

**ÇOCUK/EV ERKEN DİL VE OKURYAZARLIK
GÖZLEM ARACININ
TÜRKÇEYE UYARLANMASI**

(Yüksek Lisans Tezi)

Selda YARAR

Kütahya - 2014

T.C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İlköğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÇOCUK/EV ERKEN DİL VE
OKURYAZARLIK GÖZLEM ARACININ
TÜRKÇEYE UYARLANMASI**

Danışman:
Doç. Dr. Hatice Zeynep İNAN

Hazırlayan:
Selda YARAR

Kütahya–2014

Kabul ve Onay

Selda YARAR'ın hazırladığı 'Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Türkçeye Uyarlanması' başlıklı Yüksek Lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

06/01/2014

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Red
Doç Dr. Hatice Zeynep İnan (Danışman)		
Yrd. Doç.Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal		
Yrd. Doç.Dr. Cenk Yoldaş		

Doç. Dr. Turan TEMUR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum ‘‘Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Türkçeye Uyarlanması’’ adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

06/01/2014

SELDA YARAR

Özgeçmiş

08 Haziran 1984 tarihinde Eskişehir’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Eskişehir’de tamamladı. Lisans öğrenimini 2004 yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde tamamladı. 2004-2008 yılları arasında MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında görev yaptı. Ardından 2008 yılında Kız Meslek Liselerinde Çocuk Gelişimi Öğretmeni olarak görev aldı. Halen bu görevine Eskişehir’de devam etmektedir. 2010 yılında Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine başladı.

ÖZET
ÇOCUK/EV ERKEN DİL VE
OKURYAZARLIK GÖZLEM ARACININ
TÜRKÇEYE UYARLANMASI

YARAR, Selda

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice Zeynep İNAN

Ocak, 2014; 167 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Susan B. Neuman ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ve orijinal adı ‘Child/Home Early Language & Literacy Observation’ (CHELLO) olan ölçeği ‘Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı’ olarak Türkçeye uyarlamaktır. Ülkemizde 0-3 yaş çocuklarının, okuma yazma materyallerini ve dil ortamlarını incelemek amacıyla kullanılan bir araç bulunmamaktadır. Ölçek bir gözlem formudur ve erken çocukluk dönemi araştırmacılarına nicel araştırmalardan nitel araştırmalara geçilmesinde fayda sağlaması açısından önemlidir. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırma örneklemini Eskişehir ilinde 0-3 yaşa devam eden çocukların bulunduğu 51 sınıf oluşturmuştur.

Dilsel eşitlik sağlamak için, 5 yabancı dil uzmanı tarafından İngilizce form Türkçeye çevrilmiş, daha sonra Türkçe hali tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Formun her iki dili, alan uzmanlarına gönderilmiş ve çoğunluğun uygun gördüğü terimler forma alınmıştır. Ölçekte iki faktör, toplamda 35 boyut yer almaktadır. Dilsel eşitlik sonucunda ölçekteki boyut sayısı değişmemiştir. Kapsam geçerlik indeksi okuryazarlık çevre kontrol alt faktörü için 0.88; kapsam geçerlik indeksi grup / aile alt faktörü için 0.75 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla ölçekten çıkartılan madde olmamıştır. Güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa güvenirlilik değeri grup / aile alt faktörü için iç tutarlılığın .87; okuryazarlık çevre kontrol alt faktörü içinse iç tutarlılığın .72 olduğu görülmüştür. Alt faktörlere göre güvenilirlik katsayıları, her alt boyuta ait puanlayıcı güvenilirliği değerleri .99 ve 1 olarak elde edilmiştir. Ölçme aracı geçerli ve güvenilir kabul edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil, Okuryazarlık, Bakım Merkezli Eğitim Kurumları, 0-3 yaş

ABSTRACT
ADAPTATION OF CHILD/HOME EARLY LANGUAGE AND LITERACY
OBSERVATION SCALE TO TURKISH

YARAR, Selda

M.A. Thesis, Department of Primary Education

Supervisor : Assoc. Prof. Hatice Zeynep İNAN

January, 2014, 167 pages

The purpose of this study was to adapt Child/Home Early Language & Literacy Observation (CHELLO), developed by Susan B. Neuman and her friends (2007) into Turkish as 'Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı' (literally translated name). In Turkey, there were no scale purposing to investigate 0-3 year-old children's literacy materials and language environment. The scale is an observation form and important as it courts early childhood period researchers while passing from quantitative to qualitative research. In this research the descriptive research model was applied. The sample of the study was 51 classrooms serving 0-3 years-old.

In order to provide language validity, 5 language specialist translated English form into Turkish then reverse translation was made. Two language versions of the form was sended to the field spacialists and terms which were found appropriate by majority of them taken in the form. There were two factors and 35 dimensions in the scale. At the end of the language validity process number of the dimensions in the scale didn't change. Content validity index was determined .88 for literacy environment subfactor and .75 for group/ family subscale. These result showed us that there were no need for excluding any item. As a result of reliability analysis, Cronbach Alpha test coefficients were .87 for the group/ family subfactor and .72 for the literacy environment control subfactor. Reliability coefficients for the subfactors and between graders reliability values for each subfactor were .99 and 1. Scale was accepted as reliable and valid.

Key Words: Language, Literacy, Educational Institutions with caring centre, 0-3 ages

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİL VE OKURYAZARLIK GELİŞİMİ

1.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
1.1.1. Erken Çocukluk Döneminde Okuma Becerilerinin Gelişimi	5
1.1.2. Yazma Becerilerinin Gelişimi	11
1.1.3. Dil Becerilerinin Gelişimi.....	15
1.1.4. Erken Çocukluk Eğitimi Döneminde Dil, Okuma ve Okuma Yazma Becerilerine Etki Eden Faktörler	21
1.1.5. Bakım Temelli Eğitim Veren Kurumlar	38
1.1.6. Konu ile İlgili Araştırmalar	43

İKİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU VE YÖNTEM

2.1. PROBLEM DURUMU	70
2.1.1. Araştırmanın Problemi.....	70
2.1.2. Araştırmanın Amacı.....	71
2.1.3. Araştırmanın Önemi	72
2.2. YÖNTEM	73
2.2.1. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	73
2.2.2. Araştırmanın Modeli.....	73
2.2.3. Evren ve Örneklem.....	74
2.2.4. Veri Toplama Aracı	75
2.2.5. Veri Toplama Süreci.....	76
2.2.6. Veri Toplama Yöntemi	77
2.2.7. Verilerin İstatiksel Analizi.....	80

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. BULGULAR VE YORUM	82
3.1.1. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Örneklemeye İlişkin Bilgiler	82
3.1.2. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı Geçerlik Sonuçlarına Ait Bulgular	88
3.1.3. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Güvenirlik Sonuçlarına Ait Bulgular	101
3.2. TARTIŞMA	104
3.3. SONUÇ	108
3.3.1. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Geçerliğine İlişkin Sonuçlar	108
3.3.2. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar	109
3.4. ÖNERİLER	110
EKLER	112
KAYNAKÇA	140
DİZİN	156

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: Okulların Bağlı Oldukları Bakanlıklar.....	82
Tablo 1.2: Okul Türleri ile Okuryazarlık Çevresi Toplam Kalite Değerlendirme Düzeyleri ki-kare Sonuçları	83
Tablo 1.3: Sınıflarda Konuşulan Diller	84
Tablo 1.4: Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları.....	84
Tablo 1.5: Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları ile Okuryazarlık Çevresi Toplam Kalite Değerlendirme Düzeyleri ki-kare Sonuçları	85
Tablo 1.6: Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları ile Aile/Grup Gözlemi Değerlendirme Düzeyleri ki-kare Sonuçları	85
Tablo 1.7: Öğrencilerin Cinsiyetleri.....	86
Tablo 1.8: Öğrenme Güçlüğü Tespit Edilen Çocuk Sayısı.....	86
Tablo 1.9: Yardımcı Personel Sayısı	87
Tablo 1.10: Öğrenci Yaş Aralıkları (ay cinsinden)	87
Tablo 1.11: $\alpha =0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları için Minimum Değerler	91
Tablo 1.12: Uzman Görüşlerine İlişkin Okuryazarlık Çevre Kontrol Listesi Kapsam Geçerlik İndeksi ...	92
Tablo 1.13: Uzman Görüşlerine İlişkin Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi.....	93
Tablo 1.14: Uzman Görüşlerine İlişkin Kitap Köşesi Düzenlemeleri	94
Tablo 1.15: Uzman Görüşlerine İlişkin Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi.....	94
Tablo 1.16: Uzman Görüşlerine İlişkin Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi.....	95
Tablo 1.17: Uzman Görüşlerine İlişkin Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi.....	96
Tablo 1.18: Uzman Görüşlerine İlişkin Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi.....	96
Tablo 1.19: Uzman Görüşlerine İlişkin Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi.....	97
Tablo 1.20: Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı Alt Faktörlere Ait Cronbach Alfa Değerleri.....	101
Tablo 1.21: Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Alt Faktörlere Ait Puanlayıcı Güvenilirliği Katsayıları.....	102
Tablo 1.22: Okuryazarlık Çevre Kontrol Listesi	103
Tablo 1.23: Grup/Aile Ortamının Kalite Listesi.....	103

KISALTMALAR

AAT	Ankara Artikülasyon Testi
AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
ASPB	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
CABEL-EPM	Caroline Assesment Batery of Emergent Literacy Environmental Print Measure
CHELLO	Child/Home Early Language & Literacy Observation (Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Aracı)
ÇSGB	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
ELLCO	The Early Language & Literacy Classroom Observation Toolkit
ECERS-R	Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği
ERG	Eğitim İzleme Raporu
GMK-5	Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi
IEA	Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu
İAT	İşitsel Ayırt Etme Testi
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksi
KSEALS	Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (The Kaufman Survey Of Early Academic And Language Skills)
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Denek Sayısı
NG	Maddeye Gerekli Diyen Uzmanlar Sayısı
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
PIRLS	Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PISA	Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı
r	Korelasyon
TIMMS	Uluslar Arası Matematik ve Bilim Çalışması
TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği

GİRİŞ

Yurt dışında, çocukların hayal gücünü, yaratıcılığını ve fiziksel koordinasyonlarını arttırmada; öz disiplin sahibi ve kendine güvenli, meraklı, dışa dönük olmalarını sağlamada, oyunların var olduğu görülmektedir. Bu oyunların çocukların her tür bilgiyi eğlenerek öğrenmelerini, hem de dil ve okuma yazma becerilerinin gelişimi içinde en iyi yollardan biridir. Öğrenme etkinliklerinde farklı oyuncaklar ve araç-gereçler kullanılıp, çocukların önceki deneyimlerine göre eğitime başlamaktır (Savaş, 2006). Bu durum öğrencilerin okuma yazma becerilerini ölçmeye dönük PIRLS, TIMMS ve PISA gibi uluslararası araştırmalarda da dikkate alınmakta ve öğrencilerin okuma becerileri ile birlikte zihinsel becerileri de ölçülmektedir (Güneş, 2005: 137). Erken çocukluk dönemindeki çocukların dil ve okuryazarlık becerileri ne kadar dikkate alınır ve bu yönde optimal çalışmalar yapılırsa o kadar kaliteli bir gençlik yetişeceğini söylemek mümkün olmaktadır.

Eğitimi ve bakımı kurumlarda olan bebeklerle yapılan çalışmalar, bebeklerin iyi bakılmalarına rağmen bakıcılardan gerekli ilgiyi görmediklerinde, uyarıcılar verilmediğinde, onlarla oynayan ya da konuşan kişiler yoksa diğer çocuklara göre daha yavaş ve daha az geliştiklerini ortaya koymaktadır. Bu bebeklerin temel fiziksel gereksinimleri karşılanmasına rağmen 3-6 aylarda gülümseme, ses çıkarma ve motor gelişimlerinin geciktiği, 1 yaşlarında zihinsel gelişimin zayıfladığı tespit edilmiştir. Ayrıca çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları anlaşılır bir şekilde açığa vuran ve bebeklikteki en etkileyici gelişimlerden biri olan dil gelişiminin başlangıcı olarak değerlendirilmiştir. Bebeklerin konuşmaları anlaması ve konuşmaya başlamaları için desteğe ihtiyaçları olduğu bilinmektedir (Artan ve Bayhan, 2007). Böylelikle ailenin kurum eğitimine karar vermekle başlayan sürecini, kaliteli bir eğitim kurumu bulma zorlukları takip etmektedir. Ancak her iki durumda da dikkat edilmesi gereken nokta, yüksek kalitede olan eğitim ortamlarının çocuğa sunulmasını sağlamaktır. Çocuğun bütün gelişim alanlarının desteklenmesi, huzurlu, sağlıklı, başarılı bir yaşama başlangıç yapması için önemle üzerinde durulması gereken konu haline gelmektedir. Bu anlamda, bakım ve eğitimi bir arada veren merkezler yani kreş ve gündüz bakım evleri, yuvalar dikkatleri üzerlerine çekmektedir.

