçığı" dır. İkinci form ise test maddelerine ilişkin görsellerden oluşan "Uygulama Kitapçığı" dır. Eklerde ise uygulama sürecinde öğrenciye sunulan hikâye kitabı, olay sıralama kartları, örgü ve şekilleri kopya etme sayfası ve harfleri yazma sayfası yer almaktadır. OHBA'nın geliştirme sürecine ilişkin bilgiler bu bölümde sunulmuş, lme aracının psikometrik özelliklerine ise araştırma bulgularında yer verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Test geliştirme ya da ölçek geliştirme sürecinde takip edilmesi gereken süreç farklı araştırmacılar (Atılđan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Erkuş, 2012; zelik, 2010; şeker ve Gençdoğan, 2006; Turgut ve Baykul, 2010) tarafından çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Araştırmacılar tarafından test geliştirme sürecinde farklı sıralamalar yapılsa da bu sıralamalar genel çerçevede test geliştirme sürecinin temel ilkelerinin tamamını kapsar

niteliktedir. İlkokula yeni başlayan çocukların okuryazarlık gelişimlerini gözlemlemek, incelemek, takip etmek ve değerlendirmek amacıyla bir aracın oluşturulmasını hedefleyen bu çalışmada, aracın geliştirilme sürecinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

- Testin Genel Amacının Belirlenmesi
- Testte Ölçülecek Niteliklerin Belirlenmesi
- Testte Ölçülecek Niteliklerin Tanımlanması ve Göstergelerin Belirlenmesi
- Belirlenen Göstergelere Yönelik Deneme Maddelerinin Yazılması
- Deneme Maddelerinin Gözden Geçirilmesi
- Testin Ön Uygulama Formunun Uygulanması
- Ön Uygulama Sonuçlarından Madde Analizi Yaparak Maddelerin Seçilmesi
- Esas Uygulamaya Yönelik Testin Nihai Formunun Oluşturulması
- Aracın Nihai Formunun İstatistiklerinin Kestirilmesi

3.3.1.1. Aracın Genel Amacının Belirlenmesi

Araştırma sürecine başlamadan önce, erken okuryazarlık becerileri, ilk okuma ve yazma gelişimi ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerine yapılan literatür çalışmasında okuryazarlık becerilerinin bir bütün halinde etkileşimsel bir süreç olarak gelişim gösterdiği göze çarpmaktadır (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2006; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Morrow, 2007; Riley, 2006; Teale ve Sulzby, 1986 vb). Yine yapılan literatür taramalarında bireyin doğumdan itibaren edindiği okuryazarlık deneyimleri, ilk okuma yazma öğretim sürecindeki nitelik ile okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin birbirini yordar nitelikte olduğu görülmektedir (Bodrova ve Leong, 1998; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Mayer, 2007; Neumann, Hood ve Neumann, 2009; Whitehurst ve Lonigan, 1988). Durum bu açıdan değerlendirildiğinde bilgiye ulaşmanın ve paylaşmanın emsaliz bir aracı olarak okuryazarlık becerileri, bireyin hayatında dönüm noktası olacak nitelikte değerlendirilebilir. Bu açıdan oluşturulan Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının temel amacı, ilkökula yeni başlayan öğrencilerin okuryazarlık gelişimlerini incelemek, gözlemlemek, takip etmek, değerlendirmek ve bu doğrultuda öğretim sürecinde bireyin becerilerine uygun öğretim programları oluşturabilmek ve uygun öğretim ortamını sağlayabilmek olarak ifade edilebilir.

3.3.1.2. Araçta Ölçülecek Niteliklerin Belirlenmesi

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında ele alınacak beceri ve yapıların belirlenmesi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar aşağıda ifade edilmiştir;

- Literatürde erken okuryazarlığın gözlenebilir becerilerinin belirlenmesi
- Benzer çalışmalarda ele alınan becerilerin incelenmesi
- Ölçülmesi planlanan becerilere yönelik uzman görüşü alınması

İlk aşamada erken okuryazarlık becerileri kapsamında hangi becerilerin değerlendirildiği incelenmiştir. İlgili literatür bağlamında erken okuryazarlık becerileri için araştırmacıların farklı sınıflamalar yaptığı görülmektedir. Yapılan bu sınıflamaları incelediğimizde ise pek çok araştırmacının sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, küçük kas becerileri, görsel algı, işitsel algı, dikkat ve hafıza gibi faktörlerin okuma ve yazma becerilerinin öğrenilmesinde önemli rol aldıklarını belirttikleri görülmektedir (Akyol, 2007; Arıkök, 2001; Bodrova ve Leong, 1998; Kelman, 2006; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Mayer, 2007; Morris, Bloodgood ve Perney, 2003; Neumann, Hood ve Neumann, 2009; Oja ve Jorimae, 2002; Whitehurst ve Lonigan, 1988; Wiig ve Secord, 2010; Wood, 2002; Woodcock, 2011).

İkinci aşamada erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik benzer çalışmalar incelenmiştir. Araştırmacıların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek üzere çeşitli araçlar geliştirdikleri görülmektedir. Tablo 16'da araştırmacıların okuryazarlık gelişimini değerlendirmeye yönelik oluşturdukları araçlara örnekler, değerlendirdiği boyutlar ve uygulama yaşı bağlamında ifade edilmiştir.

Tablo 16

Yurt Dışında Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Yapılan Çalışmalara Örnekler

Adı	Oluşturanlar	Değerlendirdiği Boyutlar	Yaş / Sınıf	Uygulama Süresi
Metropolitan Readiness Tests, Sixth Edition (MRT6)	Nurss, J.R. McGauvran, M.E.	<i>Görsel Ayrım İşitsel Ayrım Ses Farkındalığı Hikâye Anlama M. Kavramları</i>	4 - 7	15 – 20 dk.
Bracken School Readiness Assessment (BSRA)	Bruce A. Bracken	<i>Renkler Harfler Sayılar/Hesaplama Ebat/Karşılaştırma Şekiller</i>	3;0 – 6;11	10 – 15 dk.
Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills (K-SEALS)	A. S. Kaufman, N. L. Kaufman	<i>Kelime Alt testleri Sayı, Harf, Kelime Tanıma Artikülasyon Ölçeği</i>	3;0 – 6;11	15 – 25 dk.
Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)	R.H. Good R.A. Kaminski	<i>Sesbilgisel Farkındalık Alfabe Kuralları Akıcı Okuma Kelime Anlama</i>	Okul Öncesi, - 6	
Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP)	R. Wagner, J. Torgesen, C. Rashotte, N. A. Pearson	<i>Sesbilgisel Farkındalık Hafıza Otomatik harf, ses, renk, nesne tanıma</i>	4 yaş üzeri	40 dk.
Phonological Awareness Test (PAT)	C. Robertson, W. Salter	<i>Sesbilgisel Farkındalık</i>	5- 9	10 – 20 dk.
Texas Primary Reading Inventory (TPRI)	J. M. Fletcher, B. Foorman, D. Francis	<i>Kitap ve Yazı Farkındalığı Ses Farkındalığı Akıcı Okuma Dinlediğini Anlama Okuduğunu Anlama</i>	Okul Öncesi - 3	20 – 25 dk.
Early Literacy Skills Assessment (ELSA)	A. Debruin-Parecki	<i>Anlama Sesbilgisel Farkındalık Alfabe Kuralları</i>	4 – 6	20 – 30 dk.
Woodcock Reading Mastery Tests, Third Edition (WRMT-III)	R. W. Woodcock	<i>Sesbilgisel Farkındalık Dinlediğini Anlama Harf, kelime Tanıma Hızlı Otomatik Tanıma Nesne ve Renk Tanıma Sesli Okuma Akıcılığı Kelime Anlama Metin anlama</i>	4;6 üzeri	40 dk.

Get Ready to Read!	G.J. Whitehurst, C. Lonigan	<i>Yazı Bilgisi</i> <i>Kitap Bilgisi</i> <i>Sesbilgisel Farkındalık</i> <i>Ses Birim</i>	3;0 – 5;11	10 – 15 dk.
Assessment of Literacy and Language (ALL)	Linda J. Lombardino, R. J. Lieberman, J.C. Brown	<i>Dinlediğini Anlama</i> <i>Dili Anlama</i> <i>Semantik</i> <i>Sesbilgisel Farkındalık</i> <i>Alfabe Kuralları</i> <i>Yazı Kavramları</i> <i>Bilgisi</i>	Okul Öncesi - 1	30 – 60 dk.
Pre-Reading Inventory of Phonological Awareness™ (PIPA)	B. Dodd, S. Crosbie, B. Mcintosh, T. Teitzel, A. Ozanne	<i>Sesbilgisel Farkındalık</i>	4;0 – 6;11	15 – 20 dk.
Phonological Awareness Literacy Screening (PALS)	M. Invernizzi C. Juel L. Swank J. Meier	<i>İsim Yazma</i> <i>Alfabe Bilgisi</i> <i>Harf-Ses Bilgisi</i> <i>Sesbilgisel Farkındalık</i> <i>Yazı ve Kelime</i> <i>Farkındalığı</i>	Okul Öncesi	20 – 25 dk.
Emergent Literacy & Language Assessment (ELLA)	E. Wiig, W. Secord	<i>Sesbilgisel Farkındalık</i> <i>İşaret ve Sembolleri</i> <i>Tanıma</i> <i>Dikkat, Hafıza</i> <i>Otomatikleşme</i>	4;6- 5;5	30 - 60 dk.
Test of Preschool Early Literacy (TOPEL)	C. J. Lonigan, R. K. Wagner, J. K. Torgesen, C. A. Rashotte,	<i>Yazı Bilgisi</i> <i>Kelime Tanıma</i> <i>Sesbilgisel Farkındalık</i>	3;0 – 5;11	25 – 30 dk.

Tablo 16’da ifade edildiği üzere araştırmacılar çocukların okuryazarlık gelişimlerini değerlendirmek için benzer yapılar üzerinde durmaktadır. Sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, dikkat, hafıza, görsel ayırım, işitsel ayırım ve dinlediğini anlama faktörlerinin yapılan çalışmaların ortak boyutları olduğu göze çarparken araştırmacıların nesne tanıma, akıcı okuma, renk tanıma, sayıları tanıma gibi farklı faktörleri de değerlendirme araçlarının diğer boyutları olarak ele aldıkları görülmektedir. İfade edilen bu çalışmaların yanı sıra okuryazarlık gelişimlerinin alt boyutlarına yönelik pek çok çalışmanın yapıldığı da görülmektedir (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007; Justice, Invernizzi ve Meier, 2002; Lonigan, 2006; Lonigan, Allan ve Lerner 2011; Wilson ve Lonigan, 2009 gibi).

Türkiye’de erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen veya uyarlanan değerlendirme araçları Tablo 17’de ifade edilmiştir.

Tablo 17

Türkiye’de Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Oluşturulan Araçlara Örnekler

Adı	Oluşturanlar	Değerlendirdiği Boyutlar	Yaş / Sınıf
Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (Uyarlama)	A. Oktay	<i>Kelime Anlama Cümleler Genel Bilgi Eşleştirme Sayılar Kopya etme</i>	5;6 - 6
Marmara İlköğretime Hazıroluş Ölçeği (Geliştirme)	Ö. Polat Unutkan	<i>Matematik Fen Ses Çizgi Labirent</i>	60 - 78
61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi (Geliştirme)	E. Yazıcı	<i>Alfabe bilgisi Fonolojik farkındalık Sözcük bilgisi ve telaffuz Yazma becerileri</i>	61 – 72
Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (Geliştirme)	G. Karaman	<i>Sesbilgisel farkındalık Yazı farkındalığı Öyküyü anlama Görselleri eşleştirme Yazı yazma öncesi beceriler</i>	48 – 77
Erken Okuryazarlık Testi – EROT (Geliştirme)	T. Kargın, C. Ergül, Ş. Büyüköztürk, B. Güldenoğlu	<i>Alıcı dilde sözcük bilgisi İfade edici dilde sözcük bilgisi Genel isimlendirme İşlev bilgisi Harf bilgisi Sesbilgisel farkındalık Dinlediğini anlama</i>	60

Tablo 17’de ifade edilen çalışmaları incelediğimizde Türkiye’de erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulan araçların sayısının az olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmacıların erken okuryazarlık becerileri kapsamında farklı faktörleri bir araya getirerek çeşitli değerlendirmeler yaptığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, anlama ve eşleştirme gibi faktörler üzerinde yoğunlaşılırken genel bilgi, sayılar, kopya etme, çizgi çalışmaları gibi farklı faktörlerin de oluşturulan değerlendirme araçlarının boyutları arasında yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarını değerlendirmeye yönelik uyarlama ve geliştirme çalışmaları da bulunmaktadır (Büyüktaşkapu, 2012; Erdoğan, 2009; Erduran, 1999; Güven, 2009; Oktay, 2010; Öztunç 1994; Şimşek, 2011; Uyanık, 2010; Yazıcı, 2010). Erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarına yönelik bu araştırmalarda benzer becerilerin ve yapıların incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalarda

araştırmacıların 36 – 72 ay yaş aralığındaki çocukların, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerinin gelişimi üzerinde yoğunlaştıkları ifade edilebilir. Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmaları birlikte değerlendirdiğimizde araştırmacıların özellikle sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerine yoğunlaştıkları görölmektedir.

İlgili literatür ve benzer çalışmalar doğrultusunda Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alabilecek testlerin neler olabileceği belirlenmiştir. Bu süreçte ilk olarak belirlenen boyutlar şu şekildedir;

1. Görme ve Görsel Algı
2. İşitme ve İşitsel Algı
3. Hafıza
4. Sesbilgisel Farkındalık
5. Yazı Farkındalığı ve Yazma
6. Anlama

Bu bağlamda Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında altı boyuttan oluşan bir araç oluşturulması öngörölmüştür.

Üçüncü aşamada ilgili literatür ve benzer çalışmalar doğrultusunda oluşturulan ilk boyutlar uzman görüşü alınmak üzere alan uzmanlarına sunulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasında, alan uzmanlarının araçta yer alması ön görölen boyutlara yönelik değerlendirme yapabilmeleri için bir form oluşturulmuştur (Ek 2. Uzman Değerlendirme Formu – Boyut). Oluşturulan form sınıf eğitimi ana bilim dalında okuma yazma ve Türkçe eğitimi üzerine çalışan (5), okul öncesi eğitim ana bilim dalında görev yapan (2) ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul öncesi (2) ve sınıf öğretmenlerinden (2) oluşan uzman grubuna boyutlar üzerinde değerlendirmelerini yapmaları ve önerilerini belirtmeleri üzere sunulmuştur. Alan uzmanları Uzman Değerlendirme Formunda yer alan ilgili bölümlere, boyutlara yönelik görüşlerini uygun/düzeltilmeli/uygun değil olarak belirtmişler ve önerilerini sunmuşlardır. Uzman Değerlendirme Formlarının geri dönüş sürecinde alan uzmanları ile yüz yüze görüşmeler de yapılarak değerlendirmeleri ve önerileri üzerine tartışılmıştır. İkinci aşamada alan uzmanları tarafından yapılan değerlendirmeler, öneriler ve tartışmalar bir araya getirilerek üç araştırmacı tarafından yeni bir değerlendirme yapılmış ve Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alması ön görölen

boyutlara yönelik yeni bir sınıflama yapılmıştır. Bu süreç sonunda araçta yer alması ön görülen boyutlar şu şekildedir;

1. Temel Görsel Algı Becerileri
2. Dinleme, İzleme ve Anlama Becerileri
3. Görsel Okuma ve Anlama Becerileri
4. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri
5. Yazı Farkındalığı
6. Temel Yazma Becerileri

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında bulunması ön görülen beceri ve yapıları kapsayan bu boyutlar ikinci defa alan uzmanlarına sunulmuştur. Sınıf eğitim ana bilim dalında görev yapan (4), okul öncesi eğitimi ana bilim dalında görev yapan (2) ve MEB'e bağlı okullarda görev yapan okul öncesi (2) ve sınıf öğretmenleri (2) ile belirlenen beceri ve yapılarla yönelik yapılan görüşmelerde alan uzmanları uygun görüş belirtmişlerdir.

İlgili literatür araştırmaları, benzer çalışmaların incelenmesi ve alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer verilmesi gereken beceri ve yapıların neler olduğu belirlenmiştir.

3.3.1.3. Araçta Ölçülecek Niteliklerin Tanımlanması ve Göstergelerin Belirlenmesi

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alacak beceriler ve yapılar belirlendikten sonra ölçülecek nitelikler ilgili literatür bağlamında tanımlanmış ve göstergeleri tespit edilmiştir.

3.3.1.3.1. Temel Görsel Algı Testi

Temel Görsel Algı Testi ilkokula yeni başlayan öğrencilerin görsel algı becerilerini değerlendirmek üzere oluşturulmuş bir formdur. Görsel algı becerilerinin değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal ve motor beceriler yer almaktadır. Görsel algılama, uzamsal ilişkiler ve yapısal becerilerin dâhil olduğu farklı türden becerileri içermektedir. Frostig ve Maslow'a (1973) göre görsel algı, görsel uyaran ve bu görsel uyaran ile bağlantılı ilk deneyimleri yorumlama ve görsel uyaranları fark etme ve ayırt etme becerisi olarak

tanımlamaktadır (Metin ve Aral, 2013). Diğer bir ifadeyle görsel algı, bireyin göz aracılığıyla aldığı görsel bilgileri tespit etme, organize etme, yorumlama ve kavrayabilme becerisidir (Ted Brown, Rodger ve Davis, 2003). Marianne Frostig ise, görsel algılamayı; göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin ayırımı, şekil sabitliği, mekanla konumun algılanması ve mekân ilişkilerinin algılanması olmak üzere beş alt gruba ayırarak incelemiştir (Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan, 2001). Görsel algı becerilerini değerlendirmek üzere motor becerilerin kullanıldığı ve kullanılmadığı araçlar yer almaktadır (bk. Frostig Developmental Test of Visual Perception, 1963; Frostig Motor-Free Visual Perception Test, 2003; Colarusso ve Hammill, 2006). Bu çalışmada ilkokula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı becerilerini değerlendirmek amacıyla motor becerilerin kullanılmadığı bir form geliştirilmiştir. Görsel algının bir boyutu olan küçük detayların fark edilmesi okuma becerilerinin kazanılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu alan ile ilgili beceriler okuma yazma ile ilgili etkinliklere temel oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında yer alan, nesne resim arasındaki benzerlik veya farklılıkları bulma, geometrik şekillerin ya da resimlerin eşleştirilmesi, renk ayırt etme, şekil zemin ilişkisini ayırt etme gibi etkinlikler görsel ayırt etmeye yöneliktir. Bu etkinlikler çocukların harf-kelime analizi yapmalarını sağlayarak, kelime biçimlerini tanıma ve kelimeleri analiz etme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Yazıcı, 2002). Oluşturulan Temel Görsel Algı Testi OHBA kapsamında sınırlandırılmış bir araçtır. Görsel algı ile okuma yazma becerileri arasındaki ilişki göz önüne alınarak oluşturulan form erken okuryazarlık becerileri kapsamında temel bir beceri olarak değerlendirilmiş ve bu bakış açısı ile oluşturulmuştur.

Tablo 18’de Temel Görsel Algı Testine yönelik tanımlamalar ve göstergeler yer almaktadır.

Tablo 18

Temel Görsel Algı Testine Yönelik Tanımlar ve Göstergeler

Tanımlar	Göstergeler	Kaynaklar
Görsel algı, görsel uyaranları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumlama yeteneği olarak tanımlanmıştır.	Aynı olan resimleri fark edebilme	Akyol, 2007; Apak, 1990; Arıkök, 2001; Brown, Rodger ve Davis, 2003; Colarusso ve Hammil, 1972; Dönmez, 2000; Frostig, Lefever ve Whittlesey, 1961; Hammil, Pearson, Voress 1993; Kavale ve Forness, 2000; Mangır, Çağatay- Aral, 1987; MEB, 2013; MEGEP, 2007; Memiş ve Sivri, 2016; Metin ve Aral, 2013; Kalkan ve Arslan, 2015; Oktay, 2010; Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan, 2001; Waugh ve Watson, 1970; Zhou, McBride-Chang ve Wong, 2014
	Farklı olan resimleri fark ayırt edebilme	
	İlişkili olan resimleri tespit edebilme	
	Resmi tamamlayan parçayı bulabilme	
	Kopya etme	
Renkleri tanıma, Renkleri eşleştirme		

Tablo 18’de ifade edildiği üzere Temel Görsel Algı Testi, görsel uyaranları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumlama yeteneği (Apak, 1990) olarak ele alınmıştır. Tanım doğrultusunda ilgili literatür taranarak göstergelerinin neler olabileceği belirlenmiştir.

3.3.1.3.2. Dinleme, İzleme ve Anlama Testi

Dinleme, İzleme ve Anlama Testi ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama, yönergeleri takip etme, hatırlama ve dinlediğini anlamlandırma becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş bir formdur. Yapılan pek çok çalışma (Gillam, Gillam, ve Reece, 2012; Kendeou, van den Broek, White ve Lynch, 2009; Varghese, 2015) dinlediğini anlamamanın gelişimi ile okuma yazma becerilerinin gelişimi arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dil becerilerinin, yani dinleme, konuşma okuma ve yazma gibi dil alanlarının beraber gelişim gösterdiği ve birindeki ilerlemenin diğerlerini olumlu etkilediği, herhangi birinde yaşanan zorluğun ise diğerlerini olumsuz etkilediği yapılan pek çok araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır (Tomblin, 2010; Dolan 1985; Varghese, 2015). Teale, Hiebert ve Chittenden (1987) okula başlamadan önce çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde gelişim gösterdiklerini ve bu becerilerin bir sıra halinde değil, birbiri ile etkileşim halinde bulunarak beraber geliştiklerini ifade etmektedir. Dinleme becerisi okuma yazma becerilerinin gelişiminde etkisi olan yapılardan biridir. Dinleme, fizyolojik, nörolojik ve psikolojik süreçlerden oluşan dilsel bir beceridir (Richards, 1983; Güneş, 2014; Akyol, 2007; Cooper 1997; Özbay, 2005; Doğan, 2011). İlgili literatür bağlamında araştırmacılar dinleme sürecini farklı kavramlarla tanımlasalar da yapılan tanımlamaların süreci benzer şekilde ifade ettiği görülmektedir (Bostorm, 2011; Güneş, 2014; Akyol, 2007; Wolwin ve Coakley 2000; Richards, 1983; Özbay, 2005). Yapılan tanımlamalara göre dinlemenin işlem boyutunun üç aşamada gerçekleştiği ifade edilebilir. Bunlar işitme (algılama), anlama (odaklanma) ve zihinde yapılandırma (anlamlandırma) aşamalarıdır. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan Dinleme, İzleme ve Anlama Testi de bu çerçevede oluşturulmuş bir formdur.

İlgili literatür göz önüne alınarak oluşturulan Dinleme, İzleme ve Anlama Testine yönelik tanımlamalar ve göstergeler Tablo 19’da ifade edilmiştir.

Tablo 19

Dinleme, İzleme ve Anlama Testine Yönelik Tanımlar ve Göstergeler

Tanımlar	Göstergeler	Kaynaklar
Dinleme, izleme ve anlama becerileri bireyin işittiğini kavraması, dinlediğini anlaması ve yorumlaması olarak tanımlanabilmektedir.	Yönergeleri takip edebilme, Kavramların eş/zıt anlamını ifade edebilme, Dinlediklerini kavrayabilme, Dinlediğinden sonuçlar çıkarabilme, Dinlediğini hatırlayabilme, Dinlediğini anlayabilme, Dinlediğini uygulayabilme	Akyol, 2007; Bostorm, 2011; Cooper 1997; Doğan, 2011; Garner ve Bochna, 2004; Güneş, 2007; Güneş, 2014; MEB, 2013; MEGEP, 2007; Oktay,2010; Özbay, 2005; Özbay, 2005; Richards, 1983; Wolwin ve Coakley 2000; Woodcock, McGrew, Mather ve Schrank, 2001

Tablo 19’da ifade edildiği üzere Dinleme, İzleme ve Anlama Testi, işittiğini tanıma, yönergeleri anlamlandırma, dinlediğini anlama ve yorumlama becerisi olarak ele alınmıştır. Tanım doğrultusunda ilgili literatür taranarak göstergelerinin neler olabileceği belirlenmiştir.

3.3.1.3.3. Görsel Okuma ve Anlama Testi

Görsel Okuma ve Anlama Testi ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin görselleri tanıma, anlama ve yorumlama becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulmuş bir formdur. Braden ve Hortin’e (1982) göre görsel okuryazarlık, resimleri ve işaretleri anlama, kullanma ve aynı zamanda da bunlarla kişinin kendisini ifade etmesidir (Akyol, 2007, s. 125). Diğer bir ifadeyle görsel okuma şekilleri görme, algılama, düşünme, anlama, ilişkilendirme, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2014, s. 197). Bireyin doğumdan itibaren, bir okuma eylemi olarak, etrafında var olan varlıkları anlamlandırma çabası ve bilgi toplumunun ürettiği hızlı teknolojik gelişmeler sonucunda görsellerin insan hayatında daha yoğun bir şekilde yer alması, görsel okuma becerilerinin önemini daha da belirginleştirmektedir. Okuma sürecinin harflerin ifade ettiği fonolojik yapıyı çözmek ve seslerin oluşturduğu fonolojik yapıyı anlam yüklemek olmak üzere iki temel süreçten oluştuğunu göz önüne aldığımızda (Westwood, 2008) görsel okuma becerilerinin hem harfleri tanıma hem de oluşan fonolojik yapıyı anlamlandırma sürecinde önemli bir rolünün olduğunu ifade edebiliriz. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde görseller üzerinde okumaya hazırlık çalışmaları sıklıkla yapılan çalışmalar arasındadır. Metin okunmadan önce sunulan görseller üzerinde öğrencilerin konuşturulması, metin ile ilişkisinin kurulması, görsellerdeki ayrıntıların incelenmesi, görselin ifade ettiği anlamın fark edilmesi gibi çalışmalar hem okumanın hem de anlamının niteliğinde etkisi olan

çalışmalarıdır. Akyol (2007), yapılan çalışmalarda zihinsel imaj oluşturma tekniğinin anlama becerilerini olumlu etkilediğini belirtirken Çam (2006) tarafından yapılan çalışmada da görsel okuma becerilerinde başarılı olan öğrencilerin okuduğunu anlama çalışmalarında daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Bu durum göz önüne alınarak İlkokul Türkçe Ders Programında da öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmek için çalışmalara yer verilmiştir. Okul öncesi eğitim programında da görsel okuma becerilerini desteklemeye yönelik pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir (MEB, 2013). İlkokul Türkçe öğretim programında öğrencilerin görsel okuma becerilerini desteklemek için şu çalışmaların yapılması önerilmektedir;

- Gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme,
- Görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma,
- Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma,
- Söylenen cümleye uygun resimleri bulma,
- Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama,
- Görsellerden yararlanarak hikâye oluşturma,
- Görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma (MEB, 2009).

Yapılan tanımlamalara göre görsel okuma; şekilleri görme, algılama, düşünme, anlama, ilişkilendirme ve zihinde yapılandırma becerilerini kapsamaktadır. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan Görsel Okuma ve Anlama Testi de bu çerçevede oluşturulmuş bir formdur.

İlgili literatür göz önüne alınarak oluşturulan Görsel Okuma ve Anlama Testine yönelik tanımlamalar ve göstergeler Tablo 20’de ifade edilmiştir.

Tablo 20

Görsel Okuma ve Anlama Testine Yönelik Tanımlar ve Göstergeler

Tanımlar	Göstergeler	Kaynaklar
Görsel okuma bireyin görselleri tanıma, anlama ve yorumlama becerisi olarak tanımlanabilmektedir.	Görselleri tanıyabilme, ayırt edebilme ve ayrıntıları fark edebilme, Kelimenin/cümlenin görsel karşılığını tespit edebilme Görsellerden yararlanarak soruları cevaplayabilme, Görselleri oluş sırasına göre sıralayabilme	Akyol, 2007; Avgerinou ve Ericson, 1997; Baş ve Örs, 2015; Çam, 2010; Debes, 1968; Ford, 2010; Güneş, 2014; MEB, 2009; MEB, 2013; MEGEP, 2007; Oktay, 2010; Sinatra, 1986; Wileman, 1993

Tablo 20’de ifade edildiği üzere Görsel Okuma ve Anlama, görselleri tanıyabilme, ayırt edebilme, ayrıntıları fark edebilme, ifadenin görsel karşılığını bulabilme, görseller üzerinden sorulara cevap verebilme ve görselleri olay örgüsüne göre sıralayabilme becerisi olarak ele alınmıştır. Tanım doğrultusunda ilgili literatür taranarak göstergelerinin neler olabileceği tespit edilmiştir.

3.3.1.3.4. Sesbilgisel Farkındalık Testi

Sesbilgisel Farkındalık Testi ilkokula yeni başlayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulmuş bir formdur. Sesbilgisel farkındalık konuşma dilinde yer alan seslerin fark edilmesi, tanınması ve analiz edilmesi ile ilgilidir (NELP, 2008). Sesbilgisel farkındalık kavramı konuşma dilinde yer alan anlamdan ziyade konuşma dilinde yer alan seslere yönelik farkındalığı kapsayan geniş bir kavramdır (Konza, 2011; Torgesen ve Mathes, 1998). Diğer bir ifadeyle sesbilgisel farkındalık, dili oluşturan sesleri fark edebilme, sesler hakkında düşünebilme ve sesleri manipüle edebilme (hece veya ses silme, ekleme ve değiştirme vb.) becerisidir (Torgesen ve Mathes, 1998, s. 3). Sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışmanın sonuçları sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma ve yazma becerilerinin üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir (Bayraktar ve Temel, 2014; Bentin ve Leshem, 1993; Erdoğan, 2011; Gökkuş, 2016; Kim, Kim ve Lee, 2007; Turan ve Akoğlu, 2011; Vellutino ve Scanlon, 1987). Treiman ve Zukowski (1991) sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini hece farkındalığı, ilk ve son ses farkındalığı ve ses birim farkındalığı olmak üzere üç başlık altında değerlendirmiştir. Goswami ve Bryant (1990) hece farkındalığı, başlangıç sesi ve uyak farkındalığı ve ses birim farkındalığı olarak sınıflamıştır. Gökkuş (2016) sesbilgisel farkındalık becerilerinin aşamalarını uyak farkındalığı, cümle ve kelime farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ses-son ses farkındalığı ve ses birim farkındalığı başlıkları altında sınıflamıştır. Erdoğan (2009) uyak ve ses yinelemesi, sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma, sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme ve sesleri manipüle etme olarak sınıflamıştır. Cisero (1993) hece farkındalığı, başlangıç sesi farkındalığı, uyak farkındalığı ve ses birim farkındalığı başlıkları altında sınıflamıştır. Justice ve Pullen (2003) ise sesbilgisel farkındalık becerilerini kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı, sesleri ayırma, sesleri birleştirme ve ses benzerliği farkındalığı başlıkları altında sınıflamaktadır. Bauserman (2008) uyak tanıma, uyak üretme, ilk ve son sesleri ayırma,

sesleri birleştirme, sesleri tanıma, ses birimleri birleştirme, ses birimleri ayırma, ses birimleri silme, ses birimleri değiştirme olarak sınıflamaktadır. Beauchat, Blamey ve Walpole (2010) sesbilgisel farkındalık becerilerini aşamalarını kelime farkındalığı, hece farkındalığı, başlangıç – uyak farkındalığı ve ses birim farkındalığı başlıkları altında değerlendirmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerileri üzerine yapılan bu araştırmalara göre sesbilgisel farkındalık becerilerinin cümle, kelime, hece ve ses birim olmak üzere sözlü dilin daha küçük birimlerine doğru ilerleyen bir hiyerarşi içerisinde olduğu ifade edilebilir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin aşamaları cümle ve kelime farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ses – son ses farkındalığı, ses birim farkındalığı başlıkları altında toplanabilir. (Bauserman, 2008; Beauchat, Blamey ve Walpole 2010; Cisero, 1993; Erdoğan, 2009; Goswami ve Bryant, 1990; Gökkuş, 2016; Justice ve Pullen 2003; Schuele ve Boudreau, 2008; Treiman ve Zukowski, 1991).

Yapılan tanımlamalara göre sesbilgisel farkındalık; kelime, hece, ilk ses – son ses ve ses birim farkındalığını ve bu alt becerilere yönelik sayma, tanıma, birleştirme, bölme, silme ve değiştirme görevlerini kapsamaktadır. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan Sesbilgisel Farkındalık Testi de bu çerçevede oluşturulmuş bir formdur.

İlgili literatür göz önüne alınarak oluşturulan Sesbilgisel Farkındalık Testine yönelik tanımlamalar ve göstergeler Tablo 21’de ifade edilmiştir.

Tablo 21

Sesbilgisel Farkındalık Testine Yönelik Tanımlar ve Göstergeler

Tanımlar	Göstergeler	Kaynaklar
Sesbilgisel farkındalık; kelime, hece, ilk ses – son ses ve ses birim farkındalığı ve bu alt becerilere yönelik sayma, tanıma, birleştirme, bölme, silme ve değiştirme görevleridir	Uyaklı Dizileri Fark Etme	Armbruster, Lehr ve Osborn, 2003; Bauserman, 2008; Bayraktar ve Temel, 2014; Beauchat, Blamey ve Walpole 2010; Bentin ve Leshem, 1993; Cisero, 1993; Erdoğan, 2009; Erdoğan, 2011; Goswami ve Bryant, 1990; Gökkuş, 2016; Justice ve Pullen 2003; Kim, Kim ve Lee, 2007; Konza, 2011; Schuele ve Boudreau, 2008; Torgesen ve Mathes, 1998; Treiman ve Zukowski, 1991; Turan ve Akoğlu, 2011; Vellutino ve Scanlon, 1987
	Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme	
	Aynı Ses ile Başlayan Kelimeleri Eşleştirme	
	Sese Uygun Kelime Üretme	
	Kelimenin İlk Sesini Silme	
	Kelimenin Son Sesini Silme	
	Kelimenin İlk Sesini Değiştirme	
	Kelimenin Son Sesini Değiştirme	
	Kelime Birleştirme	
	Hece Birleştirme	
	Ses Birleştirme	
	Kelime Ayırma	
Hece Ayırma		
Ses Ayırma		

Tablo 21’de ifade edildiği üzere Sesbilgisel Farkındalık Testinde sesbilgisel farkındalık; kelime, hece, ilk ses – son ses ve ses birim farkındalığı ve bu alt becerilere yönelik sayma, tanıma, birleştirme, bölme, silme ve değiştirme görevleri olarak ele alınmıştır. Tanım doğrultusunda ilgili literatür taranarak göstergelerinin neler olabileceği belirlenmiştir.

3.3.1.3.5. Yazı Farkındalığı Testi

Yazı Farkındalığı Testi ilkokula yeni başlayan öğrencilerin yazı kavramlarına ilişkin bilgilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulmuş bir testtir. Yazı farkındalığı çocukların yazılı dilin doğasına ilişkin bilgisini (Badian 2000; Justice ve Ezell, 2001) tanımlamaktadır (Justice ve Pullen, 2003, s. 100). Sesbilgisel farkındalık becerilerinde olduğu gibi yazılı dilin biçim ve işlevleri hakkında bilgi sahibi olunması da gelecekteki okuma başarısı açısından önemli bir etkidir. Lasonde’ye (2001, s. 47) göre çocuklar aşağıdaki davranışları sergilediğinde yazı farkındalığı becerilerinin gelişmeye başladığı ifade edilebilir;

- Yazılı dilin amacının iletişim kurmak olduğunu fark ederler ve sayfalarda yer alan işaretlerin bir anlam taşıdığını kavrarlar (Yazı kavramı).
- Çevresel yazılara dikkat ederler.
- Harflerin isimlerinin ve kelimelerin farklı biçim ve şekillerinin olduğunu anlarlar (Harf kavramı).
- Harf, kelime ve yazı arasındaki farkları, kelimeler ve kelimeler arasındaki boşlukları fark eder (Kelime kavramı).
- Yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağıya akış yönü olduğunu fark eder (Yazı kavramı).
- Bir kitabın parçalarını (kapak, sayfa vb.) ve amaçlarını fark eder (Kitap Kavramı).
- Noktalama işaretlerinin bir amacının olduğunu ve anlam taşıdığını fark eder (Noktalama kavramı).
- Gördüğü bazı kelimeleri tanır.
- Tanıdığı bazı harflerin çizimini yapar.

Yazı farkındalığı becerileri ile okuma ve yazmanın öğrenilmesi sürecinde önemli bir ilişkinin olduğu yapılan pek çok araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara sağlanacak uygun ortam ve destek doğrultusunda

çocukların yazı farkındalığı becerileri geliştirilebilmektedir (Badian, 2001; Bayraktar, 2014; Foulin, 2005; Justice ve Ezell, 2002; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Şimşek, 2012).

Yapılan tanımlamalara göre yazı farkındalığı kitap düzenlemeleri, yazı düzenlemeleri ve yazının işlevlerine yönelik bilgiyi kapsamaktadır. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan Yazı Farkındalığı Testi de bu çerçevede oluşturulmuş bir formdur.

İlgili literatür göz önüne alınarak oluşturulan Yazı Farkındalığı Testine yönelik tanımlamalar ve göstergeler Tablo 22’de ifade edilmiştir.

Tablo 22

Yazı Farkındalığı Testine Yönelik Tanımlar ve Göstergeler

Tanımlar	Göstergeler	Kaynaklar
Kitap düzenlemeleri, yazı düzenlemeleri ve yazının işlevlerine yönelik bilgidir.	Kitapların oluşturuluş amaçlarını, kullanma biçimini ve kitapların organizasyonunu anlama Yazının nasıl düzenlendiğini anlamayı kolaylaştıran becerileri fark etme Kelimelerinin ve harflerin isimlendirebileceğinin ve anlam taşıdığını fark etme Kelime ve harflerin rakam veya karalama gibi diğer metin türlerinden farklı olduğunu kavrama	Badian, 2001; Bayraktar, 2014; Bradley ve Byrant, 1983; Foulin, 2005; Justice ve Ezell, 2001; Justice ve Ezell, 2002; Kame'enui, Adams ve Lyon, 2002; Lassonde 2001; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Stewart ve Lovelace, 2006; Şimşek, 2012

Tablo 22’de ifade edildiği üzere Yazı Farkındalığı Testinde yazı farkındalığı becerileri; kitap düzenlemeleri, yazı düzenlemeleri ve yazının işlevlerine yönelik bilgi olarak ele alınmıştır. Tanım doğrultusunda ilgili literatür taranarak göstergelerinin neler olabileceği belirlenmiştir.

3.3.1.3.6. Temel Yazma Becerileri Testi

Temel Yazma Becerileri Testi ilkokula yeni başlayan öğrencilerin örgü, şekil ve harf çizme becerilerini ve yazmanın fiziksel unsularını (kalem tutma, bilek duruşu, oturuş, kağıt tutma, kağıt ile göz arasındaki mesafe) değerlendirmeye yönelik oluşturulmuş bir testtir. Yazı yazma becerilerinin gelişimi de okuma becerilerinin olduğu gibi doğumdan itibaren süregelen gelişimsel bir süreci kapsamaktadır. Çocukların rastgele yaptıkları düşünülen karalamaları ve çizimleri gelişmiş motor becerilerden daha fazlasını içermektedir. Yaptıkları bu çalışmalar çocukların duygu ve düşüncülerini başkalarına ifade etmekte kullandıkları bir yol olarak değerlendirilebilir. Çocuklar okuma sürecinde olduğu gibi yazmada da

yetişkinlerden gördükleri ile tecrübe edinmeye başlarlar. Kâğıtlardaki ve çevrelerindeki yazılı sembollerin anlam taşıdıklarını fark ederler ve kendileri de bu sürece katılma isteğinde olabilirler (Falconer 2010, s. 85).

Yazma becerisi hem bilişsel-dilsel hem de motor becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren temel bir beceridir. Yazma becerilerinin gelişiminde bilişsel – dilsel beceriler olarak sesbilgisel farkındalık, alfabe-harf bilgisi, kelime bilgisi ve yazı farkındalığının önemli rolü bulunmaktadır (Svant, 2016, s. 3). Diğer taraftan yazı yazma becerisi oturma, bilek duruşu, el duruşu, kalem tutma, kâğıt tutma gibi motor becerileri de içermektedir. Yazma becerisi hem motorsal hem de bilişsel-dilsel yeteneklerin işe koşulduğu karmaşık bir süreci kapsamaktadır. Güneş'e (2014, s. 66) göre çocukların yazmayı öğrenme süreci resim ve şekil çizmekle başlamakta, kelime ve heceleri kopya etmekle devam etmekte ve harfleri yazmaya kadar sürmektedir. Çocuklar okullardaki günlük çalışmalarının yaklaşık %30 – 60'ını yazı yazma, boyama, kesme gibi küçük kas becerilerine dayalı etkinliklerle geçirmektedir. Özellikle yazı yazma küçük kas becerilerinin yoğun kullanılmasını gerektirmektedir. Çocuklar 6 – 7 yaşlarına kadar genellikle küçük kas becerilerinde ustalaşmaya başlarlar. Ancak çocukların %10-20 aralığında görsel-motor hareketlerinde gecikmeler yaşanabilmektedir. Çocukların yaşadıkları bu sorunlar yazmayı öğrenme sürecinde önemli derecede etkiye sahip olabilmektedir (Ratzon, Efraim ve Bart, 2007, s. 398).

Yapılan tanımlamalara göre temel yazma becerileri; küçük kas becerilerine dayalı olarak şekil ve örgü çizme, yazmanın fiziksel unsurlarını (oturma, bilek duruşu, el duruşu, kalem tutma, kâğıt tutma) ve harf yazma becerilerini kapsamaktadır. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan Temel Yazma Becerileri Testi de bu çerçevede oluşturulmuş bir formdur.

İlgili literatür göz önüne alınarak oluşturulan Temel Yazma Becerileri Testine yönelik tanımlamalar ve göstergeler Tablo 23'te ifade edilmiştir.

Tablo 23

Temel Yazma Becerileri Testine Yönelik Tanımlar ve Göstergeler

Tanımlar	Göstergeler	Kaynaklar
Temel yazma becerisi Küçük kas becerilerine dayalı olarak yazmanın fiziksel unsurlarını yerine getirebilme, örgü ve şekil çizibilme ve harfleri yazabilme becerisidir.	Çizgileri Bileştirme, Çizgileri Kopya etme, Örgü ve şekilleri kopya etme Harfleri yazma Uygun oturma şekli, kâğıt tutma, bilek duruşu, kalem tutma, kâğıt ile göz arasındaki mesafe, Soldan sağa doğru yazma, yukarıdan aşağı doğru	Akyol, 2012; Badian 2000; Badian, 2001; Bayraktar, 2014; Bradley ve Byrant, 1983; Falconer 2010; Foulin, 2005; Justice ve Ezell, 2001; Justice ve Ezell, 2002; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Morrow, 2007; Ratzon, Efraim ve Bart, 2007; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Svant, 2016; Şimşek, 2012

Tablo 23'te ifade edildiği üzere Temel Yazma Becerileri Testinde yazma becerileri; küçük kas becerilerine dayalı olarak şekil ve örgü çizme, yazmanın fiziksel unsurlarını (oturma, bilek duruşu, el duruşu, kalem tutma, kâğıt tutma) uygun olarak yerine getirme ve harf yazma becerisi olarak ele alınmıştır. Tanım doğrultusunda ilgili literatür taranarak göstergelerinin neler olabileceği belirlenmiştir.

3.3.1.4. Belirlenen Göstergelere Yönelik Deneme Maddelerinin Yazılması

Deneme maddelerinin yazılması ve madde havuzunun oluşturulması iki aşamada gerçekleştirilmiştir;

- Birinci aşamada ilgili literatür bağlamında karar verilen tanımlamalara ve göstergelere ilişkin maddeler oluşturulmuştur.
- İkinci aşamada ise görsel kullanılması gereken maddelere ilişkin görsellerin seçimi ve çizimi gerçekleştirilmiştir.

Görsellerin seçiminde elektronik ortamda bulunan vektörel çizimlerden faydalanılmıştır. Görsellerin çizimi düzenlenmesi, yeniden oluşturulması, içeriğin organizasyonu ve sayfa düzenlemesi Corel Draw 15 ve Adobe Illustrator programları aracılığıyla araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Okuma Yazmaya Hazırbuluşluğu Belirleme Aracında yer alan görsellerin telif hakları alınmıştır.

3.3.1.4.1. Maddelerin Yazımı

Okuma Yazmaya Hazırbuluşluğu Belirleme Aracının geliştirilmesi sürecinde testte yer almasına karar verilen beceriler ve yapılara yönelik tanımlamalar ve göstergeler

belirlendikten sonra bu becerilere yönelik madde yazma sürecine geçilmiştir. Madde yazım sürecinde ilgili literatür, benzer çalışmalar ve erken okuryazarlık becerileri ile ilgili etkinlikler bağlamında madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin yazım sürecinde belirlenen göstergeleri karşılamak ve oluşturulan maddenin 60 – 84 ay aralığında öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması maddenin yazım sürecinde temel koşul olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında kullanılan kavramların öğrencilerin gelişim düzeyleri ile uyumlu olması için okul öncesi dönemde, erken çocukluk kitaplarında ve gündelik hayatta sıklıkla kullanılan kavramların seçilmesine karar verilmiştir. Bu amaçla okul öncesi ve ilkokul dönemine ilişkin kelime ve kavram bilgisine yönelik yapılan çalışmalar incelenmiştir (Ateş, 2011; Baş, 2006, 2010; Çetinkaya, 2011; Çevik, 2011; Güven, 2009; Hopurcuoğlu, 2010; İpek ve Bilgin, 2007; Karadağ 2005; Keklik, 2009; Kurtaran, 1998; Özalp, 2011; Pilancı, 2009; Savaş ve Turan, 2011; Tokgöz, 2006; Yazanoğlu, 2011; Yıldırım, 2008; Yıldırım, 2010). Yapılan araştırmalarda, 60 – 84 ay aralığında bulunan çocukların kelime hazinesine yönelik incelemelerde öğretim programları, kelime tanıma testleri, ders kitapları, erken çocukluk dönemi kitapları, çocuk edebiyatı kitapları ve görsel medya araçları (çizgi film vb.) üzerine yoğunlaşmış ve çeşitli kelime ve kavram listeleri oluşturulmuştur. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının geliştirilme sürecinin madde yazımı aşamasında ifade edilen araştırmalarda yer alan kelime listeleri ve benzer çalışmalarda kullanılan kelime listeleri incelenmiş ve yeni bir kelime listesi oluşturulmuştur (Ek 3. Kelime Listesi). Listenin oluşturulmasında belirlenen kavramın Türk kültürü ve toplumunda yer alması dikkat edilen hususlardan biri olmuştur. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında kullanılacak kelime, nesne ve kavramların belirlenmesinde oluşturulan liste madde gerekliliği bağlamında değerlendirilmiştir. Oluşturulan kelime listesi doğrultusunda testlerde kullanılacak maddeler, ilgili literatür doğrultusunda yapılan tanımlamalara ve göstergelere göre belirlenmiştir. Madde yazımı sürecinde maddenin kullanılış amacı göz önüne alınarak çoktan seçmeli ve doğru-yanlış biçiminde maddeler oluşturulmuştur. Test maddelerinin yazımında görsel, işitsel ve motor becerilerin kullanıldığı madde biçimlerine yer verilmiştir. Tablo 24’te madde havuzunda yer alan görsel, işitsel ve motor becerilere dayalı maddelerin testlere ve göstergelere ilişkin dağılımı sunulmuştur.