Ülkemizde erken çocukluk eğitimi veren kurumlar; kreş ve gündüz bakımevleri (0-2 yaş) ve yuvaların varlığı bilinmektedir. Kreşler duygusal ve zihinsel gelişimlerini ön planda tutarak çocuklara bakım temelli hizmet vermekteyken, yuvalar zengin eğitsel yaşantılarla çocuğun gelişimini olumlu etkilemek için sosyal bir ortam sağlamaktadır. İlerleyen yıllarda anaokulları çocukların kişilik, dil, psiko-motor, sosyal, zihinsel gelişimlerini ve özbakım becerilerini desteklerken ülkemizde zorunlu eğitim kapsamında yer alan anasınıflarının bunlara ek olarak farklı sosyo-ekonomik koşullardan gelen çocukların okula ayak uydurmalarına yardımcı olan bir eğitim kurum olduğu bilinmektedir (MEB, 2012).

2 ile 6 yaş arasında erken çocukluk dönemindeki çocukların öğrenme etkinliğini en kalıcı şekilde yaşadığı bilişsel, zihinsel ve dil gibi çeşitli alanlarda hızlı bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir (Yılmaz, 2009: 170; Gönen ve Uyanık, 2002: 163; Duran, 1997: 62). Dil gelişiminin, diğer gelişim alanlarıyla işbirliği halinde olmasının, ağırlıklı bir şekilde dilin gelişimini ve diğer gelişim alanlarını da olumlu bir şekilde etkileyeceği ifade edilmektedir. Çocuğun dili kullanması ile konuşma eylemine geçmesi dil gelişiminin önemli kanıtlarından sayılmaktadır. Yetişkin desteği ve teşviğinin önemi artmaktadır (Ömeroğlu ve Can, 2002).

Ülkemizde özellikle 0-36 ay bakım ve eğitim veren kurumlarının kaliteleri ve çalışan personelin niteliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaların sayısının yok denecek kadar az olduğu tespit edilmiştir. Ancak her çocuğun potansiyelini en üst noktaya kadar geliştirme hakkı ve bu hakkın korunması, tüm çocukların bebeklikten itibaren kaliteli bir bakım hizmetinin almasıyla yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (www.csgeb.gov.tr,2012). Eğitim sektörü açısından da, özellikle kreş ve gündüz bakımevlerinin kalite durumlarını inceleme gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde de 0-36 ay eğitim kurumlarının, okuma yazma materyallerini ve dil ortamlarını incelemek amacıyla kullanılan bir aracı Türkiye'ye kazandırma gerekliliği bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Okuma yazma materyallerini ve dil ortamlarını incelemek amacıyla kullanılan bir araç olan CHELLO (Child/Home Early Language & Literacy Observation) araştırmacıların, erken çocuklukta dil ve

okuryazarlık eğitimi ile ilgilenenlerin başvurduğu bir araçtır. Kitap kullanımı, kitap alanı, yazı malzemeleri, teknolojiyi kullanımı ve eğitici oyuncakları, öğrenmenin fiziksel çevresi, öğrenme desteği, öğretim stratejileri gibi önemli noktaları ölçen geçerliliği güvenilirliği heasplanmış bir testtir. CHELLO aracı geniş kullanımda çeşitli boyutları ile gelişimleri incelenmesi için yapılmış çalışmalarda iç tutalılık değeri .824 tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında örneğin, grup/aile başlığının alt boyutu, öğrenmenin desteklenmesinde oran $r=.720$ dir (Neuman, 2007). Ölçek 0-3 yaş eğitim ortamlarında, donanımların ve uygulamaların olup olmadığı, hangi düzeyde gerçekleştirildiğini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Uluslararası literatürde 0-36 aylık çocukların ortam kalitelerini değerlendiren başka testler de mevcuttur, ancak en güncel olan ve okuryazarlığın çeşitli boyutlarını da ele alan bir test olması nedeniyle bu araştırmada CHELLO (Child/Home Early Language & Literacy Observation), ‘Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı’nın Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

Çocukların okuma ve yazmayı öğrenmesinden önceki dönemde yazı diliyle ilgili bazı kavramların farkında olmaları ve yazıya ilgi duymaları ile ilgili araştırmalar yoğunlaştıkça terimler değiştirmektedir. Literatürde bu konuyla ilgili diğer araştırmalarda tam kelime karşılığının bulunamadığından okul öncesinde gelişen okuryazarlık için değişik isimlere rastlanmaktadır. Gelişen Okuryazarlık, (Girgin, 2003: 160; Şimşek, 2011: 13); İlk Okuma Yazmada Kuluçka Dönemi, (Çelenk, 2007: 76); Filizlenen Okuryazarlık, (Baydık, 2003: 77); Erken Okuryazarlık, (Deretarla ve Bal, 2006: 3); Yeşeren Okuryazarlık, (Gül, 2007: 19; Aşıcı, 2009: 14; Ege, 2005: 140), kavramları literatürde sıklıkla adı geçen terimler olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmalar incelenmiş, çocuğun okuma yazma ile ilgili deneyimlerini, dilin bir takım sembolleri olduğunun farkına varmasını, yazı ile tanışan ve ‘Bu ne demektir?’ sorusunu sormaya çalışan çocuklar için kullanılan ortak bir terim saptanmıştır. Neuman (2012), gelişimsel yaklaşımı temel alarak, çocuğun okuryazarlığın farkına varıp kendisinin okuma-yazma girişiminde bulunma durumuna verdiği ‘emergent literacy’ terimi için, ‘Kendiliğinden Gelişen Okuryazarlık’ ifadesi kullanılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİL VE OKURYAZARLIK GELİŞİMİ

1.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1.1. Erken Çocukluk Döneminde Okuma Becerilerinin Gelişimi

Okuma, bir görsel motor semboller serisini, sözlü veya sözsüz olarak ses dizilerine çevirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca okuma, yazıdan anlam çıkarma, yazılı alfabe bilgisi kullanma ve kavrama yeteneği kazanmak için dilbilgisi ve sözcük gibi sözel dil becerileri olarak tanımlanmaktadır (Caplovitz, 2005: 3; Polat, 2011: 6; Bay, 2008: 9).

Erken çocukluk dönemi çocuklarının, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi için desteklenmesinin önemli görülmesine rağmen, bu dönemdeki çocukların okuma ve yazma becerileri yönünden tahmin edilebileceği gibi desteklenmesi çok eskiye dayanmamaktadır. 1930'lu yılların öncesinde çocukların ilköğretime başlamadan önce okuma ve yazma gelişimiyle ilişkili olarak okuma ve yazmaya hazır olma üzerinde pek fazla durulmamıştır (Akyol, 2008).

1950'li yıllarda erken okuryazarlık, olgunlaşma kuramına göre açıklanmıştır. Çocukların okuma olgunluğu becerilerinin desteklenmesi gerektiği konusunda, çocukların ilköğretime başlamadan önce okuma öncesi becerilerde belli olgunluğa ulaşmalarına yardımcı olmak amacıyla "okuma olgunluğu programları" geliştirilmiştir. Bu programlar çok yüksek derecede yapılandırılmış, beceri temelli çalışma kitapları şeklinde hazırlandığı görülmektedir. Olgunlaşma teorisinin sorgulanmasıyla, çocuklar okumaya biyolojik olarak hazır olsalar dahi, bu sürecin, okuma öncesi deneyimlerden etkilenebileceği fikri ortaya çıkmıştır (Barratt, 2000: 2). Bu teoriye göre; okumayı öğrenmede en önemli faktör, olgunlaşmadır. Çocukların sadece biyolojik olgunluğa ve zihin yaşına eriştikten sonra okuryazar olabileceği düşünülmektedir.

1960 ve 1970'lerde, çocukların okuma öğrenimleri iki hâkim fikre dayanmaktadır. Birincisi, işitsel ve görsel algılama, harflerin isimlerini ve sesleri sıraya dizme gibi basit seviye becerileri kazanana kadar çocuklar henüz gerçek okumaya

geçemediği için, bu becerileri okul öncesi ve anaokulu çocuklarına öğretmenin onları okuma öğrenimine hazır hale getirebileceği fikri olarak kabul edilmiştir. Çocuklar kelimeleri çözüp fark ettikten sonra kısa, özel olarak hazırlanmış yazıları idrak etmeye, daha sonra da giderek daha zor yazıları anlamaya başlayabilirdi (Mason ve Sinha, 1992). Buradan da anlaşılabilir gibi doğumdan itibaren okuryazarlıkla ilgili kavramlara olan yatırımlar, çocukların okuma yazmaya geçişlerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle, okuryazarlık becerilerinin, bu becerinin gelişiminde kritik adımların atıldığı erken çocukluk döneminde desteklenmesi gerekmektedir.

1960-1980 yılları arasında yapılan deneysel çalışmalar, durum tespit çalışmaları, gözlemler aracılığıyla elde edilen bilimsel veriler ışığında çocukların okuma ve yazma gelişimlerinin desteklenebileceği ortaya koymuştur (Morrow ve Gambrell, 2005: 11). Yapılandırılmış bir çevre ile çocuğun okuma-yazma faaliyetlerine ilgi göstermesinin sağlanabileceği fikrine yakın bilgiler bu yıllarda keşfedilmiştir.

Okuma yazma becerilerinin birbirleriyle olan ilişkisi araştırmalara konu olmuştur. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma gelişimlerinde desteklenebileceğine dair programların önemli olduğuna ilişkin çalışmalar da ülkemiz literatüründe yer almaktadır. Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma becerilerine yönelik çalışmaların, daha çok okuma becerilerine yönelik olduğu tespit edilmiştir (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Şimşek, 2007; Oktay ve Kerem, 2001; Altıparmak, 2010; Kerem, 2001; Turan ve Gül, 2008; Erduran, 1999).

Kendiliğinden gelişen (emergent) okuryazarlık üzerine odaklanan görüşlerin ardından 1990’larda sosyokültürel okuryazarlık ortaya çıkmıştır. Sosyokültürel teoriye göre, tüm çocukların okuryazarlığa eşit erişimlerinin sağlanması, tüm çocukların okuryazarlık talep ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı durumlarda oluşmaktadır ve bu teori, eşitsizliğin inşa edilerek korunduğu örüntülerin incelenmesi için bir olanak sağlamaktadır (Barratt, 2000: 4).

Bu bilgiler ile çevreleri doğdukları günden itibaren yazı dili ile ilgili uyarılarla donatılmış olan çocuk, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere

katılarak, çevrelerindeki yazılı malzemenin özelliklerine dikkat ederek ve yetişkinlerin yazı dilini nasıl kullandıklarını gözlemleyerek okula başlamadan çok daha önce, okuma kavramları oluşturmaktadır. Bu beceriye sahip olan bir çocuk kitaplara, işaretlere ve başlıklara ilgi göstermektedir (Oktay ve Kerem, 2001: 2).

Okuma ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2008: 1). Yani, okuma becerisinde okuyucuya büyük bir görev düştüğünü söylemek mümkündür.