Tablo 24

Göstergelere İlişkin Yazılan Deneme Maddelerinin Dağılımı

Test	Madde İçeriği	Madde Biçimi	Yazılan Madde
Temel Görsel Algı	Aynı Olanı Bulma	Görsel	6
	Farklı Olanı Bulma	Görsel	6
	İlişkili Olanı Bulma	Görsel	6
	Resmi Tamamlayan Parçayı Bulma	Görsel	6
	Farkları Bulma	Görsel	6
	Renkleri Eşleştirme	Motor Beceri	10
		Toplam	40
Dinleme, İzleme ve Anlama	Yönergeleri Takip Etme	İşitsel	6
	Kelimenin Karşıt Anlamını Bilme	İşitsel	16
	Hikâye Öğelerini Hatırlama	İşitsel	6
		Toplam	28
Görsel Okuma ve Anlama	Renkleri Tanıma	Görsel	6
	Nesne Tanıma	Görsel	6
	Kelimenin Görsel Karşılığını Bulma	İşitsel	10
	İfadenin Görsel Karşılığını Bulma	İşitsel	10
	Olay Sıralama	Motor Beceri	4
	Bak – Anlat Çalışması	Görsel	6
		Toplam	42
Sesbilgisel Farkındalık	Uyaklı Dizileri Fark Etme	İşitsel	15
	Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme	İşitsel/Görsel	15
	Aynı Ses ile Başlayan Kelimeleri	İşitsel/Görsel	15
	Sese Uygun Kelime Üretme	İşitsel	15
	Kelimenin İlk Sesini Silme	İşitsel	15
	Kelimenin Son Sesini Silme	İşitsel	15
	Kelimenin İlk Sesini Değiştirme	İşitsel	15
	Kelimenin Son Sesini Değiştirme	İşitsel	15
	Kelime Birleştirme	İşitsel	15
	Hece Birleştirme	İşitsel	15
	Ses Birleştirme	İşitsel	15
	Kelime Ayırma	İşitsel	15
	Hece Ayırma	İşitsel	15
	Ses Ayırma	İşitsel	15
			Toplam
Yazı Farkındalığı	Kitap Kavramlarını Tanıma	İşitsel/Görsel	10
	Yazı Kavramlarını/İşlevlerini Tanıma	İşitsel/Görsel	14
	Harf Tanıma	İşitsel/Görsel	15
		Toplam	39
Temel Yazma Becerileri	Fiziksel Unsurlar	Motor Beceri	9
	Örgü ve Şekilleri Kopya Etme	Motor Beceri	12
	Harf Yazma	Motor Beceri	15
		Toplam	36
Yazılan Toplam Madde Sayısı			395

Tablo 24’te ifade edildiği üzere Temel Görsel Algı Testine yönelik 36; Dinleme, İzleme ve Anlama Testine yönelik 28; Görsel Okuma ve Anlama Testine yönelik 42; Sesbilgisel

Farkındalık Testine yönelik 210; Yazı Farkındalığı Testine yönelik 39; Temel Yazma Becerileri Testine yönelik 36 madde yazılmıştır. Testlere yönelik oluşturulan maddelere örnekler Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.1.4.2. Görsellerin Seçimi

Madde yazımı sürecinin ikinci aşamasında ilkokula yeni başlayan öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak maddelerde yer alacak görsellere karar verilmiştir. Bu aşamada ilgili alan yazın (Wright, 2008; Fang, 1996; Karaman, 2012; Grilli, 2013; Kocabaş, 1997; Karadağ, 2013; Koyuncu ve Kaptan, 2005; Veziroğlu ve Gönen, 2012; Kara, 2012; Turan ve Ulutaş, 2016; MEB, 2013; Mardi, 2006; Demircan, 2006; Kandır, Uyanık ve Yazıcı, 2011) incelenerek erken çocukluk döneminde, ilkokulun ilk yıllarında kullanılan ders kitaplarında, çocuk edebiyatı kitaplarında, etkinlik örneklerinde ve benzer çalışmalarda yer alan görseller incelenmiştir. Çocuk yayınlarında resimlerin sade, açık ve konuya uygun olmaları gerekmektedir. Kitap veya dergilerde çıkan resimlerin eğlendirici, neşe verici, güldürücü ve her şeyden önce sevimli olmaları gerekmektedir (Oğuzkan, 2001, s. 364). Erken çocukluk dönemine yönelik oluşturulan görsel ve resimlemelerin işlevsel olması, iyi ve kolay yorumlanabilmesi; eğitici özelliğinin bulunması, sanat değeri taşıması gerekir. Resimlemelerde derinlik, çizgi, renklendirme ve gölgelendirme önemlidir. Renklerin canlı ve parlak olması, çizgilerin nesnelere çevrelemesi ve gölgelendirme ile üç boyutlu alanlar oluşturulması dikkat edilmesi gereken özelliklerdir (Araz, 2010, s. 9). Bu amaçla Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan görsellerin sevimli, eğlendirici, canlı ve parlak olmasına dikkat edilmiştir. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında belirlenen maddelere ilişkin örnekler Ek 7’de sunulmuştur

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yapılan bir diğer çalışma ise araçta kullanılmak üzere bir hikâye kitabının oluşturulmasıdır. Oğuzkan’a (2001) göre okul öncesi çağında bulunan çocuklarla okumaya yeni başlayan çocuklar için hazırlanan kitaplarda her bir sayfanın dörtte üçünün resme ve dörtte birinin yazıya ayrılması uygundur. Çocuk kitaplarındaki resimler tamamlayıcı süsleyici ve yorumlayıcı olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir (Temizyürek, 2013). Bu doğrultuda Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında kullanılmak üzere oluşturulan hikâye kitabında çocuk edebiyatı kitaplarının biçimsel ve içeriksel özellikleri ilgili alan yazın bağlamında değerlendirilmiştir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin taşıması gereken biçimsel ve içeriksel

özellikler temel alınarak yayın evlerinin oluşturduğu ve benzer çalışmalarda yer alan hikâye kitapları incelenerek oluşturulan hikâye kitabının biçimsel ve içeriksel özelliklerine karar verilmiştir. Ek 2’de yer alan kelime listesi bağlamında kullanılmasına karar verilen kelime, kavram ve eylemleri karşılayacak görseller bu bağlamda oluşturulmuştur. Oluşturulan hikâye kitabının ön kapağı Ek 8’de sunulmuştur.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında görsellerin kullanıldığı testler ve kullanılan görsel madde sayıları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Görsellerin Kullanıldığı Testler ve Kullanılan Görsel Madde Sayıları

Test	Madde İçeriği	Madde Sayısı	Açıklama
Temel Görsel Algı	Aynı Olanı Bulma	6	Her madde için beş görsel
	Farklı Olanı Bulma	6	
	İlişkili Olanı Bulma	6	
	Resmi Tamamlayan Parçayı Bulma	6	
	Farkları Bulma	6	
	Renkleri Eşleştirme	10	Eşleştirme kartları
Dinleme, İzleme ve Anlama	Yönergeleri Takip Etme	6	Olay sayfası
	Hikâye Ögelerini Hatırlama	6	Hikâye kitabı
Görsel Okuma ve Anlama	Renkleri Tanıma	6	Her madde için beş görsel
	Nesne Tanıma	6	
	Kelimenin Görsel Karşılığını Bulma	10	Her madde için dört görsel
	İfadenin Görsel Karşılığını Bulma	10	
	Olay Sıralama	4	Olay kartları
Bak – Anlat Çalışması	6	Olay resmi	
Sesbilgisel Farkındalık	Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme	16	Her madde için dört görsel
	Aynı Ses ile Baş. Kelimeleri Eşleş.	16	
Yazı Farkındalığı	Kitap Kavramlarını Tanıma	10	Hikâye kitabı
	Yazı Kavramlarını Tanıma	14	
Temel Yazma Becerileri	Örgü ve Şekilleri Kopya Etme	12	Çizim sayfası
	Harf Yazma	15	Harf yazma sayfası

Tablo 25’te ifade edildiği üzere Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan tüm testlerde görsellerden yararlanılmıştır. Testlerin uygulanacağı örneklemin gelişim özellikleri dikkate alınarak, sorunun biçimi ve cevap kaynağı açısından

çoktan seçmeli ve doğru-yanlış olarak cevap verebilecek görselli seçenekler düzenlenmiştir. Test maddelerine yönelik soru tipleri belirlenirken, örneklemden toplanacak veri üzerinde yapılacak analiz çalışmaları göz önüne alınarak doğru cevap için bir, yanlış cevap için sıfır kodlanabilecek bir yapı oluşturulmuştur.

Madde yazımında yukarıda ifade edilen çalışmalar uygulanarak 395 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur.

3.3.1.5. Deneme Maddelerinin Gözden Geçirilmesi

Madde havuzu oluşturulduktan sonra maddeler üzerinde eksiklikleri ve hataları düzeltmek üzere maddeler yeniden gözden geçirilmiştir. Maddelerin gözden geçirilmesi sürecinde ilk olarak üç araştırmacı tarafından maddeler incelenmiş, devamında alan uzmanlarına görüşlerini almak üzere sunulmuştur. Sınıf eğitimi (5), okul öncesi eğitimi (2), görsel sanatlar eğitimi (2), Türkçe eğitimi (2), ölçme ve değerlendirme (3) ve program geliştirme ana bilim dallarında görev yapan (1) ve MEB'e bağlı okullarda okul öncesi (1) ve sınıf öğretmeni (2) olarak görev yapan uzman grubuna (Ek 4. Uzman Listesi) maddeler sunulmuştur. Uzman grubunun maddeler üzerinde görüşlerini rahatça belirtebilmeleri için bir form oluşturulmuştur (Ek 5. Uzman Değerlendirme Formu-Madde). Bu süreçte maddeler;

- Maddenin ölçmek istenen davranışı ölçecek nitelikte olup olmadığı (geçerliği),
- Bilimsel yönden bir yanlışının bulunup bulunmadığı,
- Ölçüm yapılacak örnekleme uygunluğu,
- Maddelerin teknik açıdan hatalı olup olmadığı,
- Testin uygulanacağı grubun yaşına uygun olup olmadığı (Baykul, 2010) açılarından değerlendirilmiştir.

Alan uzmanlarından gelen düzeltme ve öneriler üç araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracına yönelik oluşturulan madde havuzundaki maddeler üzerinde çeşitli düzenlemeler yapılmış, maddelerin görselleri üzerinde eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. Değişiklik yapılacak maddelerin belirlenmesinde alan uzmanlarından gelen görüşler üzerinde kapsam geçerlik oranı hesaplanmış, çıkarılması veya değişiklik yapılması gereken maddeler üç araştırmacı

gözetiminde tartışılarak karara bağlanmıştır. Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları bulgular bölümünde her test için ifade edilmiştir (bk. s. 136;147;157;168;182;193).

Maddelere yönelik uzman görüşü alındıktan sonra madde havuzunda Temel Görsel Algı Testine yönelik 36; Dinleme, İzleme ve Anlama Testine yönelik 28; Görsel Okuma ve Anlama Testine yönelik 42; Sesbilgisel Farkındalık Testine yönelik 224; Yazı Farkındalığı 39; Temel Yazma Becerileri Testine yönelik 36 madde ile araştırmaya devam edilmesine karar verilmiştir.

3.3.1.6. Aracın Ön Uygulama Formunun Oluşturulması

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı hem uygulananın hem de uygulayıcının süreçte aktif olarak bulunduğu ve bireysel olarak uygulanabilen bir formdur. Bu amaçla uygulama sürecinde uygulayıcı ve uygulananı organize edebilmek için formun işlevsel bir hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı “uygulayıcı kitapçığı” ve “uygulama kitapçığı” olmak üzere iki kitapçık ve eklerden oluşan bir araç haline getirilmiştir. Uygulama ve uygulayıcı formlarının ön kapakları Ek 9’da sunulmuştur.

Oluşturulan formlarda, uygulamanın amacı, testin amacı ve kullanılacak yönergeler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Uygulayıcı ve uygulama kitapçıklarının organizasyonu ve içeriği Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının tanıtımı bölümünde detaylı olarak ifade edilmiştir (bk. s. 110).

3.3.1.7. Deneme Uygulamasından Madde Analizi Yaparak Maddelerin Seçilmesi

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının geliştirilmesi sürecinde, ölçülecek yapılara karar verilmesi, tanımlamaların ve göstergelerin belirlenmesi, maddelerin yazımı, maddelerin yeniden gözden geçirilmesi ve ön uygulama formunun oluşturulmasından sonra testin deneme uygulamalarına geçilmiştir. Deneme uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, araç iki araştırmacı tarafından okul öncesi eğitim döneminin sonunda ve ilkokula başlayacak ikişer öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Buradaki amaç ön uygulama aşamasına başlamadan, uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunların neler olabileceği hakkında ön bilgi edinmektir. İki araştırmacının uygulama sürecinde

karşılaştığı sorunlar değerlendirilmiş, maddeler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamakla birlikte aracın uygulama organizasyonunda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Deneme uygulamasının ikinci aşamasında oluşturulan form ilkokula başlayacak ve okul öncesi eğitim döneminin sonunda olan 64 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama grubunun özellikleri evren ve örneklem bölümünde sunulmuştur (bk. s. 95). Ön uygulama grubunda elde edilen veri seti üzerinde her test için her bir maddeye yönelik madde gücü ve madde ayırt edicilik puanları hesaplanmıştır. Madde gücü değeri 0 ile 1 aralığında değişim göstermektedir. Madde gücü değeri 0'a yaklaştığında maddenin zor bir madde olduğu, 0,50 civarında olduğunda maddenin orta güçlükte bir madde olduğu ve 1'e yaklaştığında maddenin kolay bir madde olduğu ifade edilebilir. Madde gücü değerinin hangi düzeyde olacağı testin kullanılış amacına göre değişiklik gösterebilmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009). Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testlerde öğrencilerin hem başarılarını hem de başarılı oldukları ve zorlandıkları becerileri gözlemek amaçlandığından testlerde zor, orta ve kolay düzeyde maddelere yer verilmesi uygun görülmüştür. Bu anlamda madde gücü açısından 0,15 ile 0,85 aralığında bulunan maddelerin testte bulunmasına karar verilmiştir. Madde ayırt edicilik değeri ise bir maddenin bilen ile bilmeyeni ayırt etme düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Baykul, 2010). Bu değer -1 ile +1 aralığında değişim göstermektedir. Madde ayırt edicilik değeri için; 0,19 değeri altında olanların teste alınamayacağı, 0,20 - 0,29 aralığında olanların gerekirse düzeltme yapıp teste alınabileceği, 0,30 üzerinde olanların ise doğrudan teste alınabileceği ifade edilmektedir (Özçelik, 2010). Ön uygulama sürecinde elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçlarında madde gücü ve madde ayırt edicilik puanları birlikte değerlendirilmiş ve kabul gören değer aralıklarıyla karşılaştırılmıştır. Kabul sınırlarının dışında olan ve testte yer almamasına karar verilen maddeler ve bu maddelerin madde gücü ve ayırt edicilik değerleri (*) işareti ile belirtilmiştir.

Tablo 26'da Temel Görsel Algı Testine yönelik belirlenen madde gücü ve madde ayırt edicilik puanları sunulmuştur.

Tablo 26

Ön Uygulama Sonuçlarına Göre Temel Görsel Algı Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt edicilik Puanları

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği	Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği	Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği
m1	0,57	0,55	m13	0,71	0,62	m25	0,89	0,63
m2	0,78	0,61	m14	0,63	0,46	m26	0,82	0,52
m3	0,46	0,43	m15	0,74	0,46	*m27	*0,64	*0,11
m4	0,71	0,50	m16	0,36	0,39	*m28	*0,57	*0,15
m5	0,53	0,30	m17	0,70	0,50	*m29	*0,79	*0,15
m6	0,84	0,65	m18	0,53	0,28	*m30	*0,78	*0,10
m7	0,65	0,48	*m19	*0,90	*0,68	*m31	*0,71	*0,19
m8	0,73	0,45	m20	0,63	0,50	m32	0,75	0,62
m9	0,54	0,55	m21	0,76	0,57	m33	0,67	0,46
m10	0,67	0,60	m22	0,65	0,56	m34	0,75	0,58
m11	0,78	0,52	m23	0,78	0,63	*m35	*0,12	*0,28
m12	0,84	0,57	m24	0,72	0,68	*m36	*0,17	*0,45

Tablo 26’da ifade edilen veriler incelendiğinde, madde güçlüğü açısından m19’un aşırı kolay bir madde, m35 ve m36’nın ise aşırı zor maddeler olduğu söylenebilir. Madde ayırt ediciliği açısından baktığımızda ise beş maddenin (m27, m28, m29, m30 ve m 31) madde ayırt edicilik puanlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ulaşılan değerlere göre bu maddelerin bilen ile bilmeyeni ayırt etmede başarılı olmadıkları ifade edilebilir. Bu doğrultuda Temel Görsel Algı Testine yönelik oluşturulan 36 maddeden yukarıda ifade edilen sekizinin çıkarılması uygun görülmüştür.

Tablo 27’de Dinleme, İzleme ve Anlama Testine yönelik belirlenen madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik puanları sunulmuştur.

Tablo 27

Ön Uygulama Sonuçlarına Göre Dinleme, İzleme ve Anlama Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırtedicilik Puanları

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği	Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği	Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği
m1	0,85	0,29	m11	0,57	0,31	m21	0,48	0,29
m2	0,82	0,49	m12	0,67	0,63	m22	0,70	0,28
m3	0,62	0,35	m13	0,68	0,58	m23	0,35	0,57
m4	0,82	0,29	m14	0,67	0,75	m24	0,35	0,43
m5	0,83	0,54	m15	0,23	0,61	m25	0,67	0,71
m6	0,71	0,51	m16	0,43	0,69	m26	0,31	0,48
m7	0,57	0,70	m17	0,48	0,56	m27	0,33	0,31
m8	0,71	0,63	m18	0,60	0,47	m28	0,64	0,51
m9	0,70	0,84	m19	0,37	0,51	m21	0,48	0,29
m10	0,51	0,71	m20	0,29	0,54	m22	0,70	0,28

Tablo 27’de ifade edilen veriler incelendiğinde Dinleme, İzleme ve Anlama Testinde yer alan maddelere yönelik madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik puanlarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda Dinleme, İzleme ve Anlama Testine yönelik oluşturulan tüm maddelerin teste yer almasına karar verilmiştir.

Tablo 28’de Görsel Okuma ve Anlama Testine yönelik belirlenen madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik puanları sunulmuştur.

Tablo 28

Ön Uygulama Sonuçlarına Göre Görsel Okuma ve Anlama Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt edicilik Puanları

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği	Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği	Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği
m1	0,81	0,39	m15	0,92	0,27	m29	0,78	0,41
m2	0,63	0,29	m16	0,89	0,31	m30	0,73	0,44
m3	0,87	0,31	m17	0,48	0,50	m31	0,51	0,50
m4	0,79	0,40	m18	0,75	0,46	m32	0,46	0,51
m5	0,81	0,33	m19	0,68	0,46	m33	0,53	0,53
m6	0,83	0,17	m20	0,73	0,44	m34	0,43	0,50
m7	0,78	0,41	m21	0,90	0,39	m35	0,53	0,50
m8	0,56	0,50	m22	0,90	0,29	m36	0,73	0,44
m9	0,89	0,31	m23	0,76	0,42	m37	0,70	0,46
m10	0,67	0,47	m24	0,78	0,41	m38	0,85	0,35
m11	0,92	0,27	m25	0,62	0,48	m39	0,68	0,46
m12	0,87	0,33	m26	0,51	0,50	m40	0,67	0,47
m13	0,79	0,40	m27	0,34	0,47	m41	0,92	0,23
m14	0,62	0,48	m28	0,45	0,50	m42	0,90	0,22

Tablo 28’de ifade edilen veriler incelendiğinde, madde güçlüğü açısından m9, m11, m12, m15, m21, m22, m41 ve m42’nin aşırı kolay olduğu görülmektedir. Madde ayırt ediciliği açısından baktığımızda ise üç maddenin (m6, m41 ve m42) madde ayırt edicilik puanlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ulaşılan değerlere göre bu maddelerin bilen ile bilmeyeni ayırt etmede başarılı olmadıkları ifade edilebilir. Bu doğrultuda Görsel Okuma ve Anlama Testine yönelik oluşturulan 42 maddeden yukarıda ifade edilen dokuzunun çıkarılması uygun görülmüştür.

Tablo 29’da Sesbilgisel Farkındalık Testine yönelik belirlenen madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik puanları sunulmuştur.

Tablo 29

Ön Uygulama Sonuçlarına Göre Sesbilgisel Farkındalık Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt edicilik Puanları

M. No	Pj	rjx	M. No	Pj	rjx	M. No	Pj	rjx	M. No	Pj	Rjx
m1	0,78	0,26	m54	0,31	0,36	*m107	*0,07	*0,88	m160	0,21	0,66
m2	0,53	0,27	m55	0,28	0,34	*m108	*0,07	*1,08	m161	0,32	0,65
m3	0,59	0,42	m56	0,21	0,43	*m109	*0,01	*1,08	m162	0,25	0,57
m4	0,56	0,29	m57	0,39	0,41	*m110	*0,04	*1,27	m163	0,20	0,45
m5	0,65	0,25	m58	0,34	0,29	*m111	*0,06	*1,08	m164	0,34	0,63
m6	0,54	0,27	m59	0,37	0,30	*m112	*0,04	*1,03	m165	0,25	0,63
m7	0,54	0,39	m60	0,25	0,37	*m113	*0,01	*1,27	m166	0,42	0,65
m8	0,64	0,22	*m61	*0,06	*0,56	*m114	*0,01	*1,22	m167	0,48	0,66
m9	0,60	0,33	*m62	*0,06	*0,89	*m115	*0,03	*1,22	m168	0,48	0,74
m10	0,57	0,22	*m63	*0,03	*0,88	*m116	*0,01	*1,27	m169	0,46	0,67
m11	0,59	0,40	*m64	*0,01	*0,87	*m117	*0,03	*1,22	m170	0,51	0,66
*m12	0,62	0,18	*m65	*0,04	*0,88	*m118	*0,06	*1,14	m171	0,50	0,66
m13	0,56	0,40	*m66	*0,03	*0,84	*m119	*0,09	*1,27	m172	0,43	0,60
*m14	0,64	0,15	*m67	*0,03	*0,86	*m120	*0,07	*1,27	m173	0,51	0,69
m15	0,51	0,32	*m68	*0,04	*0,81	m121	0,25	0,36	m174	0,53	0,58
m16	0,60	0,52	*m69	*0,01	*0,86	m122	0,57	0,71	m175	0,51	0,63
m17	0,70	0,40	*m70	*0,03	*0,73	m123	0,67	0,68	m176	0,51	0,66
m18	0,59	0,22	*m71	*0,04	*1,01	m124	0,67	0,68	m177	0,39	0,63
m19	0,65	0,38	*m72	*0,04	*0,87	m125	0,57	0,61	m178	0,48	0,69
m20	0,67	0,48	*m73	*0,04	*1,13	m126	0,50	0,69	m179	0,43	0,69
m21	0,31	0,24	*m74	*0,04	*0,92	m127	0,59	0,72	m180	0,48	0,63
m22	0,60	0,58	*m75	*0,04	*0,94	m128	0,65	0,66	m181	0,82	0,43
m23	0,40	0,50	*m76	*0,10	*0,99	m129	0,60	0,68	m182	0,84	0,41
m24	0,60	0,48	*m77	*0,01	*0,99	m130	0,60	0,70	m183	0,85	0,40
m25	0,62	0,54	*m78	*0,03	*1,22	m131	0,65	0,51	m184	0,84	0,38
m26	0,50	0,39	*m79	*0,06	*0,91	m132	0,53	0,61	*m185	*0,85	*0,24
m27	0,50	0,50	*m80	*0,06	*1,26	m133	0,60	0,60	*m186	*0,82	*0,22
m28	0,57	0,39	*m81	*0,06	*1,26	m134	0,59	0,60	m187	0,78	0,29
m29	0,46	0,28	*m82	*0,04	*1,33	m135	0,60	0,56	m188	0,79	0,33
m30	0,67	0,61	*m83	*0,07	*1,17	m136	0,78	0,41	m189	0,67	0,42
m31	0,65	0,44	*m84	*0,09	*1,02	m137	0,79	0,51	*m190	*0,73	*0,23
m32	0,76	0,56	*m85	*0,06	*1,19	m138	0,79	0,51	m191	0,73	0,40
*m33	0,50	0,19	*m86	*0,07	*1,17	m139	0,75	0,46	*m192	*0,71	*0,21
m34	0,74	0,37	*m87	*0,06	*1,26	m140	0,76	0,39	m193	0,59	0,36
m35	0,60	0,37	*m88	*0,06	*1,03	m141	0,70	0,49	m194	0,65	0,41
m36	0,59	0,43	*m89	*0,07	*1,17	m142	0,73	0,28	*m195	*0,67	*0,16
m37	0,75	0,45	*m90	*0,06	*1,26	m143	0,70	0,39	*m196	*0,14	0,35
m38	0,40	0,46	*m91	*0,09	*0,92	m144	0,67	0,36	*m197	*0,14	0,35
m39	0,64	0,36	*m92	*0,07	*0,89	m145	0,67	0,38	*m198	*0,18	0,39
m40	0,40	0,45	*m93	*0,07	*0,92	m146	0,65	0,51	*m199	*0,17	0,38
m41	0,50	0,51	*m94	*0,07	*0,88	m147	0,73	0,44	*m200	*0,14	0,35
m42	0,54	0,41	*m95	*0,04	*1,06	m148	0,75	0,52	*m201	*0,14	0,35
m43	0,46	0,62	*m96	*0,07	*1,03	m149	0,71	0,47	*m202	*0,10	0,31
m44	0,53	0,54	*m97	*0,09	*0,92	m150	0,68	0,51	*m203	*0,17	0,38
*m45	0,67	0,14	*m98	*0,04	*1,02	m151	0,67	0,61	*m204	*0,09	0,29
m46	0,78	0,32	*m99	*0,06	*0,99	m152	0,34	0,58	*m205	*0,14	0,35
m47	0,46	0,42	*m100	*0,06	*0,95	m153	0,65	0,61	*m206	*0,09	0,29
m48	0,45	0,58	*m101	*0,05	*1,08	m154	0,65	0,52	*m207	*0,09	0,29
m49	0,46	0,33	*m102	*0,07	*1,03	m155	0,64	0,42	*m208	*0,09	0,29
*m50	0,06	0,09	*m103	*0,09	*1,12	m156	0,56	0,40	*m209	*0,07	0,27
m51	0,26	0,61	*m104	*0,11	*1,10	m157	0,15	0,60	*m210	*0,07	0,27
m52	0,35	0,37	*m105	*0,08	*1,02	m158	0,21	0,57			
m53	0,40	0,23	*m106	*0,09	*0,92	m159	0,18	0,55			

Tablo 29’da ifade edilen veriler incelendiğinde madde güçlüğü açısından m61 – m120 ve m196 – m210 aralığındaki 75 maddenin aşırı zor maddeler olduğu görülmektedir. Madde ayırt ediciliği açısından baktığımızda ise on maddenin (m12, m14 ve m33, m45, m50, m185, m186, m190, m192 ve m195) madde ayırt edicilik puanlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ulaşılan değerlere göre bu maddelerin bilen ile bilmeyeni ayırt etmede başarılı olmadıkları ifade edilebilir. Bu doğrultuda Sesbilgisel Farkındalık Testine yönelik oluşturulan 210 maddeden yukarıda ifade edilen 85’inin çıkarılması uygun görülmüştür.

Tablo 30’da Yazı Farkındalığı Testine yönelik belirlenen madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik puanları sunulmuştur.

Tablo 30

Ön Uygulama Sonuçlarına Göre Yazı Farkındalığı Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Edicilik Puanları

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği	Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği	Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği
m1	0,68	0,33	m14	0,34	0,52	*m27	*0,14	0,70
m2	0,50	0,30	m15	0,29	0,53	*m28	*0,19	0,58
m3	0,62	0,29	m16	0,39	0,43	*m29	*0,20	*0,24
m4	0,75	0,28	m17	0,37	0,39	*m30	*0,31	*0,16
m5	0,87	0,48	m18	0,65	0,32	*m31	*0,25	*0,02
m6	0,54	0,41	m19	0,58	0,36	*m32	*0,30	0,40
m7	0,67	0,52	m20	0,35	0,28	*m33	*0,22	*0,27
m8	0,50	0,63	m21	0,31	0,24	*m34	*0,19	0,37
m9	0,39	0,36	m22	0,75	0,50	*m35	*0,17	0,34
m10	0,31	0,30	m23	0,50	0,77	*m36	*0,15	0,56
m11	0,29	0,47	m24	0,53	0,50	*m37	*0,14	0,61
m12	0,48	0,31	*m25	*0,10	0,80	*m38	*0,13	0,53
m13	0,32	0,45	*m26	*0,19	0,64	*m39	*0,15	0,55

Tablo 30’da ifade edilen veriler incelendiğinde, madde güçlüğü açısından m1 – m24 aralığındaki maddelerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan m25 – m39 aralığındaki 13 maddenin madde güçlük değerlerinin oldukça düşük olduğu başka bir ifadeyle bu maddelerin oldukça güç maddeler olduğu görülmektedir. Madde ayırt ediciliği açısından baktığımızda ise beş maddenin (m21, m29, m30, m31, m33) madde ayırt edicilik puanlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ulaşılan değerlere göre bu maddelerin bilen ile bilmeyeni ayırt etmede başarılı olmadıkları ifade edilebilir. Bu doğrultuda Yazı Farkındalığı Testine yönelik oluşturulan 39 maddeden yukarıda ifade edilen 13’ünün çıkarılması uygun görülmüştür.

Tablo 31’de Temel Yazma Becerileri Testine yönelik belirlenen madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik puanları sunulmuştur.

Tablo 31

Ön Uygulama Sonuçlarına Göre Temel Yazma Becerileri Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Edicilik Puanları

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği	Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği	Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği
m1	0,35	0,46	m10	0,73	0,33	m19	0,53	0,49
m2	0,51	0,30	m11	0,23	0,44	m20	0,67	0,40
m3	0,67	0,52	m12	0,42	0,36	m21	0,46	0,35
m4	0,65	0,29	m13	0,38	0,48	m22	0,57	0,46
m5	0,60	0,39	m14	0,50	0,30	m23	0,48	0,35
m6	0,43	0,43	m15	0,40	0,28	m24	0,56	0,51
m7	0,31	0,40	m16	0,45	0,36	m25	0,64	0,29
m8	0,41	0,31	m17	0,46	0,41	m26	0,50	0,64
m9	0,64	0,38	m18	0,54	0,35	m27	0,31	0,37

Tablo 31’de ifade edilen veriler incelendiğinde Temel Yazma Becerileri Testinde yer alan maddelere yönelik madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik puanlarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda Temel Yazma Becerileri Testine yönelik oluşturulan tüm maddelerin teste yer almasına karar verilmiştir.

3.3.1.8. Esas Uygulamaya Yönelik Aracın Nihai Formunun Oluşturulması

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan testlere yönelik yazılan maddelere ilişkin madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği değerleri incelendikten sonra testlerden çıkarılması gereken maddeler belirlenmiştir. Madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik varsayımlarını karşılamayan maddeler çıkarıldıktan sonra maddelerin testlere ilişkin dağılımları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Edicilik Puanları İncelendikten Sonra Kalan Madde Sayıları

Test	Madde İçeriği	Madde Biçimi	Kalan Madde
Temel Görsel Algı	Aynı Olanı Bulma	Görsel	5
	Farklı Olanı Bulma	Görsel	6
	İlişkili Olanı Bulma	Görsel	5
	Resmi Tamamlayan Parçayı Bulma	Görsel	6
	Farkları Bulma	Görsel	4
	Renkleri Eşleştirme	Motor Beceri	6
Toplam			32
Dinleme, İzleme ve Anlama	Yönergeleri Takip Etme	İşitsel	6
	Kelimenin Karşıt Anlamını Bilme	İşitsel	16
	Hikâye Ögelerini Hatırlama	İşitsel	6
Toplam			28
Görsel Okuma ve Anlama	Renkleri Tanıma	Görsel	2
	Nesne Tanıma	Görsel	6
	Kelimenin Görsel Karşılığını Bulma	İşitsel	10
	İfadenin Görsel Karşılığını Bulma	İşitsel	10
	Olay Sıralama	Motor Beceri	4
	Bak – Anlat Çalışması	Görsel	3
Toplam			33
Sesbilgisel Farkındalık	Uyaklı Dizileri Fark Etme	İşitsel	14
	Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme	İşitsel/Görsel	14
	Aynı Ses ile Başlayan Kelimeleri Eşleştirme	İşitsel/Görsel	12
	Sese Uygun Kelime Üretme	İşitsel	15
	Kelime Birleştirme	İşitsel	15
	Hece Birleştirme	İşitsel	13
	Ses Birleştirme	İşitsel	15
	Kelime Ayırma	İşitsel	15
	Hece Ayırma	İşitsel	12
Toplam			125
Yazı Farkındalığı	Kitap Kavramlarını Tanıma	İşitsel/Görsel	10
	Yazı Kavramlarını Tanıma	İşitsel/Görsel	14
Toplam			24
Temel Yazma Becerileri	Örgü ve Şekilleri Kopya Etme	Motor Beceri	12
	Harf Yazma	Motor Beceri	15
Toplam			27
Geriye Kalan Toplam Madde Sayısı			269

Tablo 32’de ifade edildiği üzere madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik puanları incelendikten sonra Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında 269 madde ile araştırmaya devam edilmiştir. Aracın nihai formunda Temel Görsel Algı Testine yönelik 32; Dinleme, İzleme ve Anlama Testine yönelik 28; Görsel Okuma ve Anlama

Testine yönelik 33; Sesbilgisel Farkındalık Testine yönelik 125; Yazı Farkındalığı Testine 24; Temel Yazma Becerileri Testine yönelik 27 madde yer almaktadır.

3.3.1.9. Aracının Nihai Formunun İstatistiklerinin Kestirilmesi

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testlerin istatistiki özelliklerini tanımlamak amacıyla testin ortalaması, standart sapması, ortalama güçlüğü ve ölçüm güvenilirliği belirlenmiştir. Ulaşılan değerler tablolar halinde sunulmuştur.

Temel Görsel Algı Testine yönelik belirlenen nihai maddelerin istatistikleri Tablo 33’te ifade edilmiştir.

Tablo 33

Temel Görsel Algı Testine Yönelik Belirlenen Nihai Maddelerin İstatistikleri

Madde No	Güçlük	Varyans	Standart Sapma	Ayırt edicilik	Güvenirlik Katsayısı
m1	0,58	0,24	0,49	0,53	0,26
m2	0,78	0,17	0,41	0,51	0,21
m3	0,47	0,25	0,5	0,44	0,22
m4	0,72	0,2	0,45	0,46	0,21
m5	0,53	0,25	0,50	0,34	0,17
m6	0,84	0,13	0,37	0,47	0,17
m7	0,66	0,22	0,47	0,47	0,22
m8	0,73	0,2	0,44	0,42	0,19
m9	0,55	0,25	0,50	0,53	0,26
m10	0,67	0,22	0,47	0,55	0,26
m11	0,78	0,17	0,41	0,46	0,19
m12	0,84	0,13	0,37	0,45	0,16
m13	0,72	0,2	0,45	0,55	0,25
m14	0,71	0,21	0,45	0,58	0,26
m15	0,83	0,14	0,38	0,60	0,23
m16	0,64	0,23	0,48	0,32	0,15
m17	0,58	0,24	0,49	0,41	0,20
m18	0,67	0,22	0,47	0,39	0,18
m19	0,78	0,17	0,41	0,33	0,14
m20	0,31	0,21	0,46	0,35	0,16
m21	0,75	0,19	0,43	0,53	0,23
m22	0,67	0,22	0,47	0,45	0,21
m23	0,75	0,19	0,43	0,51	0,22
m24	0,31	0,21	0,46	0,46	0,21
m25	0,41	0,24	0,49	0,38	0,19
Toplam	16,28	5,13	11,28	11,49	5,16

Tablo 33’te ifade edilen veriler incelendiğinde Temel Görsel Algı Testinin nihai formunda yer alan ve esas uygulamaya girecek maddelerin madde güçlüğü, ayırt ediciliği ve güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir sınır içinde olduğu ifade edilebilir. Temel Görsel Algı Testinin

esas uygulamaya girecek nihai formunun test puanlarının ortalama güçlüğü 0,62; standart sapması 5,16; varyansı 26,62; KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,84; iki yarı test güvenirligi (Sperman Brown) 0,77'dir. Temel Görsel Algı Testinin nihai formunun madde ve test istatistiklerinin kabul edilebilir sınır içinde olduğu görülmektedir.

Dinleme, İzleme ve Anlama Testine yönelik belirlenen nihai maddelerin istatistikleri Tablo 34'te ifade edilmiştir.

Tablo 34

Dinleme, İzleme ve Anlama Testine Yönelik Belirlenen Nihai Maddelerin İstatistikleri

Madde No	Güçlük	Varyans	Standart Sapma	Ayırt edicilik	Güvenirlilik Katsayısı
m1	0,85	0,13	0,36	0,15	0,11
m2	0,82	0,15	0,38	0,18	0,19
m3	0,62	0,24	0,49	0,38	0,17
m4	0,82	0,15	0,38	0,18	0,11
m5	0,83	0,14	0,38	0,17	0,20
m6	0,71	0,21	0,45	0,29	0,23
m7	0,57	0,25	0,50	0,43	0,35
m8	0,71	0,21	0,45	0,29	0,29
m9	0,70	0,21	0,46	0,30	0,38
m10	0,51	0,25	0,50	0,49	0,35
m11	0,57	0,25	0,50	0,43	0,15
m12	0,67	0,22	0,47	0,33	0,30
m13	0,68	0,22	0,47	0,32	0,27
m14	0,67	0,22	0,47	0,33	0,35
m15	0,23	0,18	0,42	0,77	0,26
m16	0,43	0,25	0,50	0,57	0,34
m17	0,48	0,25	0,50	0,52	0,28
m18	0,60	0,24	0,49	0,40	0,23
m19	0,37	0,23	0,48	0,63	0,25
m20	0,29	0,21	0,45	0,71	0,25
m21	0,48	0,25	0,5	0,52	0,14
m22	0,70	0,21	0,46	0,30	0,13
m23	0,35	0,23	0,48	0,65	0,27
m24	0,35	0,23	0,48	0,65	0,21
m25	0,67	0,22	0,47	0,33	0,33
Toplam	14,68	5,31	11,5	10,32	6,14

Tablo 34'te ifade edilen veriler incelendiğinde Dinleme, İzleme ve Anlama Testinin nihai formunda yer alan ve esas uygulamaya girecek maddelerin madde güçlüğü, ayırt ediciliği ve güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir sınır içinde olduğu ifade edilebilir. Dinleme, İzleme ve Anlama Testinin esas uygulamaya girecek nihai formunun test puanlarının ortalama güçlüğü 0,58; standart sapması 6,13; varyansı 37,65; KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,89; iki

yarı test güvenirligi (Sperman Brown) 0,88'dir. Dinleme, İzleme ve Anlama Testinin nihai formunun madde ve test istatistiklerinin kabul edilebilir sınır içinde olduğu görülmektedir.

Görsel Okuma ve Anlama Testine yönelik belirlenen nihai maddelerin istatistikleri Tablo 35'te ifade edilmiştir.

Tablo 35

Görsel Okuma ve Anlama Testine Yönelik Belirlenen Nihai Maddelerin İstatistikleri

Madde No	Güçlük	Varyans	Standart Sapması	Ayırtdıcılık	Güvenirlilik	Madde No	Güçlük	Varyans	Standart Sapması	Ayırtdıcılık	Güvenirlilik
m1	0,77	0,18	0,42	0,56	0,24	m17	0,69	0,21	0,46	0,38	0,18
m2	0,58	0,24	0,49	0,42	0,21	m18	0,53	0,25	0,5	0,42	0,21
m3	0,56	0,25	0,5	0,45	0,22	m19	0,83	0,14	0,38	0,61	0,23
m4	0,58	0,24	0,49	0,58	0,29	m20	0,89	0,10	0,31	0,49	0,15
m5	0,61	0,24	0,49	0,54	0,26	m21	0,77	0,18	0,42	0,48	0,20
m6	0,52	0,25	0,5	0,5	0,25	m22	0,64	0,23	0,48	0,44	0,21
m7	0,67	0,22	0,47	0,46	0,22	m23	0,69	0,21	0,46	0,64	0,30
m8	0,55	0,25	0,5	0,29	0,14	m24	0,63	0,23	0,48	0,39	0,19
m9	0,42	0,24	0,49	0,49	0,24	m25	0,22	0,17	0,41	0,43	0,18
m10	0,72	0,2	0,45	0,36	0,16	m26	0,41	0,24	0,49	0,32	0,16
m11	0,58	0,24	0,49	0,52	0,26	m27	0,3	0,21	0,46	0,29	0,13
m12	0,82	0,15	0,38	0,29	0,11	m28	0,7	0,21	0,46	0,52	0,24
m13	0,83	0,14	0,38	0,39	0,15	m29	0,83	0,14	0,38	0,51	0,19
m14	0,81	0,15	0,39	0,47	0,18	m30	0,47	0,25	0,50	0,5	0,25
m15	0,83	0,14	0,38	0,55	0,21	m31	0,83	0,14	0,38	0,29	0,11
m16	0,84	0,13	0,37	0,41	0,15	Top.	20,1	6,19	13,8	13,9	6,21

Tablo 35'te ifade edilen veriler incelendiğinde Görsel Okuma ve Anlama Testinin nihai formunda yer alan ve esas uygulamaya girecek maddelerin madde güçlüğü, ayırtdıcılığı ve güvenirlilik katsayılarının kabul edilebilir sınır içinde olduğu ifade edilebilir Görsel Okuma ve Anlama Testinin esas uygulamaya girecek nihai formunun test puanlarının ortalama güçlüğü 0,63; standart sapması 6,20; varyansı 38,53; KR-20 güvenirlilik katsayısı 0,86; iki yarı test güvenirligi (Sperman Brown) 0,87'dir. Görsel Okuma ve Anlama Testinin nihai formunun madde ve test istatistiklerinin kabul edilebilir sınır içinde olduğu görülmektedir.

Sesbilgisel Farkındalık Testine yönelik belirlenen nihai maddelerin istatistikleri Tablo 36'da ifade edilmiştir.

Tablo 36

Sesbilgisel Farkındalık Testine Yönelik Belirlenen Nihai Maddelerin İstatistikleri

Madde No	Güçlük	Varyans	Standart Sapması	Ayır edicilik	Güvenirlilik	Madde No	Güçlük	Varyans	Standart Sapması	Ayır edicilik	Güvenirlilik	Madde No	Güçlük	Varyans	Standart Sapması	Ayır edicilik	Güvenirlilik	Madde No	Güçlük	Varyans	Standart Sapması	Ayır edicilik	Güvenirlilik
M1	0,78	0,17	0,41	0,32	0,13	M33	0,59	0,24	0,49	0,51	0,25	M65	0,53	0,25	0,5	0,65	0,32	M97	0,34	0,23	0,47	0,65	0,31
M2	0,53	0,25	0,5	0,36	0,18	M34	0,75	0,19	0,43	0,5	0,22	M66	0,61	0,24	0,49	0,7	0,34	M98	0,25	0,19	0,43	0,61	0,27
M3	0,59	0,24	0,49	0,44	0,22	M35	0,41	0,24	0,49	0,43	0,21	M67	0,59	0,24	0,49	0,68	0,34	M99	0,23	0,18	0,42	0,61	0,26
M4	0,56	0,25	0,5	0,44	0,22	M36	0,64	0,23	0,48	0,46	0,22	M68	0,61	0,24	0,49	0,63	0,31	M100	0,42	0,24	0,49	0,72	0,36
M5	0,66	0,23	0,47	0,34	0,16	M37	0,41	0,24	0,49	0,45	0,22	M69	0,53	0,25	0,5	0,72	0,36	M101	0,48	0,25	0,5	0,74	0,37
M6	0,55	0,25	0,5	0,33	0,16	M38	0,5	0,25	0,5	0,56	0,28	M70	0,78	0,17	0,41	0,63	0,26	M102	0,48	0,25	0,5	0,77	0,39
M7	0,55	0,25	0,5	0,38	0,19	M39	0,55	0,25	0,5	0,45	0,22	M71	0,8	0,16	0,4	0,69	0,28	M103	0,47	0,25	0,5	0,8	0,4
M8	0,64	0,23	0,48	0,39	0,19	M40	0,47	0,25	0,5	0,65	0,33	M72	0,8	0,16	0,4	0,68	0,28	M104	0,52	0,25	0,5	0,75	0,37
M9	0,61	0,24	0,49	0,47	0,23	M41	0,53	0,25	0,5	0,66	0,33	M73	0,75	0,19	0,43	0,67	0,29	M105	0,5	0,25	0,5	0,73	0,36
M10	0,58	0,24	0,49	0,43	0,21	M42	0,78	0,17	0,41	0,57	0,24	M74	0,77	0,18	0,42	0,44	0,19	M106	0,44	0,25	0,5	0,6	0,3
M11	0,59	0,24	0,49	0,42	0,21	M43	0,47	0,25	0,5	0,47	0,13	M75	0,7	0,21	0,46	0,6	0,28	M107	0,52	0,25	0,5	0,78	0,39
M12	0,56	0,25	0,5	0,35	0,17	M44	0,45	0,25	0,5	0,35	0,17	M76	0,73	0,2	0,44	0,44	0,2	M108	0,53	0,25	0,5	0,61	0,3
M13	0,52	0,25	0,5	0,29	0,14	M45	0,47	0,25	0,5	0,62	0,31	M77	0,7	0,21	0,46	0,59	0,27	M109	0,52	0,25	0,5	0,72	0,36
M14	0,61	0,24	0,49	0,61	0,3	M46	0,27	0,2	0,44	0,24	0,11	M78	0,67	0,22	0,47	0,53	0,25	M110	0,52	0,25	0,5	0,75	0,37
M15	0,7	0,21	0,46	0,6	0,27	M47	0,36	0,23	0,48	0,32	0,15	M79	0,67	0,22	0,47	0,47	0,22	M111	0,39	0,24	0,49	0,58	0,28
M16	0,59	0,24	0,49	0,29	0,14	M48	0,41	0,24	0,49	0,5	0,24	M80	0,66	0,23	0,47	0,58	0,28	M112	0,48	0,25	0,5	0,74	0,37
M17	0,66	0,23	0,47	0,4	0,19	M49	0,31	0,21	0,46	0,48	0,22	M81	0,73	0,2	0,44	0,57	0,25	M113	0,44	0,25	0,5	0,77	0,38
M18	0,67	0,22	0,47	0,56	0,26	M50	0,28	0,2	0,45	0,5	0,23	M82	0,75	0,19	0,43	0,77	0,34	M114	0,48	0,25	0,5	0,68	0,34
M19	0,31	0,21	0,46	0,38	0,18	M51	0,22	0,17	0,41	0,39	0,16	M83	0,72	0,2	0,45	0,65	0,29	M115	0,83	0,14	0,38	0,5	0,19
M20	0,61	0,24	0,49	0,71	0,35	M52	0,39	0,24	0,49	0,3	0,15	M84	0,69	0,21	0,46	0,7	0,33	M116	0,84	0,13	0,36	0,49	0,18
M21	0,41	0,24	0,49	0,46	0,23	M53	0,34	0,23	0,47	0,52	0,25	M85	0,34	0,23	0,47	0,54	0,26	M117	0,86	0,12	0,35	0,51	0,18
M22	0,61	0,24	0,49	0,52	0,26	M54	0,38	0,23	0,48	0,49	0,24	M86	0,66	0,23	0,47	0,62	0,29	M118	0,84	0,13	0,36	0,48	0,17
M23	0,63	0,23	0,48	0,67	0,32	M55	0,25	0,19	0,43	0,4	0,17	M87	0,66	0,23	0,47	0,56	0,27	M119	0,86	0,12	0,35	0,3	0,11
M24	0,5	0,25	0,5	0,36	0,18	M56	0,67	0,22	0,47	0,68	0,32	M88	0,64	0,23	0,48	0,51	0,24	M120	0,8	0,16	0,4	0,47	0,19
M25	0,5	0,25	0,5	0,46	0,23	M57	0,67	0,22	0,47	0,75	0,35	M89	0,56	0,25	0,5	0,52	0,26	M121	0,67	0,22	0,47	0,45	0,21
M26	0,58	0,24	0,49	0,41	0,2	M58	0,58	0,24	0,49	0,62	0,31	M90	0,16	0,13	0,36	0,55	0,2	M122	0,73	0,2	0,44	0,39	0,17
M27	0,47	0,25	0,5	0,39	0,19	M59	0,5	0,25	0,5	0,73	0,36	M91	0,22	0,17	0,41	0,5	0,21	M123	0,72	0,2	0,45	0,32	0,14
M28	0,67	0,22	0,47	0,62	0,29	M60	0,59	0,24	0,49	0,72	0,35	M92	0,19	0,15	0,39	0,47	0,18	M124	0,66	0,23	0,47	0,53	0,25
M29	0,66	0,23	0,47	0,48	0,23	M61	0,66	0,23	0,47	0,76	0,36	M93	0,22	0,17	0,41	0,5	0,21	M125	0,67	0,22	0,47	0,38	0,18
M30	0,77	0,18	0,42	0,57	0,24	M62	0,61	0,24	0,49	0,72	0,35	M94	0,33	0,22	0,47	0,63	0,29						
M31	0,73	0,2	0,44	0,46	0,2	M63	0,61	0,24	0,49	0,72	0,35	M95	0,25	0,19	0,43	0,58	0,25						
M32	0,61	0,24	0,49	0,4	0,19	M64	0,66	0,23	0,47	0,56	0,27	M96	0,2	0,16	0,4	0,27	0,11	Toplam	69,5	27,4	58,4	67,2	31,5

Tablo 36’da ifade edilen veriler incelendiğinde Sesbilgisel Farkındalık Testinin nihai formunda yer alan ve esas uygulamaya girecek maddelerin madde güçlüğü, ayırt ediciliği ve güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir sınır içinde olduğu ifade edilebilir Sesbilgisel Farkındalık Testinin esas uygulamaya girecek nihai formunun test puanlarının ortalama güçlüğü 0,56; standart sapması 31,5; varyansı 992; KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,98; iki yarı test güvenilirliği (Sperman Brown) 0,98’dir. Sesbilgisel Farkındalık Testinin nihai formunun madde ve test istatistiklerinin kabul edilebilir sınır içinde olduğu görülmektedir

Yazı Farkındalığı Testine yönelik belirlenen nihai maddelerin istatistikleri Tablo 37’de ifade edilmiştir.

Tablo 37

Yazı Farkındalığı Testine Yönelik Belirlenen Nihai Maddelerin İstatistikleri

Madde No	Güçlük	Varyans	Standart Sapma	Ayırt edicilik	Güvenirlik Katsayısı
m1	0,29	0,21	0,45	0,59	0,27
m2	0,38	0,24	0,49	0,78	0,38
m3	0,42	0,24	0,49	0,6	0,3
m4	0,38	0,23	0,48	0,59	0,29
m5	0,56	0,25	0,5	0,52	0,26
m6	0,48	0,25	0,5	0,54	0,27
m7	0,42	0,24	0,49	0,42	0,21
m8	0,28	0,2	0,45	0,31	0,14
m9	0,5	0,25	0,5	0,47	0,23
m10	0,55	0,25	0,5	0,67	0,33
m11	0,23	0,18	0,42	0,28	0,12
m12	0,47	0,25	0,5	0,44	0,22
m13	0,37	0,23	0,48	0,6	0,29
m14	0,59	0,24	0,49	0,29	0,14
m15	0,34	0,23	0,47	0,36	0,17
m16	0,28	0,2	0,45	0,39	0,17
m17	0,36	0,23	0,48	0,38	0,18
m18	0,61	0,24	0,49	0,35	0,17
m19	0,45	0,25	0,5	0,4	0,2
m20	0,56	0,25	0,5	0,49	0,24
m21	0,25	0,19	0,43	0,38	0,17
m22	0,2	0,16	0,4	0,3	0,12
m23	0,36	0,23	0,48	0,38	0,18
m24	0,48	0,25	0,5	0,31	0,16
Toplam	9,84	5,48	11,5	10,8	5,2

Tablo 37’de ifade edilen veriler incelendiğinde Yazı Farkındalığı Testinin nihai formunda yer alan ve esas uygulamaya girecek maddelerin madde güçlüğü, ayırt ediciliği ve güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir sınır içinde olduğu ifade edilebilir. Yazı Farkındalığı Testinin esas uygulamaya girecek nihai formunun test puanlarının ortalama güçlüğü 0,49; standart

sapması 5,20; varyansı 27,15; KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,81; iki yarı test güvenilirliği (Sperman Brown) 0,85'tir. Yazı Farkındalığı Testinin nihai formunun madde ve test istatistiklerinin kabul edilebilir sınır içinde olduğu görülmektedir.

Temel Yazma Becerileri Testine yönelik belirlenen nihai maddelerin istatistikleri Tablo 38'de ifade edilmiştir.

Tablo 38

Temel Yazma Becerileri Testine Yönelik Belirlenen Nihai Maddelerin İstatistikleri

Madde No	Güçlük	Varyans	Standart Sapma	Ayırt edicilik	Güvenirlik Katsayısı
m1	0,35	0,23	0,48	0,46	0,22
m2	0,51	0,25	0,5	0,3	0,15
m3	0,67	0,22	0,47	0,52	0,24
m4	0,65	0,23	0,48	0,29	0,14
m5	0,6	0,24	0,49	0,39	0,19
m6	0,43	0,25	0,5	0,43	0,21
m7	0,31	0,21	0,46	0,4	0,18
m8	0,41	0,24	0,49	0,31	0,15
m9	0,64	0,23	0,48	0,38	0,18
m10	0,73	0,2	0,44	0,33	0,15
m11	0,23	0,18	0,42	0,44	0,19
m12	0,42	0,24	0,49	0,36	0,18
m13	0,38	0,24	0,49	0,48	0,23
m14	0,5	0,25	0,5	0,3	0,15
m15	0,4	0,24	0,49	0,28	0,14
m16	0,45	0,25	0,5	0,36	0,18
m17	0,46	0,25	0,5	0,41	0,2
m18	0,54	0,25	0,5	0,35	0,17
m19	0,53	0,25	0,5	0,49	0,24
m20	0,67	0,22	0,47	0,4	0,19
m21	0,46	0,25	0,5	0,35	0,17
m22	0,57	0,25	0,5	0,46	0,23
m23	0,48	0,25	0,5	0,35	0,17
m24	0,56	0,25	0,5	0,51	0,25
m25	0,64	0,23	0,48	0,29	0,14
m26	0,5	0,25	0,5	0,64	0,32
m27	0,31	0,21	0,46	0,37	0,17
Toplam	13,4	6,34	13,1	10,65	5,16

Tablo 38'de ifade edilen veriler incelendiğinde Temel Yazma Becerileri Testinin nihai formunda yer alan ve esas uygulamaya girecek maddelerin madde güçlüğü, ayırt ediciliği ve güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir sınır içinde olduğu ifade edilebilir. Temel Yazma Becerileri Testinin esas uygulamaya girecek nihai formunun test puanlarının ortalama güçlüğü 0,50; standart sapması 5,15; varyansı 26,59; KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,77; iki

yarı test güvenilirliği (Sperman Brown) 0,78'dir. Temel Yazma Becerileri Testinin nihai formunun madde ve test istatistiklerinin kabul edilebilir sınır içinde olduğu görülmektedir.

3.3.2. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının Tanıtımı

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi sonuçları bulgular bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır. Bu bölümde Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan uygulayıcı kitapçığı, uygulama kitapçığı ve ekleri ilgili başlıklar altında tanıtılmıştır

3.3.2.1. Uygulayıcı Kitapçığı

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan Temel Görsel Algı, Dinleme, İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık ve Temel Yazma Becerileri Testlerinin uygulayıcı formları bir kitapçık halinde bir araya getirilmiştir. Ortaya çıkan kitapçık 48 sayfadan oluşmaktadır. Uygulama kitapçığı uygulayıcının süreçte takip edeceği süreci açıklamakta, testlere ilişkin yönergeleri kapsamakta ve kitapçıkta testlere ilişkin kodlama yapılacak puanlama tabloları yer almaktadır. Uygulayıcı kitapçığı, uygulama formları ve ekler uygulama sürecinde birlikte kullanılan materyallerdir. Bundan dolayı uygulayıcı kitapçığında ilgili test başlığı altında hangi materyalin kullanılacağı ve testin uygulama kitapçığındaki sayfası belirtilmiştir. Uygulayıcı kitapçığının içinde yer alan testlere ilişkin açıklamalar aşağıda açıklanmıştır.

3.3.2.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu OHBA'nın uygulandığı bireyin çeşitli özelliklerini belirlemek amacıyla uygulayıcı kitapçığının ilk sayfasına yerleştirilmiştir. Bu bölümde çocukların okuryazarlık gelişimi değerlendirilirken etkisi olabileceği düşünülen değişkenlere yer verilmiştir. Uygulama yapılan bireyin cinsiyeti, adı, soyadı, okulu, sınıfı, öğrenci numarası, okul öncesi eğitim durumu, süresi (okul öncesi eğitim varsa), doğum tarihi, uygulama tarihi, kronolojik yaşı ve uygulayıcının adı, soyadı bölümlerinden oluşmaktadır. İfade edilen bölümler uygulayıcı tarafından doldurulmakta ve uygulayıcıdan adı, soyadı bölümüne adını, soyadını yazarak imzalaması beklenmektedir.

3.3.2.1.2. Temel Görsel Algı Testi

OHBA'nın Temel Görsel Algı Testi ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı becerilerini değerlendirmeye yönelik 4 deneme maddesi ve 17 test maddesi olmak üzere 21 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler aynı olanı bulma, farklı olanı bulma, ilişkili olanı bulma ve resmi tamamlayan parçayı bulma başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Aynı olanı bulma çalışmasına ilişkin 4, farklı olanı bulma çalışmasına ilişkin 4, ilişkili olanı bulma çalışmasına ilişkin 5 ve resmi tamamlayan parçayı bulma çalışmasına ilişkin 4 madde ve her bir çalışmaya ilişkin birer deneme maddesi yer almaktadır.

Temel Görsel Algı Testinin ilk sayfasında testin tanıtımı, kitapçığın kullanımı, uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken genel kurallar, başlama ve bitiş saati ve testin toplam puanına ilişkin "Puanlama Tablosu" yer almaktadır.

Uygulama kitapçığında, ifade edilen her bir alt test için bir sayfa bulunmaktadır. Her test için oluşturulan sayfaların başlangıcında uygulayıcının takip etmesi gereken yönergeler ve açıklamaları yer almaktadır.

Aynı olanı bulma çalışmasında, deneme çalışması yaptırıldıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve öğrenciye "Gösterdiğim resmi dikkatle incele. Bu resim ile aynı olanı göster." yönergesi verilmektedir. Diğer görsel algı çalışmalarında da süreç aynı şekilde ilerlemektedir. Farklı olanı bulma çalışması için "Gösterdiğim resmi dikkatle incele. Bu resimden farklı olanı göster."; ilişkili olanı bulma çalışması için "Gösterdiğim resmi dikkatle incele. Bu resim ile ilişkili olanı göster."; resmi tamamlayan parçayı bulma çalışması için "Gösterdiğim resmi dikkatle incele. Bu resmi tamamlayan parçayı göster." yönergesi verilmektedir.

Uygulayıcıların kitapçıkta yer alan yönergeleri takip etmeleri istenmektedir. Uygulayıcının süreci rahat takip edebilmesi için öğrenciye sunulan uygulama formunun küçültülmüş hali ilgili sayfalarda yer almaktadır. Her bir maddeye yönelik oluşturulan "Puanlama Tablosu" alınan cevaba göre uygulayıcı tarafından doldurulmaktadır. Uygulayıcıdan ilgili maddenin doğru cevabı için "a", yanlış cevabı için "b" yazması istenmektedir.

Oluşturulan testin deneme maddelerinde öğrencilerden beklenenin ne olduğu anlatılmakta ve deneme maddesi üzerinde açıklama yapılabilmektedir. Örnek maddede eğer öğrenciden yanlış cevap alınmışsa ya da cevap alınamamışsa uygulayıcı tarafından açıklama

yapılabilmektedir. Deneme maddeleri üzerinde yapılan uygulamalarda cevap alma zamanı hakkında bir kısıtlama bulunmamakta ancak test maddelerinde öğrencilerden birkaç saniye içerisinde cevap vermeleri beklenmektedir. Cevap alınmadığında ise yansız tepkiler verilerek bir sonraki maddeye geçilmektedir.

3.3.2.1.3. Dinleme, İzleme ve Anlama Testi

OHBA'nın Dinleme, İzleme ve Anlama Testi ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin dinleme, takip etme, izleme ve anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik 3 deneme maddesi ve 20 test maddesi olmak üzere 23 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler yönergeleri takip etme, kelimenin karşıt anlamını bulma ve hikâye öğelerini bulma başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Yönergeleri takip etme çalışmasına ilişkin 5, kelimenin zıt anlamını bulma çalışmasına ilişkin 10, hikâye öğelerini bulma çalışmasına ilişkin 5 ve her bir çalışmaya ilişkin birer deneme maddesi yer almaktadır.

Dinleme, İzleme ve Anlama Testinin ilk sayfasında testin tanıtımı, kitapçığın kullanımı, uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken genel kurallar, başlama ve bitiş saati ve testin toplam puanına ilişkin "Puanlama Tablosu" yer almaktadır.

Uygulama kitapçığında, ifade edilen her bir alt test için bir sayfa bulunmaktadır. Her test için oluşturulan sayfaların başlangıcında uygulayıcının takip etmesi gereken yönergeler ve açıklamaları yer almaktadır.

Yönergeleri takip etme çalışmasında deneme maddesi yaptırıldıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve "Resmi dikkatle incele. Benim söylediğimi resimde göster." yönergesi verilerek test komutları okunmaktadır.

Kelimenin karşıt anlamını bulma çalışmasında deneme maddesi yaptırıldıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve "Şimdi sessizce dinle. Söylediğim kelimenin karşıtını söyle." yönergesi verilerek test maddeleri okunmaktadır.

Hikâye öğelerini bulma çalışmasında "Şimdi beni dikkatle dinle. Sana bir hikâye okuyacağım ve hikâye ile ilgili sorular soracağım." yönergesi verilmekte ve "Elif ve Mehmet Okulda" başlıkla hikâye metni okunarak sorular yöneltilmektedir.

Uygulayıcıların kitapçıkta yer alan yönergeleri takip etmeleri istenmektedir. Uygulayıcının süreci rahat takip edebilmesi için öğrenciye sunulan uygulama formunun küçültülmüş hali

ilgili sayfalarda yer almaktadır. Her bir maddeye yönelik oluşturulan “Puanlama Tablosu” alınan cevaba göre uygulayıcı tarafından doldurulmaktadır. Uygulayıcıdan ilgili maddenin doğru cevabı için “a”, yanlış cevabı için “b” yazması istenmektedir.

Oluşturulan testin deneme maddelerinde öğrencilerden beklenenin ne olduğu anlatılmakta ve deneme maddesi üzerinde açıklama yapılabilmektedir. Örnek maddede eğer öğrenciden yanlış cevap alınmışsa ya da cevap alınamamışsa uygulayıcı tarafından açıklama yapılabilmektedir. Deneme maddeleri üzerinde yapılan uygulamalarda cevap alma zamanı hakkında bir kısıtlama bulunmamakta ancak test maddelerinde öğrencilerden birkaç saniye içerisinde cevap vermeleri beklenmektedir. Cevap alınmadığında ise yansız tepkiler verilerek bir sonraki maddeye geçilmektedir.

3.3.2.1.4. Görsel Okuma ve Anlama Testi

OHBA'nın Görsel Okuma ve Anlama Testi ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin görselleri, tanıma, anlamlandırma ve anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik 3 deneme maddesi ve 14 test maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler, nesne tanıma, ifadenin görsel karşılığını bulma ve olay sıralama başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Nesne tanıma çalışmasına ilişkin 4, ifadenin görsel karşılığını bulma çalışmasına ilişkin 6 ve olay sıralama çalışmasına ilişkin 3 ve her bir çalışmaya ilişkin birer deneme maddesi yer almaktadır.

Görsel Okuma ve Anlama Testinin ilk sayfasında testin tanıtımı, kitapçığın kullanımı, uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken genel kurallar, başlama ve bitiş saati ve testin toplam puanına ilişkin “Puanlama Tablosu” yer almaktadır.

Uygulama kitapçığında, ifade edilen her bir alt test için bir sayfa bulunmaktadır. Her test için oluşturulan sayfaların başlangıcında uygulayıcının takip etmesi gereken yönergeler ve açıklamaları yer almaktadır.

Nesne tanıma çalışmasında deneme maddesi yaptırıldıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “*Şimdi resimleri dikkatle incele. Senden bu resimlerin ne resmi olduğunu söylemeni istiyorum.*” yönergesi verilmektedir.

İfadenin Görsel Karşılığını Bulma çalışmasında deneme maddesi yaptırıldıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “*Şimdi beni dikkatle dinle. Söylediğimi hangi resmin anlattığını göster.*” yönergesi verilerek maddelere ilişkin komutlar öğrenciye okunmaktadır.

Olay Sıralama çalışmasında deneme maddesi yaptırıldıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “Resimleri dikkatle incele. Bu resimleri oluş sırasına göre sırala.” yönergesi verilmektedir.

Uygulayıcıların kitapçıkta yer alan yönergeleri takip etmeleri istenmektedir. Uygulayıcının süreci rahat takip edebilmesi için öğrenciye sunulan uygulama formunun küçültülmüş hali ilgili sayfalarda yer almaktadır. Her bir maddeye yönelik oluşturulan “Puanlama Tablosu” alınan cevaba göre uygulayıcı tarafından doldurulmaktadır. Uygulayıcıdan ilgili maddenin doğru cevabı için “a”, yanlış cevabı için “b” yazması istenmektedir.

Oluşturulan testin deneme maddelerinde öğrencilerden beklenenin ne olduğu anlatılmakta ve deneme maddesi üzerinde açıklama yapılabilmektedir. Örnek maddede eğer öğrenciden yanlış cevap alınmışsa ya da cevap alınmamışsa uygulayıcı tarafından açıklama yapılabilmektedir. Deneme maddeleri üzerinde yapılan uygulamalarda cevap alma zamanı hakkında bir kısıtlama bulunmamakta ancak test maddelerinde öğrencilerden birkaç saniye içerisinde cevap vermeleri beklenmektedir. Cevap alınmadığında ise yansız tepkiler verilerek bir sonraki maddeye geçilmektedir.

3.3.2.1.5. Sesbilgisel Farkındalık Testi

OHBA'nın Sesbilgisel Farkındalık Testi ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin ses benzerliklerini fark etme, sesleri tanıma, sesleri birleştirme ve sesleri ayırma becerilerini değerlendirmeye yönelik 16 deneme maddesi ve 53 test maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler;

- Uyaklı Dizileri Fark Etme (6 madde)
- Uyaklı Kelimeleri Bulma (6 madde)
- Aynı Ses İle Başlayan Kelimeleri Bulma (7 madde)
- Sese Uygun Kelime Üretme (7 madde)
- Hece Birleştirme (7 madde)
- Ses Birleştirme (7 madde)
- Kelime Ayırma (7 madde)
- Hece Ayırma (6 madde) başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Sesbilgisel Farkındalık Testinin ilk sayfasında testin tanıtımı, kitapçığın kullanımı, uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken genel kurallar, başlama ve bitiş saati ve testin toplam puanına ilişkin “Puanlama Tablosu” yer almaktadır.

Uygulama kitapçığında, ifade edilen her bir alt test için bir sayfa bulunmaktadır. Her test için oluşturulan sayfaların başlangıcında uygulayıcının takip etmesi gereken yönergeler ve açıklamaları yer almaktadır.

Uyaklı Dizileri Fark Etme çalışmasında deneme maddesi yaptırdıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “*Şimdi beni dikkatle dinle. Bu çalışmada sana bazı kelimeler söyleyeceğim. Sence okuduğum üç kelimenin sesleri birbirine benziyor mu? Benzeyenlere evet, benzemeyenlere hayır demeni istiyorum.*” yönergesi verilmekte ve maddeler öğrenciye seslendirilmektedir.

Uyaklı Kelimleri Bulma çalışmasında deneme maddesi yaptırdıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “*Şimdi beni dikkatle dinle. Bu çalışmada sana bazı resimler göstereceğim. Fil resmine bak. Gösterdiğim resimlerden hangisi “fil” ile benzer seslere sahip.*” yönergesi verilerek öğrenciye uygulama kitapçığında yer alan görseller sunulmakta ve seslendirilmektedir.

Aynı Ses ile Başlayan Kelimleri Bulma çalışmasında deneme maddesi yaptırmakta ve “*Şimdi beni dikkatle dinle. Bu çalışmada sana bazı kelimeler okuyacağım. Elma resmine bak. Gösterdiğim resimlerden hangisi “elma” ile aynı sesle başlıyor?*” yönergesi verilerek öğrenciye uygulama kitapçığında yer alan görseller sunulmakta ve seslendirilmektedir.

Sese Uygun Kelime Üretme çalışmasında deneme maddesi yaptırdıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “*Şimdi beni dikkatle dinle. Sana bazı sesler söyleyeceğim. Bu seslerle başlayan kelimeler söylemeni istiyorum.*” yönergesi verilmekte ve test maddelerine ilişkin sesler söylenmektedir.

Heceleri Birleştirme çalışmasında deneme maddesi yaptırdıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “*Şimdi beni dikkatle dinle. Sana okuduğun heceleri birleştir.*” yönergesi verilerek heceler seslendirilmektedir. Her hece arasında birkaç saniye boşluk bırakılmaktadır.

Sesleri Birleştirme çalışmasında deneme maddesi yaptırdıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “*Şimdi beni dikkatle dinle. Sana okuduğun sesleri birleştir.*” yönergesi verilerek sesler okunmaktadır. Her ses arasında birkaç saniye boşluk bırakılmaktadır.

Kelimelere Ayırma çalışmasında deneme maddesi yaptırıldıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “*Şimdi beni dikkatle dinle. Bu çalışmada sana bazı kelimeler söyleyeceğim. Söylediğim kelimeleri ayır.*” yönergesi verilerek kelimeler seslendirilmektedir.

Hecelere Ayırma çalışmasında deneme maddesi yaptırıldıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “*Şimdi beni dikkatle dinle. Bu çalışmada sana bazı kelimeler söyleyeceğim. Söylediğim kelimeleri hecelere ayır.*” yönergesi verilerek kelimeler seslendirilmektedir.

Uygulayıcıların kitapçıkta yer alan yönergeleri takip etmeleri istenmektedir. Uygulayıcının süreci rahat takip edebilmesi için öğrenciye sunulan uygulama formunun küçültülmüş hali ilgili sayfalarda yer almaktadır. Her bir maddeye yönelik oluşturulan “Puanlama Tablosu” alınan cevaba göre uygulayıcı tarafından doldurulmaktadır. Uygulayıcıdan ilgili maddenin doğru cevabı için “a”, yanlış cevabı için “b” yazması istenmektedir.

Oluşturulan testin deneme maddelerinde öğrencilerden beklenenin ne olduğu anlatılmakta ve deneme maddesi üzerinde açıklama yapılabilmektedir. Örnek maddede eğer öğrenciden yanlış cevap alınmışsa ya da cevap alınamamışsa uygulayıcı tarafından açıklama yapılabilmektedir. Deneme maddeleri üzerinde yapılan uygulamalarda cevap alma zamanı hakkında bir kısıtlama bulunmamakta ancak test maddelerinde öğrencilerden birkaç saniye içerisinde cevap vermeleri beklenmektedir. Cevap alınamadığında ise yansız tepkiler verilerek bir sonraki maddeye geçilmektedir.

3.3.2.1.6. Yazı Farkındalığı Testi

OHBA'nın Yazı Farkındalığı Testi ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmeye yönelik 2 deneme maddesi ve 15 test maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler kitap kavramlarını tanıma ve yazı kavramlarını tanıma başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Kitap kavramlarını tanıma çalışmasında ilişkin 6 ve yazı kavramlarını tanıma çalışmasına ilişkin 9 ve her bir çalışmaya ilişkin birer deneme maddesi yer almaktadır.

Yazı Farkındalığı Testinin ilk sayfasında testin tanıtımı, kitapçığın kullanımı, uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken genel kurallar, başlama ve bitiş saati ve testin toplam puanına ilişkin “Puanlama Tablosu” yer almaktadır.

Uygulama kitapçığında, ifade edilen her bir alt test için bir sayfa bulunmaktadır. Her test için oluşturulan sayfaların başlangıcında uygulayıcının takip etmesi gereken yönergeler ve açıklamaları yer almaktadır.

Kitap kavramlarını tanıma çalışmasında deneme maddesi yaptırıldıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “*Şimdi beni dikkatle dinle. Bu çalışmada sana kitapla ilgili bazı cümleler okuyacağım ve kitap üzerinden göstermeni isteyeceğim. Şimdi başlayalım.*” yönergesi verilmekte ve maddelere ilişkin komutlar öğrenciye okunmaktadır.

Yazı kavramlarını tanıma çalışmasında deneme maddesi yaptırıldıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “*Şimdi beni dikkatle dinle. Bu çalışmada sana kitapla ilgili bazı cümleler okuyacağım ve kitap üzerinden göstermeni isteyeceğim. Şimdi başlayalım.*” yönergesi verilmekte ve maddelere ilişkin komutlar öğrenciye okunmaktadır.

Uygulayıcıların kitapçıkta yer alan yönergeleri takip etmeleri istenmektedir. Uygulayıcının süreci rahat takip edebilmesi için öğrenciye sunulan uygulama formunun küçültülmüş hali ilgili sayfalarda yer almaktadır. Her bir maddeye yönelik oluşturulan “Puanlama Tablosu” alınan cevaba göre uygulayıcı tarafından doldurulmaktadır. Uygulayıcıdan ilgili maddenin doğru cevabı için “a”, yanlış cevabı için “b” yazması istenmektedir.

Oluşturulan testin deneme maddelerinde öğrencilerden beklenenin ne olduğu anlatılmakta ve deneme maddesi üzerinde açıklama yapılabilmektedir. Örnek maddede eğer öğrenciden yanlış cevap alınmışsa ya da cevap alınamamışsa uygulayıcı tarafından açıklama yapılabilmektedir. Deneme maddeleri üzerinde yapılan uygulamalarda cevap alma zamanı hakkında bir kısıtlama bulunmamakta ancak test maddelerinde öğrencilerden birkaç saniye içerisinde cevap vermeleri beklenmektedir. Cevap alınmadığında ise yansız tepkiler verilerek bir sonraki maddeye geçilmektedir.

3.3.2.1.7. Temel Yazma Becerileri Testi

OHBA'nın Temel Yazma Becerileri Testi ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin temel yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik 2 deneme maddesi ve 16 test maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler, örgü ve şekilleri kopya etme ve harf yazma başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Örgü ve şekilleri kopya etme çalışmasına ilişkin 9, harf yazma çalışmasına ilişkin 7 ve her bir çalışmaya ilişkin birer deneme maddesi yer almaktadır.

Temel Yazma Becerileri Testinin ilk sayfasında testin tanıtımı, kitapçığın kullanımı, uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken genel kurallar, başlama ve bitiş saati ve testin toplam puanına ilişkin “Puanlama Tablosu” yer almaktadır.

Uygulama kitapçığında, ifade edilen her bir alt test için bir sayfa bulunmaktadır. Her test için oluşturulan sayfaların başlangıcında uygulayıcının takip etmesi gereken yönergeler ve açıklamaları yer almaktadır.

Örgü ve şekilleri kopya etme çalışmasında deneme maddesi yaptırıldıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “*Şekilleri dikkatle incele. Bu şekillerin aynısını çizmeni istiyorum.*” yönergesi verilmektedir.

Harf yazma çalışmasında deneme maddesi yaptırıldıktan sonra test maddelerine geçilmekte ve “*Harfleri dikkatle incele. Bu harflerin aynısını yazmanı istiyorum.*” yönergesi verilmekte ve maddelere ilişkin komutlar öğrenciye okunmaktadır.

Uygulayıcıların kitapçıkta yer alan yönergeleri takip etmeleri istenmektedir. Uygulayıcının süreci rahat takip edebilmesi için öğrenciye sunulan uygulama formunun küçültülmüş hali ilgili sayfalarda yer almaktadır. Her bir maddeye yönelik oluşturulan “Puanlama Tablosu” alınan cevaba göre uygulayıcı tarafından doldurulmaktadır. Uygulayıcıdan ilgili maddenin doğru cevabı için “a”, yanlış cevabı için “b” yazması istenmektedir.

Oluşturulan testin deneme maddelerinde öğrencilerden beklenenin ne olduğu anlatılmakta ve deneme maddesi üzerinde açıklama yapılabilmektedir. Örnek maddede eğer öğrenciden yanlış cevap alınmışsa ya da cevap alınamamışsa uygulayıcı tarafından açıklama yapılabilmektedir. Deneme maddeleri üzerinde yapılan uygulamalarda cevap alma zamanı hakkında bir kısıtlama bulunmamakta ancak test maddelerinde öğrencilerden birkaç saniye içerisinde cevap vermeleri beklenmektedir. Cevap alınamadığında ise yansız tepkiler verilerek bir sonraki maddeye geçilmektedir.

3.3.2.2. Uygulama Kitapçığı

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan testlerin görsel maddelerine yönelik bir kitapçık oluşturulmuştur. Uygulama kitapçığının oluşturulmasının nedeni Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan maddelerin görsellerden yararlanılarak oluşturulmasıdır.

Uygulayıcı kitapçığı toplam 54 sayfadan oluşturulmuş, A4 ebadında, 135 gram mat kuşe kâğıt üzerine renkli baskı uygulanmış görsellerden oluşan, spiral cilt ile bir araya getirilmiş bir materyaldir.

Uygulama kitapçığının içerisinde Temel Görsel Algı, Dinleme, İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri testlerine yönelik oluşturulan test maddelerinin görselleri yer almaktadır. Uygulama sürecinde uygulayıcı kitapçığında yer alan test yönergeleri kullanılarak uygulama kitapçığındaki ilgili bölüme ulaşılabilir.

3.3.2.3. Uygulama Ekleri

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testlerin uygulanmasında uygulama kitapçığında yer almayan materyaller de kullanılmaktadır. Uygulama ekleri kapsamında bir hikâye kitabı, dört adet olay sıralama kartı, renk kartları, kopya etme çalışması ve harf yazma sayfası yer almaktadır. Uygulama eklerinin hangi çalışmada ve nasıl kullanılacağı uygulayıcı kitapçığında ifade edilmektedir. Uygulayıcı araçta yer alan testleri uygularken süreçte hangi materyalli kullanacağını uygulayıcı kitapçığından öğrenebilmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde, örnekleme yer alan öğrencilere oluşturulan aracın uygulayıcı grubu tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. OHBA'nın uygulanmasından önce, oluşturulan uygulayıcı grubuna uygulamaya dair eğitim verilmiştir. Uygulama sürecinde 800 öğrenciden veri toplanmıştır.

3.4.1. Uygulayıcı Grubunun Belirlenmesi ve Eğitimi

Aracın nihai formunun uygulanmasında Zaman/Uygulama Süresi/Örneklem sayısı göz önüne alınarak Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği lisans programında eğitim gören 3. Sınıf öğrencilerinden 15 kişilik uygulayıcı grubu belirlenmiştir. Grubun belirlenmesinde gönüllülük esası temel alınmış ve gönüllü olarak katılmak isteyenlere eğitim verilmiştir.

Uygulayıcı grubuna verilen eğitim üç oturumda gerçekleştirilmiştir. Birinci oturumda yapılacak çalışmanın amacı uygulayıcı grubu ile paylaşılmış, erken okuryazarlık becerileri ve okuma ve yazma becerileri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulayıcı grubuna çalışmanın ne zaman gerçekleşeceği ve tahmini ne kadar süreceği hakkında bilgi verilmiştir. İkinci oturumda, oluşturulan Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı (OHBA) sunulmuştur. Oluşturulan formun tanıtımı yapılmış ve her bir alt testin araçta bulunma nedeni paylaşılmıştır. Bu süreçte uygulayıcı grubundan OHBA'ya yönelik gelen öneriler dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır. OHBA'da yer alan alt testlere yönelik oluşturulan maddeler uygulayıcı grubu ile paylaşılmış ve her bir madde üzerinde tartışılmıştır. Buradaki amaç oluşturulan formun uygulayıcı grubu tarafından hem tanınması hem de incelenmesidir. Uygulayıcı grubuna maddeler tanıtıldıktan sonra ilk örnek uygulama ikinci oturumda araştırmacı tarafından örnek olarak gösterilmiştir. Uygulayıcılardan biri ile gerçekleştirilen örnek uygulama çalışmasında, uygulamayı takip eden gruptan anlaşılmayan veya net olmayan durumları belirlemesi istenmiş ve örnek uygulama sonunda gruba anlaşılmayan ve net olmayan durumlar hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Sonraki adımda ise uygulayıcı grubu ikiye bölünerek, bir grup öğrenci diğer grup uygulayıcı olarak ikinci örnek uygulama yapılmış ve gruplar değiştirilerek uygulama tekrarlanmıştır. Örnek uygulamalar sonrasında uygulayıcı grubuna Sivas Mehmetçik İlkokulunda deneme uygulaması yaptırılmıştır. İki araştırmacı gözetiminde uygulayıcılar izlenmiş, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar belirlenerek üçüncü oturumda uygulayıcı grubu ile paylaşılmıştır. Uygulayıcıların puanları arasındaki tutarlığı değerlendirmek amacıyla, daha önce kayıt altına alınan bir uygulama örneği uygulayıcı grubuna sunulmuş ve video üzerinden puanlama yapmaları istenmiştir. Bu süreçte iki araştırmacı da video üzerinden puanlama yapmıştır. İlk olarak iki araştırmacının puanları arasındaki tutarlık incelenmiş, sonrasında her bir uygulayıcının puanlaması karşılaştırılmıştır. Uygulayıcılar arası tutarlığın incelenmesinde Fleiss Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Cohen's Kappa katsayısı iki uygulayıcı arasındaki tutarlığı ifade ederken Fleiss Kappa katsayısı ikiden fazla uygulayıcı arasındaki tutarlığı ifade edebilmektedir (Atılğan, Kan, Doğan, 2009). Bir araştırmacı ve 15 uygulayıcıdan toplanan veriler üzerinde hesaplanan Fleiss Kappa katsayısı 0,989 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu uygulayıcılar arasında tutarlığın oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4.2. Ön Uygulama

Ön uygulama iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada deneme uygulaması olarak iki araştırmacı tarafından ikişer öğrenciye Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testler uygulanmıştır. Alınan izinler doğrultusunda deneme uygulaması Mehmetçik İlkokulunda gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamaların yapılmasında araştırmacılar uygulama sürecini gözlemlemişlerdir. Buradaki amaç araştırmacıların uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunların neler olabileceği hakkında ön bilgi sahibi olmasını sağlamaktır. Deneme uygulamaları okullarda yer alan boş sınıflarda ve kütüphanede gerçekleştirilmiştir. Okul yönetimleri ile görüşükten sonra uygulayıcı ve öğrencinin birbirini karşılıklı olarak rahatça görebilmeleri için ortaya bir öğrenci masası ve karşılıklı olarak iki sıra konulmuş ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamaları yapılırken araştırmacıların testlerin uygulanma sürecinde tespit ettikleri sorunlar kayıt altında alınmış ve üç araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Testlerin uygulanma sırasının nasıl olacağı ve uygulama süresinin ne kadar olabileceği hakkında tartışılmıştır. Bu süreç sonunda Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının geliştirilme sürecinde organize edildiği haliyle uygulanmasının doğru bir tercih olacağı sonucuna varılmıştır. Deneme uygulaması sonucunda testlerin uygulanış sırası şu şekildedir;

1. Temel Görsel Algı Testi
2. Dinleme, İzleme ve Anlama Testi
3. Görsel Okuma ve Anlama Testi
4. Sesbilgisel Farkındalık Testi
5. Yazı Farkındalığı Testi
6. Temel Yazma Becerileri Testi

Deneme uygulamasının ikinci kısmında uygulayıcı grubuna örnek uygulama çalışmalarını yaptırılmıştır. Bu doğrultuda Mehmetçik ilkokulunda yer alan 15 öğrenci ile her bir uygulayıcı birer örnek uygulama gerçekleştirmiştir. Bu süreçte okul yönetimi ile birlikte, boş olan derslikler, kütüphane ve laboratuvarlar çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Uygulamaların rahatça gerçekleştirilebileceği ortam sağlandıktan sonra uygulayıcı grubu örnek uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Bu süreçte iki araştırmacı uygulayıcıları gözlemlemiş, uygulama sonrasında uygulayıcı grubu ile yapılan toplantıda gözlemler paylaşılmıştır. Deneme uygulamalarında bir uygulama süresi yaklaşık 50 ile 65 dakika arasında değişim göstermiştir.

Deneme uygulamaları tamamlandıktan sonra ön uygulama sürecine geçilmiştir. Ön uygulama Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler doğrultusunda altı farklı ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama süreci başlamadan önce uygulayıcıların uygulama yapacakları okullar belirlenmiş ve uygulayıcılar okul yönetimleri ile tanıştırılmıştır. Yapılan görüşmelerde uygulamanın amacı, kapsamı ve içeriği hakkında okul yöneticilerine bilgilendirme yapılmış ve uygulamanın sağlıklı yapılabilmesi için uygun çalışma ortamının gerekliliği paylaşılmıştır. Okul yönetimlerinin sağladığı destek sonucunda okullarda uygun çalışma ortamı olan (kütüphane, boş derslikler, laboratuvarlar, boş odalar) alanlar değerlendirilerek ön uygulamanın rahatça yapılabileceği (sıcaklık, aydınlık, havalanma açısından) ortamlar oluşturulmuştur. Ön uygulama grubunda 64 öğrenci yer almaktadır. Grubun özellikleri evren ve örneklem başlığı altında detaylı olarak ifade edilmiştir (bk. s. 95) Ön uygulama 2015 yılının Mayıs ayının son haftasında gerçekleştirilmiştir. Bireysel olarak yapılan uygulamaların süresi 45 ile 65 dakika aralığında değişim göstermekte ve ortalama 50 dakika sürmektedir. Ön uygulama sürecinde 64 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği çalışmaları yapılmıştır. Testlere ilişkin yapılan analizler Deneme Uygulamasından Madde Analizi Yaparak Maddelerin Seçilmesi başlığı altında detaylı olarak ifade edilmiştir (bk. s. 93).

3.4.3. Esas Uygulama

Esas uygulamada, ön uygulama sonucunda ortaya çıkan Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının nihai formu örnekleme uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler doğrultusunda, sosyo-ekonomik açıdan farklı düzeylerde bulunan ilkokullar incelenmiş ve çalışmanın yapılacağı okullar belirlenmiştir. Uygulama yapılacak okullarla yapılan görüşmeler sonucunda uygulayıcıların hangi okullarda görev alacaklarına karar verilmiştir. Araştırma sürecinde görev alan uygulayıcı grubunun isimleri Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirilmiş ve isimlerine özel olmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalara başlamadan önce, çalışma yapılacak okullara araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından ziyarette bulunularak çalışmanın amacı, kapsamı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ön uygulama sürecinde olduğu gibi, uygulayıcıların ve öğrencilerin rahatça çalışabilecekleri ortamların düzenlenmesi gerektiği okul yönetimleri ile paylaşılmış ve uygun olan alanlarda (kütüphane, boş derslikler, laboratuvarlar, boş odalar) çalışma ortamları oluşturulmuştur. Çalışma alanlarının belirlenmesinde ısı, ses ve

aydınlatma açılardan uygun alanların seçilmesine dikkat edilmiştir. Uygulama alanları oluşturulduktan sonra sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Belirlenen birinci sınıfların öğretmenleri ile çalışma hakkında bilgi paylaşımı yapılarak, belirli saatlerde birer kişi olmak üzere sınıflardan öğrencilerin uygulama salonuna götürüleceği ifade edilmiştir. Bu süreçte sınıf öğretmenleri öğrencilerine, oyun haftası kapsamında eğlenceli bir oyun oynayacaklarını ve bir öğretmen arkadaşının onlara eğlenceli bir oyun seti getirdiğini ifade ederek çocukların güven duymalarını sağlamıştır. Bu aşamada sınıf öğretmenleri ile birlikte uygulayıcılar da sınıfta bulunmuş, öğrencilerin uygulayıcıya güven duyması sağlanmıştır. Bu açıklamanın nedeni öğrencilerin sınıftan çıktıklarında aşı olmak gibi korkutucu bir durumla karşılaşmayacaklarını hissetmelerini sağlamaktır. Her uygulayıcı ilgili sınıftan uygulama öğrencisini alırken, sınıfa eğlenceli bir halde girerek, oyun sırasının kimde olduğunu söylemiş ve ismini okuduğu öğrenci ile uygulama salonuna gelmiştir. Uygulamalar 2015 yılının Eylül ve Ekim ayları süresince gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinin esas uygulama bölümünde toplam 800 öğrenci ile bireysel uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin özellikleri evren ve örneklem başlığı altında detaylı olarak ifade edilmiştir (bk. s. 95). Bu süreçte her uygulayıcı ortalama 60 öğrenci ile bireysel uygulama gerçekleştirmiştir. Her uygulayıcı günde ortalama dört öğrenci ile çalışmıştır. Uygulayıcılar okul yönetiminden alınan sınıf listeleri doğrultusunda öğrencileri uygulama sürecine almışlardır. Uygulama sürecinde sınıf öğretmenlerinden alınan öğrenci bilgi formları ve okul yönetiminden alınan sınıf listeleri doğrultusunda uygulama kitapçığının kapak sayfasında yer alan okul öncesi eğitim durumu, doğum tarihi ve cinsiyeti ile ilgili bölümler doldurulmuştur. Uygulayıcılar her testin başlangıç ve bitiş saatlerini uygulayıcı kitapçığında yer alan ilgili kısma not etmişler ve testleri uygulamışlardır. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan testler uygulandıktan sonra uygulayıcı tarafından sınıfına geri götürülmüş ve bir sonraki öğrenci uygulama salonuna götürülmüştür. Uygulama süreci sonunda ortaya çıkan test süreleri Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

Uygulama Sürecinde Test Sürelerine İlişkin Bilgiler

Testin Adı	Madde Sayısı	En Kısa Süre (Dakika)	En Uzun Süre (Dakika)	Ortalama (Dakika)	Madde Başına Ortalama Süre (Dakika)
Temel Görsel Algı	32	2	10	5,16	0,21
Dinleme, İzleme ve Anlama	28	2	9	4,95	0,20
Görsel Okuma ve Anlama	33	3	13	5,81	0,21
Sesbilgisel Farkındalık	125	13	48	24,00	0,20
Yazı Farkındalığı	24	3	10	4,82	0,21
Temel Yazma Becerileri	27	6	15	9,72	0,36
Toplam	269	29	81	54,46	0,21

Tablo 39’da ifade edildiği üzere, Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının ortalama uygulama süresi 54,46 dakikadır. Uygulama sürecinde en uzun süre 81 dakika, en kısa süre 32 dakika olarak tespit edilmiştir. Araçta yer alan testler bağlamında baktığımızda ise Temel Görsel Algı Testi için en kısa süre 2, en uzun süre 10 dakika olarak kaydedilmiş ve testin ortalama süresi 5,16 dakika olarak belirlenmiştir. Dinleme, İzleme ve Anlama Testi için en kısa süre 2, en uzun süre 9 olarak kaydedilmiş ve ortalama süre 4,95 dakika olarak belirlenmiştir. Görsel Okuma ve Anlama Testi için en kısa süre 3, en uzun süre 13 olarak kaydedilmiş ve ortalama süre 5,81 dakika olarak belirlenmiştir. Sesbilgisel Farkındalık Testi için en kısa süre 13, en uzun süre 48 olarak kaydedilmiş ve ortalama süre 24,00 dakika olarak belirlenmiştir. Yazı Farkındalığı Testi için en kısa süre 3, en uzun süre 10 olarak kaydedilmiş ve ortalama süre 4,82 dakika olarak belirlenmiştir. Temel Yazma Becerileri Testi için en kısa süre 6, en uzun süre 15 olarak kaydedilmiş ve ortalama süre 9,72 dakika olarak belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından (OHBA) elde edilen verilerin analizinde takip edilen süreç ve kullanılan istatistiki hesaplama yöntemleri ifade edilmiştir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından (OHBA) elde edilen verilerin analizi üç aşamada gerçekleşmiştir;

- Birinci aşamada testlerden elde edilen toplam puanların betimsel istatistikleri belirlenmiştir.
- İkinci aşamada testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.
- Üçüncü aşamada ise testlerden alınan toplam puanlar çeşitli değişkenler (cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, okula başlama yaşı) açısından incelenmiştir.

Birinci aşamada OHBA'nın alt testlerinden ve tamamından elde edilen puanların betimsel istatistiklerini belirlemek amacıyla; ilk olarak hatalı, eksik, uç ve sapan veriler tespit edilmiş ve ayıklanmıştır. İnceleme sonucunda 781 kişiden alınan verinin sağlıklı ve değerlendirmeye alınabilir olduğu görülmüştür. Hatalı, eksik, uç veya sapan veriler ayıklandıktan sonra ulaşılan verilerin en düşük ve en yüksek puanı, ortalama puanı, standart sapması, çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen toplam puanların normal dağılım gösterip, göstermediği incelenmiştir. İfade edilen değerlerin hesaplanmasında İSTATISCA, XL-STAT, FACTOR 9.0, JMETRİC ve SPSS 18 programlarından yararlanılmıştır.

İkinci aşamada hatalı eksik, uç ve sapan değerlerden ayıklanmış 781 kişilik veri seti üzerinde OHBA'nın alt testlerinin geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır. Üçüncü aşamada ise örneklemden elde edilen veriler değişkenler (cinsiyet, okul öncesi eğitim, sosyo-ekonomik düzey ve okula başlama yaşı) açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında OHBA'nın her bir alt testine ilişkin aynı geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldığından analizlere temel olan teorik çerçevenin her bir alt testte tekrar edilmemesi amacıyla analizlerle ilgili teorik çerçeve bu bölümde sunulmuştur;

3.5.1. Geçerlik Çalışmaları

Geçerlik çalışmaları kapsamında OHBA'nın alt testleri olan Temel Görsel Algı (TGA) Testi, Dinleme, İzleme ve Anlama (DİA) Testi, Görsel Okuma ve Anlama (GOA) Testi, Sesbilgisel Farkındalık (SF) Testi, Yazı Farkındalığı (YF) Testi ve Temel Yazma Becerileri (TYB) Testine yönelik kapsam ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

3.5.1.1. Kapsam Geçerliği Analizleri

OHBA'nın kapsam geçerliğini sağlamada uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Kapsam geçerliği, bir testin ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığı olarak ifade edilebilir

(Baykul, 2010: 224). Diğer bir ifadeyle (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011; Field, 2009) kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar ve içerik bütününe ne derece ölçtüğüne, temsil ettiğine, yansıttığına ve örneklediğine ilişkindir. Kapsam geçerliğini sağlamada ise ölçülmek istenen özelliği yeterince tanıyan, bilen ve ölçme aracı geliştirme yöntem ve tekniklerine hâkim uzmanlardan görüş alınması sıklıkla başvurulan bir yoldur (DeVellis, 2003; Field, 2009; Tavşancıl, 2010). Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde ise kullanılan farklı yöntem ve teknikler bulunmaktadır (Atılgan, Kan, Doğan, 2009). Bu araştırmada Lawshe (1975) tarafından geliştirilen ve ismiyle anılan Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğine göre izlenen adımlar şu şekildedir (Yurdagül, 2005);

- b) Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- c) Aday ölçek formlarının hazırlanması
- d) Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- e) Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- f) Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- g) Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının (OHBA) kapsam geçerliği çalışması yukarıda ifade edilen sıra ile gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşüne sunulan formda alan uzmanlarından (Atılgan, Kan, Doğan, 2009) her bir madde için, maddenin ölçmeye çalıştığı yetenek ya da bilgiyi ölçüp ölçmediği ve maddenin yeterli olup olmadığı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşlerin ifade edilmesinde “yeterli, düzeltilmeli, yeterli değil” olarak üçlü bir puanlama cetveli kullanılmıştır. Uzman görüşü sonucunda elde edilen puanlar toplanarak her bir maddeye ilişkin kapsam geçerlik oranları (KGO) belirlenmiştir. Maddelere ilişkin KGO’ların belirlenmesinde aşağıdaki formül kullanılmıştır;

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

N_G , maddeye “Gerekli” diyen uzmanların sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş Belirten toplam uzman sayısını göstermektedir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan maddelere ilişkin uzman görüşlerinin toplam puanlarına, Office Excel hesaplama programı aracılığıyla, yukarıda ifade edilen hesaplama formülü uygulanarak her maddeye ilişkin KGO değerleri

belirlenmiştir. Ulaşılan KGO değerleri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tablolastırılan kapsam geçerlik ölçütleri ile karşılaştırılmıştır. Veneziano ve Hooper (1997) tarafından oluşturulan tablo aşağıda sunulmuştur (Yurdagül, 2005);

Tablo 40

Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) İçin Minimum Değerler

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

Maddelere ilişkin belirlenen KGO değerleri Tablo 40'ta ifade edilen değer aralıkları ile karşılaştırılarak maddenin kalması, düzeltilmesi veya çıkarılması ile ilgili karar verilmiştir. Maddelere ilişkin KGO değerlerinin değişim gösterdiği aralıklar Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının her alt testine ilişkin oluşturulan kapsam geçerliği başlığı altında sunulmuştur.

3.5.1.2. Yapı Geçerliği Analizleri

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının yapı geçerliği çalışmalarında her alt teste ilişkin açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları uygulanmıştır. Analizlere temel olan teorik çerçeve aşağıda sunulmuştur;

3.5.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının alt testlerine ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi çalışmasında birbiriyle ilişkili maddeleri bir araya getirerek ortak faktörler altında tanımlamak ve özetlenmek amaçlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi birbiriyle ilişkili değişkenleri bir araya getirerek değişkenleri ortak faktörler altında tanımlamayı ve özetlemeyi amaçlamaktadır. AFA test geliştirme çalışmalarının ilk aşamalarında değişkenlerin temel bileşenleri hakkında üretilen hipotezleri deneme imkânı sağlar (Landau ve Everitte, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının alt testlerine açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün (781 kişi) faktörleşmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır (Field, 2009; Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2010). Kass ve Tinsley (1979) toplamda en az 300 kişiye veya ölçekte yer alan madde sayısının en az beş veya daha sağlıklı analiz yapabilmek için en az on katı bireye ulaşılmasını önermektedir (Seçer, 2013, s. 118). İlgili bölümde Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının alt testlerine ilişkin madde sayıları ve ulaşılan örneklem sayısı her alt test için ifade edilmiştir. Kaiser (1974) KMO değerinin 0,5'ten büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Kaiser (1974) 0,5 - 0,7 aralığındaki değerleri orta, 0,7 – 0,8 aralığındaki değerleri iyi, 0,8 - 0,9 aralığındaki değerleri oldukça iyi, 0,9 ve üzerindeki değerleri mükemmel olarak adlandırmaktadır (Hutcheson ve Sofroniou, 1999 Akt: Field, 2009, s. 547). Açımlayıcı faktör analizine başlamadan önce hesaplanan KMO değerleri, Kaiser (1974) tarafından ifade edilen değer aralıkları ile karşılaştırılmış ve ulaşılan KMO değerleri iyi, oldukça iyi ve mükemmel olarak adlandırılmıştır. Diğer taraftan verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek amacıyla Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Bartlett Sphericity testi eğer anlamlı ise veri setinin faktör analizi yapılabilmesi için uygun olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Seçer, 2013; Tavşancıl, 2010).