Çocukların okumaya ilgi duymasına yönelik ilk belirtiler, çevreyle etkileşim ve çevrenin gözlemlenmesi sonucunda oluşup, çevresindeki yazı içeren unsurları inceleme, logoları tanıma, adının yazılışını tanıma gibi davranışlarla devam etmektedir. Buradan da anlaşılması gereken en önemli bilgi, çocukların okuma yazma ile ilgili deneyimleri kazanması için ev ve okul ortamında zengin uyarıcı ortamın hazırlanması, çocuklarda okuma bilincini geliştirilmesi olmaktadır. Çocuklarda yazılara ve kitaplara bir yakınlık kazanma, yazıları anlamlandırabilecek temel becerilerin gelişimi de bu dönemde gerçekleşmektedir (Üstün, 2007; www.aile.org.tr, 2005; Ülkü, 2007). Çocuklarda oluşmaya başlayan okumaya yönelik olan bu ilgi, zaman içinde giderek artar ve bir gereksinime dönüşür. Çeşitli aşamalarla yoğunluğu artarak çocuğun hayatında yer almaktadır.

Ancak her çocuk sağlıklı bir fizyolojiyle doğmamıştır. Erken çocuklukta sık rastlanan disleksi nedeni ile okumada zorluk çeken çocuklar bulunmaktadır. Beynin bir bölümünden, nöronların hızla, tek tek harflerin tanımlandığı bölümden, harflerin fonolojik olarak ayrılaştığı bölüme ve sonra da kelimeye anlam verildiği yere gönderilmesi gerekmektedir. Çocuklar okuyabilmek için bu nöron geçişini yapmak durumundadır. Bu geçiş normal çocuklar için kırk saliseden daha az zaman alırken, bazı çocukların bu geçişleri yaparken zorlandıkları görülmektedir. Zekâ geriliği ya da diğer özel nedenler olmadan ortaya çıkan okuma zorluğuna disleksi denilmektedir (Soderman vd., 2005).

Çocuğun okuma olgunluğuna ulaşma sürecini etkileyen nörolojik bir problem olan disleksi okul öncesi dönemde şu belirtilerle kendini göstermektedir;

- Konuşmayı diğer çocuklardan daha geç öğrenmek,
- Telaffuz problemleri yaşamak,
- Yavaş bir kelime artışının olması,
- Uygun kelimeleri bulmakta zorlanmak,
- Sayıları, renkleri, günleri öğrenmekte zorlanmak,
- Telefon numaralarında sayıları yer yer ters çevirmektedir,
- Saati söylemede yaşıtlarına göre gecikmiştir veya zorlanmak,
- Yaşıtlarıyla iletişimde problemler yaşamak,
- Çocuk sağını solunu ayırt etmede yönergeleri uygulamada yetersizlik,
- Yap-boz yapma, çizme, kesme becerilerinde başarısızlık,
- Her gün karşılaşılan nesnelerin isimlerini hatırlamada güçlük yaşama,
- Dizileri ve serileri anımsamada sorunlar yaşama,
- Parayı tanımada güçlük çekmek,
- Seslerden uyumsuz olanı seçmekte zorlanmaktadırlar (Yavuzer, 2004; Soderman vd., 2005).

Çocuğun okuma becerisini kazanmasında en etkili yöntemin, ses birimleri ve bu birimleri temsil eden yazılı semboller arasındaki ilişkiye dikkat çeken çalışmalar olduğu kabul edilmektedir. Çocuklar, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılarak, çevrelerindeki basılı materyallerin özelliklerine dikkat ederek ve yetişkinlerin yazı dilini nasıl kullandıklarını gözlemleyerek okula başlamadan çok daha önce, okuma kavramlarını oluşturmaya başlamaktadır. Yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde geliştirilen okuma kavramlarına ilişkin becerilerin, ileriki yıllarda okuma başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Kandır vd., 2010a: 1). Nesnelere ve basit sembolik şekillerdeki benzerlikleri ve farklılıkları algılama, konum ve yön belirlemelerini yapma, sembolik formları ayırt etme çalışmaları ana-ara renkleri tanıma vs. etkinlikleri ile desteklenmektedir.

Özellikle bir yaşına kadar olan bebeklere öykü anlatma kesinlikle birebir yapılması gereken bir etkinlik olarak değerlendirilmiştir. Bebeğe anlatılacak öykü

kitaptan olmak zorunda değildir, sıcak ve yumuşak ses tonu ile anlatılacak bir öyküyü ninni dinliyormuşçasına dinleyen çocuk, bir iki yaşlarında birçok sözcüğü bilir bir durum almaktadır. Söylenenlerin çoğunu anlayabilir, ancak yine de dikkatleri çabuk dağılmaktadır. Bu yaştaki çocuklara kitap okumak resimlerin gerçek nesnelere olan ilişkisini anlamlarına yardımcı olmakta ve keyifli geçirilen bağ, kitap ile olumlu bir başlangıcı olmaktadır (Alpöge, 2003).

Çocukların alfabenin harflerini tanımasına yardımcı olan materyallerle meşgul olmasını sağlamak okuma yazma hazırlığında gerekmektedir. Bu amaçla abc kitapları, manyetik, tahta, plastik pürüzlü harfler, alfabe blokları, bilgisayar klavyesi, bilgisayar oyunları (alfabe oyunu 2-6 yaş için) ve yapbozları, alfabe kartları, alfabe çorbası, harf krakerleri kullanılmaktadır. Harflerin tanınmasındaki amaç, harflerin okunuşlarının çocuklara öğretilmesi değil, bu harflerin ne anlatmak istediğine dikkat çekmektir. Harfler konuşma dilinde var olan seslerin yazı diline geçirilmesine yardımcı olan semboller olarak tanımlanmaktadır. Çocukların alfabe bilgisini arttırıcı çalışmaların yaratıcı etkinlikler, resim, müzik, alfabe şarkısını söyleme, dans, hikâye ve masal anlatma, anlattırma, kuklalarla oyun, bireysel oyunlar, oyun hamuruyla harfler yapma, gurup halinde oyunlar gibi eğlendirici, dinlendirici ve geliştirici etkinliklerle yapılması gerekmektedir (Albayrak, 2000; Beaty ve Pratt 2007; Sevinç, 2003).

Çocuğa evde ve okulda kitap okumanın zihinsel gelişimine önemli katkıları bulunmaktadır. Ayrıca evde ve okulda zengin sözel dil deneyimleri, kitaplardaki basılı yazılar ve konuşulan sözcüklerdeki ses yapısına özel ilgi gösterilmesi, çocuklar için en iyi okuma yazma çevresini oluşturmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren çocuklar özellikle kitaplarla yakından ilgilenmekte ve resimlerine bakarak öykü anlatmaya istekli oldukları bilinmektedir. Çocuğun kitaba karşı ilgi göstermesi, kitapla ilgilenmesi, kendisine okunan kitaba dokunmak istemesi, kitabın resimlerinde bulunan ilk defa gördüğü şeylere ilgilenmesi ve onlar hakkında soru sorması okuma yazmaya hazır olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca kendisine okunan kitabı okuyormuş gibi yapması, hatta kitabı anlatması ve öykü hakkında sorulan sorulara cevap vermesi de çocuğun okuma yazmaya hazır olduğunu gösteren belirtiler arasında gösterilmektedir. Çocuğun kitaptaki kişiler, olaylar vb. seçenekler çocuğu düşünmeye

itmekte, sorular sorarak eleştirme, paylaşma, bilgiler arasında bağlantı kurması gibi önemli işlevleri yerine getirmesini sağlamaktadır. Okuma becerilerinin kazandırılmasında çocuklara kitap okuma ve dil etkinlikleri, okuma becerilerinin gelişimi için önemli fırsatlar sunmaktadır (Albrecht ve Miller, 2004: 293; Kandır, vd. 2010b: 73; Bay, 2008: 2; Güneş, 2007: 53).

Çocuklara yeterli sıklıkta ve çeşitlilikte okuma olanakları sağlanırsa, kitapların soldan sağa ve baştan aşağı doğru okunması, sözcüklerin ve cümlelerin arasında boşlukların olması gibi yazı ile ilgili özel kavramları keşfetmeye başladıkları bilinmektedir. Bir çocuğun yazı kavramları hakkındaki bilgisinin okuma edinimini desteklediği ve erken okul yıllarında okuma becerisini kolayca tahmin ettiği ortaya çıkmaktadır. Yazı kavramları hakkında bilginin yanı sıra çocukların çevresel yazılarla etkileşimi yazı farkındalığı becerisinin diğer önemli parçasını oluşturmaktadır (Sandall ve Schwartz, 2008: 173; Pullen ve Justice, 2003: 89; Çelenk, 2003: 80).

Gazete, dergi, işitsel ve görsel algıyı geliştirici resim çizme ve tamamlama kitapları, tahmin edilebilir okuma kitapları (büyük resimli az yazılı kitaplar), ailenin ve çevresindeki diğer yetişkinlerin okuma geleneği, oldukça büyük önem taşımaktadır. Aile içinde katıldığı dinleme etkinlikleri gibi uygulamalarla etkileşim içinde doğal olarak geliştirdiği bu potansiyel okuma-yazma deneyimi, ilk okuma-yazma öğretiminde büyük ölçüde “okumaya hazırlık” veya “okumaya hazırlık süreci” kavramlarının yerini almış bulunmaktadır (Çelenk, 2003: 76). Bu bilgiler ışığında okumaya hazırlık süreci, biyolojik olgunluk kadar sosyal duygusal edinimlerin zenginliğiyle kazanıldığı şeklinde değerlendirilebilir.

Parlak yıldız ve Yıldızbaş (2004), yaptıkları çalışmada çocukların okuma becerilerini kazanacakları ilk ortamın ev ortamı olduğunu ve bu becerilere yönelik ilk etkileşimin anne, baba ve kardeşlerle kurulduğunu ifade etmektedirler. Araştırma sonucunda, genel olarak okul öncesi dönemdeki çocuklar için çevreyi ve hayattaki unsurları öğrenmelerinde, anne ve babanın temel bilgi kaynağı olarak yer aldığı söylenmektedir.

1.1.2. Yazma Becerilerinin Gelişimi

Yazma, sözlü ve sözsüz konuşma seslerini, karşılıklı olan görsel motor sembollere çevirme süreci ve beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır. Yazma bilgisi, çocukların ses birimlerini ayırmasını sağlamaktadır (Carter, 2007: 5; Polat, 2011: 63; Bay, 2008: 10).

Yazma becerisini motor bir aktivite gibi sınırlamak doğru olmamakla birlikte, okuma becerisinden kesin sınırlarla ayrılmaması gereken bir beceri olmaktadır. Ayrıca yazma, üst düzeyde ve karmaşık bir planlama gerektiren, daha karmaşık bir zihinsel eylem olduğunu söylemek mümkündür (Ege, 2005). Yazma, sözlü veya sözsüz konuşma seslerini karşılıklı olan görsel motor sembollere çevirme süreci olarak tanımlanmaktadır. El becerilerindeki gelişim, tam bir görme yeteneği, dikkati yoğunlaştırma ve dile ilişkin bir kavrayış, yazabilmek için çok önem taşıyan nitelikler arasında sayılmaktadır. Okul öncesinde çocuklarının, resim yapması, boyaması, küçük kas gelişimini destekleyici şekilleri tamamlaması, karalama defterlerinin bulunması, kum ve tuz masasında çalışması, labirentli bulmacalar el becerilerini yazı için hazırlayan etkinlikler arasında sayılmaktadır (Yavuzer, 2004).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, yazı yazma becerilerini geliştirirken yazı yazmaya ait temel özelliklerin farkına varmaktadırlar. Bunlar; aynı harflerin tekrar edilerek yazı yazıldığı, alfbedeki harflerle çok farklı sözcükler oluşturulabildiği, yazı ile sembolize edilen nesne arasında şekil olarak bir benzerliği olmadığı, aynı harfin farklı şekilde yazılabildiği ve sayfa düzeni özellikleri olarak sıralanmaktadır (Üstün, 2007: 14).

Çocuk konuşurken çıkardığı seslerin bilincinde olmadığı gibi, bu sırada yürüttüğü zihinsel işlemlerin de bilincinde olmamaktadır. Oysa yazılı dilde her sözcüğün ses yapısını tanıma, parçalarına ayırma, alfabetik simgelerle yeniden üretme zorunluluğu bulunmaktadır. Amaçlı biçimde cümle oluşturmak için sözcükler belli bir sıraya dizilmeli, yazılı dil için bilinçli bir çaba sarf etmek gerekmektedir (Ferah, 2001: 1).