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının her bir alt testine ilişkin ulaşılan KMO değerleri ve Bartlett Sphericity testi sonuçları bulgular bölümünde ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının alt testlerini ilişkin uygulanan açımlayıcı faktör analizi çalışmalarında faktör desenlerini ortaya koymak için tetrakorik korelasyon matrisi oluşturulmuştur. Verilerin kategorik olması halinde, daha açık bir ifadeyle, verilerin sürekli ve normal dağılıma sahip olmasına rağmen yapay olarak iki kategorili hale getirilmiş olması halinde, iki değişken arasındaki ilişkinin hesaplanmasında tetrakorik korelasyon matrisi kullanılmaktadır (Baykul, 1999; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Lord ve Novick (1968) ve Hambleton ve Swaminathan (1985) ise normal dağılıma sahip sürekli değişkenlerin yapay olarak iki kategorili hale getirilmesi durumunda, iki değişken arasındaki ilişkinin hesaplanmasında tetrakorik korelasyon katsayısının hesaplanarak, faktör analizinde bu yolla elde edilmiş korelasyon matrisinin kullanılmasının uygun olduğunu belirtmektedir (Atılgan, 2005). Bu doğrultuda Okuma

Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının alt testlerinde yer alan maddelerin doğru yanıt 1, yanlış yanıt 0 olmak üzere iki kategorili (1, 0) olarak puanlanmasından dolayı alt testlere yönelik uygulanan faktör analizi çalışmalarında tetrakorik korelasyon matrisi üzerinden temel bileşenler analizi yöntemine dayalı olarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Döndürme yöntemi olarak dik döndürme yöntemlerinden varimax döndürme yöntemi seçilmiştir. Analizlerin yapılmasında Factor 6.0 ve Statistica 13.0 programları kullanılmıştır.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının (OHBA) her bir alt testine uygulanan faktör analizi çalışmaları kapsamında faktör sayısına karar verilmesi ve madde seçiminde aşağıdaki ölçütler referans noktası olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2002);

- *Öz Değer*

Faktör analizinde öz değer kavramı bir faktörün tek başına açıkladığı varyansı ifade etmektedir (Seçer, 2013). Köklü (2012), Field (2009) ve Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) öz değeri bir ve üzeri olan faktörlerin kararlı olduğunu, Tabachnick ve Fidell (2013) ise bir faktörün öz değeri yükseldikçe açıkladığı varyansın da arttığını belirtmektedir.

- *Açıklanan Varyans Oranı*

Analize dâhil değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3'ü kadar miktarının ilk olarak kapsandığı faktör sayısı, önemli faktör sayısı olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s. 479). Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans oranları hakkında mutlak bir görüş olmamakla birlikte, ölçek geliştirmede Stevens (1996) %75, Henson ve Roberts (2006) %52 düzeyinde varyans açıklanması gerektiğini belirtmektedir (Seçer, 2013). Scherer, Wiebe, Luther ve Adams (1988) sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 aralığında değişim gösteren varyans oranlarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2010). Buna ek olarak Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) tek faktörlü modellerde açıklanan varyansın en az %30, çok faktörlü modellerde ise daha yüksek olması gerektiğini ifade etmektedir. Analiz sonucunda açıklanan varyans oranı ne derece yüksekse ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır (Tavşancıl, 2010).

- *Yamaç – Birikinti Grafiği (Scree Plot)*

Yamaç Bitikinti grafiği, faktör sayısına karar vermek amacıyla Cattell tarafından önerilen yardımcı bir grafiktir. Bu grafik baskın faktörleri ortaya koyarak faktör azaltmaya yardımcı olmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Faktör analizi çalışmalarında faktör belirleme veya faktör sayısına karar verme aşamasında tek bir teknikten yararlanmak yerine birden fazla tekniği birlikte ele almak daha sağlıklı sonuçlar ortaya koymaktadır (Seçer, 2013). Diğer bir ifadeyle faktör belirleme veya faktör sayısına karar vermede öz değer, açıklanan varyans ve yamaç birikinti grafiğinin birlikte değerlendirilmesi daha doğru bir karar verilmesini sağlayabilmektedir.

- *Faktör Yük Değeri*

Field (2009) bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az 0,40 olması gerektiğini belirtmektedir. Tabachnick ve Fidell, (2007) temel bir kural olarak her bir maddenin faktör yükünün 0, 32 veya üzerinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Büyüköztürk (2010) ise bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin 0,45 ve üstünde olmasının iyi bir seçim olacağını, ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değerini 0,30'a indirilebileceğini ifade etmektedir. Kim-Yin (2004) ise;

- Faktör yükü 0,30 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 350
- Faktör yükü 0,40 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 200
- Faktör yükü 0,50 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 120 olması gerektiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 194)

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının alt testlerine ilişkin açımlayıcı faktör analizi çalışmalarında ulaşılan değerler yukarıda ifade edilen teorik çerçeve bağlamında değerlendirilmiş, bu doğrultuda testlerin faktör yapıları belirlenmiştir. Her bir alt teste yönelik ulaşılan değerler bulgular bölümünde ilgili başlıklar altında ifade edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak amacıyla ulaşılan modele, doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak modelin uyum iyiliği değerleri incelenmiştir.

3.5.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi değişkenler arasındaki gizil süreçleri ve bu süreçlerle ilgili teorik yapıyı test ederek yapı geçerliğini doğrulamak amacıyla kullanılan gelişmiş bir tekniktir (Harrington, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007). Doğrulayıcı faktör analizi, önceden seçilen faktör modelinin veriye uyum sağlayıp sağlamadığını değerlendirmek için kullanılan etkili tekniktir ve bu açıdan açılımlayıcı faktör analizinden ciddi bir biçimde ayrılır. Doğrulayıcı faktör analizi ölçme araçlarının geliştirilmesi, düzenlenmesi ve yeniden gözden geçirilmesi çalışmalarında oldukça kullanışlı bir tekniktir (Floyd ve Widaman, 1995: Akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada da açılımlayıcı faktör analizi sonucunda Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının her bir alt testine ilişkin ulaşılan modele doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sürecinde önemli bir nokta olarak, toplanan verinin kategorik olması nedeniyle değişkenlerin tanımlanmasında veri tipi kategorik veri olarak tanımlanmış ve analiz bu veri türü üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Analizin yapılmasında Lisrel 8.8 analiz programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde ulaşılan sonuçların değerlendirilmesinde aşağıda ifade edilen süreç takip edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013);

- *Modelin “t” Değerlerinin İncelenmesi*

Ulaşılan modelde ilk olarak incelenmesi gereken gözlenen değişkenlerin “t” değerlerinin manidarlık düzeyidir. “t” değerleri incelenirken Jöroskog ve Sörbom (1996) kırmızı ok bulunup bulunmadığının incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Parametre tahminleri, eğer “t” değerleri 1,96’yi aşarsa 0,05 düzeyinde ve 2,56’yi aşarsa 0,01 düzeyinde manidar olduğunu ifade etmektedir.

- *Faktör Yük Değerlerinin İncelenmesi*

Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde ilk olarak incelenen “t” değerlerinde bir sorun olmaması halinde incelenecek ikinci değer faktör yük değerleridir. Faktör yük değerlerinin 0,30 veya üzeri olması istenmektedir.

- *Model Uyum Değerlerini İncelenmesi*

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan modelin “t” değerleri ve faktör yük değerleri kontrol edildikten sonra incelenecek bir diğer değer de model uyum değerleridir. Doğrulayıcı faktör analizinde uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum değeri bulunmaktadır (Seçer, 2013).

Bu çalışmada ulaşılan uyum değerlerinin değerlendirilmesinde Tablo 41’de ifade edilen uyum değerleri referans alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013).

Tablo 41

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri
Ki-Kare/sd	$3 < X^2/sd \leq 5$	$0 \leq X^2/sd \leq 3$
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	$0,0 \leq RMSEA \leq 0,05$
GFI	$0,90 \leq GFI < 0,95$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$
AGFI	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$
SRMR	$0,05 < SRMR \leq 0,08$	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$
NNFI	$0,90 \leq NNFI < 0,95$	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$
CFI	$0,90 \leq CFI < 0,95$	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının her bir alt testine uygulanan Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan “t” değerleri, faktör yük değerleri ve uyum değerleri Tablo 41’de ifade edilen değer aralıklarıyla karşılaştırılarak her bir alt teste ilişkin başlık altında ilgili bölümde ifade edilmiştir.

3.5.2. Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmaları

Güvenirlik çalışmaları kapsamında OHBA’nın alt testleri olan Temel Görsel Algı (TGA) Testi, Dinleme, İzleme ve Anlama (DİA) Testi, Görsel Okuma ve Anlama (GOA) Testi, Sesbilgisel Farkındalık (SF) Testi, Yazı Farkındalığı (YF) Testi ve Temel Yazma Becerileri (TYB) testine yönelik KR20 iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirliği çalışmaları yapılmıştır. Madde analizi kapsamında ise madde gücüğü ve nokta çift serili korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Buna ek olarak %27’lik alt ve üst gruplar arasında t testi uygulanarak gruplar arasındaki farklar incelenmiştir.

3.5.2.1. KR20 İç Tutarlık Katsayısı ve İki Yarı Test Güvenirliği

Bir testin ölçüm güvenirliğinin bir uygulamada kestirilmesinin yollarından biri bütün soruların birbiriyle olan tutarlığına bakmaktır. Bu güvenirlik KR20 formülü ile hesaplanabilmektedir. (Baykul ve Turgut, 2010). KR20 doğru yanıtla 1 ve yanlış yanıtla 0 puan vermek suretiyle, iki kategorili puanlanabilen maddelerden oluşan testlerin ölçüm

güvenirliğini hesaplamak için kullanılan bir yöntemdir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Tavşancıl, 2010). KR20 iç tutarlık katsayısı 0 ile 1 arasında değişim göstermektedir. Ulaşılan değer 1'e yaklaştığında testin ölçüm güvenilirliğinin yüksek olduğu, 0'a yaklaştığında ise testin ölçüm güvenilirliğinin düşük olduğu anlamına gelmektedir (Özçelik, 2010). Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan alt testlerin KR20 iç tutarlık katsayıları ilgili başlıklar altında ifade edilmiştir. İki yarı-test güvenilirliği katsayısı ise testin iki eşit yarıya bölünmesi ile hesaplanmaktadır. Bu katsayı eğer ölçek tek boyuttan oluşuyorsa ölçeğin tümü için yapılabileceği gibi ölçeğin alt boyutları varsa her alt boyut için de yapılabilir. İki yarı-test güvenilirlik yöntemi tek bir ölçeğin, tek bir gruba bir kez uygulanması sonucunda belirlenebileceği için ölçek güvenilirliğini saptama yöntemleri içinde en çok kullanılan yöntemlerdendir. Spearman-Brown tarafından geliştirilen formül iki yarı-test güvenilirliğinin hesaplanmasında sıklıkla kullanılmaktadır (Tavşancıl, 2010). Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan alt testlerin İki Yarı-Test iç tutarlık katsayıları ilgili başlıklar altında ifade edilmiştir.

3.5.2.2. Madde Güçlüğü, Madde Ayırt Ediciliği ve %27'lik Alt ve Üst Gruplar Arasında t-Testi

Madde güçlüğü değeri 0 ile 1 aralığında değişim göstermektedir. Madde güçlüğü değeri 0'a yaklaştığında maddenin zor bir madde olduğu, 0,50 civarında olduğunda maddenin orta güçlükte bir madde olduğu ve 1'e yaklaştığında maddenin kolay bir madde olduğu ifade edilebilir. Madde güçlüğü değerinin hangi düzeyde olacağı testin kullanılış amacına göre değişiklik gösterebilmektedir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2009). Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testlerde öğrencilerin hem başarılarını hem de başarılı oldukları ve zorlandıkları becerileri gözlemlemek amaçlandığından testlerde zor, orta ve kolay düzeyde maddelere yer verilmesi uygun görülmüştür. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan testlerin tüm maddelerine ilişkin madde güçlüğü değerleri ilgili başlıklar altında ifade edilmiştir.

Madde ayırt edicilik değeri ise bir maddenin bilen ile bilmeyeni ayırt etme düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Baykul, 2010). Bu değer -1 ile +1 aralığında değişim göstermektedir. Madde ayırt edicilik değeri için; 0,19 değeri altında olanların teste alınamayacağı, 0,20-0,29 aralığında olanların gerekirse düzeltme yapıp teste alınabileceği, 0,30 üzerinde olanların ise doğrudan teste alınabileceği ifade edilmektedir (Özçelik, 2010). Maddelerin 1 ve 0 olarak

puanlanması durumunda, madde puanları normal dağılımlı yapay süreksiz (kesikli) ve iki kategorilidir. Test puanları ise sürekli (kesiksiz) değişken olmaktadır. Bu durumda madde puanlarının yapay süreksiz olması nedeni ile madde-test korelasyonunun, yani madde ayırt edicilik değerinin hesaplanmasında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının kullanılması uygun olmaz. Maddelerin 1 ve 0 olarak (iki kategorili) puanlandığı durumlarda süreksiz yapay ikilem olan madde puanları ile sürekli olan test puanları arasında madde ayırt edicilik değeri olarak Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının özel halin olan nokta-çift serili ya da çift serili korelasyon katsayıları kullanılabilir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2009, s. 301). Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından elde edilen puanları 1 ve 0 olarak toplandığı göz önüne alınarak madde ayırt edicilik puanlarının belirlenmesinde nokta çift serili korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ulaşılan değerler Tablo 42’de ifade edilen Turgut ve Baykul (2010) tarafından belirtilen madde ayırt edicilik değerleri ve madde seçme kararları ile karşılaştırılarak ilgili testler altında sunulmuştur.

Tablo 42

Madde Ayırt Edicilik Değerine Göre Madde Seçme Ölçütleri

Madde Ayırt Edicilik Değeri	Madde Seçme Kararı
0,19 ve daha küçük	Kesinlikle teste alınmamalı ya da tamamen düzeltilmelidir.
0,20 ile 0,29 arasında	Sınırdaki maddelerdir ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.
0,30 ile 0,39 arasında	Düzeltilme yapılmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.
0,40 ve daha yüksek	Çok iyi işleyen maddeler, teste olduğu gibi alınabilir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testlerden elde edilen veriler üzerinde her bir madde için alt ve üst %27’lik gruplar için ortalama ve standart sapma hesaplanmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-Testi uygulanarak sınanmıştır. Araçta yer alan testlerin her bir maddesine ilişkin ulaşılan değerler ilgili başlık altında ifade edilmiştir.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde OHBA'nın analiz sürecinde ulaşılan bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda belirtildiği sıra ile sunulmuştur;

1. OHBA'nın alt testlerine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Bu aşamada araştırmada geliştirilen Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının (OHBA) alt testleri olan;

- Temel Görsel Algı (TGA) Testi,
- Dinleme, İzleme ve Anlama (DİA) Testi,
- Görsel Okuma ve Anlama (GOA) Testi,
- Sesbilgisel Farkındalık (SF) Testi
- Yazı Farkındalığı (YF) Testi ve
- Temel Yazma Becerileri (TYB) Testine ilişkin betimsel istatistiklere, geçerlik, güvenilirlik ve madde analizlerinden elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

2. OHBA'nın alt testlerinden ve tamamından alınan toplam puanların değişkenler açısından incelenmesi

OHBA'nın alt testlerinden ve tamamından elde edilen veriler cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey ve okula başlama yaşına göre incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda detaylı bir şekilde sunulmuştur.

4.1. Temel Görsel Algı Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde TGA testinden elde edilen veriler üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır.

4.1.1. Geçerlik Çalışmaları

TGA testinin geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

4.1.1.1. Kapsam Geçerliği

TGA testinin kapsam geçerliği çalışmaları bağlamında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Uzman görüşüne gitmeden önce, ilgili alan yazın detaylı bir şekilde taranmış, görsel algı becerilerini değerlendirmeye yönelik beş deneme ve 25 uygulama maddesi olmak üzere 30 madde belirlenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin belirlenmesinde takip edilen süreç “Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi” başlığı altında detaylı olarak ifade edilmiştir (bk. s. 70). Oluşturulan madde havuzundaki maddeler, ölçülmek istenen yapıya uygunluğu, anlaşılabilirliği, temsil edebilirliği ve örnekleme uygunluğu başlıkları altında değerlendirilmek üzere belirlenen uzman grubuna (Ek 4. Uzman Listesi) sunulmuştur. İlk uzman görüşü sonucunda madde sayısında bir değişiklik olmamakla birlikte teste kullanılacak yedi maddenin görselleri (aob1-2-5, fob3-4, fb4-5) için düzeltmeler önerilmiş ve deneme maddelerinin hangi maddeler olacağı belirlenmiştir (Ek 5. Uzman Değerlendirme Formu- madde). Uzman görüşünden gelen düzeltme önerileri değerlendirildikten sonra ortaya çıkan form 11 uzmana tekrar sunulmuştur. İkinci uzman görüşünden alınan sonuçlara Lawshe tekniği uygulanarak maddelerin kapsam geçerliği oranları (KGO) belirlenmiştir. Beş deneme maddesi ve 25 uygulama maddesine ilişkin belirlenen KGO değerleri 0,82 – 1,00 aralığında değişim göstermektedir. Veneziano ve Hooper (1997) tarafından belirlenen KGO referans tablosuna göre 11 kişilik uzman heyetinden alınan görüşler için bir maddenin en az 0,59 KGO değerine sahip olması gerekmektedir. Maddelerin KGO değerlerinin 0,82 – 1,00 aralığında değişim gösterdiği göz önüne alındığında oluşturulan TGA testinin kapsam geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

4.1.1.2. Yapı Geçerliği

TGA testinin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğruluğunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak uyum iyiliği değerleri incelenmiştir.

4.1.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Esas uygulamada, ön uygulama sonucunda ortaya çıkan 25 maddelik TGA testi 781 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Örneklem sayısı madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan orana (31,24) göre örneklemin oldukça yeterli olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2010; Kass ve Tinsley, 1979; Seçer, 2013; Tabachnick ve Fidell 2007).

Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,80 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli (Field, 2009; Hutcheson ve Sofroniou, 1999) olduğunu göstermektedir. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek amacıyla Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($\chi^2=1765,1$; $p=0,00$). Verilerin faktör analizi için uygunluğunda KMO değerinin 1'e yaklaşması (Tavşancıl, 2010) ve Bartlett testinin anlamlı çıkması (Büyüköztürk, 2010; Kalaycı, 2010) istenen bir durumdur. Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. KMO ve Bartlett Sphericity testi değerlerine göre elde edilen verilerin faktör analizi çalışmasına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tabachnick ve Fidell (2007) öz değeri bir ve üzeri olan bileşenlerin varyansa önemli bir katkısının olduğunu belirtmektedir. Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 25 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan sekiz bileşen olduğu görülmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen (aob1, fob1, rtbp2) ve binişik maddeler (fb1,2,3,4,5) çıkartıldığında maddelerin dört bileşen altında toplanabildiği görülmüştür. Belirlenen dört bileşenin açıklanan toplam varyansa katkısı ve yamaç-birikinti grafiği göz önüne alınarak; toplam varyansa olan katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, dört bileşenin varyansa önemli bir katkı (Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004) yaptığı görülmüştür.

Yamaç-birikinti grafiğindeki kırılma noktaları ve öz değerler ölçeğın dört bileşenli bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç ölçeğın geliştirilme sürecinde ön görülen teorik yapıda beklenen bileşen sayısı ile uyumlu olması açısından anlamlı görülmektedir. Birinci faktörün öz değeri 5,30 ve toplam varyansa katkısı %30,170; ikinci faktörün öz değeri 1,86 ve ortak varyansa katkısı %10,954; üçüncü faktörün öz değeri 1,45 ve ortak varyansa katkısı %8,531; dördüncü faktörün öz değeri 1,29 ve ortak varyansa katkısı 7,578'dir. Belirlenen dört bileşen toplam varyansın %58,233'ünü açıklamaktadır.

TGA testinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktör yük değerleri 0,33 – 0,88 aralığında değişmektedir. Analiz sonucunda üç maddenin (aob1, fob1, rtpb2) 0,30 kabul değerinin altında, üç maddenin binişik (fb2,3,5) ve iki maddenin bulunduğu faktör ile uyumlu olmadığı (fb1,4) görülmüştür. Bu maddeler analiz dışı bırakılarak açımlayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Tablo 43'te binişik ve kabul değerinin altında kalan maddeler çıkarıldıktan sonra ulaşılan faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansı sunulmuştur.

Tablo 43

TGA Testi Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı

Boyutlar	Madde No	Maddeler	Faktör				Ortak Faktör V.
			1	2	3	4	
<i>Aynı Olanı Bulma</i>	m2	aob2	0,609				0,527
	m3	aob3	0,478				0,344
	m4	aob4	0,813				0,702
	m5	aob5	0,820				0,611
<i>Farklı Olanı Bulma</i>	m7	fob2		0,780			0,637
	m8	fob3		0,790			0,669
	m9	fob4		0,860			0,706
	m10	fob5		0,827			0,752
<i>İlişkili Olanı Bulma</i>	m11	iob1			0,678		0,529
	m12	iob2			0,762		0,533
	m13	iob3			0,711		0,559
	m14	iob4			0,886		0,774
	m15	iob5			0,848		0,728
<i>Tamamlayan Parçayı Bulma</i>	m16	rtpb1				0,330	0,208
	m18	rtpb3				0,820	0,634
	m19	rtpb4				0,749	0,544
	m20	rtpb5				0,654	0,441
		Özdeğer	5,30	1,86	1,45	1,29	
		Açıklanan Varyans	31,170	10,954	8,531	7,578	
		Açıklanan Toplam Varyans	58,233				

Tablo 43'te ifade edildiği üzere, yapılan analiz sonucunda teorik olarak tanımlanan maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmüştür. Birinci boyut, faktör yükü 0,61 ile 0,82 arasında değişen dört maddeden; ikinci boyut faktör yükü 0,78 ile 0,86 arasında değişen dört maddeden; üçüncü boyut faktör yükü 0,67 ile 0,84 arasında değişen beş maddeden; dördüncü boyut faktör yükü 0,33 ile 0,82 arasında değişen dört maddeden oluşmaktadır. Öngörülen teorik yapı çerçevesinde varyansa %31 katkı sağlayan birinci boyut “aynı olanı bulma”, %10 katkı sağlayan ikinci boyut “farklı olanı bulma”, %8,5 katkı sağlayan üçüncü boyut “ilişkili olanı bulma” ve %7,5 katkı sağlayan dördüncü boyut “resmi tamamlayan parçayı bulma” olarak isimlendirilmiştir.

TGA testinin alt boyutları arasındaki ilişki sorgulanmış ve alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 44'te sunulmuştur

Tablo 44

TGA Testi Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	RTPB	AOB	FOB	İOB
RTPB	1			
AOB	0,210	1		
FOB	0,381	0,308	1	
İOB	0,284	0,361	0,407	1

p<0,01

Tablo 44'te ifade edildiği üzere TGA testinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları 0,21 ile 0,40 arasında değişmekte ve anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarına göre boyutların birbiriyle düşük ama anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir.

4.1.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının geçerliğini test etmek amacıyla (Harrington, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007) ulaşılan modele DFA uygulanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan modelin incelenmesinde ilk olarak maddelerin ortaya çıkan faktör yapısı ile uyum sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiş, belirlenen faktör yapısı altında her bir maddenin t-değerlerinin anlamlılığı sorgulanmıştır. Bu inceleme sonucunda AFA sonucunda ortaya çıkan 4 faktörlü yapı içerisindeki 17 maddenin ilgili faktörler altında anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak ise her maddenin standart faktör yük değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda standart faktör yük değerlerinin 0,30

ve üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak ulaşılan modelin uyum değerleri incelenmiştir. Ulaşılan modelin uyum değerleri Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45

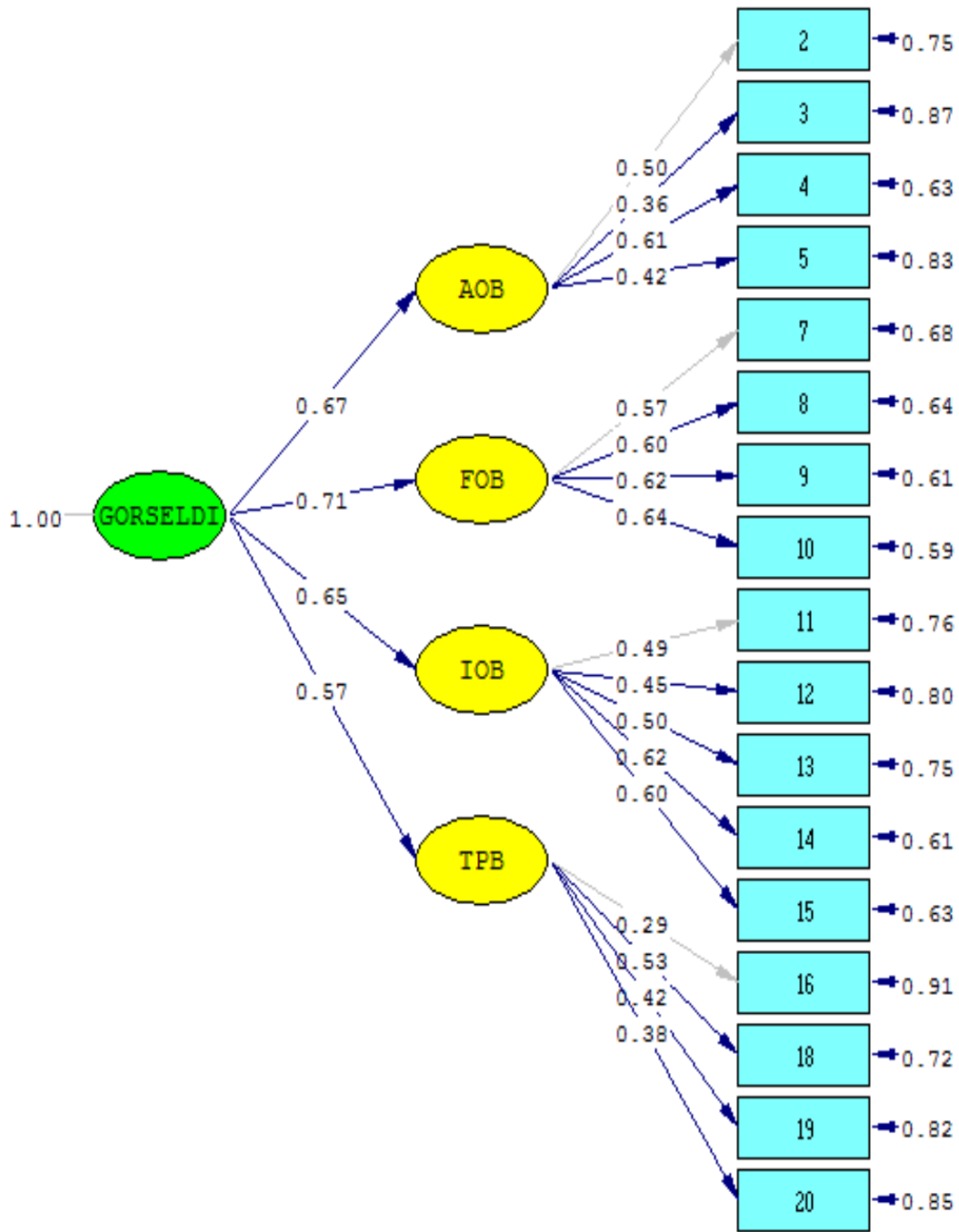
TGA Testi Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum Değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri	DFA Sonuçları
Ki-Kare/sd	$3 < X^2/sd \leq 5$	$0 \leq X^2/sd \leq 3$	1,81
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	0,03
GFI	$0,90 \leq GFI < 0,95$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	0,97
AGFI	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	0,96
SRMR	$0,05 < SRMR \leq 0,08$	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	0,038
NNFI	$0,90 \leq NNFI < 0,95$	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	0,96
CFI	$0,90 \leq CFI < 0,95$	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	0,97

Tablo 45’te ifade edilen DFA uyum değerleri incelendiğinde; ulaşılan değerlerin kabul edilebilir aralıklarla karşılaştırıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

Ki-kare/sd değerinin 1,81 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; RMSEA değerinin 0,03 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; GFI değerinin 0,97 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; AGFI değerinin 0,96 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; SRMR değerinin 0,038 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; NNFI değerinin 0,96 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; CFI değerinin 0,97 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı söylenebilir. DFA sonucunda ulaşılan uyum değerlerine göre görsel algı becerilerine yönelik oluşturulan 17 madde ve 4 boyuttan oluşan modelin mükemmel uyum sağladığı ifade edilebilir. Sonuç olarak 17 madde ve 4 boyuttan oluşan TGA testinin DFA uyum değerlerinin anlamlı olduğu söylenebilir.

DFA analizi sonucunda ulaşılan uyum değerlerinin mükemmel uyum sağladığı tespit edildiği için maddeler arasında herhangi bir modifikasyon yapılmasına gerek görülmemiştir. Her bir maddeye ilişkin standart faktör yük değerleri Şekil 10’da sunulmuştur.



Chi-Square=208.54, df=115, P-value=0.00000, RMSEA=0.032

Şekil 10. Temel görsel algı testi doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.

Şekil 10 incelendiğinde faktör yük değerlerinin 0,30 ile 0,64 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30 ve üzerinde olması gerekliliğini sağladığını göstermektedir. TGA testinin maddelere ilişkin faktör yük değerleri incelendiğinde; AOB alt boyutu için 0,36 – 0,61 aralığında, FOB alt boyutu için 0,57 – 0,64

aralığında, İOB alt boyutu için 0,49 – 0,62 aralığında, RTPB alt boyutu için 0,29 – 0,53 aralığında değişim gösterdikleri görülmektedir.

DFA sonucunda ulaşılan sonuçlar çerçevesinde, TGA testinin 17 maddeden oluşan dört bileşenli yapısının doğrulandığı ifade edilebilir.

4.1.2. Güvenirliğe ve Madde Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde TGA testinin güvenilirlik çalışmaları kapsamına KR20 iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirliği katsayıları incelenmiştir. Madde analizi kapsamında madde güçlüğü, nokta çift serili korelasyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst gruplar arasında t-Testi sonuçları hesaplanmıştır.

4.1.2.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular

TGA testinin tamamına ve her bir alt faktörüne ilişkin iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirliği sonuçları Tablo 46'da ifade edilmiştir.

Tablo 46

TGA Testi İç Tutarlık ve İki Yarı Test Güvenirliği Sonuçları

Boyut	KR20	İki Yarı Test Güvenirliği
1. Aynı Olanı Bulma (AOB)	0,68	0,73
2. Farklı Olanı Bulma (FOB)	0,85	0,83
3. İlişkili Olanı Bulma (İOB)	0,79	0,79
4. R. Tamamlayan Parçayı Bulma (RTBP)	0,57	0,63
Toplam	0,82	0,88

Tablo 46'da ifade edilen bulgular incelendiğinde TGA testinin alt boyutlarına ilişkin ulaşılan KR20 değerlerinin AOB boyutu için 0,68; FOB boyutu için 0,85; İOB boyutu için 0,79; RTPB boyutu için 0,57 olduğu görülmektedir. AOB ve RTPB boyutlarına yönelik ulaşılan iç tutarlık katsayısı düşük güvenilirlik aralığında sayılabilir. Ancak madde sayısı KR20 iç tutarlık katsayısı ile doğrudan ilişkilidir (Turgut ve Baykul, 2010). AOB ve RTPB boyutlarının madde sayılarının dörder olduğu göz önüne alındığında iç tutarlık katsayılarının düşük olmasının beklenen bir durum olduğu ifade edilebilir. Buna rağmen TGA testinin tamamına ilişkin ulaşılan KR20 iç tutarlık katsayısının 0,82 olduğu görülmektedir. İki yarı test güvenilirliği sonuçlarına baktığımızda ise AOB boyutunun 0,73; FOB boyutunun 0,83;

İOB boyutunun 0,79; RTPB boyutunun 0,63 olduğu görülmektedir. TGA testinin tamamına ilişkin iki yarı test güvenilirliği katsayısı ise 0,88'dir.

Ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin ulaşılan iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirliği katsayılarına göre TGA testi ölçümlerinin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

4.1.2.2. Madde Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde TGA testinin madde güçlüğü ve nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Buna ek olarak alt%27 – üst%27'lik gruplara ilişkin madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır.

Tablo 47'de TGA testinin madde güçlüğü puanları, nokta çift serili korelasyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst grupların t – Testi sonuçları sunulmuştur

Tablo 47

TGA Testi Madde Analizi Sonuçları (n=216)

M. No	Madde	Madde Güçlüğü	Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı	Alt %27 (n=216)		Üst %27 (n=216)		t
				\bar{X}	S	\bar{X}	S	
m2	aob2	0,63	0,40	0,50	0,50	0,93	0,25	11,37
m3	aob3	0,74	0,41	0,13	0,34	0,65	0,47	12,98
m4	aob4	0,36	0,50	0,44	0,49	0,94	0,22	13,89
m5	aob5	0,71	0,38	0,31	0,46	0,74	0,43	10,89
m7	fob2	0,53	0,53	0,30	0,45	0,93	0,25	10,03
m8	fob3	0,90	0,55	0,47	0,50	0,98	0,11	17,98
m9	fob4	0,64	0,60	0,31	0,46	0,93	0,23	14,69
m10	fob5	0,77	0,49	0,48	0,50	0,97	0,150	14,05
m11	iob1	0,65	0,36	0,42	0,49	0,94	0,22	14,09
m12	iob2	0,79	0,37	0,66	0,47	0,96	0,17	8,87
m13	iob3	0,73	0,46	0,51	0,50	0,95	0,20	12,23
m14	iob4	0,84	0,41	0,77	0,42	0,99	0,06	7,78
m15	iob5	0,77	0,32	0,70	0,45	0,98	0,05	9,62
m16	rtpb1	0,92	0,38	0,46	0,50	0,88	0,32	10,38
m18	rtpb3	0,89	0,50	0,38	0,48	0,85	0,35	11,64
m19	rtpb4	0,66	0,40	0,51	0,50	0,93	0,25	10,89
m20	rtpb5	0,53	0,40	0,16	0,36	0,63	0,48	11,44

p<0,001

Tablo 47'de ifade edilen bulgular incelendiğinde TGA testinde yer alan 17 maddenin madde güçlüğü puanlarının 0,36 ile 0,91 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Madde güçlüğü değerinin 0'a yaklaştığında maddenin zor bir madde, 1'e yaklaştığında maddenin

kolay bir madde olduğu göz önüne alındığında (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Erkuş, 2012) TGA testinin zor, orta ve kolay düzeyde maddelerden oluştuğu ifade edilebilir. TGA testinde yer alan maddelerden fob3, iob4, rtbp1 ve rtbp3 kolay maddeler olarak, aob4 ise zor madde olarak ifade edilebilir. TGA testinde yer alan diğer maddelerin ise orta güçlükte maddeler olduğu görölmektedir. TGA testinde yer alan kolay ve zor maddelerin hem madde ayırt edicilik değerleri hem de AFA ve DFA'da gözlemlenen faktör yükleri anlamlı bulunduğundan (Tabachnick ve Fidell, 2007) bu maddelerin (0,32<fob3, iob4, rtbp1, rtbp3 ve aob4) TGA testinde yer almasına karar verilmiştir.

TGA testinde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik puanlarına baktığımızda; toplanan verinin 1 ve 0 olarak puanlandığı ve madde puanlarının normal dağılımlı doğal süreksiz ve iki kategorili olduğu görölmektedir. Bu durum göz önüne alınarak nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Büyüköztürk, 2011). TGA testinde yer alan maddelerin nokta çift serili korelasyon katsayılarının 0,32 – 0,56 aralığında değişim gösterdiği görölmektedir. Bununla beraber TGA testinde yer alan tüm maddelerin nokta çift serili korelasyon katsayıları 0,30 değerü üzerinde olup en düşük değer 0,32'dir. Madde analizi kapsamında yapılan %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki t-Testi sonuçları incelendiğinde ise ulaşılan t-değerlerinin anlamlı ($p<0,001$) olduğu görölmektedir. Bu bulgu TGA testinin iç tutarlık güvenilirliğini destekleyen bir gösterge olarak yorumlanabilir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Büyüköztürk, 2011).

Bu bulgulara göre TGA testinde yer alan maddelerin ayırt edicilik puanlarının istenen düzeyde olduğu, bireyleri birbirinden ayırt ettiği ve ölçümlerin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

4.1.3. Temel Görsel Algı Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulguların Özeti

TGA testine yönelik gerçekteştirilen geçerlik, güvenilirlik ve madde analizine ilişkin sonuçların özet gösterimi Tablo 48'de ve 49'da ifade edilmiştir.

Tablo 48

TGA Testinin Geçerlik Analizi Sonuçlarının Özeti

Kapsam Geçerliği						
Uygulanan Analiz	KGO		Referans Aralığı		Referans	
Lawshe Tekniği İle Maddelere yönelik Kapsam Geçerlik Oranlarının (KGO) Belirlenmesi	0,82 – 1,00		0,59 – 1,00		Veneziano ve Hooper (1997)	
Yapı Geçerliği						
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)						
İncelenen Parametreler					Referans Aralığı	Referans
KMO Testi	0,80				0,5 üzeri	Büyüköztürk, 2010; Field, 2009; Henson ve Roberts, 2006; Kim-Yin 2004; Seçer, 2013; Sezgin, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013; Tavşancıl, 2010
Bartlett Testi	$\chi^2=1765,1$; $p=0,00$				Anlamlı	
Öz Değer	Öz Değeri 1'in üzerinde olan 4 Faktör				Öz Değer Açıklanan Varyans Yamaç Birikinti Grafiği	
A.Varyans	%58,233				%40 - %60	
Faktör Yük Değerleri	1.Faktör 0,61 – 0,82	2.Faktör 0,78 – 0,86	3.Faktör 0,67 – 0,84	4.Faktör 0,33 – 0,82	0,30 ve üzeri	
Madde Sayısı	4	4	5	4	3 ve üzeri	
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)						
İncelenen Parametreler					Referans Aralığı	Referans
Modelin "t" Değeri	0,05				Anlamlı	Çokluk, Şekericioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Floyd ve Widaman, 1995; Harrington, 2009; Seçer, 2013; Sezgin, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2007
Faktör Yük Değerleri	0,36 – 0,64				0,30 Üzeri	
Model Uyum Değerleri	Ki-Kare/sd	1,81		$0 \leq X^2/sd \leq 3$		
	RMSEA	0,03		$0,0 \leq RMSEA \leq 0,05$		
	GFI	0,97		$0,95 \leq GFI \leq 1,00$		
	AGFI	0,96		$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$		
	SRMR	0,038		$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$		
	NNFI	0,96		$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$		
CFI	0,97		$0,95 \leq CFI \leq 1,00$			

Tablo 49

TGA Testinin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçlarının Özeti

Güvenirlik Hesaplamaları			
Uygulanan Analiz	Katsayı	Referans Aralığı	Referans
KR20	0,82	> 0,70	Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul ve Turgut, 2010; Baykul, 2010; Özçelik, 2010;
İki Yarı Test Güvenirliği	0,88	>0,70	Tavşancıl, 2010
Madde Analizi Sonuçları			
İncelenen Parametreler	Referans Aralığı		Referans
Madde Güçlüğü	0,36 – 0,91		0,50 civarı
Nokta Ç. Serili K. K.	0,32 – 0,56		0,29 ve üzeri
Alt-Üst G. "t" Testi Sonuçları	7,78 – 17,98		Anlamlı

4.2. Dinleme, İzleme ve Anlama Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde DİA testinden elde edilen veriler üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır.

4.2.1. Geçerlik Çalışmaları

DİA testinin geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

4.2.1.1. Kapsam Geçerliği

DİA testinin kapsam geçerliği çalışmaları bağlamında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Uzman görüşüne gitmeden önce, ilgili alan yazın detaylı bir şekilde taranmış, dinleme, izleme ve anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik beş deneme ve 25 uygulama maddesi olmak üzere 30 madde belirlenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin belirlenmesinde takip edilen süreç “Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi” başlığı altında detaylı olarak ifade edilmiştir (bk. s. 70). Oluşturulan madde havuzundaki maddeler, ölçülmek istenen yapıya uygunluğu, anlaşılabilirliği, temsil edebilirliği ve örnekleme uygunluğu başlıkları altında değerlendirilmek üzere belirlenen uzman grubuna (Ek 4. Uzman Listesi) sunulmuştur. İlk uzman görüşü sonucunda madde sayısında bir değişiklik olmamakla birlikte teste kullanılacak altı maddenin görselleri (dia1-6-9-13-18-21-22-23) için düzeltmeler önerilmiş ve deneme maddelerinin hangi maddeler olacağı belirlenmiştir (Ek 5. Uzman Değerlendirme Formu-Madde). Uzman görüşünden gelen düzeltme önerileri değerlendirildikten sonra ortaya çıkan form 11 uzmana tekrar sunulmuştur. İkinci uzman görüşünden alınan sonuçlara Lawshe tekniği uygulanarak maddelerin kapsam geçerliği oranları (KGO) belirlenmiştir. Beş deneme maddesi ve 25 uygulama maddesine ilişkin belirlenen KGO değerleri 0,82 – 1,00 aralığında değişim göstermektedir. Veneziano ve Hooper (1997) tarafından belirlenen KGO referans tablosuna göre 11 kişilik uzman heyetinden alınan görüşler için bir maddenin en az 0,59 KGO değerine sahip olması gerekmektedir. Maddelerin KGO değerlerinin 0,82 – 1,00 aralığında değişim gösterdiği göz önüne alındığında oluşturulan DİA testini kapsam geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

4.2.1.2. Yapı Geçerliği

DĐA testinin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğruluğunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak uyum iyiliği değerleri incelenmiştir.

4.2.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Esas uygulamada, ön uygulama sonucunda ortaya çıkan 25 maddelik DĐA testi 781 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Örneklem sayısı madde sayısına bölündüğünde ulaşılan orana (31,24) göre örneklemin oldukça yeterli olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2010; Kass ve Tinsley, 1979; Seçer, 2013; Tabachnick ve Fidell 2007).

Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,93 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli (Field, 2009; Hutcheson ve Sofroniou, 1999) olduğunu göstermektedir. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek amacıyla Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görölmüştür ($\chi^2=3970,0$; $p=0,00$). Verilerin faktör analizi için uygunluğunda KMO değerinin 1'e yaklaşması (Tavşancıl, 2010) ve Bartlett testinin anlamlı çıkması (Büyüköztürk, 2010; Kalaycı, 2010) istenen bir durumdur. Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. KMO ve Bartlett Sphericity testi değerlerine göre elde edilen verilerin faktör analizi çalışmasına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tabachnick ve Fidell (2007) öz değeri bir ve üzeri olan bileşenlerin varyansa önemli bir katkısının olduğunu belirtmektedir. Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 25 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan dört bileşen olduğu görölmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen maddeler (dia8, dia11, dia15, dia16, dia18) çıkartıldığında maddelerin bir faktör altında toplanabildiği görölmüştür. Belirlenen tek faktörlü yapının açıklanan toplam varyansa katkısı ve yamaç-birikinti grafiği göz önüne alınarak; toplam varyansa olan katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, tek faktörün toplam varyansın önemli bir kısmını (Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004) açıkladığı görölmüştür.

Yamaç-birikinti grafiğindeki kırılma noktaları ve öz değerler ölçeğın tek faktörlü bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Öz değeri 8,93 olan tek faktörün toplam varyansın %44,696'sı açıkladığı görölmektedir.

DİA testinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktör yük değeri 0,34 – 0,86 aralığında değışmektedir. Analiz sonucunda beş maddenin (dia8, dia11, dia15, dia16, dia18) 0,30 kabul değeri altında olduğu görölmüştür. Bu maddeler analiz dışı bırakılarak açımlayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Tablo 50'de kabul değeri altında kalan maddeler çıkarıldıktan sonra ulaşılan faktör yük değeri ve ortak faktör varyansı sunulmuştur.

Tablo 50

DİA Testi Faktör Yük Değeri ve Ortak Faktör Varyansı

Boyutlar	Madde No	Maddeler	Faktör 1	Ortak Faktör Varyansı	
<i>Dinleme, İzleme ve Anlama</i>	m1	dia1	0,342	0,117	
	m2	dia2	0,591	0,349	
	m3	dia3	0,697	0,486	
	m4	dia4	0,759	0,576	
	m5	dia5	0,536	0,287	
	m6	dia6	0,656	0,431	
	m7	dia7	0,740	0,548	
	m9	dia9	0,867	0,752	
	m10	dia10	0,781	0,611	
	m12	dia12	0,796	0,634	
	m13	dia13	0,824	0,679	
	m14	dia14	0,814	0,662	
	m17	dia17	0,728	0,531	
	m19	dia19	0,625	0,391	
	m20	dia20	0,626	0,392	
	m21	dia21	0,359	0,129	
	m22	dia22	0,513	0,263	
	m23	dia23	0,330	0,109	
	m24	dia24	0,492	0,242	
	m25	dia25	0,508	0,258	
	Özdeğer			8,93	
	Açıklanan Varyans			44,696	
	Açıklanan Toplam Varyans			44,696	

Tablo 50'de ifade edildiği üzere, yapılan analiz sonucunda teorik olarak tanımlanan maddelerin tek faktör altında toplandığı görölmüştür. DİA testinde yer alan 20 maddenin faktör yüklerinin 0,34 ile 0,86 aralığında değışim gösterdiği ve toplam varyansın %44,696'sını açıkladığı görölmektedir. Öngörülen teorik yapı çerçevesinde varyansın

%44,696'sını açıklayan faktör "dinleme izleme ve anlama becerileri" olarak isimlendirilmiştir.

4.2.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının geçerliğini test etmek amacıyla (Harrington, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007) ulaşılan modele DFA uygulanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan modelin incelenmesinde ilk olarak maddelerin ortaya çıkan faktör yapısı ile uyum sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiş, belirlenen faktör yapısı altında her bir maddenin t-değerlerinin anlamlılığı sorgulanmıştır. Bu inceleme sonucunda AFA sonucunda ortaya çıkan tek faktörlü yapı içerisindeki 20 maddenin tek faktör altında anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak ise her maddenin standart faktör yük değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda standart faktör yük değerlerinin 0,30 ve üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak ulaşılan modelin uyum değerleri incelenmiştir. Ulaşılan modelin uyum değerleri Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51

DFA Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum Değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri	DFA Sonuçları
Ki-Kare/sd	$3 < X^2/sd \leq 5$	$0 \leq X^2/sd \leq 3$	2,90
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	0,05
GFI	$0,90 \leq GFI < 0,95$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	0,94
AGFI	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	0,93
SRMR	$0,05 < SRMR \leq 0,08$	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	0,04
NNFI	$0,90 \leq NNFI < 0,95$	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	0,97
CFI	$0,90 \leq CFI < 0,95$	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	0,97

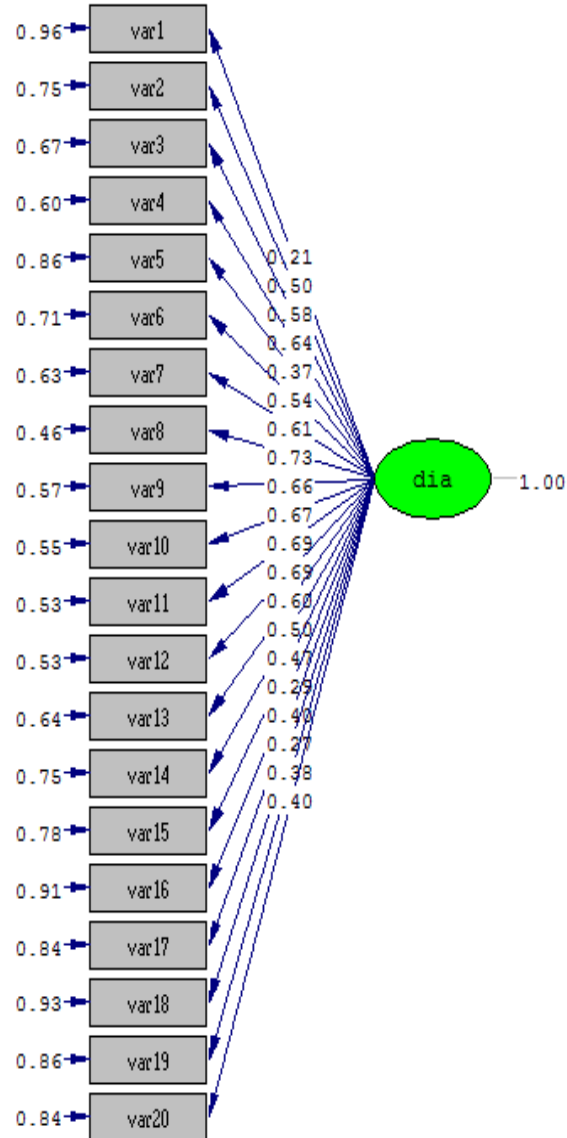
Tablo 51'de ifade edilen DFA uyum değerleri incelendiğinde; ulaşılan değerlerin kabul edilebilir aralıklarla karşılaştırıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

Ki-kare/sd değerinin 2,90 olduğu ve iyi uyum sağladığı; RMSEA değerinin 0,05 olduğu ve iyi uyum sağladığı; GFI değerinin 0,94 olduğu ve iyi uyum sağladığı; AGFI değerinin 0,93 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; SRMR değerinin 0,040 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; NNFI değerinin 0,97 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; CFI değerinin 0,97 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı söylenebilir. DFA sonucunda ulaşılan uyum değerlerine göre dinleme, izleme ve anlama becerilerine yönelik oluşturulan 20 madde ve

tek boyuttan oluşan modelin iyi/mükemmel uyum sağladığı ifade edilebilir. Sonuç olarak 20 madde ve tek boyuttan oluşan DİA testinin DFA uyum değerlerinin anlamlı olduğu söylenebilir.