Çocuklar, yazılı materyallerle çevrelerinde sıkça karşılaştıklarında, okumayı bilmeseler de sözel dil ile yazı dili arasında ilişki kurmaktadırlar. Yazı dilinde harflerin isimlerini bilme ve harfleri ayırt etme erken okuma başarısının göstergesi olarak sayılmaktadır. Bu anlamda çocuklar alfabeyi ayrı olarak öğrenmek yerine çevresel yazılar ve okuma-yazmayla olan deneyimlerinden öğrenmeleri gerekmektedir. Böylece çocuklar yazılanların söylenebildiğini ve söylenenlerin de yazılabildiğini keşfetmeye başlamış olmaktadır. Çocukların bu aşamaya gelmiş olmaları ile karşılına çıkan yazılı ve yazılı dökümanlarda anlam aramaya başlamış olduklarını belirtmektedir (Sandall ve Schwartz, 2008: 173; Ziolkowski, 2004: 6; Çelenk, 2003: 78).

Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma gelişimleri ile ilgili önemli bir kavram olarak yazı farkındalığı karşımıza çıkmaktadır. Yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık çalışmalarından farklı olup, erken yaşlardan itibaren çocukların dikkatlerini yazıya çekme ve yazının önemini çocuklara kavratmaya yönelik bulunmaktadır. Çocukların yazıyı keşfetmeleri ve kendi kendilerine yazı farkındalığı geliştirmeleri beklenilmemelidir. Yazı farkındalığı hem okul öncesinde hem de okuma yazma öğretiminin başında yapılacak çalışmaları kapsamaktadır (Güneş, 2007: 98).

Okul öncesi dönemde çocuklar için, yazı yazma becerisi gelişimsel bir süreçtir (Morrow, 2005: 284). Bebekler 0-3 aylık olduklarında ellerine konan nesnelere tutar ve hızlıca vurmaya öğrenmektedirler. 4- 6. Aylık olduklarında nesnelere uzanır ve kavrar, kavramak için tek elini kullanıp ve ağızına götürerek keşfetmektedir. Yani, kitabı ağızına alma, kitabı tutma gibi kavrama ve tutma davranışları gösterebilmektedirler. 7- 9. aylar arasında ellerini daha iyi kullanırlar. Nesnelere bir elinden diğerine geçirirler, materyalleri sökmekten ve çekmekten hoşlanırlar ve başparmak ve işaret parmağı ile kısıkaç tutuşu yapabilir. 10-12 aylık olduğunda hedef tutturamasa da elini ağızına götürmektedir. 12-18. ayın sonuna doğru küçük nesnelere kaplara koyar ve karalamalar yaparak, kâğıt üzerindeki hareketlerinin sonuçlarını izlemektedirler. 12-24 ay arasında, yazı yazma araç-gereçlerini kavramak ve kâğıt üzerine bu materyallerle iz bırakabilmek için özellikle pastel boyaları bütün parmaklarıyla kavrayıp kullanmaktadırlar (Bee ve Body, 2009). Özellikle anne-baba veya bakımıyla ilgilenen yetişkin ile bebekler, bu dönemde kitaplara, resimlere vs. ilgi geliştirirlerse kendiliğinden gelişen okuryazarlık

için tohumları yerleştirmiş olma yolunda önemli adımlar atmış olmaktadırlar.

2-4 yaşa gelindiğinde, kalemi olgun bir şekilde tutma konusunda becerikli olsalar da çizim yaparken tam adapte olamazlar ve zorlandıkları görülmektedir. Bu aşamada çocuklara faydalı kitapların okunması, sözcük oyunları, yazma egzersizleri ile desteklenmesi gerekmektedir (Bee ve Body, 2009). 6 yaş civarında ise, yazı yazma becerisinin gelişimi karalama ile başlamaktadır ve daha sonra yazıyormuş gibi yaparak yetişkin yazısını taklit etme, yazı yazmanın temelini oluşturmaktadır. Çocuklar, alfabe bilgisi edindikten ve ses duyarlılığı kazandıktan sonra, sembollerle sesleri eşleştirirler ve bazılarında sese bağlı yazmaya benzer yazılar görülebilmektedir. Son olarak da, sözcüğü doğru harfleri kullanarak yazma becerisi gelişmektedir (Sevinç, 2003). Çocuğun bir nesneye odaklanması, sesleri tanınması, etrafındaki çevresel yazıyı ve etiketleri fark etmesi, boyalarla, keçeli kalemlerle ve kurşun kalemlerle yazı denemeleri yapması kendiliğinden gelişen okuryazarlık kapsamında değerlendirilebilecek davranışlardır (Gök, 2013; 26).

Yazı yazma becerisi için, kol- el- parmak koordinasyonunun el-göz koordinasyonunu ile birlikte çalışması gerektirdiğinden, yazma becerisinin psiko motor gelişimle yakından ilgili olmaktadır. El göz koordinasyonunun gelişmesinde üç önemli faktör şöyledir;

1. Hareket koordinasyonunun gelişimi
2. Boyut ve şekiller arası bağlantıların kavranması
3. Merkezi bir idareden dikkat, yoğunlaşma, ilgi ve zekanın bir arada yürütülmesi şeklindedir (Polat, 2006). Yazı bilincini geliştirmek için çocuklara çeşitli yazıların tanıtılması ve çocuğun yazının bilgi iletişimde kullanıldığını anlaması sağlanmalıdır (Sevinç, 2003). Bu durum, çocukların el-göz koordinasyonlarının ve el-parmak becerilerinin doğal gelişimini destekleyecek şekilde yazım ve çizim araçlarını kullanma fırsatları verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yazılı kaynaklar ile ilgili kavramlar denildiğinde, yazılı materyaller, kitaplar ve sözcükler hakkındaki kavramlar akla gelmektedir. Çocuğun resimlerin değil de yazıların okunduğunun, kitapların önü ve arkasının olduğunun, sayfaların başının ve sonunun olduğunun, yazıların soldan sağa doğru okunduğunun, kitap sayfasının nasıl çevrildiğinin, sol sayfanın sağ sayfadan önce okunduğunun farkına varması dikkat çekmektedir (Brewer, 2001: 273; Jacobs ve Crowley, 2007: 73).