DFA analizi sonucunda ulaşılan uyum değerlerinin iyi/mükemmel uyum sağladığı tespit edildiği için maddeler arasında herhangi bir modifikasyon yapılmasına gerek görülmemiştir.

Her bir maddeye ilişkin standart faktör yük değerleri Şekil 11’de sunulmuştur.



Chi-Square=493.25, df=170, P-value=0.00000, RMSEA=0.049

Şekil 11. Dinleme, izleme ve anlama testi doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.

Şekil 11 incelendiğinde faktör yük değerlerinin 0,30 ile 0,69 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30 ve üzerinde olması gerekliliğini sağladığını göstermektedir.

DFA sonucunda ulaşılan sonuçlar çerçevesinde, DİA testinin 20 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının doğrulandığı ifade edilebilir

4.2.2. Güvenirliğe ve Madde Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde DİA testinin güvenirlilik çalışmaları kapsamında KR20 iç tutarlık ve iki yarı test güvenirliliği katsayıları incelenmiştir. Madde analizi kapsamında madde güçlüğu, nokta çift serili korelasyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst gruplar arasında t-Testi sonuçları hesaplanmıştır.

4.2.2.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular

DİA testinin tamamına ilişkin iç tutarlık ve iki yarı test güvenirliliği sonuçları Tablo 52'de ifade edilmiştir

Tablo 52

DİA Testi İç Tutarlık ve İki Yarı Test Güvenirliliği Sonuçları

Boyut	KR20	İki Yarı Test Güvenirliliği
1. Dinleme, İzleme ve Anlama	0,91	0,93

DİA testinin tamamına ilişkin ulaşılan KR20 iç tutarlık katsayısının 0,91 olduğu görölmektedir. İki yarı test güvenirliliği sonuçlarına baktığımızda ise tamamına ilişkin iki yarı test güvenirliliği katsayısı ise 0,93'tür.

Ölçeğin tamamına ilişkin ulaşılan iç tutarlık ve iki yarı test güvenirliliği katsayılarına göre DİA testi ölçümlerinin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

4.2.2.2. Madde Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde DİA testinin madde güçlüğu ve nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Buna ek olarak alt%27 – üst%27'lik gruplara ilişkin madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır.

Tablo 53'te DİA testinin madde güçlüğu puanları, nokta çift serili korelasyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst grupların t – testi sonuçları sunulmuştur

Tablo 53

DİA Testinin Madde Analizi Sonuçları (n=216)

M. No	Madde	Madde Güçlüğü	Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı	Alt %27 (n=216)		Üst %27 (n=216)		t
				\bar{X}	S	\bar{X}	S	
m1	dia1	0,64	0,33	0,74	0,43	0,93	0,23	5,85
m2	dia2	0,56	0,51	0,18	0,38	0,81	0,38	16,80
m3	dia3	0,51	0,59	0,10	0,30	0,84	0,36	22,91
m4	dia4	0,60	0,63	0,16	0,37	0,91	0,28	23,34
m5	dia5	0,85	0,39	0,67	0,47	0,97	0,15	9,08
m6	dia6	0,62	0,55	0,24	0,43	0,90	0,29	18,45
m7	dia7	0,46	0,61	0,05	0,22	0,83	0,37	26,07
m9	dia9	0,66	0,70	0,19	0,39	0,96	0,17	26,14
m10	dia10	0,59	0,65	0,12	0,33	0,93	0,24	28,81
m12	dia12	0,62	0,66	0,13	0,34	0,95	0,21	29,52
m13	dia13	0,66	0,67	0,18	0,38	0,96	0,18	26,77
m14	dia14	0,65	0,66	0,15	0,36	0,95	0,21	28,18
m17	dia17	0,49	0,61	0,06	0,23	0,86	0,34	28,41
m19	dia19	0,36	0,52	0,05	0,22	0,70	0,45	18,88
m20	dia20	0,31	0,51	0,01	0,11	0,66	0,47	19,70
m21	dia21	0,48	0,36	0,25	0,43	0,72	0,44	10,83
m22	dia22	0,66	0,43	0,06	0,25	0,56	0,49	12,90
m23	dia23	0,33	0,32	0,15	0,36	0,54	0,49	9,27
m24	dia24	0,34	0,44	0,11	0,32	0,64	0,47	13,58
m25	dia25	0,64	0,46	0,34	0,47	0,92	0,26	15,55

p<0,001

Tablo 53'te ifade edilen bulgular incelendiğinde DİA testinde yer alan 20 maddenin madde güçlüğü puanlarının 0,31 ile 0,85 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Madde güçlüğü değerinin 0'a yaklaştığında maddenin zor bir madde, 1'e yaklaştığında maddenin kolay bir madde olduğu göz önüne alındığında (Atılgan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Erkuş, 2012) DİA testinin zor, orta ve kolay düzeyde maddelerden oluştuğu ifade edilebilir. Testte yer alan maddelerden dia5 kolay madde olarak, dia23, dia20 ve dia24 ise zor madde olarak ifade edilebilir. Testte yer alan diğer maddelerin ise orta güçlükte maddeler olduğu görülmektedir. DİA testinde yer alan kolay ve zor maddelerin hem madde ayırt edicilik değerleri hem AFA ve DFA'da gözlemlenen faktör yükleri anlamlı bulunduğundan (Tabachnick ve Fidell, 2007) bu maddelerin (0,32< dia5, dia23, dia20, dia24) ölçekte yer almasına karar verilmiştir.

DİA testinde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik puanlarına baktığımızda; toplanan verinin 1 ve 0 olarak puanlandığı ve madde puanlarının normal dağılımlı doğal süreksiz ve

iki kategorili olduğu görülmektedir. Bu durum göz önüne alınarak nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Atılgan, Kan ve Doğan, 2009; Büyüköztürk, 2011). DÍA testinde yer alan maddelerin nokta çift serili korelasyon katsayılarının 0,32 – 0,70 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Bununla beraber DÍA testinde yer alan tüm maddelerin nokta çift serili korelasyon katsayıları 0,30 değeri üzerinde olup en düşük değer 0,32'dir. Madde analizi kapsamında yapılan %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki t-Testi sonuçları incelendiğinde ise ulaşılan t-değerlerinin anlamlı ($p < 0,001$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu DÍA testinin iç tutarlık güvenilirliğini destekleyen bir gösterge olarak yorumlanabilir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2009; Büyüköztürk, 2011).

Bu bulgulara göre DÍA testinde yer alan maddelerin ayırt edicilik puanlarının istenen düzeyde olduğu, bireyleri birbirinden ayırt ettiği ve ölçümlerin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

4.2.3. Dinleme, İzleme ve Anlama Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulguların Özeti

Dinleme İzleme ve Anlama Testine yönelik gerçekleştirilen geçerlik, güvenirlik ve madde analizine ilişkin sonuçların özet gösterimi Tablo 54'te ve 55'te ifade edilmiştir.

Tablo 54

DIA Testinin Geçerlik Analizi Sonuçlarının Özeti

Kapsam Geçerliği				
Uygulanan Analiz	KGO	Referans Aralığı	Referans	
Lawshe Tekniği İle Maddelere yönelik Kapsam Geçerlik Oranlarının (KGO) Belirlenmesi	0,82 – 1,00	0,59 – 1,00	Veneziano ve Hooper (1997)	
Yapı Geçerliği				
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)				
İncelenen Parametreler	Referans Aralığı		Referans	
KMO Testi	0,93	0,5 üzeri	Büyüköztürk, 2010; Field, 2009; Henson ve Roberts, 2006; Kim-Yin 2004; Seçer, 2013; Sezgin, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013; Tavşancıl, 2010	
Bartlett Testi	$\chi^2=1765,1$; $p=0,00$	Anlamlı		
Öz Değer	Öz değeri 1'in üzerinde olan tek faktör	Öz Değer Açıklanan Varyans Yamaç Birikinti Grafiği		
Açıklanan Varyans	%44,696	%40 - %60		
Faktör Yük Değerleri	0,34 – 0,86	0,30 ve üzeri		
Madde Sayısı	20	3 ve üzeri		
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)				
İncelenen Parametreler	Referans Aralığı		Referans	
Modelin "t" Değeri	0,05	Anlamlı	Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Floyd ve Widaman, 1995; Harrington, 2009; Seçer, 2013; Sezgin, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2007	
Faktör Yük Değerleri	0,30 – 0,69	0,30 Üzeri		
Model Uyum Değerleri	Ki-Kare/sd	2,90		$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$
	RMSEA	0,05		$0,0 \leq RMSEA \leq 0,05$
	GFI	0,94		$0,95 \leq GFI \leq 1,00$
	AGFI	0,93		$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$
	SRMR	0,04		$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$
	NNFI	0,97		$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$
CFI	0,97	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$		

Tablo 55

DIA Testinin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçlarının Özeti

Güvenirlik Hesaplamaları			
Uygulanan Analiz	Katsayı	Referans Aralığı	Referans
KR20	0,91	>0,70	Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul ve Turgut, 2010; Baykul, 2010; Özçelik, 2010; Tavşancıl, 2010
İki Yarı Test Güvenirliği	0,93	> 0,70	
Madde Analizi Sonuçları			
İncelenen Parametreler	Referans Aralığı		Referans
Madde Güçlüğü	0,31 – 0,85	0,50 civarı	Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2007
Nokta Çift Serili K. Katsayısı	0,32 – 0,70	0,29 ve üzeri	
Alt-Üst Gruplar "t" Testi Sonuçları	9,08 – 29,52	Anlamlı	

4.3. Görsel Okuma ve Anlama Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde GOA testinden elde edilen veriler üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır.

4.3.1. Geçerlik Çalışmaları

GOA testinin geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

4.3.1.1. Kapsam Geçerliği

GOA testinin kapsam geçerliği çalışmaları bağlamında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Uzman görüşüne gitmeden önce, ilgili alan yazın detaylı bir şekilde taranmış, Görsel Okuma ve Anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik beş deneme ve 34 uygulama maddesi olmak üzere 39 madde belirlenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin belirlenmesinde takip edilen süreç “Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi” başlığı altında detaylı olarak ifade edilmiştir (bk. s. 70). Oluşturulan madde havuzundaki maddeler, ölçülmek istenen yapıya uygunluğu, anlaşılabilirliği, temsil edebilirliği ve örnekleme uygunluğu başlıkları altında değerlendirilmek üzere belirlenen uzman grubuna (Ek 4. Uzman Listesi) sunulmuştur. İfadenin görsel karşılığını bulma (nesne ve eylem), olay sıralama ve bak anlat çalışması olarak üç farklı çalışma kapsamında oluşturulan GOA testine ilk uzman görüşünden sonra renk tanıma ve nesne tanıma olmak üzere iki farklı çalışma daha eklenmesi uygun görülmüştür. İkinci uzman görüşünde ise madde sayısında bir değişiklik olmamakla birlikte teste kullanılacak sekiz maddenin görselleri (gkb1-2-3-6-11-19, nt1-2-3-5) için düzeltmeler önerilmiş ve deneme maddelerinin hangi maddeler olacağı belirlenmiştir (Ek 5. Uzman Değerlendirme Formu-Madde). Uzman görüşünden gelen düzeltme önerileri değerlendirildikten sonra ortaya çıkan form 11 uzmana tekrar sunulmuştur. İkinci uzman görüşünden alınan sonuçlara Lawshe tekniği uygulanarak maddelerin kapsam geçerliği oranları (KGO) belirlenmiştir. Beş deneme maddesi ve 34 uygulama maddesine ilişkin belirlenen KGO değerleri 0,63 – 1,00 aralığında değişim göstermektedir. Veneziano ve Hooper (1997) tarafından belirlenen KGO referans tablosuna göre 11 kişilik uzman heyetinden alınan görüşler için bir maddenin en az 0,59 KGO değerine sahip olması

gerekmektedir. Maddelerin KGO değerlerinin 0,63 – 1,00 aralığında değişim gösterdiği göz önüne alındığında oluşturulan GOA testinin kapsam geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

4.3.1.2. Yapı Geçerliği

GOA testinin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğruluğunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak uyum iyiliği değerleri incelenmiştir.

4.3.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Esas uygulamada, ön uygulama sonucunda ortaya çıkan 39 maddelik GOA testi 781 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Örneklem sayısı madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan orana (20,03) göre örneklemin oldukça yeterli olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2010; Kass ve Tinsley, 1979; Seçer, 2013; Tabachnick ve Fidell 2007).

Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,75 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli (Field, 2009; Hutcheson ve Sofroniou, 1999) olduğunu göstermektedir. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek amacıyla Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($\chi^2=777,6$; $p=0,00$). Verilerin faktör analizi için uygunluğunda KMO değerinin 1'e yaklaşması (Tavşancıl, 2010) ve Bartlett testinin anlamlı çıkması (Büyüköztürk, 2010; Kalaycı, 2010) istenen bir durumdur. Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. KMO ve Bartlett Sphericity testi değerlerine göre elde edilen verilerin faktör analizi çalışmasına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tabachnick ve Fidell (2007) öz değeri bir ve üzeri olan bileşenlerin varyansa önemli bir katkısının olduğunu belirtmektedir. Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 39 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan altı bileşen olduğu görülmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen (ba1,ba2,ba5,rt5,gkb1,4,5,6,18,19,os2) ve binişik maddeler (gkb7,8,9,11,12,14,17) çıkartıldığında maddelerin üç bileşen altında toplanabildiği

görülmüştür. Belirlenen üç bileşenin açıklanan toplam varyansa katkısı ve yamaç-birikinti grafiği göz önüne alınarak; toplam varyansa olan katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, üç bileşenin varyansa önemli bir katkı (Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004) yaptığı görülmüştür.

Yamaç-birikinti grafiğinde kırılma noktaları ve öz değerler ölçeğin üç bileşenli bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç ölçeğin geliştirilme sürecinde ön görülen teorik yapıda beklenen bileşen sayısı ile uyumlu olması açısından anlamlı görülmektedir. Birinci faktörün öz değeri 1,63 ve toplam varyansa katkısı %11,663; ikinci faktörün öz değeri 3,61 ve ortak varyansa katkısı %25,815; üçüncü faktörün öz değeri 1,21 ve ortak varyansa katkısı %8,660'tır. Belirlenen üç bileşen toplam varyansın %46,137'sini açıklamaktadır.

GOA testinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değerleri 0,38 – 0,68 aralığında değişmektedir. Analiz sonucunda on maddenin (ba1,ba2,ba5,rt5,gkb1,4,5,6,18,19) 0,30 kabul değerinin altında, yedi maddenin binişik (gkb7,8,9,11,12,14,17) ve üç maddenin bulunduğu faktör ile uyumlu olmadığı (os2, ba3, ba4) görülmüştür. Bu maddeler analiz dışı bırakılarak açımlayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Tablo 56'da binişik ve kabul değerinin altında kalan maddeler çıkarıldıktan sonra ulaşılan faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansı sunulmuştur.

Tablo 56

GOA Testi Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı

Boyutlar	Madde No	Maddeler	Faktör			Ortak Faktör Varyansı
			1	2	3	
<i>Nesne Tanıma</i>	m6	nt1		0,541		0,336
	m7	nt2		0,628		0,406
	m8	nt3		0,458		0,291
	m9	nt4		0,678		0,431
<i>Görsel Karşılığını Bulma</i>	m12	gkb2	0,384			0,163
	m13	gkb3	0,405			0,169
	m20	gkb10	0,567			0,374
	m23	gkb13	0,440			0,232
	m25	gkb15	0,525			0,261
	m26	gkb16	0,595			0,300
	m30	gkb20	0,578			0,391
<i>Olay Sıralama</i>	m31	os1			0,585	0,431
	m33	os3			0,622	0,350
	m34	os4			0,579	0,366
	Özdeğer		1,63	3,61	1,21	
	Açıklanan Varyans		11,663	25,815	8,660	
	Açıklanan Toplam Varyans			46,137		

Tablo 56’da ifade edildiği üzere, yapılan analiz sonucunda teorik olarak tanımlanan maddelerin kendi faktörleri altında kısmen toplandığı görülmüştür. Analiz sonuçları dikkate alınarak yapılan sınıflama sonucunda birinci boyutun, faktör yükü 0,46 ile 0,68 arasında değişen dört maddeden; ikinci boyutun faktör yükü 0,38 ile 0,59 arasında değişen yedit maddeden; üçüncü boyutun faktör yükü 0,57 ile 0,62 arasında değişen üç maddeden oluştuğu görülmüştür. Öngörülen teorik yapı çerçevesinde varyansa %11,663 katkı sağlayan birinci boyut “nesne tanıma”, %25,815 katkı sağlayan ikinci boyut “görsel karşılığını bulma” ve %8,660 katkı sağlayan üçüncü boyut “olay sıralama” olarak isimlendirilmiştir.

GOA testinin alt boyutları arasındaki ilişki sorgulanmış ve alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57

GOA Testi Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	GKB	RT	OS
GKB	1,00		
NT	0,398	1,00	
OS	0,523	0,457	1,00

p<0,01

Tablo 57’de ifade edildiği üzere GOA testinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları 0,39 ile 0,53 arasında değişmekte ve anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarına göre boyutların birbiriyle düşük ama anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir.

4.3.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının geçerliğini test etmek amacıyla (Harrington, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007) ulaşılan modele DFA uygulanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan modelin incelenmesinde ilk olarak maddelerin ortaya çıkan faktör yapısı ile uyum sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiş, belirlenen faktör yapısı altında her bir maddenin t-değerlerinin anlamlılığı sorgulanmıştır. Bu inceleme sonucunda AFA sonucunda ortaya çıkan 3 faktörlü yapı içerisindeki 14 maddenin ilgili faktörler altında anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak ise her maddenin standart faktör yük değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda standart faktör yük değerlerinin 0,30

ve üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak ulaşılan modelin uyum değerleri incelenmiştir. Ulaşılan modelin uyum değerleri Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58

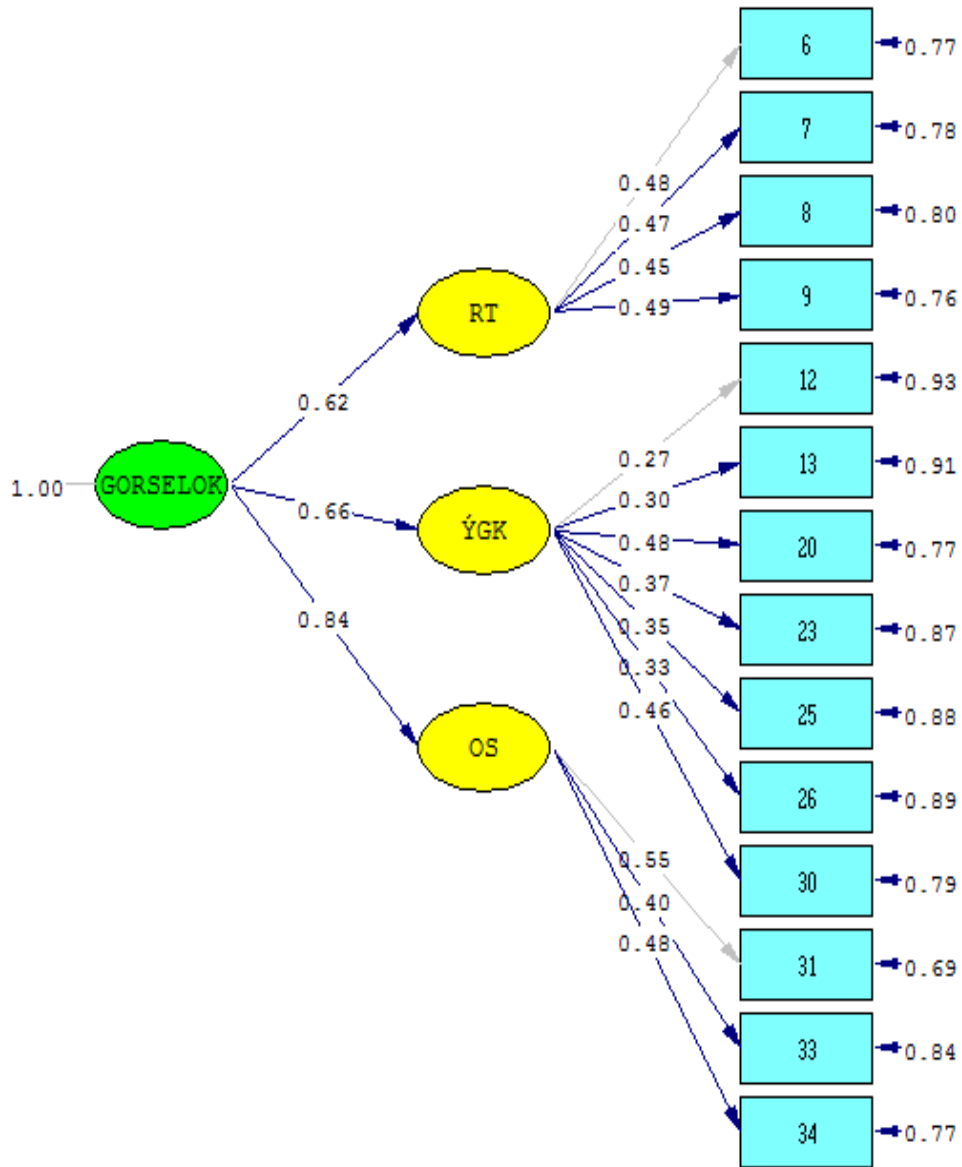
GOA Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum Değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri	DFA Sonuçları
Ki-Kare/sd	$3 < X^2/sd \leq 5$	$0 \leq X^2/sd \leq 3$	1,23
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	0,019
GFI	$0,90 \leq GFI < 0,95$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	0,98
AGFI	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	0,98
SRMR	$0,05 < SRMR \leq 0,08$	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	0,029
NNFI	$0,90 \leq NNFI < 0,95$	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	0,98
CFI	$0,90 \leq CFI < 0,95$	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	0,99

Tablo 58’de ifade edilen DFA uyum değerleri incelendiğinde; ulaşılan değerlerin kabul edilebilir aralıklarla karşılaştırıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

Ki-kare/sd değerinin 1,23 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; RMSEA değerinin 0,02 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; GFI değerinin 0,98 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; AGFI değerinin 0,98 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; SRMR değerinin 0,029 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; NNFI değerinin 0,98 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; CFI değerinin 0,99 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı söylenebilir. DFA sonucunda ulaşılan uyum değerlerine göre görsel okuma ve anlama becerilerine yönelik oluşturulan 14 madde ve 3 boyuttan oluşan modelin mükemmel uyum sağladığı ifade edilebilir. Sonuç olarak 14 madde ve 3 boyuttan oluşan GOA testinin DFA uyum değerlerinin anlamlı olduğu söylenebilir.

DFA analizi sonucunda ulaşılan uyum değerlerinin mükemmel uyum sağladığı tespit edildiği için maddeler arasında herhangi bir modifikasyon yapılmasına gerek görülmemiştir. Her bir maddeye ilişkin standart faktör yük değerleri Şekil 12’de sunulmuştur.



Chi-Square=90.65, df=74, P-value=0.09149, RMSEA=0.017

Şekil 12. Görsel okuma ve anlama testi doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.

Şekil 12 incelendiğinde faktör yük değerlerinin bir madde (m12) dışında 0,30 ile 0,55 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu, m12 dışındaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30 ve üzerinde olması gerekliliğini sağladığını göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi ve madde analizi sonuçları ve uzman görüşleri birlikte değerlendirildiğinde maddenin kalması uygun görülmüştür. GOA testinin maddelere ilişkin faktör yük değerleri incelendiğinde; NT alt boyutu için 0,45 – 0,49 aralığında, GKB alt boyutu için 0,27 – 0,49 aralığında, OS alt boyutu için 0,40 – 0,55 aralığında değişim gösterdikleri görülmektedir.

DFA sonucunda ulaşılan sonuçlar çerçevesinde, GOA testinin 14 maddeden oluşan üç bileşenli yapısının doğrulandığı ifade edilebilir.

4.3.2. Güvenirliğe Ve Madde Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde GOA testinin güvenilirlik çalışmaları kapsamına KR20 iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirliği katsayıları incelenmiştir. Madde analizi kapsamında madde güçlüğu, nokta çift serili korelasyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst gruplar arasında t-Testi sonuçları hesaplanmıştır.

4.3.2.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular

GOA testinin tamamına ve her bir alt faktörüne ilişkin iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirliği sonuçları Tablo 59'da ifade edilmiştir.

Tablo 59

GOA Testi İç Tutarlık ve İki Yarı Test Güvenirliği Sonuçları

Boyut	KR20	İki Yarı Test Güvenirliği
1. Nesne Tanıma	0,67	0,61
2. Görsel Karşılığını Bulma	0,69	0,63
3. Olay Sıralama	0,47	0,50
Toplam	0,74	0,75

Tablo 59'da ifade edilen bulgular incelendiğinde GOA testinin alt boyutlara ilişkin ulaşılan KR20 değerlerinin NT boyutu için 0,67; GKB boyutu için 0,69; OS boyutu için 0,47 olduğu görölmektedir. NT, GKB ve OS boyutlarına yönelik ulaşılan iç güvenilirlik katsayıları düşük güvenilirlik aralığında sayılabilir ancak madde sayısı KR20 iç tutarlık katsayısı ile doğrudan ilişkilidir (Turgut ve Baykul, 2010). NT, GKB ve OS boyutlarının madde sayılarının sırasıyla dört, yedi ve üç olduğu göz önüne alındığında iç tutarlık katsayılarının düşük olmasının beklenen bir durum olduğu ifade edilebilir. Buna rağmen GOA testinin tamamına ilişkin ulaşılan KR20 iç tutarlık katsayısının 0,74 olduğu görölmektedir. Bu bulgu testin güvenilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir. İki yarı test güvenilirliği sonuçlarına baktığımızda ise NT boyutunun 0,61; GKB boyutunun 0,63; OS boyutunun 0,50 olduğu görölmektedir. NT, GKB ve OS boyutlarına yönelik ulaşılan iki yarı test güvenilirlik katsayıları düşük güvenilirlik aralığında sayılabilir ancak madde sayısı iki yarı test güvenilirlik

katsayısı ile doğrudan ilişkilidir (Turgut ve Baykul, 2010). NT, GKB ve OS boyutlarının madde sayılarının sırasıyla dört, yedi ve üç olduğu göz önüne alındığında iki yarı test güvenilirlik katsayılarının düşük olmasının beklenen bir durum olduğu ifade edilebilir. Buna rağmen GOA testinin tamamına ilişkin ulaşılan iki yarı test güvenilirliği katsayısının 0,75 olduğu görülmektedir. Bu bulgu testin güvenilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin ulaşılan iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirliği katsayılarına göre GOA testi ölçümlerinin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

4.3.2.2. Madde Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde GOA testinin madde güçlüğü ve nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Buna ek olarak alt%27 – üst%27'lik gruplara ilişkin madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır.

Tablo 60'da GOA testinin madde güçlüğü puanları, nokta çift serili korelasyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst grupların t – Testi sonuçları sunulmuştur

Tablo 60

GOA Testi Madde Analizi Sonuçları (n=216)

M. No	Madde	Madde Güçlüğü	Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı	Alt %27 (n=216)		Üst %27 (n=216)		t
				\bar{X}	S	\bar{X}	S	
m6	rt1	0,54	0,45	0,25	0,43	0,84	0,36	15,18
m7	rt2	0,68	0,45	0,43	0,49	0,93	0,25	13,17
m8	rt3	0,60	0,44	0,32	0,46	0,89	0,31	14,89
m9	rt4	0,56	0,46	0,26	0,44	0,83	0,36	14,48
m12	gkb2	0,88	0,29	0,75	0,43	0,96	0,17	6,71
m13	gkb3	0,78	0,35	0,59	0,49	0,91	0,27	8,32
m20	gkb10	0,71	0,47	0,44	0,49	0,93	0,24	12,84
m23	gkb13	0,75	0,40	0,55	0,49	0,93	0,25	9,85
m25	gkb15	0,85	0,34	0,68	0,46	0,94	0,22	7,63
m26	gkb16	0,87	0,31	0,73	0,44	0,95	0,21	6,64
m30	gkb20	0,73	0,45	0,45	0,49	0,95	0,21	13,56
m31	os1	0,67	0,49	0,34	0,47	0,935	0,24	16,08
m33	os3	0,42	0,42	0,17	0,38	0,70	0,45	13,16
m34	os4	0,41	0,46	0,12	0,32	0,71	0,45	15,76

p<0,001

Tablo 60'ta ifade edilen bulgular incelendiğinde GOA testinde yer alan 14 maddenin madde güçlüğü puanlarının 0,41 ile 0,87 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Madde

güçlüğü değerinin 0'a yaklaştığında maddenin zor bir madde, 1'e yaklaştığında maddenin kolay bir madde olduğu göz önüne alındığında (Baykul, 2010; Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Erkuş, 2012) GOA testinin zor, orta ve kolay düzeyde maddelerden oluştuğu ifade edilebilir. Testte yer alan maddelerden gkb2,3,15 ve 16 kolay maddeler olarak, os3,4 ise zor maddeler olarak ifade edilebilir. Testte yer alan diğer maddelerin ise orta güçlükte maddeler olduğu görülmektedir. GOA testinde yer alan kolay ve zor maddelerin hem madde ayırt edicilik değerleri hem de AFA ve DFA'da gözlemlenen faktör yükleri anlamlı bulunduğundan (Tabachnick ve Fidell, 2007) bu maddelerin ($0,32 < gkb2,3,15,16 \leq os3,4$) testte yer almasına karar verilmiştir.

GOA testinde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik puanlarına baktığımızda; toplanan verinin 1 ve 0 olarak puanlandığı ve madde puanlarının normal dağılımlı doğal süreksiz ve iki kategorili olduğu görülmektedir. Bu durum göz önüne alınarak nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Büyüköztürk, 2011). Testte yer alan maddelerin nokta çift serili korelasyon katsayılarının $0,29 - 0,49$ aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Bununla beraber testte yer alan tüm maddelerin nokta çift serili korelasyon katsayıları $0,30$ değeri üzerinde olup en düşük değer $0,29$ 'dur. Madde analizi kapsamında yapılan %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki t-Testi sonuçları incelendiğinde ise ulaşılan t-değerlerinin anlamlı ($p < 0,001$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu testin iç tutarlık güvenilirliğini destekleyen bir gösterge olarak yorumlanabilir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Büyüköztürk, 2011).

Bu bulgulara göre GOA testinde yer alan maddelerin ayırt edicilik puanlarının istenen düzeyde olduğu, bireyleri birbirinden ayırt ettiği ve ölçümlerin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

4.3.3. Görsel Okuma ve Anlama Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulguların Özeti

GOA testine yönelik gerçekleştirilen geçerlik, güvenirlik ve madde analizine ilişkin sonuçların özet gösterimi Tablo 61'da ve 62'de ifade edilmiştir.

Tablo 61

GOA Testinin Geçerlik Sonuçlarının Özeti

Kapsam Geçerliği					
Uygulanan Analiz	KGO	Referans Aralığı	Referans		
Lawshe Tekniği İle Maddelere yönelik Kapsam Geçerlik Oranlarının (KGO) Belirlenmesi	0,63 – 1,00	0,59 – 1,00	Veneziano ve Hooper (1997)		
Yapı Geçerliği					
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)					
İncelenen Parametreler	Referans Aralığı		Referans		
KMO Testi	0,75	0,5 üzeri	Büyükoztürk, 2010; Field, 2009; Henson ve Roberts, 2006; Kim-Yin 2004; Seçer, 2013; Sezgin, 2015; Tabachnick ve Fidell; 2013; Tavşancıl, 2010		
Bartlett Testi	$\chi^2=777,6$; $p=0,00$	Anlamlı			
Öz Değer	Öz Değeri 1'in üzerinde olan 3 Faktör	Öz Değer Açıklanan Varyans Yamaç Birikinti Grafiği			
Açıklanan Varyans	%46,137	%40 - %60			
Faktör Yük Değerleri	1.Faktör 0,46- 0,68	2.Faktör 0,38-0,59		3.Faktör 0,57-0,62	0,30 ve üzeri
Madde Sayısı	4	8		3	3 ve üzeri
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)					
İncelenen Parametreler	Referans Aralığı			Referans	
Modelin "t" Değeri	0,05	Anlamlı		Cokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2012; Floyd ve Widaman, 1995; Harrington, 2009; Seçer, 2013; Sezgin, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2007	
Faktör Yük Değerleri	0,30 – 0,55	0,30 Üzeri			
Model Uyum Değerleri	Ki-Kare/sd	1,23	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$		
	RMSEA	0,019	$0,0 \leq RMSEA \leq 0,05$		
	GFI	0,98	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$		
	AGFI	0,98	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$		
	SRMR	0,029	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$		
	NNFI	0,98	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$		
CFI	0,99	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$			

Tablo 62

GOA Testinin Güvenirlilik ve Madde Analizi Sonuçlarının Özeti

Güvenirlilik Hesaplamaları			
Uygulanan Analiz	Katsayı	Referans Aralığı	Referans
KR20	0,74	> 0,70	Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul ve Turgut, 2010; Baykul, 2010; Özçelik, 2010; Tavşancıl, 2010
İki Yarı Test Güvenirliliği	0,75	>0,70	
Madde Analizi Sonuçları			
İncelenen Parametreler	Referans Aralığı		Referans
Madde Güçlüğü	0,41 – 0,88	0,50 civarı	Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Büyükoztürk, 2011; Erkuş, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2007
Nokta Çift Serili K. Katsayısı	0,29 – 0,49	0,29 ve üzeri	
Alt-Üst Gruplar "t" Testi Sonuçları	6,64 – 15,18	Anlamlı	

4.4. Sesbilgisel Farkındalık Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde SF testinden elde edilen veriler üzerinde geçerlik, güvenirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır.

4.4.1. Geçerlik Çalışmaları

SF testinin geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

4.4.1.1. Kapsam Geçerliği

SF testinin kapsam geçerliği çalışmaları bağlamında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Uzman görüşüne gitmeden önce, ilgili alan yazın detaylı bir şekilde taranmış, sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmeye yönelik 20 deneme ve 150 uygulama maddesi olmak üzere 170 madde belirlenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin belirlenmesinde takip edilen süreç “Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi” başlığı altında detaylı olarak ifade edilmiştir (bk. s. 70). Oluşturulan madde havuzundaki maddeler, ölçülmek istenen yapıya uygunluğu, anlaşılabilirliği, temsil edebilirliği ve örnekleme uygunluğu başlıkları altında değerlendirilmek üzere belirlenen uzman grubuna (Ek 4. Uzman Listesi) sunulmuştur. Uzman görüşünde madde sayısında bir değişiklik olmamakla birlikte teste kullanılacak 12 maddenin görselleri (udf16-17-18-22-25-19, uke31-32-35-38-43-45) için düzeltmeler önerilmiş ve deneme maddelerinin hangi maddeler olacağı belirlenmiştir (Ek 5. Uzman Değerlendirme Formu-Madde). Uzman görüşünden gelen düzeltme önerileri değerlendirildikten sonra ortaya çıkan form 11 uzmana tekrar sunulmuştur. İkinci uzman görüşünden alınan sonuçlara Lawshe tekniği uygulanarak maddelerin kapsam geçerliği oranları (KGO) belirlenmiştir. 20 deneme maddesi ve 150 uygulama maddesine ilişkin belirlenen KGO değerleri 0,63 – 1,00 aralığında değişim göstermektedir. Veneziano ve Hooper (1997) tarafından belirlenen KGO referans tablosuna göre 11 kişilik uzman heyetinden alınan görüşler için bir maddenin en az 0,59 KGO değerine sahip olması gerekmektedir. Maddelerin KGO değerlerinin 0,63 – 1,00 aralığında değişim gösterdiği göz önüne alındığında oluşturulan Görsel Okuma ve Anlama Testinin kapsam geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

4.4.1.2. Yapı Geçerliği

SF testinin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğruluğunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak uyum iyiliği değerleri incelenmiştir.

4.4.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Esas uygulamada, ön uygulama sonucunda ortaya çıkan 125 maddelik SF testi 781 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Örneklem sayısını madde sayısına bölündüğünde ulaşılan orana (6,25) göre örneklemin yeterli olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2010; Kass ve Tinsley, 1979; Seçer, 2013; Tabachnick ve Fidell 2007).

Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,93 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli (Field, 2009; Hutcheson ve Sofroniou, 1999) olduğunu göstermektedir. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek amacıyla Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($\chi^2=1378,1$; $p=0,00$). Verilerin faktör analizi için uygunluğunda KMO değerinin 1'e yaklaşması (Tavşancıl, 2010) ve Bartlett testinin anlamlı çıkması (Büyüköztürk, 2010; Kalaycı, 2010) istenen bir durumdur. Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. KMO ve Bartlett Sphericity testi değerlerine göre elde edilen verilerin faktör analizi çalışmasına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tabachnick ve Fidell (2007) öz değeri bir ve üzeri olan bileşenlerin varyansa önemli bir katkısının olduğunu belirtmektedir. Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 125 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan 18 bileşen olduğu görülmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen ve binişik maddeler çıkartıldığında maddelerin 8 bileşen altında toplanabildiği görülmüştür. Belirlenen sekiz bileşenin açıklanan toplam varyansa katkısı ve yamaç-birikinti grafiği göz önüne alınarak; toplam varyansa olan katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, 8 bileşenin varyansa önemli bir katkı (Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004) yaptığı görülmüştür.

Yamaç-birikinti grafiğindeki kırılma noktaları ve öz değerler ölçeğın sekiz bileşenli bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç ölçeğın geliştirilme sürecinde ön görülen teorik yapıda beklenen bileşen sayısı ile uyumlu olması açısından anlamlı görülmektedir. Birinci faktörün öz değeri 13,30 ve toplam varyansa katkısı %25,678; ikinci faktörün öz değeri 5,65 ve ortak varyansa katkısı %10,659; üçüncü faktörün öz değeri 3,74 ve ortak varyansa katkısı %7,049; dördüncü faktörün öz değeri 3,11 ve ortak varyansa katkısı %5,872; beşinci faktörün öz değeri 2,83 ve ortak varyansa katkısı %5,355; altıncı faktörün öz değeri 2,50 ve ortak varyansa katkısı %4,722; yedinci faktörün öz değeri 2,18 ve ortak varyansa katkısı %4,131; sekizinci faktörün öz değeri 1,67 ve ortak varyansa katkısı %3,153'tür. Belirlenen sekiz bileşen toplam varyansın %66,618'ini açıklamaktadır.

SF testinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktör yük değerleri 0,41 – 0,92 aralığında değişmektedir. Analiz sürecinde faktör yük değeri 0,30 kabul değerinin altında olan (m1, 3, 4, 6, 7, 11, 15, 23, 29, 30, 31, 33, 42, 45, 62, 66, 77, 80, 100, 103, 150) binişik olan ve bulunduğu faktör ile uyumlu olmayan maddeler (m12, 13, 17, 19, 21, 26, 27, 28, 34, 35, 40, 41, 63, 64, 65, 67, 72, 75, 76, 81, 85, 86, 87, 88, 91, 93, 94, 95, 121, 122, 124, 127, 128, 129, 130, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 149) analiz dışı bırakılmıştır. Buna ek olarak ölçeğı madde sayısı/kullanışlılık açısından elverişli kılmak amacıyla açıklanan toplam varyans ve maddelerin ortak faktör varyansı dikkate alınarak madde sayısında azaltma yapılmıştır. Bu maddeler (m analiz dışı bırakılarak açımlayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Tablo 63'te binişik, kabul değerinin altında kalan ve kullanışlılık açısından elenen maddeler çıkarıldıktan sonra ulaşılan faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansı sunulmuştur.

Tablo 63

SF Testi Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı

Boyutlar	Madde		Faktör								OFV
			1	2	3	4	5	6	7	8	
<i>Uyaklı Dizileri Fark etme</i>	m2	udf2							0,409		0,169
	m5	udf5							0,556		0,326
	m8	udf8							0,616		0,383
	m9	udf9							0,499		0,277
	m10	udf10							0,626		0,390
	m14	udf14							0,743		0,555
<i>Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme</i>	m16	uke16	0,725								0,540
	m18	uke18	0,529								0,255
	m20	uke20	0,812								0,637
	m22	uke22	0,758								0,636
	m24	uke24	0,831								0,651
	m25	uke25	0,551								0,407
<i>Aynı Ses ile Başlayan Kelimeleri Eşleştirme</i>	m32	ake32					0,605				0,515
	m36	ake36					0,683				0,501
	m37	ake37					0,689				0,579
	m38	ake38					0,601				0,368
	m39	ake39					0,736				0,462
	m43	ake43					0,640				0,443
m44	ake44					0,568				0,439	
<i>Sese Uygun Kelime Üretme</i>	m61	skü61		0,568							0,467
	m68	skü68		0,837							0,655
	m69	skü69		0,776							0,605
	m70	skü70		0,809							0,651
	m71	skü71		0,784							0,558
	m73	skü73		0,721							0,576
m74	skü74		0,732							0,547	
<i>Hece Birleştirme</i>	m78	hb78								0,771	0,791
	m79	hb79								0,863	0,746
	m82	hb82								0,834	0,740
	m83	hb83								0,835	0,719
	m84	hb84								0,818	0,734
	m89	hb89								0,817	0,724
m90	hb90								0,852	0,757	
<i>Ses Birleştirme</i>	m96	sb96							0,809		0,682
	m97	sb97							0,790		0,721
	m98	sb98							0,871		0,693
	m99	sb99							0,842		0,700
	m102	sb102							0,884		0,733
	m104	sb104							0,839		0,724
m105	sb105							0,890		0,716	
<i>Kelime Ayırma</i>	m123	ka123			0,872						0,770
	m125	ka125			0,917						0,824
	m126	ka126			0,840						0,766
	m131	ka131			0,922						0,872
	m133	ka133			0,901						0,778
	m134	ka134			0,897						0,811
m135	ka135			0,873						0,813	
<i>Hece Ayırma</i>	m144	ha144				0,836					0,673
	m145	ha145				0,755					0,606
	m146	ha146				0,746					0,647
	m147	ha147				0,739					0,545
	m148	ha148				0,713					0,568
	m150	ha150				0,880					0,767
Özdeğer			13,61	5,65	3,74	3,11	2,83	2,50	2,19	1,67	
Açıklanan Varyans			25,678	10,659	7,049	5,872	5,355	4,722	4,131	3,153	
Açıklanan Toplam Varyans											66,618

Tablo 63'te ifade edildiği üzere, yapılan analiz sonucunda teorik olarak tanımlanan maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmüştür. Birinci boyut, faktör yükü 0,41 ile 0,74 arasında değişen altı maddeden; ikinci boyut faktör yükü 0,52 ile 0,83 arasında değişen altı maddeden; üçüncü boyut faktör yükü 0,56 ile 0,73 arasında değişen yedi maddeden; dördüncü boyut faktör yükü 0,56 ile 0,83 arasında değişen yedi maddeden; beşinci boyut faktör yükü 0,77 ile 0,85 arasında değişen yedi maddeden; altıncı boyut faktör yükü 0,79 ile 0,89 arasında değişen yedi maddeden; yedinci boyut faktör yükü 0,89 ile 0,91 arasında değişen yedi maddeden; sekizinci boyut faktör yükü 0,71 ile 0,88 arasında değişen altı maddeden oluşmaktadır.

Öngörülen teorik yapı çerçevesinde varyansa %26 katkı sağlayan birinci boyut “uyaklı dizileri fark etme”, %11 katkı sağlayan ikinci boyut “uyaklı kelimeleri eşleştirme”, %9 katkı sağlayan üçüncü boyut “aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme”, %7 katkı sağlayan dördüncü boyut “sese uygun kelime üretme”, %6 katkı sağlayan beşinci boyut “hece birleştirme”, %6 katkı sağlayan altıncı boyut “ses birleştirme”, %5 katkı sağlayan yedinci boyut “kelime ayırma” ve %5 katkı sağlayan sekizinci boyut “hece ayırma” olarak isimlendirilmiştir.

SF testinin alt boyutları arasındaki ilişki sorgulanmış ve alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 64'te sunulmuştur

Tablo 64

SF Testi Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	UDF	UKE	AKE	SKÜ	HB	SB	KA	HA
UDF	1,00							
UKE	0,316	1,00						
AKE	0,335	0,364	1,00					
SKÜ	0,197	0,270	0,631	1,00				
HB	0,541	0,501	0,406	0,280	1,00			
SB	0,134	0,107	0,027	0,075	0,113	1,00		
KA	0,209	0,326	0,500	0,284	0,304	0,29	1,00	
HA	0,082	0,146	0,313	0,474	0,062	0,39	0,416	1,00

p<0,01

Tablo 64'te ifade edildiği üzere SF testinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları 0,14 ile 0,54 arasında değişmekte ve anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarına göre boyutların birbiriyle düşük ama anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir.

4.4.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının geçerliğini test etmek amacıyla (Harrington, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007) ulaşılan modele DFA uygulanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan modelin incelenmesinde ilk olarak maddelerin ortaya çıkan faktör yapısı ile uyum sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiş, belirlenen faktör yapısı altında her bir maddenin t-değerlerinin anlamlılığı sorgulanmıştır. Bu inceleme sonucunda AFA sonucunda ortaya çıkan 8 faktörlü yapı içerisindeki 53 maddenin ilgili faktörler altında anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak ise her maddenin standart faktör yük değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda standart faktör yük değerlerinin 0,30 ve üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak ulaşılan modelin uyum değerleri incelenmiştir. Ulaşılan modelin uyum değerleri Tablo 65’te sunulmuştur.

Tablo 65

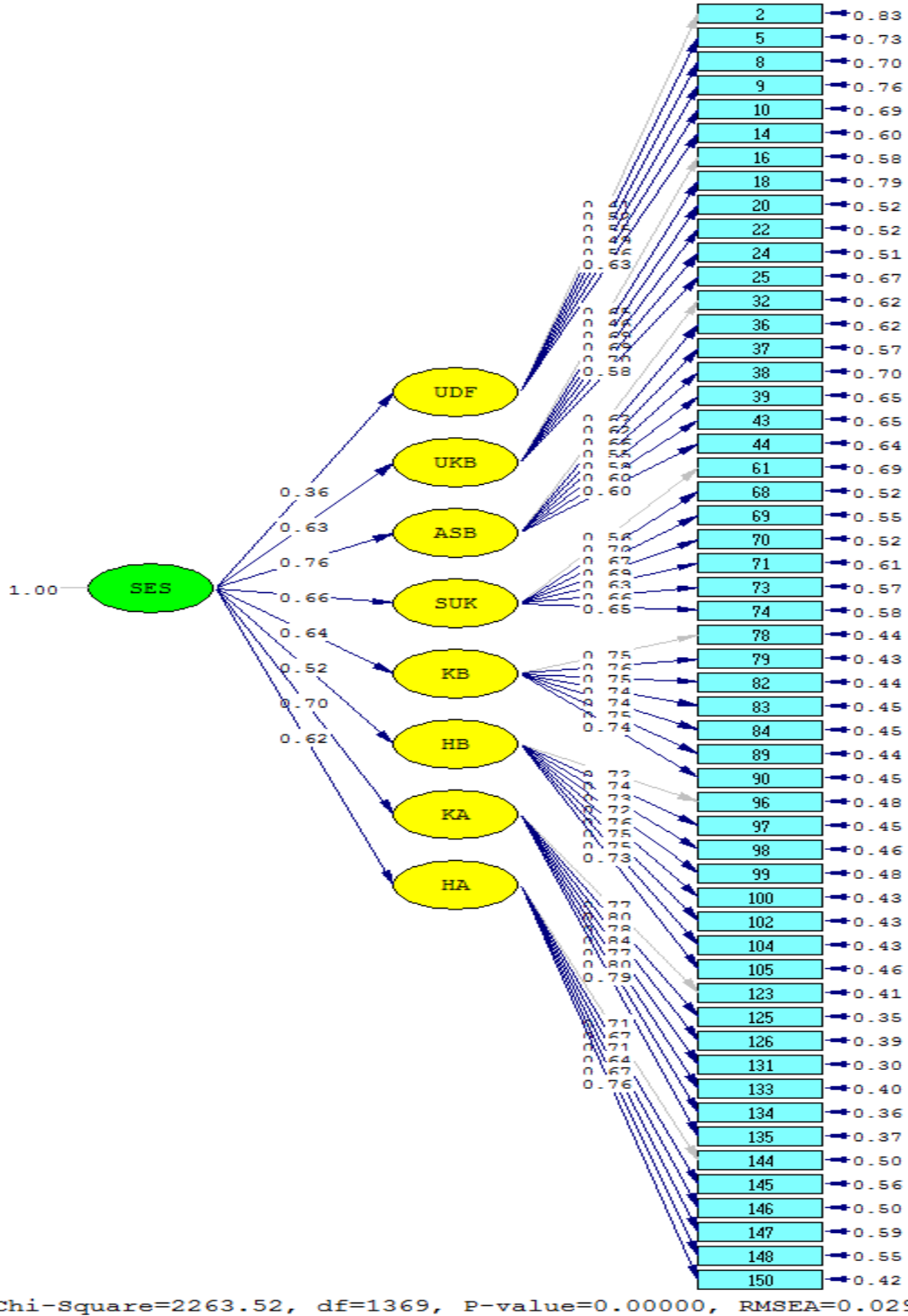
SF Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum Değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri	DFA Sonuçları
Ki-Kare/sd	$3 < X^2/sd \leq 5$	$0 \leq X^2/sd \leq 3$	1,65
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	0,029
GFI	$0,90 \leq GFI < 0,95$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	0,91
AGFI	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	0,90
SRMR	$0,05 < SRMR \leq 0,08$	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	0,05
NNFI	$0,90 \leq NNFI < 0,95$	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	0,99
CFI	$0,90 \leq CFI < 0,95$	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	0,99

Tablo 65’te ifade edilen DFA uyum indeksleri incelendiğinde; ulaşılan değerlerin kabul edilebilir aralıklarla karşılaştırıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

Ki-kare/sd değerinin 1,65 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; RMSEA değerinin 0,03 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; GFI değerinin 0,91 olduğu ve iyi uyum sağladığı; AGFI değerinin 0,90 olduğu ve iyi uyum sağladığı; SRMR değerinin 0,05 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; NNFI değerinin 0,99 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; CFI değerinin 0,99 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı söylenebilir. DFA sonucunda ulaşılan uyum değerlerine göre sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik oluşturulan 53 madde ve sekiz boyuttan oluşan modelin mükemmel uyum sağladığı ifade edilebilir. Sonuç olarak 53 madde ve sekiz boyuttan oluşan SF testinin DFA uyum değerlerinin anlamlı olduğu söylenebilir.

DFA analizi sonucunda ulaşılan uyum değerlerinin mükemmel uyum sağladığı tespit edildiği için maddeler arasında herhangi bir modifikasyon yapılmasına gerek görülmemiştir. Her bir maddeye ilişkin standart faktör yük değerleri Şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 13. Sesbilgisel farkındalık testi doğrulayıcı faktör analizi.

Şekil 13 incelendiğinde faktör yük değerlerinin 0,56 ile 0,84 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30 ve üzerinde olması

gerekliliğini sağladığını göstermektedir. SF testinin maddelere ilişkin faktör yük değerleri incelendiğinde; UDF alt boyutu için 0,50 – 0,63 aralığında, UKF alt boyutu için 0,58 – 0,70 aralığında, AKE alt boyutu için 0,56 – 0,66 aralığında, SUK alt boyutu için 0,56 – 0,70 aralığında, HB alt boyutu için 0,72 – 0,76 aralığında, SB alt boyutu için 0,72 – 0,75 aralığında, KA alt boyutu için 0,77 – 0,84 aralığında, HA alt boyutu için 0,64 – 0,76 aralığında değişim gösterdikleri görülmektedir.

DFA sonucunda ulaşılan sonuçlar çerçevesinde, SF testinin 53 maddeden oluşan sekiz bileşenli yapısının doğrulandığı ifade edilebilir.

4.4.2. Güvenirlğe ve Madde Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, SF testinin güvenilirlik çalışmaları kapsamına KR20 iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirliği katsayıları incelenmiştir. Madde analizi kapsamında madde güçlüğü, nokta çift serili korelasyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst gruplar arasında t-Testi sonuçları hesaplanmıştır.

4.4.2.1. Güvenirlğe İlişkin Bulgular

SF testinin tamamına ve her bir alt faktörüne ilişkin iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirliği sonuçları Tablo 66'da ifade edilmiştir

Tablo 66

SF Testi İç Tutarlık ve İki Yarı Test Güvenirlği Sonuçları

Boyut	KR20	İki Yarı Test Güvenirlği
1. Uyaklı Dizileri Fark Etme (UDF)	0,82	0,77
2. Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme (UKE)	0,88	0,90
3. Aynı Ses ile Başlayan Kelimeleri Eşleştirme (AKE)	0,89	0,85
4. Sese Uygun Kelime Üretme (SKÜ)	0,92	0,93
5. Hece Birleştirme (HB)	0,96	0,96
6. Ses Birleştirme (SB)	0,95	0,95
7. Kelime Ayırma (KA)	0,97	0,96
8. Hece Ayırma (HA)	0,92	0,91
Toplam	0,96	0,98

Tablo 66'da ifade edilen bulgular incelendiğinde SF testinin alt boyutlara ilişkin ulaşılan KR20 değerlerinin UDF boyutu için 0,82; UKE boyutu için 0,88; AKE boyutu için 0,89;

SKÜ boyutu için 0,92; HB boyutu için 0,96; SB boyutu için 0,95; KA boyutu için 0,97; HA boyutu için 0,92 olduğu görülmektedir. SF testinin tüm boyutlarına yönelik ulaşılan iç güvenilirlik katsayıların yüksek güvenilirlik aralığında buldukları ifade edilebilir. Buna ek olarak SF testinin tamamına ilişkin ulaşılan KR20 iç tutarlık katsayısının 0,96 olduğu görülmektedir. Bu bulgu testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. İki yarı test güvenilirliği sonuçlarına baktığımızda ise UDF boyutu için 0,77; UKE boyutu için 0,90; AKE boyutu için 0,85; SKÜ boyutu için 0,93; HB boyutu için 0,96; SB boyutu için 0,95; KA boyutu için 0,96; HA boyutu için 0,91 olduğu görülmektedir. Testin tamamına ilişkin iki yarı test güvenilirliği katsayısı ise 0,98'dir. Bu bulgu testin iki yarı test güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Testin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin ulaşılan iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirliği katsayılarına göre SF testi ölçümlerinin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

4.4.2.2. Madde Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde SF testinin madde güçlüğü ve nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Buna ek olarak alt%27 – üst%27'lik gruplara ilişkin madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır.

Tablo 67'de SF testinin madde güçlüğü puanları, nokta çift serili korelasyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst grupların t – Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 67

SF Testi Madde Analizi Sonuçları (n=216)

M. No	Madde	Madde Güçlüğü	Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı	Alt %27 (n=216)		Üst %27(n=216)		t
				\bar{X}	S	\bar{X}	S	
m2	udf2	0.58	0.49	0.45	0.49	0.73	0.44	6.22
m5	udf5	0.68	0.46	0.55	0.49	0.81	0.38	6.15
m8	udf8	0.65	0.47	0.52	0.50	0.81	0.39	6.52
m9	udf9	0.65	0.46	0.47	0.50	0.80	0.39	7.67
m10	udf10	0.59	0.49	0.43	0.49	0.71	0.45	5.96
m14	udf14	0.68	0.46	0.52	0.50	0.80	0.40	6.36
m16	uke16	0.59	0.43	0.29	0.45	0.86	0.34	14.46
m18	uke18	0.57	0.34	0.36	0.48	0.77	0.41	9.36
m20	uke20	0.64	0.46	0.34	0.47	0.91	0.28	15.10
m22	uke22	0.61	0.45	0.31	0.46	0.87	0.32	14.44
m24	uke24	0.57	0.44	0.27	0.44	0.82	0.37	13.80
m25	uke25	0.61	0.41	0.36	0.48	0.85	0.35	12.21
m32	ake32	0.65	0.48	0.33	0.47	0.93	0.25	16.35
m36	ake36	0.57	0.46	0.27	0.44	0.84	0.36	14.50
m37	ake37	0.59	0.49	0.28	0.45	0.88	0.32	15.97
m38	ake38	0.50	0.45	0.20	0.40	0.77	0.41	14.54
m39	ake39	0.56	0.44	0.26	0.44	0.83	0.36	14.65
m43	ake43	0.49	0.48	0.18	0.38	0.81	0.38	16.80
m44	ake44	0.51	0.48	0.21	0.41	0.82	0.37	16.22
m61	skü61	0.64	0.50	0.31	0.46	0.90	0.29	15.70
m68	skü68	0.47	0.49	0.16	0.37	0.79	0.40	16.82
m69	skü69	0.35	0.46	0.09	0.29	0.66	0.47	14.99
m70	skü70	0.33	0.46	0.06	0.25	0.62	0.48	15.05
m71	skü71	0.30	0.41	0.10	0.30	0.56	0.49	11.51
m73	skü73	0.32	0.46	0.06	0.25	0.62	0.48	15.05
m74	skü74	0.34	0.46	0.06	0.24	0.62	0.48	15.12
m78	hb78	0.68	0.57	0.29	0.45	0.93	0.23	18.32
m79	hb79	0.65	0.57	0.26	0.44	0.92	0.26	18.66
m82	hb82	0.65	0.54	0.27	0.44	0.90	0.29	17.49
m83	hb83	0.64	0.54	0.27	0.44	0.90	0.29	17.06
m84	hb84	0.65	0.52	0.29	0.45	0.89	0.30	16.28
m89	hb89	0.62	0.53	0.23	0.42	0.87	0.33	17.40
m90	hb90	0.57	0.50	0.23	0.42	0.85	0.35	16.49
m96	sb96	0.64	0.50	0.31	0.46	0.89	0.30	15.43
m97	sb97	0.65	0.48	0.32	0.47	0.87	0.33	13.75
m98	sb98	0.65	0.47	0.34	0.47	0.89	0.30	14.47
m99	sb99	0.64	0.48	0.32	0.47	0.88	0.31	14.53
m102	sb102	0.63	0.49	0.31	0.46	0.90	0.29	15.65
m104	sb104	0.63	0.49	0.32	0.47	0.87	0.32	14.13
m105	sb105	0.60	0.45	0.29	0.45	0.83	0.36	13.53
m123	ka123	0.51	0.58	0.14	0.35	0.86	0.34	21.37
m125	ka125	0.48	0.60	0.12	0.33	0.87	0.32	23.84
m126	ka126	0.46	0.60	0.07	0.26	0.85	0.35	25.84
m131	ka131	0.46	0.62	0.07	0.26	0.86	0.34	26.56
m133	ka133	0.40	0.57	0.06	0.25	0.77	0.41	21.06
m134	ka134	0.40	0.60	0.05	0.22	0.81	0.38	24.68
m135	ka135	0.39	0.60	0.03	0.18	0.78	0.41	24.39
m144	ha144	0.60	0.48	0.31	0.46	0.88	0.31	15.01
m145	ha145	0.62	0.47	0.32	0.46	0.86	0.34	13.71
m146	ha146	0.58	0.53	0.26	0.44	0.88	0.32	16.70
m147	ha147	0.62	0.44	0.34	0.47	0.87	0.33	13.35
m148	ha148	0.55	0.50	0.22	0.41	0.86	0.34	17.55
m150	ha150	0.55	0.50	0.24	0.42	0.85	0.35	16.12

p<0,001

Tablo 67’de ifade edilen bulgular incelendiğinde SF testinde yer alan 53 maddenin madde güçlüğü puanlarının 0,30 ile 0,61 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Madde güçlüğü değerinin 0’a yaklaştığında maddenin zor bir madde, 1’e yaklaştığında maddenin kolay bir madde olduğu göz önüne alındığında (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Erkuş, 2012) testin orta düzeyde maddelerden oluştuğu ifade edilebilir.

SF testinde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik puanlarına baktığımızda; toplanan verinin 1 ve 0 olarak puanlandığı ve madde puanlarının normal dağılımlı doğal süreksiz ve iki kategorili olduğu görülmektedir. Bu durum göz önüne alınarak nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Büyüköztürk, 2011). Testte yer alan maddelerin nokta çift serili korelasyon katsayılarının 0,41 – 0,61 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Bununla beraber testte yer alan tüm maddelerin nokta çift serili korelasyon katsayıları 0,30 değeri üzerinde olup en düşük değer 0,41’dir. Madde analizi kapsamında yapılan %27’lik alt ve üst gruplar arasındaki t-Testi sonuçları incelendiğinde ise ulaşılan t-değerlerinin anlamlı ($p < 0,001$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu testin iç tutarlık güvenilirliğini destekleyen bir gösterge olarak yorumlanabilir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Büyüköztürk, 2011).

Bu bulgulara göre SF testinde yer alan maddelerin ayırt edicilik puanlarının istenen düzeyde olduğu, bireyleri birbirinden ayırt ettiği ve ölçümlerin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

4.4.3. Sesbilgisel Farkındalık Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulguların Özeti

SF testine yönelik gerçekleştirilen geçerlik, güvenirlik ve madde analizine ilişkin sonuçların özet gösterimi Tablo 68’de ve 69’da ifade edilmiştir.

Tablo 68

SF Testinin Geçerlik Analizi Sonuçlarının Özeti

Kapsam Geçerliği						
Uygulanan Analiz		KGO		Referans Aralığı		
Lawshe Tekniği İle Maddelere		0,63 – 1,00		0,59 – 1,00		
Referans						
Veneziano ve						
Yapı Geçerliği						
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)						
İncelenen Parametreler				Referans		
KMO Testi		0,93		0,5 üzeri		
Bartlett Testi		x ² =1378,1; p=0,00		Anlamlı		
Öz Değer		Öz Değeri 1'in üzerinde olan 8 Faktör		Öz Değer Açıklanan Varyans Yamaç		
Açıklanan		%66,618		%40 - %60		
Faktör Yük Değerleri		1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	0,30 ve üzeri
		0,41-0,74	0,52-0,83	0,56-0,73	0,56-0,83	
		5.Faktör	6.Faktör	7.Faktör	8.Faktör	3 ve üzeri
		0,77-0,85	0,79-0,89	0,89-0,91	0,71-0,88	
Madde Sayısı		1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	3 ve üzeri
		6	6	7	7	
		5.Faktör	6.Faktör	7.Faktör	8.Faktör	3 ve üzeri
		7	7	7	6	
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)						
İncelenen Parametreler				Referans Aralığı		
Modelin "t" Değeri		0,05		Anlamlı		
Faktör Yük Değerleri		0,56 – 0,84		0,30 Üzeri		
		Ki-Kare/sd	1,65	0 ≤ X ² /sd ≤ 3		
		RMSEA	0,029	0,0 ≤ RMSEA ≤ 0,05		
		GFI	0,91	0,95 ≤ GFI ≤ 1,00		
		AGFI	0,90	0,95 ≤ AGFI ≤ 1,00		
		SRMR	0,05	0,00 ≤ SRMR ≤ 0,05		
		NNFI	0,99	0,95 ≤ NNFI ≤ 1,00		
		CFI	0,99	0,95 ≤ CFI ≤ 1,00		

Büyüköztürk, 2010; Field, 2009; Henson ve Roberts, 2006; Kim-Yin 2004; Seçer, 2013; Sezgin, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013; Tavşancıl, 2010

Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Floyd ve Widaman, 1995; Harrington, 2009; Seçer, 2013; Sezgin, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2007

Tablo 69

SF Testinin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçlarının Özeti

Güvenirlik Hesaplamaları			
Uygulanan Analiz		Katsayı	Referans
KR20		0,96	> 0,70
İki Yarı Test Güvenirliği		0,98	> 0,70
Madde Analizi Sonuçları			
İncelenen Parametreler		Referans Aralığı	
Madde Güçlüğü		0,30 – 0,68	
Nokta Çift Serili K.		0,34 – 0,62	
Alt-Üst Gruplar "t"		5,96 – 26,06	
		Anlamlı	
		Referans	
		Atılgan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul ve Turgut, 2010; Baykul, 2010; Özçelik, 2010; Tavşancıl, 2010	
		Atılgan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2007	

4.5. Yazı Farkındalığı Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde YF testinden elde edilen veriler üzerinde geçerlik, güvenirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır.

4.5.1. Geçerlik Çalışmaları

YF testinin geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

4.5.1.1. Kapsam Geçerliği

YF testinin kapsam geçerliği çalışmaları bağlamında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Uzman görüşüne gitmeden önce, ilgili alan yazın detaylı bir şekilde taranmış, Yazı Farkındalığını değerlendirmeye yönelik 24 uygulama maddesi belirlenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin belirlenmesinde takip edilen süreç “Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi” başlığı altında detaylı olarak ifade edilmiştir (bk. s. 70). Oluşturulan madde havuzundaki maddeler, ölçülmek istenen yapıya uygunluğu, anlaşılabilirliği, temsil edebilirliği ve örnekleme uygunluğu başlıkları altında değerlendirilmek üzere belirlenen uzman grubuna (Ek 4. Uzman Listesi) sunulmuştur. İlk uzman görüşü sonucunda madde sayısında bir değişiklik olmamakla birlikte teste kullanılacak yedi madde için düzeltme ve madde sıralamasında değişiklikler önerilmiştir (Ek 5. Uzman Değerlendirme Formu-Madde). Uzman görüşünden gelen düzeltme önerileri değerlendirildikten sonra ortaya çıkan form 11 uzmana tekrar sunulmuştur. İkinci uzman görüşünden alınan sonuçlara Lawshe tekniği uygulanarak maddelerin kapsam geçerliği oranları (KGO) belirlenmiştir. Testte yer alan 24 uygulama maddesine ilişkin belirlenen KGO değerleri 0,63 – 1,00 aralığında değişim göstermektedir. Veneziano ve Hooper (1997) tarafından belirlenen KGO referans tablosuna göre 11 kişilik uzman heyetinden alınan görüşler için bir maddenin en az 0,59 KGO değerine sahip olması gerekmektedir. Maddelerin KGO değerlerinin 0,63 – 1,00 aralığında değişim gösterdiği göz önüne alındığında oluşturulan YF testinin kapsam geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

4.5.1.2. Yapı Geçerliği

YF testinin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğruluğunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak uyum iyiliği değerleri incelenmiştir.

4.5.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Esas uygulamada, ön uygulama sonucunda ortaya çıkan 24 maddelik YF testi 781 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Örneklem sayısı madde sayısına bölündüğünde ulaşılan orana (32,54) göre örneklemin oldukça yeterli olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2010; Kass ve Tinsley, 1979; Seçer, 2013; Tabachnick ve Fidell 2007).

Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,81 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli (Field, 2009; Hutcheson ve Sofroniou, 1999) olduğunu göstermektedir. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek amacıyla Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($x^2=105$; $p=0,00$). Verilerin faktör analizi için uygunluğunda KMO değerinin 1'e yaklaşması (Tavşancıl, 2010) ve Bartlett testinin anlamlı çıkması (Büyüköztürk, 2010; Kalaycı, 2010) istenen bir durumdur. Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. KMO ve Bartlett Sphericity testi değerlerine göre elde edilen verilerin faktör analizi çalışmasına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tabachnick ve Fidell (2007) öz değeri bir ve üzeri olan bileşenlerin varyansa önemli bir katkısının olduğunu belirtmektedir. Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 24 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan üç bileşen olduğu görülmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen (kkt2, ykt21) ve binişik maddeler (kkt5, kkt9, kkt16, kkt17, kkt18, kkt19) çıkartıldığında maddelerin iki bileşen altında toplanabildiği görülmüştür. Belirlenen iki bileşenin açıklanan toplam varyansa katkısı ve yamaç-birikinti grafiği göz önüne alınarak; toplam varyansa olan katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, iki bileşenin varyansa önemli bir katkı (Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004).

Yamaç-birikinti grafiğinde kırılma noktaları ve öz değerler ölçeğin iki bileşenli bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç ölçeğin geliştirilme sürecinde ön görülen teorik yapıda beklenen bileşen sayısı ile uyumlu olması açısından anlamlı görülmektedir. Birinci faktörün öz değeri 5,109 ve toplam varyansa katkısı %34,064; ikinci faktörün öz değeri 2,011 ve ortak varyansa katkısı %13,413'tür. Belirlenen iki bileşen toplam varyansın %47,477'sini açıklamaktadır.

YF testinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktör yük değerleri 0,34 – 0,86 aralığında değişmektedir. Analiz sonucunda iki maddenin (kkt2, ykt21) 0,30 kabul değerinin altında, altı maddenin (kkt5, kkt9, kkt16, kkt17, kkt18, kkt19) binişik ve bir maddenin (kkt10) bulunduğu faktör ile uyumlu olmadığı görülmüştür. Bu maddeler analiz dışı bırakılarak açımlayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Tablo 70'te binişik ve kabul değerinin altında kalan maddeler çıkarıldıktan sonra ulaşılan faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansı sunulmuştur.

Tablo 70

YF Testi Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı

Boyutlar	Madde No	Maddeler	Faktör		OFV
			1	2	
<i>Kitap Kavramlarını Tanıma</i>	m1	kkt1		0,343	0,198
	m3	kkt3		0,717	0,414
	m4	kkt4		0,783	0,516
	m6	kkt6		0,732	0,520
	m7	kkt7		0,752	0,622
	m8	kkt8		0,696	0,625
<i>Yazı Kavramlarını Tanıma</i>	m11	ykt11	0,856		0,622
	m12	ykt12	0,782		0,498
	m13	ykt13	0,891		0,628
	m14	ykt14	0,740		0,595
	m15	ykt15	0,552		0,365
	m20	ykt20	0,504		0,300
	m22	ykt22	0,519		0,413
	m23	ykt23	0,491		0,452
	m24	ykt24	0,502		0,352
	Özdeğer		5,109	2,011	
	Açıklanan Varyans		34,064	13,413	
	Açıklanan Toplam Varyans		47,477		

Tablo 70'te ifade edildiği üzere, yapılan analiz sonucunda teorik olarak tanımlanan maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmüştür. Birinci boyut, faktör yükü 0,34 ile 0,78 arasında değişen altı maddeden; ikinci boyut faktör yükü 0,49 ile 0,89 arasında

değişen dokuz maddeden oluşmaktadır. Öngörülen teorik yapı çerçevesinde varyansa %34 katkı sağlayan birinci boyut “yazı kavramlarını tanıma”, %13 katkı sağlayan ikinci boyut “kitap kavramlarını tanıma” olarak isimlendirilmiştir.

YF testinin alt boyutları arasındaki ilişki sorgulanmış ve alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 71’de sunulmuştur

Tablo 71

YF Testi Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	KKT	YKT
KKT	1	
YKT	0,468	1

p<0,01

Tablo 71’de ifade edildiği üzere YF testinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısı 0,468’dir ve anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarına göre boyutların birbiriyle düşük ama anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir.

4.5.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının geçerliğini test etmek amacıyla (Harrington, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007) ulaşılan modele DFA uygulanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan modelin incelenmesinde ilk olarak maddelerin ortaya çıkan faktör yapısı ile uyum sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiş, belirlenen faktör yapısı altında her bir maddenin t-değerlerinin anlamlılığı sorgulanmıştır. Bu inceleme sonucunda AFA sonucunda ortaya çıkan 2 faktörlü yapı içerisindeki 15 maddenin ilgili faktörler altında anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak ise her maddenin standart faktör yük değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda standart faktör yük değerlerinin 0,30 ve üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak ulaşılan modelin uyum değerleri incelenmiştir. Ulaşılan modelin uyum değerleri Tablo 72’de sunulmuştur.

Tablo 72

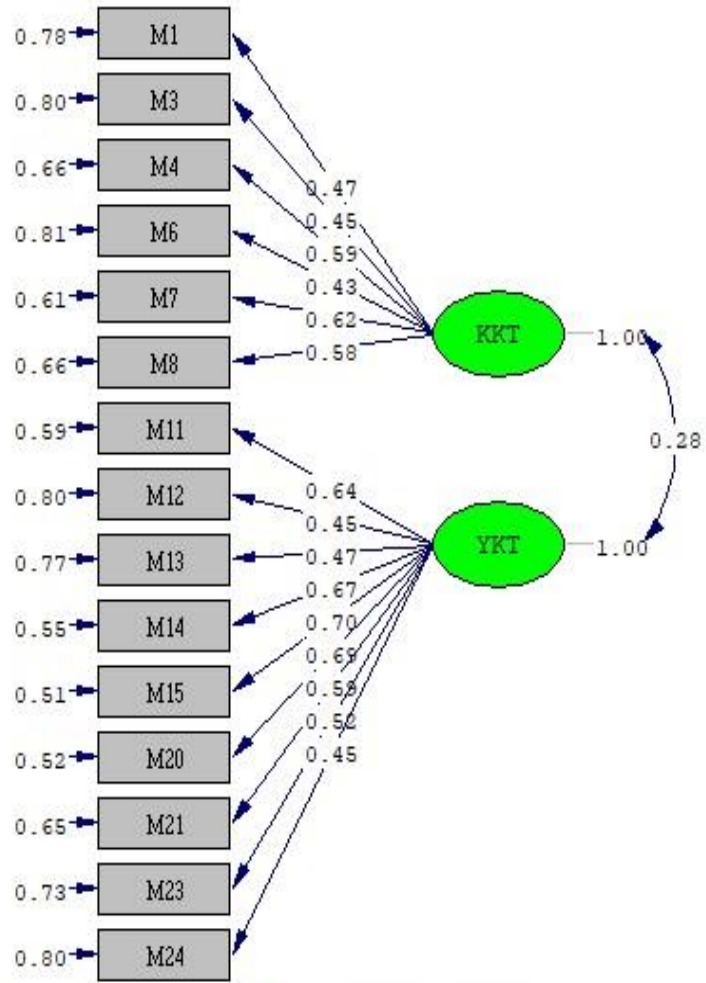
YF Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum Değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri	DFA Sonuçları
Ki-Kare/sd	$3 < X^2/sd \leq 5$	$0 \leq X^2/sd \leq 3$	2,80
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	0,048
GFI	$0,90 \leq GFI < 0,95$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	0,91
AGFI	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	0,90
SRMR	$0,05 < SRMR \leq 0,08$	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	0,058
NNFI	$0,90 \leq NNFI < 0,95$	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	0,90
CFI	$0,90 \leq CFI < 0,95$	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	0,91

Tablo 72’de ifade edilen DFA uyum değerleri incelendiğinde; ulaşılan değerlerin kabul edilebilir aralıklarla karşılaştırıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

Ki-kare/sd değerinin 2,80 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; RMSEA değerinin 0,048 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; GFI değerinin 0,91 olduğu ve iyi uyum sağladığı; AGFI değerinin 0,90 olduğu ve iyi uyum sağladığı; SRMR değerinin 0,0588 olduğu ve iyi uyum sağladığı; NNFI değerinin 0,90 olduğu ve iyi uyum sağladığı; CFI değerinin 0,91 olduğu ve iyi uyum sağladığı söylenebilir. DFA sonucunda ulaşılan uyum değerlerine göre Yazı Farkındalığına yönelik oluşturulan 15 madde ve 2 boyuttan oluşan modelin iyi uyum sağladığı ifade edilebilir. Sonuç olarak 15 madde ve 2 boyuttan oluşan YF testinin DFA uyum değerlerinin anlamlı olduğu söylenebilir.

DFA analizi sonucunda ulaşılan uyum değerlerinin iyi uyum sağladığı tespit edildiği için maddeler arasında herhangi bir modifikasyon yapılmasına gerek görülmemiştir. Her bir maddeye ilişkin standart faktör yük değerleri Şekil 14’te sunulmuştur



Chi-Square=247.56, df=88, P-value=0.00000, RMSEA=0.048

Şekil 14. Yazı farkındalığı testi doğrulayıcı faktör analizi.

Şekil 14 incelendiğinde faktör yük değerlerinin 0,51 ile 0,81 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30 ve üzerinde olması gerekliliğini sağladığını göstermektedir. YF testinin maddelere ilişkin faktör yük değerleri incelendiğinde; KKT alt boyutu için 0,66 – 0,78 aralığında, YKT alt boyutu için 0,51 – 0,80 aralığında değişim gösterdikleri görülmektedir.

DFA sonucunda ulaşılan sonuçlar çerçevesinde, Yazı Farkındalığının 15 maddeden oluşan iki bileşenli yapısının doğrulandığı ifade edilebilir.

4.5.2. Güvenirliğe ve Madde Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde YF testinin güvenilirlik çalışmaları kapsamına KR20 iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirliği katsayıları incelenmiştir. Madde analizi kapsamında madde gücüğü, nokta çift

serili korelasyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst gruplar arasında t-Testi sonuçları hesaplanmıştır.

4.5.2.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular

YF testinin tamamına ve her bir alt faktörüne ilişkin iç tutarlık ve iki yarı test güvenirligi sonuçları Tablo 73'te ifade edilmiştir.

Tablo 73

YF Testi İç Tutarlık ve İki Yarı Test Güvenirligi Sonuçları

Boyut	KR20	İki Yarı Test Güvenirligi
Kitap Kavramlarını Tanıma (KKT)	0,89	0,83
Yazı Kavramlarını Tanıma (YKT)	0,85	0,74
Toplam	0,87	0,83

Tablo 73'te ifade edilen bulgular incelendiğinde Temel Yazma testinin alt boyutlara ilişkin ulaşılan KR20 değerlerinin KKT boyutu için 0,89; YKT boyutu için 0,85 olduğu görülmektedir. YF testinin tüm boyutlarına yönelik ulaşılan iç güvenirlilik katsayılarının yüksek güvenirlilik aralığında buldukları ifade edilebilir. Buna ek olarak YF testinin tamamına ilişkin ulaşılan KR20 iç tutarlık katsayısının 0,87 olduğu görülmektedir. Bu bulgu testin güvenirliginin yüksek olduğunu göstermektedir. İki yarı test güvenirligi sonuçlarına baktığımızda ise KKT boyutu için 0,83; YKT boyutu için 0,73 olduğu görülmektedir Testin tamamına ilişkin iki yarı test güvenirligi katsayısı ise 0,83'tür. Bu bulgu testin iki yarı test güvenirliginin yüksek olduğunu göstermektedir.

Testin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin ulaşılan iç tutarlık ve iki yarı test güvenirligi katsayılarına göre YF testi ölçümlerin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

4.5.2.2. Madde Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde YF testinin madde güçlüğü ve nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Buna ek olarak alt%27 – üst%27'lik gruplara ilişkin madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır.

Tablo 74'te YF testinin madde güçlüğü puanları, nokta çift serili korelasyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst grupların t – Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 74

YF Testi Madde Analizi Sonuçları (n=216)

M. No	Madde	Madde Güçlüğü	Nokta Ç. Serili K. Katsayısı	Alt %27 (n=216)		Üst %27 (n=216)		t
				\bar{X}	S	\bar{X}	S	
m1	kkt1	0,79	0,33	0,16	0,37	0,87	0,33	20,79
m3	kkt3	0,71	0,31	0,11	0,31	0,94	0,23	31,84
m4	kkt4	0,71	0,40	0,08	0,27	0,92	0,26	31,75
m6	kkt6	0,62	0,44	0,11	0,31	0,92	0,26	29,12
m7	kkt7	0,56	0,55	0,08	0,27	0,91	0,27	31,17
m8	kkt8	0,51	0,60	0,07	0,26	0,86	0,34	26,53
m11	ykt11	0,30	0,54	0,41	0,49	0,93	0,23	13,94
m12	ykt12	0,30	0,44	0,19	0,39	0,87	0,33	19,52
m13	ykt13	0,31	0,45	0,15	0,36	0,93	0,25	25,44
m14	ykt14	0,39	0,61	0,21	0,41	0,92	0,26	20,87
m15	ykt15	0,32	0,46	0,13	0,33	0,92	0,26	27,33
m20	ykt20	0,40	0,41	0,23	0,42	0,92	0,26	19,91
m22	ykt22	0,64	0,52	0,15	0,36	0,83	0,49	18,83
m23	ykt23	0,51	0,54	0,15	0,36	0,87	0,33	21,32
m24	ykt24	0,49	0,46	0,07	0,26	0,87	0,33	27,64

p<0,001

Tablo 74’te ifade edilen bulgular incelendiğinde YF testinde yer alan 15 maddenin madde güçlüğü puanlarının 0,30 ile 0,79 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Testin madde güçlüğü ortalaması ise 0,51’dir. Madde güçlüğü değerinin 0’a yaklaştığında maddenin zor bir madde, 1’e yaklaştığında maddenin kolay bir madde olduğu göz önüne alındığında (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Erkuş, 2012) testin orta düzeyde maddelerden oluştuğu ifade edilebilir.

YF testinde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik puanlarına baktığımızda; toplanan verinin 1 ve 0 olarak puanlandığı ve madde puanlarının normal dağılımlı doğal süreksiz ve iki kategorili olduğu görülmektedir. Bu durum göz önüne alınarak nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Büyüköztürk, 2011). Testte yer alan maddelerin nokta çift serili korelasyon katsayılarının 0,31 – 0,60 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Bununla beraber testte yer alan tüm maddelerin nokta çift serili korelasyon katsayıları 0,30 değeri üzerinde olup en düşük değer 0,31’dir. Madde analizi kapsamında yapılan %27’lik alt ve üst gruplar arasındaki t-Testi sonuçları incelendiğinde ise ulaşılan t-değerlerinin anlamlı (p<0,001) olduğu görülmektedir. Bu bulgu testin iç tutarlık güvenilirliğini destekleyen bir gösterge olarak yorumlanabilir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Büyüköztürk, 2011).

Bu bulgulara göre YF testinde yer alan maddelerin ayırt edicilik puanlarının istenen düzeyde olduğu, bireyleri birbirinden ayırt ettiği ve ölçümlerin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

4.5.3. Yazı Farkındalığı Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulguların Özeti

YF testine yönelik gerçekleştirilen geçerlik, güvenirlik ve madde analizine ilişkin sonuçların özet gösterimi Tablo 75'te ve 76'da ifade edilmiştir.

Tablo 75

YF Testinin Geçerlik Analizi Sonuçlarının Özeti

Kapsam Geçerliği				
Uygulanan Analiz	KGO	Referans Aralığı	Referans	
Lawshe Tekniği İle Maddelere yönelik Kapsam Geçerlik Oranlarının (KGO) Belirlenmesi	0,82 – 1,00	0,59 – 1,00	Veneziano ve Hooper (1997)	
Yapı Geçerliği				
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)				
İncelenen Parametreler	Referans Aralığı		Referans	
KMO Testi	0,81	0,5 üzeri	öztürk, 2010; Field, 2009; Henson ve Roberts, 2006; Kim-Yin 2004; Seçer, 2013; Sezgin, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013; Tavşancıl, 2010	
Bartlett Testi	$\chi^2=105$; $p=0,00$	Anlamlı		
Öz Değer	Öz Değeri 1'in üzerinde olan 2 Faktör	Öz Değer Açıklanan Varyans Yamaç Birikinti Grafiği		
Açıklanan Varyans	%47,477	%40 - %60		
Faktör Yük Değerleri	1.Faktör 0,50-0,89	2.Faktör 0,34-0,78		0,30 ve üzeri
Madde Sayısı	9	6		3 ve üzeri
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)				
İncelenen Parametreler	Referans Aralığı			Referans
Modelin "t" Değeri	0,05			Anlamlı
Faktör Yük Değerleri	0,51 - 0,81			0,30 Üzeri
Model Uyum Değerleri	Ki-Kare/sd	2,80	$0 \leq X^2/sd \leq 3$	
	RMSEA	0,048	$0,0 \leq RMSEA \leq 0,05$	
	GFI	0,91	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	
	AGFI	0,90	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	
	SRMR	0,058	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	
	NNFI	0,90	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	
	CFI	0,91	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	

Tablo 76

YF Testinin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçlarının Özeti

Güvenirlik Hesaplamaları			
Uygulanan Analiz	Katsayı	Referans Aralığı	Referans
KR20	0,87	> 0,70	Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul ve Turgut, 2010; Baykul, 2010; Özçelik, 2010; Tavşancıl, 2010
İki Yarı Test Güvenirliği	0,83	>0,70	
Madde Analizi Sonuçları			
İncelenen Parametreler	Referans Aralığı		Referans
Madde Güçlüğü	0,30 – 0,79	0,50 civarı	Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2007
Nokta Çift Serili K. Katsayısı	0,31 – 0,60	0,29 ve üzeri	
Alt-Üst Gruplar “t” Testi Sonuçları	13,94 – 31,84	Anlamlı	

4.6. Temel Yazma Becerileri Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde TYB testinden elde edilen veriler üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır.

4.6.1. Geçerlik Çalışmaları

TYB testinin geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

4.6.1.1. Kapsam Geçerliği

TYB testinin kapsam geçerliği çalışmaları bağlamında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Uzman görüşüne gitmeden önce, ilgili alan yazın detaylı bir şekilde taranmış, Temel Yazma Becerileri becerilerini değerlendirmeye yönelik iki deneme ve 27 uygulama maddesi olmak üzere 29 madde belirlenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin belirlenmesinde takip edilen süreç “Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi” başlığı altında detaylı olarak ifade edilmiştir (bk. s. 70). Oluşturulan madde havuzundaki maddeler, ölçülmek istenen yapıya uygunluğu, anlaşılabilirliği, temsil edebilirliği ve örnekleme uygunluğu başlıkları altında değerlendirilmek üzere belirlenen uzman grubuna (Ek 4. Uzman Listesi) sunulmuştur. İlk uzman görüşü sonucunda madde sayısında bir değişiklik olmamakla birlikte teste kullanılacak yedi madde için düzeltme ve madde sıralamasında değişiklikler önerilmiştir (Ek 5. Uzman Değerlendirme Formu-Madde). Uzman görüşünden gelen düzeltme önerileri değerlendirildikten sonra ortaya çıkan form 11 uzmana tekrar sunulmuştur. İkinci uzman görüşünden alınan sonuçlara Lawshe tekniği uygulanarak maddelerin kapsam geçerliği oranları (KGO) belirlenmiştir. İki deneme maddesi ve 25 uygulama maddesine ilişkin belirlenen KGO değerleri 0,82 – 1,00 aralığında değişim göstermektedir. Veneziano ve Hooper (1997) tarafından belirlenen KGO referans tablosuna göre 11 kişilik uzman heyetinden alınan görüşler için bir maddenin en az 0,63 KGO değerine sahip olması gerekmektedir. Maddelerin KGO değerlerinin 0,82 – 1,00 aralığında değişim gösterdiği göz önüne alındığında oluşturulan TYB testini kapsam geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

4.6.1.2. Yapı Geçerliliği

TYB testinin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğruluğunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak uyum iyiliği değerleri incelenmiştir.

4.6.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Esas uygulamada, ön uygulama sonucunda ortaya çıkan 25 maddelik TYB testi 781 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Örneklem sayısı madde sayısına bölündüğünde ulaşılan orana (31,24) göre örneklemin oldukça yeterli olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2010; Kass ve Tinsley, 1979; Seçer, 2013; Tabachnick ve Fidell 2007).

Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,84 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli (Field, 2009; Hutcheson ve Sofroniou, 1999) olduğunu göstermektedir. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek amacıyla Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($\chi^2=2194.1$; $p=0,00$). Verilerin faktör analizi için uygunluğunda KMO değerinin 1'e yaklaşması (Tavşancıl, 2010) ve Bartlett testinin anlamlı çıkması (Büyüköztürk, 2010; Kalaycı, 2010) istenen bir durumdur. Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. KMO ve Bartlett Sphericity testi değerlerine göre elde edilen verilerin faktör analizi çalışmasına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tabachnick ve Fidell (2007) öz değeri bir ve üzeri olan bileşenlerin varyansa önemli bir katkısının olduğunu belirtmektedir. Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 25 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan üç bileşen olduğu görülmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen (ke8, hf13) ve madde faktör yük değeri 0,30'un altında olan ya da binişik olan maddeler (ke2, ke11, hf14, hf20, hf21, hf22, hf24, hf25, hf27) çıkartıldığında maddelerin bir faktör altında toplanabildiği görülmüştür. Belirlenen tek faktörlü yapının açıklanan toplam varyansa katkısı ve yamaç-birikinti grafiği göz önüne alınarak; toplam varyansa olan

katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, tek faktörün toplam varyansın önemli bir kısmını (Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004) açıkladığı görülmüştür.

Yamaç-birikinti grafiğinde kırılma noktaları ve öz değerler ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Öz değeri 5,27 olan tek faktörün toplam varyansın %32,956'sını açıkladığı görülmektedir.

Analiz sonucunda 2 maddenin (ke8, hf13) hiçbir faktöre yük vermediği ve 9 maddenin (ke2, ke11, hf14, hf20, hf21, hf22, hf24, hf25, hf27) binişik olduğu belirlenmiştir. Bu maddeler analiz dışı bırakılarak açımlayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. TYB testinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktör yük değerleri 0,45 – 0,64 aralığında değişmektedir. Tablo 77'de kabul değerinin altında kalan maddeler çıkarıldıktan sonra ulaşılan faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansı sunulmuştur.

Tablo 77

TYB Testi Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı

Boyutlar	Madde No	Maddeler	Faktör 1	Ortak Faktör Varyansı
<i>Temel Yazma Becerileri</i>	tyb1	ke1	0,572	0,327
	tyb3	ke3	0,549	0,302
	tyb4	ke4	0,565	0,319
	tyb5	ke5	0,488	0,238
	tyb6	ke6	0,490	0,241
	tyb7	ke7	0,596	0,355
	tyb9	ke9	0,555	0,308
	tyb10	ke10	0,609	0,371
	tyb12	ke12	0,547	0,299
	tyb15	hy15	0,465	0,216
	tyb16	hy16	0,499	0,249
	tyb17	hy17	0,474	0,225
	tyb18	hy18	0,459	0,211
	tyb19	hy19	0,499	0,249
	tyb23	hy23	0,504	0,254
	tyb26	hy26	0,636	0,404
Özdeğer			5,272	
Açıklanan Varyans			32,956	
Açıklanan Toplam Varyans			32,956	

Tablo 77'de ifade edildiği üzere, yapılan analiz sonucunda teorik olarak tanımlanan maddelerin tek faktör altında toplandığı görülmüştür. TYB testinde yer alan 16 maddenin faktör yüklerinin 0,45 ile 0,64 aralığında değişim gösterdiği ve toplam varyansın %32,956'sını açıkladığı görülmektedir. Öngörülen teorik yapı çerçevesinde varyansın %32,956'sını açıklayan faktör “temel yazma becerileri” olarak isimlendirilmiştir.

4.6.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının geçerliğini test etmek amacıyla (Harrington, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007) ulaşılan modele DFA uygulanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan modelin incelenmesinde ilk olarak maddelerin ortaya çıkan faktör yapısı ile uyum sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiş, belirlenen faktör yapısı altında her bir maddenin t-değerlerinin anlamlılığı sorgulanmıştır. Bu inceleme sonucunda AFA sonucunda ortaya çıkan tek faktörlü yapı içerisindeki 16 maddenin tek faktör altında anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak ise her maddenin standart faktör yük değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda standart faktör yük değerlerinin 0,30 ve üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak ulaşılan modelin uyum değerleri incelenmiştir. Ulaşılan modelin uyum değerleri Tablo 78’de sunulmuştur.

Tablo 78

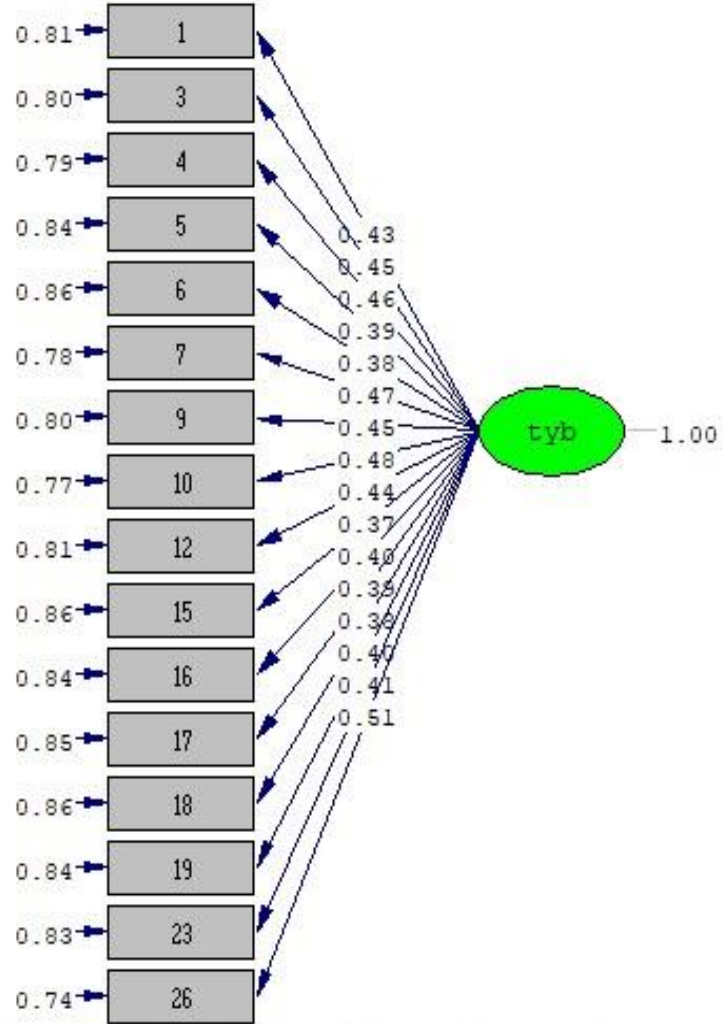
TYB Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum Değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri	DFA Sonuçları
Ki-Kare/sd	$3 < X^2/sd \leq 5$	$0 \leq X^2/sd \leq 3$	4,05
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	0,06
GFI	$0,90 \leq GFI < 0,95$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	0,94
AGFI	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	0,92
SRMR	$0,05 < SRMR \leq 0,08$	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	0,05
NNFI	$0,90 \leq NNFI < 0,95$	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	0,91
CFI	$0,90 \leq CFI < 0,95$	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	0,92

Tablo 78’de ifade edilen DFA uyum değerleri incelendiğinde; ulaşılan değerlerin kabul edilebilir aralıklarla karşılaştırıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir.

Ki-kare/sd değerinin 4,05 olduğu ve iyi uyum sağladığı; RMSEA değerinin 0,06 olduğu ve iyi uyum sağladığı; GFI değerinin 0,94 olduğu ve iyi uyum sağladığı; AGFI değerinin 0,92 olduğu ve iyi uyum sağladığı; SRMR değerinin 0,051 olduğu ve iyi uyum sağladığı; NNFI değerinin 0,91 olduğu ve iyi uyum sağladığı; CFI değerinin 0,92 olduğu ve iyi uyum sağladığı söylenebilir. DFA sonucunda ulaşılan uyum değerlerine göre Temel Yazma Becerileri becerilerine yönelik oluşturulan 16 madde ve tek boyuttan oluşan modelin iyi uyum sağladığı ifade edilebilir. Sonuç olarak 16 madde ve tek boyuttan oluşan TYB testinin DFA uyum değerlerinin anlamlı olduğu söylenebilir.

DFA analizi sonucunda ulaşılan uyum değerlerinin iyi uyum sağladığı tespit edildiği için maddeler arasında herhangi bir modifikasyon yapılmasına gerek görülmemiştir. Her bir maddeye ilişkin standart faktör yük değerleri Şekil 15'te sunulmuştur.



Chi-Square=422.80, df=104, P-value=0.00000, RMSEA=0.062

Şekil 15. Temel yazma becerileri testi doğrulatoryıcı faktör analizi sonuçları.

Şekil 15 incelendiğinde faktör yük değerlerinin 0,37 ile 0,51 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30 ve üzerinde olması gerekliliğini sağladığını göstermektedir.

DFA sonucunda ulaşılan sonuçlar çerçevesinde, TYB testinin 16 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının doğrulandığı ifade edilebilir

4.6.2. Güvenirlige ve Madde Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde TYB testinin güvenirlilik çalışmaları kapsamında KR20 iç tutarlık ve iki yarı test güvenirligi katsayıları incelenmiştir. Madde analizi kapsamında madde güçlüğü, nokta çift serili korelasyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst gruplar arasında t-Testi sonuçları hesaplanmıştır.

4.6.2.1. Güvenirlige İlişkin Bulgular

TYB testinin tamamına ilişkin iç tutarlık ve iki yarı test güvenirligi sonuçları Tablo 79'da ifade edilmiştir

Tablo 79

TYB Testi İç Tutarlık ve İki Yarı Test Güvenirligi Sonuçları

Boyut	KR20	İki Yarı Test Güvenirligi
2. Temel Yazma Becerileri	0,78	0,79

TYB testinin tamamına ilişkin ulaşılan KR20 iç tutarlık katsayısının 0,78 olduğu görülmektedir. İki yarı test güvenirligi sonuçlarına baktığımızda ise tamamına ilişkin iki yarı test güvenirligi katsayısı ise 79'dur.

Ölçeğin tamamına ilişkin ulaşılan iç tutarlık ve iki yarı test güvenirligi katsayılarına göre TYB testi ölçümlerinin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

4.6.2.2. Madde Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde TYB testinin madde güçlüğü ve nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Buna ek olarak alt%27 – üst%27'lik gruplara ilişkin madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır.

Tablo 80'de TYB testinin madde güçlüğü puanları, nokta çift serili korelasyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst grupların t – Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 80

TYB Testinin Madde Analizi Sonuçları (n=216)

M. No	Madde	Madde Güçlüğü	Nokta Çift Serili Korelasyon K.	Alt %27 (n=216)		Üst %27 (n=216)		t
				\bar{X}	S	\bar{X}	S	
tyb1	ke1	0,27	0,49	0,06	0,23	0,57	0,49	13,87
tyb3	ke3	0,60	0,47	0,26	0,44	0,88	0,31	16,74
tyb4	ke4	0,58	0,48	0,25	0,43	0,86	0,34	16,16
tyb5	ke5	0,56	0,42	0,29	0,45	0,84	0,36	14,05
tyb6	ke6	0,42	0,42	0,15	0,36	0,71	0,45	14,21
tyb7	ke7	0,38	0,51	0,12	0,32	0,72	0,44	15,94
tyb9	ke9	0,55	0,48	0,25	0,43	0,84	0,36	15,55
tyb10	ke10	0,67	0,52	0,34	0,47	0,94	0,22	16,82
tyb12	ke12	0,41	0,48	0,14	0,35	0,72	0,44	14,91
tyb15	hy15	0,40	0,42	0,13	0,34	0,66	0,47	13,41
tyb16	hy16	0,38	0,44	0,13	0,34	0,69	0,46	14,33
tyb17	hy17	0,39	0,42	0,12	0,33	0,65	0,47	13,16
tyb18	hy18	0,51	0,40	0,19	0,40	0,73	0,44	13,08
tyb19	hy19	0,40	0,45	0,13	0,34	0,69	0,46	14,33
tyb23	hy23	0,41	0,45	0,15	0,36	0,68	0,46	14,33
tyb26	hy26	0,37	0,56	0,08	0,28	0,75	0,42	13,28

p<0,001

Tablo 80’de ifade edilen bulgular incelendiğinde TYB testinde yer alan 16 maddenin madde güçlüğü puanlarının 0,27 ile 0,67 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Testin madde güçlüğü ortalaması ise 0,46’dır. Madde güçlüğü değerinin 0’a yaklaştığında maddenin zor bir madde, 1’e yaklaştığında maddenin kolay bir madde olduğu göz önüne alındığında (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Erkuş, 2012) testin orta düzeyde maddelerden oluştuğu ifade edilebilir.

TYB testinde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik puanlarına baktığımızda; toplanan verinin 1 ve 0 olarak puanlandığı ve madde puanlarının normal dağılımlı doğal süreksiz ve iki kategorili olduğu görülmektedir. Bu durum göz önüne alınarak nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Büyüköztürk, 2011). Testte yer alan maddelerin nokta çift serili korelasyon katsayılarının 0,40 – 0,52 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Bununla beraber testte yer alan tüm maddelerin nokta çift serili korelasyon katsayıları 0,30 değeri üzerinde olup en düşük değer 0,40’tır. Madde analizi kapsamında yapılan %27’lik alt ve üst gruplar arasındaki t-Testi sonuçları incelendiğinde ise ulaşılan t-değerlerinin anlamlı (p<0,001) olduğu görülmektedir. Bu bulgu testin iç tutarlık

güvenirliğini destekleyen bir gösterge olarak yorumlanabilir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Büyüköztürk, 2011).

Bu bulgulara göre TYB testinde yer alan maddelerin ayırt edicilik puanlarının istenen düzeyde olduğu, bireyleri birbirinden ayırt ettiği ve ölçümlerin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

4.6.3. Temel Yazma Becerileri Testinin Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi Çalışmalarına İlişkin Bulguların Özeti

TYB testine yönelik gerçekleştirilen geçerlik, güvenirlik ve madde analizine ilişkin sonuçların özet gösterimi Tablo 81’de ve 82’de ifade edilmiştir.

Tablo 81

TYB Testinin Geçerlik Analizi Sonuçlarının Özeti

Kapsam Geçerliği				
Uygulanan Analiz	KGO	Referans Aralığı	Referans	
Lawshe Tekniği İle Maddelere yönelik Kapsam Geçerlik Oranlarının (KGO) Belirlenmesi	0,82 – 1,00	0,63 – 1,00	Veneziano ve Hooper (1997)	
Yapı Geçerliği				
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)				
İncelenen Parametreler	Referans Aralığı		Referans	
KMO Testi	0,84	0,5 üzeri	Büyüköztürk, 2010; Field, 2009; Henson ve Roberts, 2006; Kim-Yin 2004; Seçer, 2013; Sezgin, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013; Tavşancıl, 2010	
Bartlett Testi	$\chi^2=2194.1$; $p=0,00$	Anlamlı		
Öz Değer	Öz değeri 1’in üzerinde olan tek faktör	Öz Değer Açıklanan Varyans Yamaç Birikinti Grafliği		
Açıklanan Varyans	%32,956	%40 - %60		
Faktör Yük Değerleri	0,45 – 0,64	0,30 ve üzeri		
Madde Sayısı	16	3 ve üzeri		
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)				
İncelenen Parametreler	Referans Aralığı		Referans	
Modelin “t” Değeri	0,05	Anlamlı	Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Floyd ve Widaman, 1995; Harrington, 2009; Seçer, 2013; Sezgin, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2007	
Faktör Yük Değerleri	0,30 – 0, 69	0,30 Üzeri		
Model Uyum Değerleri	Ki-Kare/sd	4,05		$0 \leq X^2/sd \leq 3$
	RMSEA	0,06		$0,0 \leq RMSEA \leq 0,05$
	GFI	0,94		$0,95 \leq GFI \leq 1,00$
	AGFI	0,92		$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$
	SRMR	0,05		$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$
	NNFI	0,91		$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$
	CFI	0,92		$0,95 \leq CFI \leq 1,00$

Tablo 82

TYB Testinin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçlarının Özeti

Güvenirlik Hesaplamaları			
Uygulanan Analiz	Katsayı	Referans	Referans
KR20	0,78	>0,70	Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul ve Turgut, 2010; Baykul, 2010; Özçelik, 2010; Tavşancıl, 2010
İki Yarı Test Güvenirliği	0,79	> 0,70	
Madde Analizi Sonuçları			
İncelenen Parametreler	Referans Aralığı		Referans
Madde Güçlüğü	0,27 – 0,67	0,50 civarı	Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2007
Nokta Çift Serili K. Katsayısı	0,40 – 0,52	0,29 ve üzeri	
Alt-Üst Gruplar “t” Testi Sonuçları	13,28 – 16,74	Anlamlı	

4.7. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından Alınan Puanların Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testlerden alınan puanlar cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey ve okula başlama yaşı değişkenleri açısından incelenmiştir. Analizlere başlamadan önce ilk olarak toplam puanların betimsel istatistikleri değerlendirilmiş, ulaşılan değerlere göre uygun olan istatistiki analiz yöntemi seçilmiştir.

4.7.1. OHBA'nın Alt Testlerinden Elde Edilen Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer TGA, Dinleme, İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı testlerinden elde edilen puanlar üzerinde istatistiki analizler yapılmadan önce ortaya çıkan veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Kolmogorov – Smirnov (K-S) testi 50'den büyük örneklem için normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemede sıklıkla kullanılan bir testtir. Kolmogorov – Smirnov testi sonucunda ulaşılan p değerinin 0,05'den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testlerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı Kolmogorov – Smirnov testi ile incelenmiştir. Her bir teste ilişkin p değerleri incelendiğinde ulaşılan p değerlerinin 0,05 altında olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testlerden elde edilen puanların normal dağılım göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) örneklem büyüklüğü arttıkça küçük farkların anlamlı çıkma olasılığının artma eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan testlerde 781 öğrenciden veri toplandığı göz önüne alınarak puanların normallik durumu basıklık, çarpıklık katsayıları, histogram, gövde-yaprak diyagramı, Q-Q grafiği ve kutu çizgi grafiği ile tekrar incelenmiştir.

Tablo 83'te Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından yer alan testlerden elde edilen puanların bazı betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 83

OHBA'nın Alt Testlerinden Elde Edilen Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri

	Birey	Madde Sayısı	Ortalama	Medyan	Mod	Std.Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
TGA	781	17	10,95	11,00	11,00	2,89	-0,402	-0,472
DİA	781	20	11,14	12,00	13,00	4,78	-0,360	-0,860
GÖA	781	15	9,65	10,00	11,00	2,47	-0,448	-0,263
SF	781	53	30,24	31,00	33,00	11,90	-0,271	-0,561
YF	781	15	7,90	8,00	8,00	4,37	-0,014	-0,529
TYB	781	16	7,33	7,00	7,00	3,72	-0,108	-0,743
OHBA	781	136	72,00	73,00	74,00	20,73	-0,168	-0,508

Tablo 83'te ifade edildiği üzere TGA testine yönelik ortaya çıkan ortalama (10,95), medyan (11,00) ve mod (11,00) değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı ise sırasıyla -0,402;-0,472'dir. Ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık katsayısı -1 ile +1 aralığında yer almaktadır. Bu durum histogram, Q-Q ve kutu çizgi grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde TGA testine yönelik test puanların normal dağılımından fazla uzaklaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

DİA testine yönelik ortaya çıkan ortalama (11,14), medyan (12,00) ve mod (13,00) değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı ise sırasıyla -0,360;-0,860'tır. Ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık katsayısı -1 ile +1 aralığında yer almaktadır. Bu durum histogram, Q-Q ve kutu çizgi grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde DİA testine yönelik test puanların normal dağılımından fazla uzaklaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Görsel Okuma ve Anlama Testine yönelik ortaya çıkan ortalama (9,65), medyan (10,00) ve mod (12,00) değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı ise sırasıyla -0,448;-0,263'tür. Ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık katsayısı -1 ile +1 aralığında yer almaktadır. Bu durum histogram, Q-Q ve kutu çizgi grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde GOA testine yönelik test puanların normal dağılımından fazla uzaklaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

SF testine yönelik ortaya çıkan ortalama (30,24), medyan (31,00) ve mod (33,00) değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı ise sırasıyla -0,271;-0,561'dir. Ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık katsayısı -1 ile +1 aralığında yer almaktadır. Bu durum histogram, Q-Q ve kutu çizgi grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde SF testine yönelik test puanların normal dağılımından fazla uzaklaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

YF testine yönelik ortaya çıkan ortalama (7,90), medyan (8,00) ve mod (8,00) değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı ise sırasıyla -0,014;-0,529'dur. Ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık katsayısı -1 ile +1 aralığında yer almaktadır. Bu durum histogram, Q-Q ve kutu çizgi grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde YF testine yönelik test puanların normal dağılımından fazla uzaklaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

TYB testine yönelik ortaya çıkan ortalama (7,33), medyan (7,00) ve mod (7,00) değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı ise sırasıyla -0,108;-0,743'tür. Ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık katsayısı -1 ile +1 aralığında yer almaktadır. Bu durum histogram, Q-Q ve kutu çizgi grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde TYB testine yönelik test puanların normal dağılımından fazla uzaklaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testlerin toplam puanlarından ortaya çıkan ortalama (72,00), medyan (73,00) ve mod (74,00) değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı ise sırasıyla -0,168;-0,568'dir. Ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık katsayısı -1 ile +1 aralığında yer almaktadır. Bu durum histogram, Q-Q ve kutu çizgi grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından elde edilen test puanların normal dağılımından fazla uzaklaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan testlerin toplam puanlarının normallik varsayımını karşıladığı ifade edilebilir. Bu durum göz önüne alınarak cinsiyet ve okul öncesi eğitim durumu değişkenleri açısından ilişkisiz örneklem t-Testi, sosyo-ekonomik düzey ve okula başlama yaşı değişkenleri açısından tek yönlü Anova testi yapılmasına karar verilmiştir.

4.7.2. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından Alınan Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan TGA, Dinleme, İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri testlerine yönelik alınan toplam puanlar cinsiyet açısından değerlendirilmiştir.

Tablo 84'te Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan testlerin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 84

Alt Testlerden Alınan Toplam Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Test	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p	Etki Büyüklüğü
TGA	Kız	397	11,340	2,828	779	4,121	0,000	0,01
	Erkek	384	10,487	2,955				
DİA	Kız	397	11,657	4,726	779	3,081	0,002	0,01
	Erkek	384	10,612	4,756				
GOA	Kız	397	9,685	2,424	779	0,369	,712	0,00
	Erkek	384	9,619	2,518				
SF	Kız	397	30,919	11,524	779	1,698	0,090	0,00
	Erkek	384	29,476	12,197				
YF	Kız	397	8,274	4,188	779	2,348	0,019	0,01
	Erkek	384	7,542	4,520				
TYB	Kız	397	7,602	3,744	779	2,066	0,039	0,01
	Erkek	384	7,501	3,692				
OHBA	Kız	397	77,657	22,543	779	2,408	,016	0,006
	Erkek	384	73,777	23,026				

Tablo 84 incelendiğinde, örnekleme yer alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin TGA testinden aldıkları puanlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $t(779)=4,12$, ($p<0,01$). TGA testi sonuçlarına göre görsel algı çalışmalarında ilkokula yeni başlayan kız öğrencilerin ($\bar{X}=11,340$) erkek öğrencilere ($\bar{X}=10,487$) göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

DİA testi sonuçlarını cinsiyet açısından değerlendirdiğimizde, analiz sonuçları kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir $t(779)=3,08$, ($p<0,01$). DİA testi sonuçlarına göre ilkokula yeni başlayan kız öğrencilerin ($\bar{X}=11,657$) erkek öğrencilere ($\bar{X}=10,612$) göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

GOA testi sonuçlarını cinsiyet açısından değerlendirdiğimizde, ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $t(779)=0,369$, ($p>0,01$). Bu bulgu Görsel Okuma ve Anlama çalışmaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

SF testi sonuçlarını cinsiyet açısından değerlendirdiğimizde, ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $t(779)=2,066$, ($p>0,01$). Bu bulgu sesbilgisel farkındalık çalışmaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

YF testi sonuçlarını cinsiyet açısından değerlendirdiğimizde, ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $t(779)=2,348$, ($p>0,01$). Bu bulgu yazı farkındalığı çalışmaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

TYB testi sonuçlarını cinsiyet açısından değerlendirdiğimizde, ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $t(779)=2,348$, ($p>0,01$). Bu bulgu yazma çalışmaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından alınan toplam puanları cinsiyet açısından değerlendirdiğimizde, ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $t(779)=2,408$, ($p>0,01$). Bu bulgu Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından alınan puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.7.3. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından Alınan Puanların Okul Öncesi Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan TGA, Dinleme, İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri testlerine yönelik alınan toplam puanlar cinsiyet açısından değerlendirilmiştir.

Tablo 85'te Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan testlerin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 85

Alt Testlerden Alınan Toplam Puanların Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Test	O. Öncesi Eğitim	n	\bar{X}	S	sd	t	p	Etki Büyüklüğü
TGA	Hayır	311	10,475	2,964	779	3,485	0,001	0,02
	Evet	470	11,214	2,858				
DİA	Hayır	311	10,209	4,708	779	4,511	0,000	0,02
	Evet	470	11,767	4,708				
GOA	Hayır	311	8,237	2,479	779	3,855	0,000	0,02
	Evet	470	9,927	2,426				
SF	Hayır	311	28,678	11,594	779	2,965	0,003	0,02
	Evet	470	31,223	11,960				
YF	Hayır	311	6,887	4,357	779	5,402	0,000	0,02
	Evet	470	8,583	4,251				
TYB	Hayır	311	6,675	3,711	779	4,024	0,000	0,02
	Evet	470	7,765	3,677				
OHBA	Hayır	311	71,338	21,803	779	4,512	0,000	0,03
	Evet	470	78,694	23,075				

Tablo 85'te ifade edilen veriler incelendiğinde, örnekleme yer alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin TGA testinden aldıkları puanlar arasında okul öncesi eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $t(779)=3,485$, ($p<0,01$). TGA testi sonuçlarına göre görsel algı çalışmalarında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ($\bar{X}=11,767$) okul öncesi eğitim almayan öğrencilere ($\bar{X}=10,209$) göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Okul öncesi eğitimin TGA testinden alınan puanlara orta düzeyde ($\eta^2=0,02$) etkisinin olduğu söylenebilir.

Örnekleme yer alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin DİA testinden aldıkları puanlar arasında okul öncesi eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $t(779)=4,511$, ($p<0,01$). t-Testi sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ($\bar{X}=11,215$) okul öncesi eğitim almayan öğrencilere ($\bar{X}=10,475$) göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

GOA testi sonuçlarını okul öncesi eğitim durumu açısından değerlendirdiğimizde, analiz sonuçları örnekleme yer alan öğrencilerin puanları arasında okul öncesi eğitim açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir $t(779)=3,855$, ($p<0,01$). GOA testi sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ($\bar{X}=9,927$) okul öncesi eğitim almayan öğrencilere ($\bar{X}=8,237$) göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

SF testi sonuçlarını okul öncesi eğitim durumu açısından değerlendirdiğimizde, analiz sonuçları örnekleme yer alan öğrencilerin puanları arasında okul öncesi eğitim açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir $t(779)=3,965$, ($p<0,01$). SF testi sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ($\bar{X}=31,223$) okul öncesi eğitim almayan öğrencilere ($\bar{X}=28,678$) göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

Örnekleme yer alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin YF testinden aldıkları puanlar arasında okul öncesi eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $t(779)=5,402$, ($p<0,01$). t-Testi sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ($\bar{X}=8,583$) okul öncesi eğitim almayan öğrencilere ($\bar{X}=6,887$) göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

TYB testi sonuçlarını okul öncesi eğitim durumu açısından değerlendirdiğimizde, analiz sonuçları örnekleme yer alan öğrencilerin puanları arasında okul öncesi eğitim açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir $t(779)=4,024$, ($p<0,01$). TYB testi sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ($\bar{X}=7,765$) okul öncesi eğitim almayan öğrencilere ($\bar{X}=6,675$) göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından alınan toplam puanları okul öncesi eğitim durumu açısından değerlendirdiğimizde, ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri arasında okul öncesi eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $t(779)=2,408$, ($p>0,01$). t-Testi sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ($\bar{X}=78,694$) okul öncesi eğitim almayan öğrencilere ($\bar{X}=71,338$) göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

4.7.4. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından Alınan Puanların Sosyo-ekonomik Düzey Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan TGA, Dinleme, İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri testlerine yönelik alınan toplam puanlar sosyo-ekonomik düzey açısından değerlendirilmiştir.

Tablo 86'da Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan testlerin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre Anova Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 86

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı Kapsamında Yer Alan Testlerin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Anova Testi Sonuçları

	SED	n	\bar{X}	ss	Var.	Kareler T.	sd	Kareler	F	p	A.	Etki
TGA	D	305	10,36	3,02	G. Arası	166,73	2	83,36	9,99	0,00	1 - 2	0,03
	O	209	11,10	2,85	G. İçi	6490,34	778	8,34			1 - 3	
	Y	267	11,41	2,75	Toplam	6657,07	780					
	Top	781	10,92	2,92								
DİA	D	305	9,69	4,64	G. Arası	1160,27	2	580,13	27,2	0,00	1 - 2	0,07
	O	209	11,54	4,87	G. İçi	16563,66	778	21,29			1 - 3	
	Y	267	12,49	4,35	Toplam	17723,93	780				2 - 3	
	Top	781	11,14	4,76								
GOA	D	305	8,14	2,57	G. Arası	137,24	2	68,62	11,55	0,00	1 - 2	0,03
	O	209	9,81	2,28	G. İçi	4619,72	778	5,93			1 - 3	
	Y	267	10,10	2,39	Toplam	4756,96	780					
	Top	781	9,65	2,46								
SF	D	305	27,41	10,7	G. Arası	6150,2	2	3075,1	23,04	0,00	1 - 2	0,06
	O	209	29,54	12,1	G. İçi	103831,2	778	133,4			1 - 3	
	Y	267	33,92	11,9	Toplam	109981,5	780				2 - 3	
	Top	781	30,21	11,8								
YF	D	305	7,09	3,33	G. Arası	167,42	2	83,711	7,154	0,00	1 - 2	0,03
	O	209	7,93	3,41	G. İçi	9045,43	778	11,702			1 - 3	
	Y	267	7,99	3,51	Toplam	9212,86	780					
	Top	781	7,67	3,44								
TYB	D	305	6,97	3,77	G. Arası	529,12	2	264,56	19,98	0,00	1 - 3	0,03
	O	209	6,68	3,69	G. İçi	10235,09	778	13,241			2 - 3	
	Y	267	8,68	3,36	Toplam	10764,22	780					
	Top	781	7,33	3,72								
OHBA	D	305	61,11	21,7	G. Arası	26455,5	2	132227	26,98	0,00	1 - 2	0,06
	O	209	77,06	23,1	G. İçi	390693,8	778	490,2			1 - 3	
	Y	267	82,76	22,8	Toplam	417149,3	780				2 - 3	
	Top	781	75,76	22,8								

Tablo 86’da ifade edildiği üzere, TGA testinden alınan puanlar gruplar arasında anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=9,99$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testi (Levene testi= $1,540$, $p=0,215$) göz önüne alınarak uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre düşük sosyo-ekonomik düzey ile orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerde yer alan öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Orta sosyo-ekonomik grup ile üst sosyo-ekonomik grup arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Bu bulgulara göre orta ve yüksek sosyo-ekonomik gruplarda yer alan öğrencilerin, alt sosyo-ekonomik grupta yer alan öğrencilere göre TGA testinde daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Sosyo-ekonomik düzeyin TGA testinden alınan puanlara düşük düzeyde ($\eta^2=0,03$) etkisinin olduğu söylenebilir.

DİA testinden alınan puanlar gruplar arasında anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=27,2$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testi (Levene testi= $3,017$; $p=0,06$) göz önüne alınarak uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerde yer alan öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre sosyo-ekonomik

düzyer arttıka DİA testinden alınan puanların da artış gösterdiği ifade edilebilir. Sosyo-ekonomik düzeyin DİA testinden alınan puanlara orta düzeyde($\eta^2=0,07$) etkisinin olduğu söylenebilir.

GOA testinden alınan puanların gruplar arasında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F=11,55$; $p<0,001$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testi (Levene testi= $2,289$; $p=0,11$) göz önüne alınarak uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre düşük sosyo-ekonomik grup ile orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerde yer alan öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin test puanları ile yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin test puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Bu bulgulara göre orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerde yer alan öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilere göre GOA testinde daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Sosyo-ekonomik düzeyin GOA testinden alınan puanlara düşük düzeyde($\eta^2=0,03$) etkisinin olduğu söylenebilir.

SF testinden alınan puanlar, gruplar arasında anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=23,04$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testi (Levene testi= $2,118$; $p=0,121$) göz önüne alınarak uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerde yer alan öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgulara sosyo-ekonomik düzey arttıkça SF testinden alınan puanların da artış gösterdiği ifade edilebilir. Sosyo-ekonomik düzeyin SF testinden alınan puanlara orta düzeyde($\eta^2=0,06$) etkisinin olduğu söylenebilir.

YF testinden alınan puanlar gruplar arasında anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=7,154$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testi (Levene testi= $1,132$, $p=0,323$) göz önüne alınarak uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre düşük sosyo-ekonomik düzey ile orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerde yer alan öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Orta sosyo-ekonomik düzey ile yüksek sosyo-ekonomik düzey arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Bu bulgulara göre orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerde yer alan öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilere göre YF testinde daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Sosyo-ekonomik düzeyin YF testinden alınan puanlara düşük düzeyde ($\eta^2=0,03$) etkisinin olduğu söylenebilir.

TYB testinden alınan puanlar gruplar arasında anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=19,981$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testi (Levene testi= $1,466$, $p=0,231$) göz önüne alınarak uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan öğrencilerin test puanları ile yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin test puanları ile üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin test puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Bu bulgulara göre yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan öğrencilere göre TYB testinde daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Sosyo-ekonomik düzeyin TYB testinden alınan puanlara düşük düzeyde ($\eta^2=0,03$) etkisinin olduğu söylenebilir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının tamamından alınan toplam puanlar sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=26,98$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testi (Levene testi= $1,434$; $p=0,239$) göz önüne alınarak uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerde yer alan öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgulara sosyo-ekonomik düzey arttıkça Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının tamamından alınan toplam puanların da artış gösterdiği ifade edilebilir. Sosyo-ekonomik düzeyin Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının tamamından alınan toplam puanlara orta düzeyde ($\eta^2=0,06$) etkisinin olduğu söylenebilir.

4.7.5. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından Alınan Puanların Okula Başlama Yaşı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan TGA, Dinleme, İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri Testlerine yönelik alınan toplam puanlar okula başlama yaşı açısından değerlendirilmiştir.

Tablo 87’de Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan testlerin okula başlama yaşı değişkenine göre Anova Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 87

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı Kapsamında Yer Alan Testlerin Okula Başlama Yaşı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler T.	sd	Kareler Ort.	F	p	A. F.	Etki B.
TGA	60 – 66	13	9,92	3,22	G.Arası	17,79	3	5,93	0,69	0,55		
	67 – 72	251	10,90	2,93	G. İçi	6639,2	777	8,54			-	0,007
	73 – 78	385	11,0	2,86	Toplam	6657,0	780					
	78 – 84	132	10,79	3,02								
	Toplam	781	10,92	2,92								
DİA	60 – 66	13	10,23	4,98	G.Arası	188,9	3	62,97	1,79	0,14		
	67 – 72	251	11,25	4,81	G. İçi	17535,0	777	22,56			-	0,005
	73 – 78	385	11,45	4,66	Toplam	17723,9	780					
	78 – 84	132	10,12	4,85								
	Toplam	781	11,14	4,76								
GOA	60 – 66	13	9,38	2,18	G.Arası	11,6	3	3,868	0,63	0,59		
	67 – 72	251	9,64	2,38	G. İçi	4745,3	777	6,107			-	0,006
	73 – 78	385	9,74	2,43	Toplam	4756,9	780					
	78 – 84	132	9,41	2,74								
	Toplam	781	9,65	2,46								
SF	60 – 66	13	27,76	10,98	G.Arası	395,8	3	131,9	0,93	0,42		
	67 – 72	251	30,53	12,35	G. İçi	109585,7	777	141,0			-	0,005
	73 – 78	385	30,54	11,66	Toplam	109981,5	780					
	78 – 84	132	28,84	11,63								
	Toplam	781	30,21	11,87								
YF	60 – 66	13	6,35	3,15	G.Arası	63,1	3	21,0	1,77	0,15		
	67 – 72	251	7,85	3,34	G. İçi	9149,6	777	11,8			-	0,001
	73 – 78	385	7,75	3,45	Toplam	9212,8	780					
	78 – 84	132	7,21	3,60								
	Toplam	781	7,67	3,44								
TYB	60 – 66	13	8,85	3,86	G.Arası	45,177	3	15,059	1,08	0,35		
	67 – 72	251	7,12	3,53	G. İçi	10719,0	777	13,885			-	0,001
	73 – 78	385	7,39	3,86	Toplam	10764,2	780					
	78 – 84	132	73,37	3,65								
	Toplam	781	7,33	3,72								
OHBA	60 – 66	13	65,65	27,01	G.Arası	3027,0	3	1009,0	1,93	0,12		
	67 – 72	251	76,08	23,18	G. İçi	414122,3	777	520,2				0,004
	73 – 78	385	76,86	22,44	Toplam	417149,3	780					
	78 – 84	132	73,05	22,65								
	Toplam	781	75,76	22,84								

Tablo 87’de ifade edilen veriler incelendiğinde ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracından aldıkları puanların okula başlama yaşı açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (TGA, $F=0,69$, $p>0,01$; DİA, $F=1,79$, $p>0,01$; GOA, $F=0,63$, $p>0,01$; SF, $F=0,93$, $p>0,01$; YF, $F=0,61$, $p>0,01$; TYB, $F=1,08$, $p>0,01$; OHBA, $F=1,93$, $p>0,01$). Diğer bir ifadeyle Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan TGA, Dinleme, İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri testlerinden alınan puanlar ile okula başlama yaşı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında yer alan Temel Görsel Algı, Dinleme, İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri Testlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar belirlenmiş, ilgili literatür ve araştırmalar doğrultusunda tartışılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı ilkokula yeni başlayan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek üzere farklı alt testlerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Araçta erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek üzere ilgili alan yazın doğrultusunda 1) Temel Görsel Algı, 2) Dinleme, İzleme ve Anlama, 3) Görsel Okuma ve Anlama, 4) Sesbilgisel Farkındalık, 5) Yazı Farkındalığı ve 6) Temel Yazma Becerileri testlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın örnekleminde 397 kız, 384'ü erkek olmak üzere 60 – 78 ay yaş aralığında olan 781 birinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Örnekleimde yer alan öğrencilerin 311'i okul öncesi eğitim almış, 470'i okul öncesi eğitim almamıştır. Sosyo-ekonomik düzey açısından öğrencilerin %39,1'i düşük, %26,8'i orta ve %34,2'si yüksek düzeylerde bulunmaktadır.

Betimsel nitelikte tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmada örneklemden toplanan veriler üzerinde geçerlik, güvenirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır. Temel Görsel Algı; Dinleme, İzleme ve Anlama; Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri testlerinin geçerlik analizleri için kapsam ve yapı

geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşleri Lawshe tekniğine göre incelenmiştir. Yapı geçerliği çalışmaları için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulamayı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik ve madde analizi çalışmaları kapsamında KR20 iç tutarlık ve iki yarı test güvenirliği katsayıları hesaplanmıştır. Madde analizi kapsamında madde güçlüğü ve nokta çift serili korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Buna ek olarak %27'lik alt ve st gruplar arasında t testi uygulanarak gruplar arasındaki farklar incelenmiştir. Ayrıca aracın alt testlerinden ve tamamından elde edilen veriler cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey ve okula başlama yaşına göre incelenmiştir. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı kapsamında oluşturulan testlere yönelik yapılan analizlerin sonuçları şu şekildedir;

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının ilk testi; Temel Görsel Algı Testinde yer alan maddelerin kapsam geçerlik oranları 0,82 – 1,00 aralığında değişmektedir. Açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizi sonuçları testin 17 madde ve 4 alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. 4 maddeden oluşan 1.boyut Aynı Olanı bulma (AOB), 4 maddeden oluşan 2.boyut Farklı Olanı Bulma (FOB), 5 maddeden oluşan 3.boyut İlişkili Olanı Bulma (İOB) ve 4 maddeden oluşan 4.boyut Resmi Tamamlayan Parçayı Bulma (RTPB) olarak isimlendirilmiştir. Testin 17 maddeli ve 4 faktörlü yapısı toplam varyansın %58,233'n açıklamaktadır. Temel Görsel Algı Testinin KR20 iç tutarlık katsayısı 0,82'dir. KR20 değereri Aynı Olanı Bulma (AOB) boyutu için 0,68; Farklı Olanı Bulma (FOB) boyutu için 0,85; İlişkili Olanı Bulma (İOB) boyutu için 0,79; Resmi Tamamlayan Parçayı Bulma (RTPB) boyutu için 0,57'dir. Temel Görsel Algı Testinin iki yarı test güvenirliği katsayısı 0,88'dir. İki yarı test güvenirliği katsayısı Aynı Olanı Bulma (AOB) boyutu için 0,73; Farklı Olanı Bulma (FOB) boyutu için 0,83; İlişkili Olanı Bulma (İOB) boyutu için 0,79; Resmi Tamamlayan Parçayı Bulma (RTPB) boyutu için 0,63'tür. Testte yer alan maddelerin madde güçlük değerlerinin ortalaması (Pj) 0,68'dir ve madde güçlük değerleri (Pj) 0,36 – 0, 91 aralığında değişmektedir. Testte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin ortalaması ise (NSKK) 0,43'tür ve madde ayırt edicilik değerleri 0,32 – 0,56 aralığında değişmektedir. Alt ve st %27'lik gruplar arasında yapılan t-Testi sonuçları anlamlıdır. Sonuç olarak Temel Görsel Algı Testinin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı söylenbilir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının ikinci testi; Dinleme, İzleme ve Anlama Testinde yer alan maddelerin kapsam geçerlik oranları 0,82 – 1,00 aralığında

değişmektedir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları 20 maddenin tek faktör altında toplanabildiğini göstermektedir. Testin 20 maddeden oluşan tek faktörlü yapısı toplam varyansın %44,696'sını açıklamaktadır. Dinleme, İzleme ve Anlama Testinin KR20 iç tutarlık katsayısı 0,91; iki yarı test güvenilirliği katsayısı 0,93'tür. Testte yer alan maddelerin madde güçlük değerlerinin ortalaması (Pj) 0,55'tir ve madde güçlük değerleri (Pj) 0,31 – 0,85 aralığında değişmektedir. Testte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin ortalaması ise (NÇSKK) 0,53'tür ve madde ayırt edicilik değerleri 0,32 – 0,70 aralığında değişmektedir. Alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan t-Testi sonuçları anlamlıdır. Sonuç olarak Dinleme, İzleme ve Anlama Testinin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı söylenebilir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının üçüncü testi olan Görsel Okuma ve Anlama Testinde yer alan maddelerin kapsam geçerlik oranları 0,63 – 1,00 aralığında değişmektedir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları testin 15 madde ve 3 alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. 4 maddeden oluşan 1.boyut Nesne Tanıma (NT), 8 maddeden oluşan 2.boyut İfadenin Görsel Karşılığını Bulma (GKB) ve 3 maddeden oluşan 3.boyut Olay Sıralama (OS) olarak isimlendirilmiştir. Testin 15 maddeli ve 3 faktörlü yapısı toplam varyansın %46,137'sini açıklamaktadır. Görsel Okuma ve Anlama Testinin KR20 iç tutarlık katsayısı 0,74'dir. KR20 değeri Nesne Tanıma (NT) boyutu için 0,67; İfadenin Görsel Karşılığını Bulma (GKB) boyutu için 0,69; Olay Sıralama (OS) boyutu için 0,50'dir. Görsel Okuma ve Anlama Testinin iki yarı test güvenilirliği katsayısı 0,75'dir. İki yarı test güvenilirliği katsayısı Nesne Tanıma (NT) boyutu için 0,61; İfadenin Görsel Karşılığını Bulma (GKB) boyutu için 0,63; Olay Sıralama (OS) boyutu için 0,50'dir. Testte yer alan maddelerin madde güçlük değerlerinin ortalaması (Pj) 0,67'dir ve madde güçlük değerleri (Pj) 0,41 – 0,88 aralığında değişmektedir. Testte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin ortalaması ise (NÇSKK) 0,41'dir ve madde ayırt edicilik değerleri 0,29 – 0,49 aralığında değişmektedir. Alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan t-Testi sonuçları anlamlıdır. Sonuç olarak Görsel Okuma ve Anlama Testinin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı söylenebilir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının dördüncü testi; Sesbilgisel Farkındalık Testinde yer alan maddelerin kapsam geçerlik oranları 0,63 – 1,00 aralığında değişmektedir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları testin 55 madde ve 8 alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. 6 maddeden oluşan 1.boyut Uyaklı Dizileri Fark Etme

(UDF), 6 maddeden oluşan 2.boyut Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme (UKE), 7 maddeden oluşan 3.boyut Aynı Ses ile Başlayan Kelimeleri Eşleştirme (AKE), 7 maddeden oluşan 4.boyut Sese Uygun Kelime Üretme (SKÜ), 7 maddeden oluşan 5.boyut Hece Birleştirme (HB), 7 maddeden oluşan 6.boyut Ses Birleştirme (SB), 7 maddeden oluşan 7. boyut Kelime Ayırma (KA) ve 6 maddeden oluşan 8.boyut Hece Ayırma (HA) olarak isimlendirilmiştir. Testin 55 maddeli ve 8 faktörlü yapısı toplam varyansın %66,618'ini açıklamaktadır. Sesbilgisel Farkındalık Testinin KR20 iç tutarlık katsayısı 0,96'dır. KR20 değeri Uyaklı Dizileri Fark Etme (UDF) boyutu için 0,82; Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme (UKE) boyutu için 0,88; Aynı Ses ile Başlayan Kelimeleri Eşleştirme (AKE) boyutu için 0,89; Sese Uygun Kelime Üretme (SKÜ) boyutu için 0,92; Hece Birleştirme (HB) boyut için 0,96; Ses Birleştirme (SB) boyutu için 0,95; Kelime Ayırma (KA) boyutu için 0,97; Hece Ayırma (HA) boyutu için 0,92'dir. Sesbilgisel Farkındalık Testinin iki yarı test güvenilirliği katsayısı 0,98'dir. İki yarı test güvenilirliği katsayısı Uyaklı Dizileri Fark Etme (UDF) boyutu için 0,77; Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme (UKE) boyutu için 0,90; Aynı Ses ile Başlayan Kelimeleri Eşleştirme (AKE) boyutu için 0,85; Sese Uygun Kelime Üretme (SKÜ) boyutu için 0,93; Hece Birleştirme (HB) boyut için 0,96; Ses Birleştirme (SB) boyutu için 0,95; Kelime Ayırma (KA) boyutu için 0,96; Hece Ayırma (HA) boyutu için 0,91'dir. Testte yer alan maddelerin madde güçlük değerlerinin ortalaması (Pj) 0,55'tir ve madde güçlük değerleri (Pj) 0,30 – 0, 68 aralığında değişmektedir. Testte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin ortalaması ise (NÇSKK) 0,49'dur ve madde ayırt edicilik değerleri 0,34 – 0,62 aralığında değişmektedir. Alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan t-Testi sonuçları anlamlıdır. Sonuç olarak Sesbilgisel Farkındalık Testinin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı söylenebilir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının beşinci testi; Yazı Farkındalığı Testinde yer alan maddelerin kapsam geçerlik oranları 0,63– 1,00 aralığında değişmektedir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları testin 15 madde ve 2 alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. 6 maddeden oluşan 1.boyut Kitap Kavramlarını Tanıma (KKT), 9 maddeden oluşan 2.boyut Yazı Kavramlarını Tanıma (YKT) olarak isimlendirilmiştir. Testin 15 maddeli ve 2 faktörlü yapısı toplam varyansın %47,477'sini açıklamaktadır. Yazı Farkındalığı Testinin KR20 iç tutarlık katsayısı 0,87'dir. KR20 değeri, Kitap Kavramlarını Tanıma (KKT) boyutu için 0,89; Yazı Kavramlarını Tanıma (YKT) boyutu için 0,85'tir. Yazı Farkındalığı Testinin iki yarı test güvenilirliği katsayısı 0,83'tür. İki yarı test güvenilirliği katsayısı, Kitap Kavramlarını Tanıma (KKT) boyutu için 0,83; Yazı Kavramlarını Tanıma

(YKT) boyutu için 0,74'tür. Testte yer alan maddelerin madde güçlük değerlerinin ortalaması (Pj) 0,51'dir ve madde güçlük değerleri (Pj) 0,30 – 0,79 aralığında değişmektedir. Testte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin ortalaması ise (NÇSKK) 0,47'dir ve madde ayırt edicilik değerleri 0,31 – 0,60 aralığında değişmektedir. Alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan t-Testi sonuçları anlamlıdır. Sonuç olarak Yazı Farkındalığı Testinin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı söylenebilir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının son testi; Temel Yazma Becerileri Testinde yer alan maddelerin kapsam geçerlik oranları 0,82 – 1,00 aralığında değişmektedir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları 16 maddenin tek faktör altında toplanabildiğini göstermektedir. Testin 16 maddeden oluşan tek faktörlü yapısı toplam varyansın %32,956'sını açıklamaktadır. Temel Yazma Becerileri Testinin KR20 iç tutarlık katsayısı 0,78; iki yarı test güvenilirliği katsayısı 0,79'dur. Testte yer alan maddelerin madde güçlük değerlerinin ortalaması (Pj) 0,46'dır ve madde güçlük değerleri (Pj) 0,27 – 0,67 aralığında değişmektedir. Testte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin ortalaması ise (NÇSKK) 0,46'dır ve madde ayırt edicilik değerleri 0,40 – 0,52 aralığında değişmektedir. Alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan t-Testi sonuçları anlamlıdır. Sonuç olarak Temel Yazma Becerileri Testinin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı söylenebilir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testlerden elde edilen veriler cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey ve okula başlama yaşı değişkenleri açısından incelenmiştir. Sonuçlar şu şekildedir;

Temel Görsel Algı Testinden elde edilen puanların cinsiyet, okul öncesi eğitim ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Temel Görsel Algı Testinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı; okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlama yaşı değişkenine göre ise Temel Görsel Algı Testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Dinleme, İzleme ve Anlama Testinden elde edilen puanların cinsiyet, okul öncesi eğitim ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Dinleme, İzleme ve Anlama Testinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı; okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; orta ve yüksek

sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlama yaşı değişkenine göre ise Dinleme, İzleme ve Anlama Testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Görsel Okuma ve Anlama Testinden elde edilen puanların okul öncesi eğitim ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Görsel Okuma ve Anlama Testinde okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlama yaşı ve cinsiyet değişkenlerine göre ise Görsel Okuma ve Anlama Testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Sesbilgisel Farkındalık Testinden elde edilen puanların okul öncesi eğitim ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Sesbilgisel Farkındalık Testinde okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlama yaşı ve cinsiyet değişkenlerine göre ise Sesbilgisel Farkındalık Testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yazı Farkındalığı Testinden elde edilen puanların okul öncesi eğitim ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Yazı Farkındalığı Testinde okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve Okula başlama yaşı değişkenlerine göre ise Yazı Farkındalığı Testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Temel Yazma Becerileri Testinden elde edilen puanların okul öncesi eğitim ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Temel Yazma Becerileri Testinde okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve Okula başlama yaşı değişkenine göre ise Temel Yazma Becerileri Testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testlerden elde edilen toplam puanların okul öncesi eğitim ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testlerde okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlama yaşı ve cinsiyet değişkenlerine göre ise Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracında yer alan testlerden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Türkiye’de ve yurt dışında erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik farklı öğretimsel amaçlar taşıyan pek çok araç geliştirildiği görülmektedir (Metropolitan Readiness Tests, Sixth Edition (MRT6); Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS); Early Literacy Skills Assessment (ELSA); Get Ready to Read; Test of Preschool Early Literacy (TOPEL); Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı; Erken Okuryazarlık Testi gibi). Özellikle yurtdışında erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik araçların sayısının fazla olduğu ifade edilebilir. Türkiye’de ise son yıllarda erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme genel bir alandan daha özel bir alana doğru ilerlediği görülmektedir. Erken okuryazarlık becerileri, ilköğretime hazırbulunuşluk veya okul olgunluğu gibi geniş bir alanı ifade eden kavramlar içinde ele alınırken son yıllarda yapılan çalışmalarda (Karaman, 2013; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Yangın, Yangın ve Erdoğan, 2008; Yazıcı, 2010) erken okuryazarlık becerilerinin sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama, kelime tanıma gibi formel okuma ve yazma becerilerinin yordayıcısı olarak düşünülen beceriler olarak daha özel bir alan içerisinde ele alındığı ifade edilebilir. Bu durum Türkiye’de okuryazarlık becerilerinin gelişimine ve formel olarak okuma ve yazma becerisinin kazanılmasına yönelik bir bakış açısı değişikliği sürecinde olduğunu da göstermektedir. Okuma ve yazmanın öğrenilmesi sürecinde ulaşılması gereken bir olgunluk düzeyi ya da yaş kriterinin günümüz araştırma sonuçları (Neumann, 2016; Neumann, Finger ve Neumann, 2016; Rvachew, Rees, Carolan ve Nadig, 2017 gibi) ile bağdaşmamaktadır. Diğer taraftan doğumdan itibaren yaşanan okuryazarlık deneyimlerinin formel olarak okuma yazma becerisinin öğrenilmesi sürecinde önemli bir etkisinin olduğu da pek çok çalışmanın sonuçları (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; Stickland ve Morrow, 1998; Teale ve Sulzby, 1988; Whitehurst ve Lonigan, 1998) arasında yer almaktadır. Bu nedenle doğumdan itibaren her çocuk okuryazar olma sürecindedir ve

formel okuma ve yazma becerilerinin kazanılması sürecinde doğumdan itibaren edinilen okuryazarlık deneyimlerinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı da ilkokula yeni başlayan çocukların erken okuryazarlık gelişiminin değerlendirilmesi ve formel olarak okuma ve yazma becerilerinin kazanılması sürecinde ihtiyaç duyulan desteğin belirlenebilmesi için oluşturulmuş bir araçtır. Karaman (2013) okul öncesi eğitim sürecindeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi beceriler boyutları altında değerlendirmiştir. Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) okul öncesi eğitim sürecindeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama boyutları altında değerlendirmiştir. Good ve Kaminski (2002) okul öncesi eğitim sürecinde ve birinci sınıfta bulunan çocukların okuryazarlık gelişimlerini okuma yazma becerilerinin yordayıcısı olarak belirlediği harf isimlendirme akıcılığı, ilk ses akıcılığı, sesbirim bölme akıcılığı, anlamsız kelime okuma akıcılığı boyutları altında değerlendirmiştir. Lombardino, Liberman ve Brown (2005) okul öncesi eğitim ile ilkokul üçüncü sınıf aralığında bulunan çocukların okuryazarlık ve dil gelişimlerini dil, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı, akıcılık ve anlama boyutları altında değerlendirmiştir. Lonigan, Wagner, Torgesen ve Rashotte (2007) erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini yazı bilgisi, kelime tanıma ve sesbilgisel farkındalık boyutları altında değerlendirmiştir. Wiig ve Secord (2006) 4 yaş 6 ay ile 9 yaş 11 aya aralığında bulunan çocukların erken okuryazarlık ve dil gelişimini sesbilgisel farkındalık, işaret ve sembollerini tanıma ve yorumlama, hafıza, hatırlama ve otomatikleşme boyutları altında değerlendirmiştir. Pek çok farklı araştırmacı (Büyüktaşkapu, 2012; Erdoğan, 2009; Erduran, 1999; Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007; Güven, 2009; Justice, Invernizzi ve Meier, 2002; Lonigan, 2006; Lonigan, Allan ve Lerner 2011; Oktay, 2010; Öztunç 1994; Şimşek, 2011; Uyanık, 2010; Wilson ve Lonigan, 2009; Yazıcı, 2010 gibi) tarafından da benzer yapılar üzerinde durularak erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini değerlendirmeye yönelik araçların oluşturulduğu görülmektedir. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı da bu çalışmalara ek olarak okul öncesi eğitim alan ve almayan 60 – 84 ay aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini temel görsel algı, dinleme, izleme ve anlama, görsel okuma ve anlama, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve temel yazma becerileri boyutları altında değerlendirmektedir. Analiz

sonuçları araçta yer alan testlerin ölçümlerinin geçerli ve güvenilir sonuçlar taşıdığını göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda belirlenmiş öneriler ailelere, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik olarak ifade edilmiştir.

5.2.1. Ailelere Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçları çocukların okuryazarlık gelişimi açısından farklı düzeyde olduklarını göstermektedir. Aileler erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş araçları uygulattırarak çocuklarının okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkında bilgi sahibi olabilirler.
- Araştırma sürecinde ulaşılan sonuçlar farklı sosyo-ekonomik arka plana sahip çocukların okuryazarlık düzeylerinin aynı olmadığını göstermektedir. Özellikle orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi önerilmektedir.
- Araştırma sonuçları, erken okuryazarlık becerileri açısından okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitimi almayanlardan daha başarılı olduklarını göstermektedir. Aileler çocuklarının okul öncesi eğitime dahil olmasını sağlamalıdır.

5.2.2. Öğretmenlere ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Öğretmenler 60 – 84 ay yaş aralığında bulunan çocukların okuryazarlık gelişimini ya da okuma yazmaya hazırbulunuşluk durumunu incelemek, tanılamak ve değerlendirmek için OHBA'yı kullanabilirler.
- Araştırma sonuçlarına göre erken okuryazarlık becerileri açısından, çocuklar ilkokula geldiklerinde farklı gelişim özellikleri göstermektedir. Sınıf öğretmenleri ya da uygulayıcılar ilkokulun başlangıcında çocukların okuma yazmaya hazırbulunuşluk durumlarını belirlemeye yönelik geliştirilmiş araçları uygulayarak çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkında bilgi sahibi olabilirler.

- Sınıf öğretmenleri okuma yazmaya hazırbulunuşluğu değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimine uygun bireysel eğitim programları geliştirebilirler. Öğrencilerin gelişimini gözlemek için OHBA kapsamında geliştirilen Temel Görsel Algı; Dinleme, İzleme ve Anlama; Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık; Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri Testlerini ayrı ayrı kullanabilirler.
- Sınıf öğretmenleri program oluşturma sürecinde okuma yazmaya hazırbulunuşluğu değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlarından elde edilen sonuçları dikkate alarak çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler, oyunlar ve çalışmalar tasarlayabilirler.
- Sınıf öğretmenleri sınıflarında bulunan tüm öğrencilere okuma yazmaya hazırbulunuşluğu değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçları uygulayarak çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilirler. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde yapılacak çalışmaları belirlemede bu sonuçlardan faydalanabilirler.
- Araştırma sonuçları cinsiyet, okul öncesi eğitim ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından çocukların okuryazarlık gelişimlerinin farklı gelişim özellikleri taşıdığını göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda eğitim yöneticileri okuryazarlık gelişimini değerlendirmeye yönelik oluşturulmuş araçları, formel olarak, ilkokulun başlangıcında çocuklara uygulanmasını sağlayabilirler.
- Eğitim yöneticileri okuma yazma becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerin sorunlarının tespiti ve öğrencilere uygulanacak programların etkisini gözlemlemede ilerlemeyi izlemek için okuryazarlık becerilerinin gelişimini değerlendirmeye yönelik araçların kullanılmasını resmi bir uygulamaya dönüştürebilirler.
- Eğitim yöneticileri okul öncesi dönemden itibaren çocukların okuryazarlık gelişimlerini takip edebilecekleri bir sistem oluşturarak okuryazarlık becerilerinin gelişimini değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlardan elde edilen sonuçları bu sistem içinde kayıt altında tutabilirler.
- Eğitim yöneticileri çocukların okuryazarlık gelişimini değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçları okul, semt, ilçe, il ve bölge normlarını belirlemek üzere kullanabilirler.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmacılar 60 – 84 ay yaş aralığında bulunan çocukların erken okuryazarlık ya da okuryazarlık gelişimini incelemek, tanılamak ve değerlendirmek için OHBA'yı kullanabilirler.
- Araştırmacılar OHBA kapsamında geliştirilen Temel Görsel Algı; Dinleme, İzleme ve Anlama; Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık; Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri testlerini ayrı ayrı kullanarak çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilirler.
- OHBA kapsamında erken okuryazarlık becerileri olan görsel ve işitsel algı, dinlediğini anlama, görsel okuma, yazma çalışmaları, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, kelime bilgisi ve alfabe bilgisi becerileri üzerinde durulmuştur. Araştırmacılar yaş ve grup özelliklerini de dikkate alarak farklı becerileri bir araya getirerek yeni araç geliştirme çalışmaları yapabilirler.



KAYNAKLAR

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (sesbirim duyarlılığı) karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (Yeni Programa Uygun 6. Baskı). Ankara: Pegem
- Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Anderson, R. C. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED253865.pdf>
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., Wilkinson, I. A., Becker, W., & Becker, W. C. (1988). Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading. *Education and Treatment of Children*, 389-396.
- Antilla, J. A. (2013). *The effects of early literacy development on academic success in the educational setting and implications for educational leaders and teachers* (Master's thesis). Retrieved from https://www.nmu.edu/education/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Antilla_Julie_M_P.pdf

- Aram D., & Biron S. (2004) Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588–610.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother–child joint writing in low ses sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831–852.
- Araz, Y. (2010). *Çocuk kitaplarını resimlemede dijital teknolojinin kullanılması üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arıkök, İ. (2001). *Beş – altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Armbruster, B. B., Lehr, F. & Osborn, J. (2006). *Put reading first: Kindergarten through grade 3* (3rd ed.). Washington: National Institute for Literacy.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *A child becomes a reader: Birth through preschool*. Washington: National Institute for Literacy.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., & Adler, C. R. (2009). *Put reading first: The research building blocks of reading instruction: Kindergarten through grade 3*. Washington: National Institute for Literacy.
- Armbruster, B.B., Lehr, F. & Osborn, J. (2006). *Çocuk bir okur oluyor ebeveynler için kanıtlanmış araştırma sonuçları, doğum-okul öncesi dönemi*. National Institute for Literacy. Retrieved from <http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/documents/2011/02/child-becomes-readertr.pdf>
- Arslan, M., & Kalkan, A. (2015). Developing a visual perception scale (VPS) for preschool children: Validity and reliability study. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1369-1391.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Atılgan, H. (2005). Genellenebilirlik kuramı ve puanlayıcılar arası güvenilirlik için örnek bir uygulama. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(7), 125 -140.
- Atılgan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Badian, A.N. (2001). Phonological and orthographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 177 – 202.
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years crows nest*. Sidney: Allen and Unwin.
- Baş, B. (2006). 1985 - 2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 137-159.
- Bauserman, K. L., Cassady, J. C., Smith, L. L., & Stroud, J. C. (2005). Kindergarten literacy achievement: The effects of the PLATO integrated learning system. *Literacy Research and Instruction*, 44(4), 49-60.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 077-089.
- Bayhan, D. (2003). *Çoklu zekâ kuramına dayanan okuma-yazma hazırlık programının 6 yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerine etkilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem.
- Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(3), 8 – 22.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Beauchat, K. A., Blamey, K. L., & Walpole, S. (2010). *The building blocks of preschool success*. New York: Guilford.
- Bentin, S., & Leshem, H. (1993). On the interaction between phonological awareness and reading acquisition: It's a two-way street. *Annals of dyslexia*, 43(1), 125.
- Block, C.C. (2003). *Literacy difficulties: diagnosis and instruction for reading specialists and classroom teachers*. New York: Pearson.
- Bodrova, E., & D. J. Leong. (1998). Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development. *Literacy Teaching and Learning*, 3, 1-18.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49.
- Bus, G.A., & van IJzendoorn H.M. (1988) Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59(5), 1262-1272.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (ms-pas) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 509-518.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Konold, T.R., & McGinty, A.S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1-14. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200610000487>.
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. *Reading and Writing*, 6(3), 279-298.
- Carroll, J.M., Bowyer-Crane C., Duff, F.J., Hulme, C., Margaret J. & Snowling, M. J. (2011) Theoretical framework: foundations of learning to read. Cheshier, D. (Editör). *Developing language and literacy effective intervention in the early years*. New Jersey: Wiley-Blackwell.

- Casey, A., & Sheran, C. (2004). Early literacy skills development. *National Association of School Psychologists*. Retrieved from <http://www.ws.k12.ny.us/Downloads/EarlyLit.pdf>
- Chesher, D. (2011). *Developing language and literacy effective intervention in the early years*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cisero, C. A., & Royer, J. M. (1995). The development and cross-language transfer of phonological awareness. *Contemporary educational psychology*, 20(3), 275-303.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. New Hampshire: Heinemann.
- Colarusso, R. P., & Hammill, D. D. (1972). *Motor-free visual perception test*. Academic Therapy Pub. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/88b3/e43b8b7056fb0fc4f4e5a7213f55bfbbd1d8.pdf>
- Cooper, L. O. (1997). Listening competency in the workplace: A model for training. *Business Communication Quarterly*, 60(4), 75-84.
- Coyne, M. D., & Harn, B. A. (2006). Promoting beginning reading success through meaningful assessment of early literacy skills. *Psychology in the Schools*, 43(1), 33-43.
- Crawford, P. A. (1995). Early literacy: emerging perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 71-86.
- Çabuk, B. (2014). *Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeyleriyle mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin karşılaştırılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çevik, A. (2011). *İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetini Zenginleştirme Üzerine Deneysel Bir Çalışma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Damarlı Oçak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarısı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Delican, B. (2013). *Uyum ve hazırlık çalışmaları programının ilk okuma yazmaya hazıroluşluğa etkisi ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. California: Sage
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child development*, 82(3), 870-886.
- Dodd, B., Crosbie, S., McIntosh, B., Teitzel, T., & Ozanne, A. (2003). Pre-reading inventory of phonological awareness™ (pipa). Retrieved from <http://www.pearsonclinical.com/language/products/100000238/pre-reading-inventory-of-phonological-awareness-pipa.html>
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Durkin, D. (1968). When should children begin to read. *Innovation and change in reading instruction, The 67th yearbook of the National Society of Education*, 30-71.
- Edmonds, E., O'Donoghue, C., Spano, S. & Algozzine, R. F. (2009). Learning when school is out. *The Journal of Educational Research*, 102 (3), 213-221.
- Ege, P. (2007). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. S. Topbaş (Ed). *Dil ve kavram gelişimi* (s. 171-185). Ankara: Kök.

- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erduran, E. (1999). *Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40, 186 – 197.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Ezell, H. K., Justice, L. M. & Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of preschoolers with communication disorders: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 121–140.
- Falconer, L. (2010). Encouraging preschoolers' early writing efforts. *Exchange*. Retrieved from <http://mail.ccie.com/library/5019684.pdf>
- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: what are pictures in children's storybooks for? *Reading Horizons*, 37(2), 3.
- Farver J.M., Nakamoto J. & Lonigan C.J. (2007) Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! Screening Tool. *Annals of Dyslexia*, 57, 161–178.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. California: Sage.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). Speaking and listening in content area learning. *The Reading Teacher*, 68(1), 64-69.

- Flynn, N., & Stainthorp, R. (2006). *The learning and teaching of reading and writing*. John Wiley & Sons. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Rhona_Stainthorp/publication/267854382_The_Learning_and_Teaching_of_Reading_and_Writing/links/55b8d88b08ae092e965a7f7b/The-Learning-and-Teaching-of-Reading-and-Writing.pdf.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read?. *Reading and writing, 18*(2), 129-155.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: good first teaching for all children*. New Hampshire: Heinemann.
- Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). From “what is reading?” to what is literacy? *Journal of Education, 196*(3), 7-17.
- French, G. (2013). Early literacy and numeracy matters. Retrieved from <https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=aaschsslarts>.
- Frostig, M., Lefever, D. W., & Whittlesey, J. R. (1961). A developmental test of visual perception for evaluating normal and neurologically handicapped children. *Perceptual and Motor Skills, 12*(3), 383-394.
- Garner, J. K., & Bochna, C. R. (2004). Transfer of a listening comprehension strategy to independent reading in first-grade students. *Early Childhood Education Journal, 32*(2), 69-74.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of adolescent adult Literacy, 44*(8), 714-725.
- Gettinger, M., & Stoiber, C.K. (2012). curriculum-based early literacy assessment and differentiated instruction with high-risk preschoolers. *Reading Psychology, 33*, 1-2, 11-46.
- Gillam, S. L., Gillam, R. B., & Reece, K. (2012). Language outcomes of contextualized and decontextualized language intervention: Results of an early efficacy study. *Language, speech, and hearing services in schools, 43*(3), 276-291.
- Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: Guilford.

- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki İşlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63.
- Gökkuş, İ. (2016). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills: DIBELS*. R. H. Good (Ed.). Oregon: Dynamic.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). Essays in developmental psychology series. Phonological skills and learning to read. London: Psychology
- Gozali-Lee, E., & Mueller, D. (2010). Minnesota Family Literacy and School Readiness Study: Results through Year 2. *Wilder Research*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511598.pdf>
- Graves, M. F. (2006). Building a comprehensive vocabulary program. *New England Reading Association Journal*, 42(2), 1.
- Gray, W. S. (1937). Summary of reading investigations. *The Journal of Educational Research*, 30(8), 553-576.
- Gray, W. S. (1937). The teaching of reading: A second report. *The Elementary School Journal*, 37(9), 688-694.
- Greenstein, T. (2016) How does the development of early literacy skills and the partnership between a child's home and school promote literacy success? Retrieved from https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4227.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24.
- Gürocak, S. (2007). *Anasınınına devam eden 60–72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, O. S. (2009) *Erken Dil Gelişimi Testi (TELD-3) Türkçe'ye uyarlama güvenirlik ve geçerlik ön çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hanson, E., & Robinson, H.A. (1967). reading readiness and achievement of primary grade children of different socio-economic strata. *The Reading Teacher*, 21(1), 52 – 56.

- Harlin, R., & Lipa, S. (1990). Emergent literacy: A comparison of formal and informal assessment methods. *Reading Horizons*, 30(3), 4.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. UK: Routledge.
- Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International journal of speech-language pathology*, 16(3), 199-207.
- Hoover, H.D., Dunbar, S.B. & Frisbie, D.A. (2013). Iowa test of basic skills (itbs). <http://www.setontesting.com/iowa-tests/> sayfasından erişilmiştir.
- Hopurcuoğlu, A. (2010). *Okul öncesi eğitime devam eden Türk çocuklarının dil gelişimi açısından fiilimsi kullanımlarının incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. California: Sage.
- Invernizzi, M., Justice, L., Landrum, T. J., & Booker, K. (2004). Early literacy screening in kindergarten: Widespread implementation in Virginia. *Journal of Literacy Research*, 36(4), 479-500.
- İpek, N., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.
- Isbell, R. T. (2002). Telling and retelling stories: learning language and literacy. supporting language learning. *Young Children*, 57(2), 26-30.
- Israel, S. E. (Ed.). (2008). *Early reading first and beyond: A guide to building early literacy skills*. California: Corwin.
- Jones, C. D. (2015). Effects of writing instruction on kindergarten students' writing achievement: An experimental study. *The Journal of Educational Research*, 108(1), 35-44.
- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzell, D. R. (2013). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81-89.

- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257–269.
- Justice, L., Invernizzi, M. & Meier, J. (2002). Designing and implementing an early literacy screening protocol: Suggestions for the speech-language pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 84-101.
- Kaderavek, J. N., Cabell, S. Q., & Justice, L. M. (2009). Early writing and spelling development. In P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood* (pp.104-152). New York: Guilford.
- Kadıoğlu, H. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kame'enui, E., Adams, M., & Lyon, G. R. (2002). *Print awareness: Guidelines for instruction*. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/print-awareness-guidelines-instruction>.
- Kaminski, R. A., & Good, R. H. (1996). Toward a technology for assessing early literacy skills. *School Psychology Review*, 25, 215–227
- Kandır, A., Uyanık Ö., & Yazıcı, E. (2012). *Okuma yazmaya hazırlık*. Ankara: Efil.
- Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 225-232.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakelle, S. (1998). *İlk okuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1).
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). 60-72 aylık çocuklara yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-270.
- Katims, D. S. (1991). Emergent literacy in early childhood special education: Curriculum and instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(1), 69-84.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). Auditory and visual perception processes and reading ability: A quantitative reanalysis and historical reinterpretation. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 253-270.
- Keklik, S. (2011). Türkçede on bir yaşına kadar çocuklara öğretilmesi gereken, birleşim gücü yüksek ilk bin kelime. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 2(4), 80-95.
- Kendeou, P., Lynch, J. S., Van Den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., & Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, 101(4), 765.
- Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kim, D., Kim, W., & Lee, K. (2007). The relationship between phonological awareness and early reading for first grade Korean language learners with reading difficulties. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 426-434.
- Kim, Y. S. G., & Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? *In Interventions in Learning Disabilities* (pp. 159-173). Cham: Springer.

- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2003). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results of PISA 2000*.
- Kızıldaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kocabaş, İ. (1999). *Çocuk kitabı seçim kriterleri ve 1997 yılını kapsayan bir değerlendirme*. (Yüksek lisans tezi). <http://bbytezarsivi.hacettepe.edu.tr/jspui/bitstream/2062/540/1/64.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Konza, D. (2011). Phonological awareness. Research into practice. Understanding the reading process. Retrieved from <https://speldnsw.org.au/wp-content/uploads/2015/09/1.6-comprehension.pdf>
- Konza, D. (2014). Teaching reading: Why the. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(12), 153.
- Koyuncu, S. S., & Kaptan, A. Y. (2005). Çocuk kitaplarında görsel anlatım ve tasarım sorunları. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 10(104-105), 256-262.
- Kurtaran, Ş. (1998). *Woodcock-Johnson bilişsel yetenek testleri-R sözcük dağarcığı (oral vocabulary) testinin okul öncesi ve ilkökul çocuklarına uyarlanması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Landau, S., & Everitt, B. S. (2004). *A handbook of statistical analyses using spss*. Washington: A CRC.
- Langer, J. A., & Flihan, S. (2000). Writing and reading relationships: constructive tasks. R. Indrisano (Ed.). *Perspectives on writing: research, theory, and practice* (pp.120-146). Delaware: International Reading Association.
- Lassonde, C. A. (2008). Print awareness. Israel, S. E. (Ed.). *Early reading first and beyond: A guide to building early literacy skills*. California: Corwin

- Lombardino, L.J., Lieberman, R.J., & Brown, J.C. (2005). assessment of literacy and language (all). Retrieved from <http://www.pearsonclinical.com/language/products/100000404/assessment-of-literacy-and-language-all-all.html>.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development, 17* (1), 91–114.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2007). *Topel: Test of preschool early literacy*. Texas: Pro-Ed.
- Lonigan, C.J., Allan, N.P., & Lerner, M.D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools, 48*(5), 488 – 501.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., & Anthony, J.L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*(5), 596 – 613.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of dyslexia, 45*(1), 1-27.
- Magnuson, K.A., & Waldfogel J. (2005). Preschool child care and parents use of physical discipline. *Infant and Child Development, 14*, 177–198.
- Mardi, H. Ö. (2006). *Çocuk kitapları resimlemede karakter yaratma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Mayer, K. (2007). Emerging knowledge about emerging writing. *Young Children, 62*, 34-40.
- MEB, (2005). *ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- MEB, (2012). *12 yıl zorunlu eğitim sorular – cevaplar*. Ankara: MEB http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2014). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2013-2014*. Ankara: MEB. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2017). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017*. Ankara: MEB. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Memiş, A., & Sivri, D. A. (2016). The analysis of reading skills and visual perception levels of first grade turkish students. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 161-166.
- Metin, Ş., & Aral, N. (2012). Motor beceriden bağımsız görsel algı testi-3: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Journal of Institute of Social Sciences*, 4(2), 57-72.
- Michael, S. (2013). Supporting literacy development for young children through home and school connections. *Dimensions of Early Childhood*, 41(2), 30-37.
- Mielonen, A., & Paterson, W. (2009). Developing literacy through play. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 3(1), 2.
- Mills, K.A. (2015). Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses. *Multilingual Matters*. Retrieved from <https://eprints.qut.edu.au/63068/15/63068s.pdf>
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., & McConneil, S. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*. 36(3), 433-452.
- Mol, S., Bus, A., & de Jong, M. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, 979–1007.
- Morris, D., Bloodgood, J., & Perney, J. (2003). Kindergarten predictors of first and second grade reading achievement. *The Elementary School Journal*, 104(2), 93 -109.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford.
- Morrow, L. M., & Asbury, E. (2003). Current practices in early literacy development. *Best practices in literacy instruction*, 2, 43-63.
- Munger, K., Crandall, B. R., Cullen, K. A., Duffy, M. A., Dussling, T. M., Lewis, E., & Stevens, E. Y. (2016). Steps to success: crossing the bridge between literacy research and practice. Retrieved from <https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/68219/Steps-to-Success-1457390813.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NAEYC, (1988). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. *In Young Children*, 53(4), 30–46

- Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (Eds.). (2003). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford.
- Neumann, M. M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers & Education*, 97, 61-68.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2014). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 231-239.
- Neumann, M. M., Finger, G., & Neumann, D. L. (2017). A conceptual framework for emergent digital literacy. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 471-479.
- Neumann, M.M., Hood, M., & Neumann, L.N. (2009). The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: A case study. Retrieved from http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/29592/59672_1.pdf?sequence=1
- Nielsen, D.C., & Monson, D.L. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *The journal of educational research*, 89(5), 259-271.
- Nutbrown, C. (1999). Purpose and authenticity in early literacy assessment. *Reading*, 33(1), 33-40.
- OED, (2016). *Oxford English Dictionary*. <http://www.oed.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı.
- Oja, L., Jorimae, T. (2002). Physical activity, motor ability, and school readiness of 6-year-old children. *Perceptual and Motor Skills*. 95, 407-415.
- Oktay, A., & Unutkan, P.Ö., (2003). *İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması, erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Oktay, A. (2010). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. Oktay, A. (Ed). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. (21-34). Ankara: Pegem.
- Özalp, B. (2011). *İlköğretim 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime sayısının kişisel kelime servetine katkısının değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Öztunç, S. (1994). *Okuma kavramları testinin Türk çocuklarına uyarlanması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pavelko, S. L. (2011). Emergent writing skills in preschool children with language impairment. Retrieved from <http://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2880&context=etd>
- Pehlivan, D. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Perfetti, C.A., Landi, N., & Oakhill J. (2005). The acquisition of reading comprehension. Skill. Retrieved from [http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Acquisition%20\(Oakhill%20chapter\).pdf](http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Acquisition%20(Oakhill%20chapter).pdf)
- Pilancı, H. (2009). 7-9 yaş arasındaki Türk öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 348-357.
- Pilten, G., Temur, T., Şahin, A., & Demir, E. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Polat Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pool, J. L., & Johnson, E. S. (2009). Screening for reading problems in preschool and kindergarten: an overview of select measures. *RTI Network*. Retrieved from <http://www.rtinetwork.org/essential/assessment/screening/screening-forreading-problems-in-preschool-and-kindergarten>
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87-98.
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y.-S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465-474.

- Rachmani, R. M. (2011). *The effects of a phonological awareness and alphabet knowledge intervention on four year old kindergarten children* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/10289/5843>
- Rathvon, N. (2004). *Early reading assessment: A practitioner's handbook*. New York: Guilford.
- Ratzon, N. Z., Efrain, D., & Bart, O. (2007). A short-term graphomotor program for improving writing readiness skills of first-grade students. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(4), 399-405.
- RFIV, (2010). Phonological awareness workshop: literacy workstations. Retrieved from http://faculty.virginia.edu/ReadingFirst/prof_dev/work_mat_phone_aware.html
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL quarterly*, 17(2), 219-240.
- Riley, J. (2006) *Learning in the years a guide for teachers of children 3-7*. Wiltshire: Cromwell
- Robbins, G. E. (1978). A survey of reading-readiness skills and their application to the late reader. Retrieved from https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3847&context=open_access_etds.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), doi: 10.1177/2158244015577664
- Rosenberg, M. (2006). *Sound & letter time: Building phonemic awareness and alphabet recognition through purposeful play*. New York: Scholastic.
- Rvachew, S., Rees, K., Carolan, E., & Nadig, A. (2017). Improving emergent literacy with school-based shared reading: Paper versus ebooks. *International Journal Of Child-Computer Interaction*, 12, 24-29.
- Sampson, M. R., & Briggs, L. D. (1981). What Does Research Say About Beginning Reading? *Reading Horizons*, 21(2), 6-22.
- Savaş, M., & Turan, M. (2011). Okulöncesi altı yaş grubu öğrencilerin sahip oldukları kelime servetinin incelenmesi. *New World Science Academy (NWWSA)*, 6(1), 841-859.

- Scanlon, D. M., & Vellutino, F. R. (1996). Prerequisite skills, early instruction, and success in first-grade reading: Selected results from a longitudinal study. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2(1), 54-63.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. *Specific reading disability: A view of the spectrum*, 10(2), 75-119.
- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3-20.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Sezgin, F. (2015). Ölçme ve değerlendirmede temel istatistiksel işlemler. E. Karip. (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 52 -86). Ankara: Pegem
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2008). *Developing early literacy*. Washington, DC: National Early Literacy Panel. Retrieved from <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Shanahan, T., & Neuman, S. B. (1997). Literacy research that makes a difference. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 202-210.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf
- Shepard, L., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (1998). Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416033.pdf>
- Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (Eds.). (1998). *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Retrieved from http://repository.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/25778/O%27Connor_M_2017.pdf?sequence=1

- Sippola, A. E. (1994). Literacy education in kindergarten classrooms. *Reading Horizons*, 35(1), 4 - 20
- Slentz, K. L., & Hyatt, K. J. (2008). Best practices in applying curriculum-based assessment in early childhood. *Best practices in school psychology*, 2, 519-534.
- Snow, C. E., & Oh, S. S. (2011). Assessment in early literacy research. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 375- 395). New York: Guilford.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*. 17, 318–337.
- Spivey, B. L. (2012). Six early literacy skills predict reading and writing success. *Handy Handouts*. Retrieved from http://www.handyhandouts.com/pdf/378_Literacy_Skills.pdf.
- Stanovich, K. E. (1986). Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children: Evaluating the assumption of specificity. *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*, 87-131.
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55.
- Stewart, S. R., & Lovelace, S. M. (2006). Recruiting children's attention to print during shared reading. *Clinical approaches to emergent literacy intervention*, 327-356.
- Strickland, D. S. (1998). Teaching Phonics Today: A Primer for Educators. Order Department, *International Reading Association*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470299.pdf>
- Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (1988). New perspectives on young children learning to read and write. *The Reading Teacher*, 42(1), 70.
- Strickland, D. S., & Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years. *Preschool policy brief*, 10, 1-12.
- Strickland, D. S., & Schickedanz, J. A. (2004). *Learning about Print in Preschool: Working with Letters, Words, and Beginning Links with Phonemic Awareness*. USA: International Reading Association, Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED488967>

- Strickland, D. S., & Shanahan, T. (2004). Laying the groundwork for literacy. *Educational Leadership*, 61(6), 74-77.
- Süel, E.E. (2011). *İlköğretim I. sınıf üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Pearson
- Taner, M., & Başal, H.A. (2005). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII (2), 395 -420.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Teale, W., & Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. *Beginning reading and writing: Language and literacy series*, 3-21.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Emergent literacy: Writing and reading*, 7-25.
- Teale, W. H., Hiebert, E. H., & Chittenden, E. A. (1987). Assessing young children's literacy development. *The Reading Teacher*, 40(8), 772-777.
- Ted Brown, G., Rodger, S., & Davis, A. (2003). Test of visual perceptual skills--revised: an overview and critique. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 10(1), 3-15.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 161-180.

- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Tinsley, H. E., & Kass, R. A. (1979). The latent structure of the need satisfying properties of leisure activities. *Journal of Leisure Research*, 11(4), 278-291.
- Tokgöz, İ. D. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tomblin, B. (2010). Literacy as an outcome of language development and its impact on children's psychosocial and emotional development. *Language Development And Literacy*. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/622/literacy-as-an-outcome-of-language-development-and-its-impact-on-childrens-psychosocial-and-emotional-development.pdf>
- Torgesen, J. K., & Mathes, P. G. (1998). *What every teacher should know about phonological awareness*. Florida Department of Education, Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.64.4692&rep=rep1&type=pdf>
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: Guilford.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 67-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED286156.pdf>
- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S., & Etikan, İ. (2001). Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Journal of Qafqaz University*, 8, 67-84.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64 -75.

- Turan, F., & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21-45.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem
- Türk Dil Kurumu, (2015). *Büyük Türkçe sözlük*. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategoril=verilst&ayn1=bas&kelime1=informel sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO, (2006). *Understandings of literacy. Education for All Global Monitoring Report*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf
- UNESCO, (2013). *UNESCO Institute for Lifelong Learning* Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002271/227146e.pdf>
- Uyanık, Ö. (2010). *Ankara örneğinde kaufman erken akademik ve dil becerileri araştırma testi'nin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Van Kleeck, A., & Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(4), 341-355.
- Van Kleeck, A., Gillam, R. B., & McFadden, T. U. (1998). A study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(3), 65-76.
- Van Vechten, D. (2013). *Impact of home literacy environments on students from low socioeconomic status backgrounds*. (Master's thesis). Retrieved from 2016.http://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1249&context=education_ET
- Varghese, J. L. (2015). Relationship between oral language and reading comprehension for english learners: a systematic review. Retrieved from http://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1131&context=hse_all

- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly* (19), 321-363.
- Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 226 -238.
- Vincent, J., Bright, R. L. & Dickason, J.B. (1976). Effects of the WIST reading readiness program on first grade readiness and later academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 69(7), 250-253.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., & 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*, 33(3), 468.
- Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte, C. & Pearson, N.A. (2013). Comprehensive test of phonological processing – Second edition. Retrieved from <http://www.proedinc.com/customer/productview.aspx?id=5187>
- Walpole, S., & McKenna, M. C. (2016). *Organizing the early literacy classroom: How to plan for success and reach your goals*. New York: Guilford.
- Warren-Leubecker, A., & Carter, B.W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relations to socioeconomic status and reading readiness. *Child Development*, 59, 728-742.
- Waugh, R., & Watson, Z. (1970). Visual Perception and Reading. *Education*, 91(2), 35 – 50
- Whitehead, D. (2007). Literacy assessment practices: Moving from standardised to ecologically valid assessments in secondary schools. *Language and Education*, 21(5), 434-452.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

- Wiig, E., & Secord, W. (2010). Emerging Literacy Language Assessment. Retrieved from <http://www.superduperinc.com/products/view.aspx?stid=115#.VKQCh9KsUrk>
- Wilson S.B., & Lonigan C.J. (2009). Emergent literacy screeners for preschool children: an evaluation of get ready to read! and individual growth and development indicators. *Annals of Dyslexia*, 59, 115–131.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14(1), 143-152.
- Wood, J., & McLemore, B. (2001). Critical components in early literacy—knowledge of the letters of the alphabet and phonics instruction. *The Florida Reading Quarterly*, 38(2), 1-8.
- Woodcock, R.W. (2011). Woodcock reading mastery tests, third edition (WRMT-III). 25 Retrieved from <http://www.pearsonclinical.com/psychology/products/100000264/woodcock-reading-mastery-tests-third-edition-wrmt-iii.html>
- Wright, T. (2008). *Visual impact: Culture and the meaning of images*. Oxford: Berg.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294 – 305.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişiminin ilkokuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi (Şırnak ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcı, E. (2010). *61 -72 aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 8, 155-156.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play. *Young Children*, 64(1), 12-18.
- Yurdagül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Zhou, Y., McBride-Chang, C., & Wong, N. (2014). What is the role of visual skills in learning to read? *Frontiers in Psychology*, 5, 776.

EKLER

Ek 1. Araçta Yer Alan Testlere Yönelik Örnekler

Ek 2. Uzman Değerlendirme Formu – Boyut

Ek 3. Kelime Listesi

Ek 4. Uzman Listesi

Ek 5. Uzman Değerlendirme Formu – Madde

Ek 6. MEM İzin Belgesi

Ek 7. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı Kapsamında Belirlenen Maddelere İlişkin Örnekler

Ek 8. Oluşturulan Hikâye Kitabının Ön Kapağı

Ek 1. Araçta Yer Alan Testlere Yönelik Örnekler



OKUMA YAZMAYA HAZIRLUŞLUĞU DEĞERLENDİRME ARACI

UYGULAYICI KİTAPÇIĞI

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Öğrencinin Adı Soyadı: _____ Kız Erkek

Okulu: _____ Şifre: _____ Öğrenci Numarası: _____


Düzeltilmiş Eşitlik Durumu:
 Yok Var (Süresi (her iki): _____)

Uygulama Tarihi: _____ Gün _____ Ay _____ Yıl

Dağıtım Tarihi: _____

Kronolojik Yaş: _____

Uygulayıcı Adı Soyadı: _____



OKUMA YAZMAYA HAZIRLUŞLUĞU DEĞERLENDİRME ARACI

1

TEMEL GÖRSEL ALGI TESTİ

ACIKLAMALAR

İkinci sınıfta başlayan öğrencilerin görsel algı becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulan bu form 4 alt testten oluşmaktadır.

1. Aynı Olan Resimleri Bulma
2. Farklı Olan Resimleri Bulma
3. İlişkili Resimleri Bulma
4. Resmi Tamamlayan Parçayı Bulma

Her alt test için **Uygulama** ve **Uygulayıcı** formları oluşturulmuştur. Uygulayıcı formunda testlerde ifade edilecek yönergeler yer almaktadır. Yönergeleri takip ediniz.

Öğrencinin cevapları doğrultusunda Puanlama Tablosunu doldurmayı unutmayınız.

Test bittikten sonra elde ettiğiniz toplam puanları aşağıdaki Puanlama Tablosuna net ediniz.

Başlama Saati

Bitiş Saati

TGA

PUANLAMA TABLOSU

Testin Adı	Puan
TGA-1 Aynı Olan Resmi Bulma	
TGA-2 Farklı Olan Resmi Bulma	
TGA-3 İlişkili Olan Resmi Bulma	
TGA-4 Resmi Tamamlayan Parçayı Bulma	
TOPLAM PUAN	



OKUMA YAZMAYA HAZIRLUŞLUĞU DEĞERLENDİRME ARACI

TGA - 1

TEMEL GÖRSEL ALGI TESTİ

AYNI OLANI BULMA

ACIKLAMALAR

Birerin görsel algı becerilerine yönelik oluşturulan bu alt testte öğrenciden kırmızı çizginin solunda bulunan nesne ile aynı olanı göstermesini istenmektedir.

Her bir madde için bir kaç saniye bekleyiniz. Cevap alamadığınızda diğer maddeye geçiniz.

Puanlama Tablosuna doğru cevaplar için "1" yanlış cevaplar için "0" yazınız.

Uygulayıcı Komutları
- Resmi dikkatle inceleyin. Kırmızı çizginin solunda bulunan nesne ile aynı olanı gösterin.

UYGULAMA FORMU 1 - 2023

AOB


PUANLAMA TABLOSU

H2 Kalemtraş Dizisi	
H3 Uçak Dizisi	
H4 Beyaz Dizisi	
H5 Kitap Dizisi	
TOPLAM PUAN	

AOB

PUANLAMA TABLOSU





OKUMA YAZMAYA HAZIRLUŞLUĞU DEĞERLENDİRME ARACI

DİA - 1

OKUMA YAZMAYA HAZIRLUŞLUĞU DEĞERLENDİRME ARACI

DİĞERLEME, EĞİTİM VE AKILMA TESTİ

YÖNERGELERİ TAKİP ETME

ACIKLAMALAR

Birerin dilbilme, izleme ve anlama becerilerine yönelik oluşturulan bu alt testte öğrenciden okuduğunuz yönergeleri takip etmesini istenmektedir.

Her bir madde için bir kaç saniye bekleyiniz. Cevap alamadığınızda diğer maddeye geçiniz.

Puanlama Tablosuna doğru cevaplar için "1" yanlış cevaplar için "0" yazınız.

UYGULAMA FORMU 5 - 2023

YTE

YÖNERGELER

Ek 2. Uzman Değerlendirme Formu – Boyut

OKUMA YAZMAYA HAZIROLUŞLUĞU DEĞERLENDİRME ARACI (OHDA)

UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

(Boyutların ve Alt Testlerin Belirlenmesi)

Bu araştırma ilkokula yeni başlayan öğrencilerin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerini değerlendirmeye yönelik bir aracı geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Okuma Yazmaya Hazıroluşluk Değerlendirme Aracı"nın boyutlarını belirlemeye yönelik ilgili literatür incelenmiş, araştırmacıların değerlendirme araçlarında yer verdikleri alt boyutlar da göz önüne alınarak yeni bir sınıflandırma oluşturulmuştur.

Araştırmanın boyutlarının amaca uygun doğrultuda belirlenmesi aracın daha sonraki aşamalarını belirlemede yol gösterici niteliktedir. Bu anlamda ön görülen boyutlar ve alt testler siz değerli alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Aşağıdaki tablolarda yer alan boyutlara ve alt testlere yönelik değerlendirmeleriniz titizlikle dikkate alınacak ve uygun görülen düzenlemeler görüşleriniz doğrultusunda yapılacaktır. Zaman ayırdığınız ve emek verdiğiniz için çok teşekkür ederim.

Burak DELİCAN

Tablo 1(OHDA) Okuma Yazmaya Hazıroluşluk Değerlendirme Aracının Ön Görülen Boyutları

Boyutlar	Alt Boyutlar					
DİKKAT	<i>Dizde Aynı/Farklı Olanı Bulma</i>	<i>Farkları Bulma</i>	<i>İlişkili Olanı Bulma</i>	<i>Parça-Bütün İlişkisini Bulma</i>		
HAFIZA	<i>Renkleri Tanıma</i>	<i>Nesnelere Tanıma</i>	<i>Renk ve Nesne Tanıma</i>	<i>Sınıf Eşyalarını Tanıma</i>	<i>Hikâye Öğelerini Hatırlama</i>	<i>Kopya Etme</i>
ANLAMA	<i>Yönergeleri Takip Etme</i>	<i>Kelimenin Karşıtını Bulma</i>	<i>Hikâye Öğelerini Hatırlama</i>			
GÖRSEL OKUMA	<i>Resim Tanıma</i>	<i>Kelimenin Görsel Karşılığını Bulma</i>	<i>Cümlelerin Görsel Karşılığını Bulma</i>	<i>Resimlerle Olay Sıralama</i>	<i>Bak – Anlat Çalışması</i>	
SES FARKINDALIĞI	<i>Aynı Sesle Başlayan Kelimeleri Bulma</i>	<i>Farklı Sesle Başlayan Kelimeleri Bulma</i>	<i>Uyaklı Kelimeleri Bulma</i>	<i>Sesleri Bölme</i>	<i>Sesleri Birleştirme</i>	<i>Sesleri Silme</i>
TEMEL YAZMA BECERİLERİ	<i>Kitap Kavramlarını Tanıma</i>	<i>Yazma Becerilerini (Oturma, Kalem tutuş vb.)</i>	<i>Alfabe Kavramlarını Tanıma</i>	<i>Çizgi Çalışmaları</i>	<i>Harf Tanıma/ Yazma</i>	<i>Kelime Tanıma/ Yazma</i>
AİLE FORMU	<i>Aile Gözlem Formu</i>					

Ek 3. Kelime Listesi


e	amaç 28	tencere 16	omuz 24	mendil 12	karın 42	körebe 6
eczane 11	amca 43	tepsi 9	on 43	merdiven 31	karınca 21	köşe 26
ekmek 42	ana 34	terlik 20	on altı 16	meslek 36	karpuz 12	köy 55
el 70	anahtar 26	teyze 41	on beş 16	metre 22	karşılık 22	kral 31
elbise 29	anaokulu 10	tırmık 7	on bir 15	mevsim 22	kartal 21	kukla 15
elbise dolabı 7	anne 69	tırnak 22	on dokuz 6	meyve 42	kaş 13	kulak 42
eldiven 22	anneanne 19	tilki 34	on dört 7	meyve suyu 17	kaşık 29	kum 29
elektrik 24	araba 60	timsah 16	on iki -	mısır 17	kat 20	kural 26
	araç 25	toka 6	on sekiz 7	minibüs 5	kavanoz 12	kurbağa 27
elma 40	arı 22	top 51	on üç 9	misafir 20	kavga 29	kurt 31
erik 17	arkadaş 60	toprak 45	on yedi 7	mor 22	kavun 9	kuş 59
eşek 32	armut 19	toz 22	ora (orası) 42	motosiklet 23	kaydırak 6	kutu 29
eşya 29	asansör 15	traktör 20	orman 49	mum 23	kayıcı 17	kuyruk 20
et 37	asıl 23	tren 43	orta 50	musluk 14	kaynak 28	kuzu 25
etek 26	asker 42	turist 24	ot 25	mutfak 30	kazak 20	külot 5
etraf 35	askı 10	tuvalet 21	otobüs 44	muz 27	keçi 29	küpe 9
ev 72	aslan 41	tuvalet kağıdı 5	oturak 7	mühendis 14	kedi 47	kürek 16
evcilik 5	at 48	tuz 18	oturma odası 9	müzik 36	kek 21	küvet 10
İ	ateş 37	tuzluk 5	oyun 48	u	kelebek 27	İ
lahana 12	atki 10	tüm 46	oyuncak 45	uç 25	kemer 20	ispanak 10
lale 14	atlet 10	tüy 19	r	uçak 39	kemik 22	ışık 45
lamba 27	avcı 18	i	radio 19	uçurtma 17	kenar 34	y
lavabo 10		iğne 22	rahat 28	uyku 28	kere 30	yağmur 46
lazım 20	ay 40	iki 54	reçel 18	k	kestane 8	yağmurlu 5
leylek 12	ayak 62	ikinci 28	reklam 16	kabak 9	kez 28	yan 58
limon 20	ayakkabı 35	ilaç 26	renk 41	kabul 21	kılıç 15	yanak 19
lunapark 5	ay 35	ilgi 23	resim 51	kadın 52	kırmızı 37	yapboz 9
a	ayna 26	inek 42	robot 13	kafa 41	kıyı 29	yapı 21
abla 38	ayran 5	insan 55	rüya 27	kafes 18	kızartma 8	yapıştırıcı 8
ad 56	t	ip 28	rüzgar 32	kağıt 40	kibrit 13	yaprak 35
ada 26	tabak 30	isim 37	rüzgarlı 5	kahvaltı 31	kilo 21	yardım 44
adam 57	tahta 26	istek 25	m	kahverengi 30	kiraz 23	yardımcı 22
adım 23	takım 32	iş 57	maç 28	kalem 24	kirpi 11	yarı (yarısı) 29
ağabey 33	tamirci 5	işçi 20	mahalle 25	kalp 37	kişi 46	yarın 34
ağaç 68	tane 46	itfaiye aracı 7	makarna 11	kamera 18	kitap 69	yarış 21
ağız 46	tarak 17	itfaiyeci 7	makas 20	kamyon 35	koku 22	yarışma 18
aile 49	taş 47	izin 29	mama 10	kan 39	kol 51	yastık 21
akarsu 7	taşıt 14	n	mantar 19	kanat 30	koltuk 25	yaş (zaman)50
akşam 49	tatil 45	nine 25	marul 16	kapak 17	komşu 40	yatak 48
akıl 40	tava 16	o	masa 39	kapı 61	konuşma 28	yatak odası 8
alan 33	tavşan 42	oda 48	masal 19	kaplan 20	kova 20	yavru 41
alet 20	tavuk 40	odun 28	maske 9	kaplumbağa23	koyun 39	yazı 32
alın 19	tekerlek 21	oğlan 27	mavi 42	kar 50	köfte 8	yedi 33
allah 21	tekrar 40	ok 13	maymun 26	kardeş 58	kömür 13	yem 14
altı 32	tel 21	okul 63	mektup 32	kare 11	köpek 56	yemek 55
altın 30	telefon 45	okuma 30	memur 16	karga 14	köprü 26	yer 64

yeşil 48	sokak 45	dört 42	beyaz 41	Z	çöp kovası 12	pamuk 21
yılan 39	solucan 14	dudak 22	bıçak 35	zaman 60	çöp kutusu 13	pantolon 31
yıldız 29	sonuç 34	duman 21	biyık 8	zarar 31	çukur 18	papağan 20
yirmi 25	soru 39	duvar 36	biber 15	zebra 16	G	parmak 42
yiyecek 29	sorun 32	düdük 14	bilgisayar 40	zevk 20	gazete 32	pasta 22
yoğurt 20	söz 50	düğme 18	bilmece 9	zeytin 12	gazeteci 7	patates 26
yol 64	spor 28	düğün 31	bina 21	zil 25	gecelik 9	patlıcan 9
yolcu 21	su 69	dükkan 33	bir 66	zürafa 17	gemi 48	pembe 24
yolculuk 27	süpürge 11	dün 22	birinci 29	Ç	gereçleri	pencere 42
yorgan 11	sûrahi 10	dünya 56	birlik 27	çabuk 33	gerek 24	perde 18
yön 30	süre 38	Ö	bisiklet 39	çadır 21	geyik 16	peynir 33
yumurta 40	süt 40	ödev 25	bitki 30	çalar saat 9	gezi 30	pırasa 7
yunus 8	D	öğle 26	boy 31	çam 17	gitar 14	piknik 27
yuva 32	dağ 51	öğle yemeği 15	boyacı 6	çamaşır makinesi 6	giysi 24	pil 11
	daire 16	öğretmen 62	boyun 28	çamur 14	gökkuşağı 13	pilav 12
yüz 55	dal 39	önem 34	böcek 25	çanta 36	gökyüzü 28	pilot 12
yüzük 19	dalgı 26	ördek 29	bugün 49	çatal 29	göl 38	piramit 5
S	damla 17	örnek 37	bulut 30	çatı 21	gölge 19	piyano 16
saat 64	davranış 30	örtü 11	bulutlu 5	çay 36	gömlek 27	polis 40
sabah 57	davul 11	örümcek 17	burası (is.) 48	çay tabağı 6	göz 64	portakal 27
sabun 21	dayı 40	B	burun 33	çaydanlık 14	gözlük 23	postacı 10
saç 42	dede 48	baba 69	buz 25	çayır 16	gözyaşı 11	H
sağlık 31	defa 27	babaanne 18	buzdolabı 20	çeşme 18	grup 23	haber 40
sahil 18	defter 19	baca 13	Ü	çekiç 14	güç (kuvvet) 31	hak 40
sakal 18	değil 53	bacak 33	uç 47	çekmece 17	gül 33	hala 29
saklambaç 10	deniz 61	badem 6	uçgen 16	çekyat 7	güle güle 7	halı 24
salata 21	deprem 16	baş 63	üçüncü 19	çember 16	gün 65	hareket 23
salatalık 7	dere 30	başarı 33	ütü 13	çene 18	günaydın 8	hastane 39
salıncak 15	deve 17	başparmak 12	üzeri 40	çevre 48	güneş 53	hata 26
salon 21	diş 39	bahçe 58	üzüm 23	çıkış 20	güneşli 11	hava 55
sandalye 27	diş fırçası 10	bakkal 19	Ş	çınar 7	güvercin 26	havlu 22
sarı 44	diş macunu 11	bal 23	şampuan 9	çingirak 6	C	havuç 26
sarımsak 6	dişçi 16	balık 54	şapka 31	çiçek 65	cadde 21	havuz 26
sayfa 17	dikdörtgen 7	balıkçı 11	şarkı 34	çiftçi 19	cam 23	hayvan 48
sayı 28	dikkat 24	balina 13	şarkıcı 11	çikolata 22	camı 18	hayvanat bahçesi 26
sebep 28	dil 39	balkon 18	şeftali 16	çilek 21	can 44	hayvanlar
sebze 29	dilek 20	balon 15	şehir 44	çim 15	ceket 23	hedef 27
sekiz 33	dinozor 10	banyo 23	şeker 31	çimen 23	cep 22	hediye 34
sen (is.) 61	dip 21	bardak 32	şekil 44	çivi 14	cep telefonu 7	helikopter 15
sepet 18	dirsek 18	basketbol 18	şemsiye 21	çizgi 21	cevap 32	hemşire 17
ses 60	diz 25	battaniye 10	şey 55	çizgi film 8	ceviz 11	heyecan 22
seyirci 12	doğum günü 19	bayrak 28	şiir 32	çoban 18	civciv 17	hırsız 20
sırt 33	doktor 53	bayram 29	şimdi 55	çocuk 67	cüzdan 11	hız 21
silindir 8	dokuz 25	bebek 46	şişe 27	çocuk arabası 6	P	hikâye 29
simit 9	dolap 24	beden 20	şoför 21	çorap 25	padişah 12	hindi 10
sinek 10	domates 27	beş 40		çorba 26	palyaço 13	horoz 26

Ek 4. Uzman Listesi

Unvanı / Adı Soyadı	Görev Yeri	
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Doç. Dr. Seyit ATEŞ	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Doç. Dr. F. Çetin ÇETİNKAYA	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Doç. Dr. Mustafa ULUSOY	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT	Cumhuriyet Üniversitesi	Program Geliştirme
Dr. Öğr. Üyesi İclal GÖKKUŞ	Cumhuriyet Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi A. Salih ŞİMŞEK	Ahi Evran Üniversitesi	Ölçme ve Değerlendirme
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KANAK	Cumhuriyet Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitimi
Öğr. Gör. Asuman BİLBAY	Cumhuriyet Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitimi
Arş. Gör. Eyüp YILMAZ	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Arş. Gör. Barış ESMER	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Arş. Gör. Mustafa ELMAS	Cumhuriyet Üniversitesi	Resim – İş Eğitimi
Arş. Gör. Uğur YILMAZ	Cumhuriyet Üniversitesi	Resim – İş Eğitimi
Arş. Gör. Taha Tuna KAYA	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkçe Eğitimi
Şaban ERTAÇ	MEB	Sınıf Öğretmeni
Esra DELİCAN	MEB	Sınıf Öğretmeni
Uzm. Osman GEDİK	MEB	Özel Eğitim/Sınıf Öğretmeni

Ek 6. MEM İzin Belgesi



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

eğitimde
SİVAŞİ
hareketi

Sayı : 92255297-605.01-E.9575043

29.09.2015

Konu: Araştırma İzni
(Araş. Gör. Burak DELİCAN)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Araştırma Görevlisi Burak DELİCAN'ın 28/09/2015 Tarihli Dilekçesi.
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.
c)Valilik Makamının 10/04/2015 Tarihli ve 92255297-605-3872938 Sayılı Onayı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programında devam eden Burak DELİCAN'ın , " Okuma Yazmaya Hazıroluşluğu Değerlendirme Aracının (OHDA) Geliştirilmesi " konulu araştırma çalışması kapsamında, İlimiz merkez ilçede bulunan aşağıda isimleri belirtilen okulların 1. sınıf öğrencilerine yönelik anket çalışması yapmak istemektedir.


İlgi (a) dilekçe ekindeki anket soruları, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin, eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla İlimiz merkez ilçede bulunan aşağıda isimleri belirtilen okulların 1. sınıf öğrencilerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun bulunduğu takdirde onaylarınıza arz ederim.

Celal KARAHAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
29.09.2015

Mustafa ALTINSOY
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Ası - 2'dir.
29/09/2015

JAL
301

S.NO	OKULUN ADI	S.NO	OKULUN ADI
1.	Mehmetçik İlkokulu	6.	Danişment İlkokulu
2.	Mimar Sinan İlkokulu	7.	Cebecioğlu İlkokulu
3.	Sivas Fevzi Paşa İlkokulu	8.	Şehit Cüneyt Erkan İlkokulu
4.	Kanuni İlkokulu	9.	Gazipaşa İlkokulu
5.	Vali Muammer Bey İlkokulu	10.	

Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 SİVAS
Elektronik Ağ:http://sivas.meb.gov.tr
Eposta:arge58@meb.gov.tr;istatistik58@meb.gov.tr

Bilgi için: L.KELDAL - Şef
Tel:0 346 2284800/132
Faks:0 346 2270639

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden943e-189b-327a-a8a7-c643 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 7. Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracı (OHBA) Kapsamında Belirlenen Maddelere İlişkin Örnekler



20



21

Ek 8. Oluşturulan Hikâye Kitabının Ön Kapağı



Ek 9. Uygulama ve Uygulayıcı Formlarının Ön Kapakları


**OKUMA YAZMAYA HAZIROLUŞLUĞU
DEĞERLENDİRME ARACI**

.....

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Öğrencinin Adı Soyadı: _____ Kız Erkek

Okulu: _____ Sınıfı: _____ Öğrenci Numarası: _____

Okul Öncesi Eğitim Durumu: Yok Var Süresi (var ise): _____

	Gün	Ay	Yıl
Uygulama Tarihi	_____	_____	_____
Doğum Tarihi	_____	_____	_____
Kronolojik Yaş	_____	_____	_____

Uygulayıcının Adı Soyadı

.....

UYGULAYICI FORMLARI


OHDA
OKUMA YAZMAYA HAZIROLUŞLUĞU
DEĞERLENDİRME ARACI

.....

UYGULAMA FORMLARI





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..