Görsel algının bir boyutu olan küçük detayların fark edilmesi 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 yönelik çalışmalara örnek gösterilebilir (Yazıcı, 2002: 155). Bunun yanı sıra okuryazarlığa farkındalık yaratarak bilinç geliştirmek için yapılan çalışmalar arasında çizme, boyama, resim yapma ve yaptığı resimlerdeki olayları ve konumları anlatma gibi etkinlikler ise görsel motor algısını geliştirmeye yöneliktir. Bu tür etkinlikler ile çocukların dil deneyimleri kazanma, yer-yön tayin etme, el göz koordinasyonu kurma gibi okuma yazma için gerekli olan becerilerin gelişimini sağlamaktadır. Ayrıca yazı neden gerekli, okumak neden gerekli sorularına kendiliğinden cevaplar geliştirmiş olmaktadır (Polat, 2010). Bu açıdan bakıldığında çocukların oyun haklarını ellerinden almadan, birbirine kaynaştırılmış etkinlikler sunmak için, eğitimciye önemli görevler düşmektedir.

Çocukların yazı bilincini ve becerilerini arttırabilmek için erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin;

- Çocuklara farklı türde yazılı materyaller sunmaları,
- Sınıftaki nesnelere etiketlemeleri,
- Yazının ne işe yaradığını ve amacını belirtecek etkinlikler yapmaları,
- Okumak için büyük kitaplar seçmeleri ve okurken parmağıyla sözcüklere işaret etmeleri,
- Çocukların küçük kas hareketlerini geliştirici etkinlikler yapmaları,
- Çocukların yazı kullanmasını özendirilmeleri,

- Yazı köşesi oluşturup bu köşede bilgisayar, her türlü yazı yazma malzemeleri, renkli kalemler, karton, not defteri, fatura defteri, başlıklı kâğıtlar, yağlı kâğıtlar, renkli kâğıtlar, makas, yapıştırıcı vb. malzemeler bulundurmaları,
- Çocuklara adlarını yazmalarını özendirmeleri,
- Çocukların düşüncelerini not alıp bunları sınıf duvarlarına asmaları,
- Yazılan yazıların çocuklara tekrar okunması, oldukça önemlidir (Sevinç, 2003: 183; Üstün, 2007: 20).

Kendiliğinden gelişen okuryazarlık için yazı bir araç olarak görünür ve yazma ile ilgili becerilerin başında resim ve karalamalar gelir. Yapılan karalamalar, hem yazı yazmanın başlangıcıdır. Kağıt üzerine kalıcı izler bırakma, adının bazı harflerini yazıda kullanma, kitap doğru tutma ve sayfaları doğru yöne çevirme resimlere bakarak hikâyeler anlatma, kitaba bakarak anlatılan hikâyelerin doğru duyma gibi beceriler sıralanmaktadır (Beaty, 2006).

1.1.3. Dil Becerilerinin Gelişimi

Herhangi bir kültür içinde doğan çocuk, konuşma organlarıyla ilgili ağır bir hasarı yoksa anadilini tam olarak nasıl öğrendiğine dair birçok araştırma yapılmış değişik görüşler ileri sürülmüş ve birçok kuram geliştirildiği bilinmektedir (Şen, 2010). Davranışçı görüş, dil kazanımında bebeğin konuşanları taklit etmesi ve erişkinlerin ödüllendirmelerle bebeğin çıkardığı sesleri desteklemeleri üzerinde durmaktadır. Çocuğun işittiğini öğrenmesi ile taklidin rolünün kesinleştiği savunulmaktadır (Bee ve Boyd, 2009).

Yeni çevresel kuramlarda ise, dil kazanımında kalıtım, olgunlaşma ve çevrenin etkileşim içinde olduğunu vurgulamaktadır. Bir başka deyişle, çevrenin onlara konuşmayı öğrettiğini çünkü bebeklerin konuşma ve öğrenmeye hazır doğduğunu savunmaktadırlar. Bir başka deyişle bebeğin işittiği dilin miktarı ile konuşmanın yakından ilgili olduğunu savunmaktadırlar (Öztürk, 2005). Pragmatik yaklaşıma göre

ise, dil gelişimi anadili öğrenme, sosyal gelişim sürecinde gerçekleşmektedir. Sosyal iletişim ortamında çocuk, isteklerini açıklamaya çalışarak dili öğrenmektedir (Aydın, 2005). Çocuk iletişim dilini kullanabilmesi için sözcük dağarcığına sahip olması gerekmektedir. Yani alıcı ve ifade edici dil becerileri de ön planda bulunmaktadır. Buradan da okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerindeki gelişmelerin paralel olabileceğini söylemek mümkün olmaktadır.

Chomsky'e göre ise çocuk dil kalıplarını öğrenmeye doğuştan eğilimli doğmaktadır. Dilin kazanılmasında ve kullanılmasında insan beyninin belirli bölgelerinin görevli olduğu ve bu sayede çevrede kullanılan dil içselleştirdiği bilinmektedir. Doğuştan kuramcılar arasında yer alan ve çocuğun dil öğrenmek için gereksinim duyduğu şeylerin büyük oranda organizmada var olduğunu söyleyen Slobin, 'çevreye bakınma kuralları' ve 'çevreyi dinleme kuralları' ile bebeklerin programlandığını söylemektedir (Bee ve Boyd, 2009).

Dil gelişim aşamaları incelendiğinde dil öncesi konuşma dönemi karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamalar şu şekilde sıralanır:

1. Farklılaşmamış Ağlama (0-1 ay): Bebeğin ihtiyacını belirttiği tek iletişim yoludur. Yeni doğan döneminde bebek refleksif sesler çıkarır.
2. Farklılaşmış Ağlama (1-2 ay): Birinci ayın sonunda ağlama daha belirgin olarak farklılaşmakta ve iletişim aracı olmaktadır.
3. Gıgıldama Dönemi (2-4 ay): Gıgıldama dönemi olarak belirlenen 6 hafta ile 3 ay arasında bebek ses oyunları ile ses üretiminden zevk aldığını belli eder.
4. Agulama-Mırıldanma Dönemi (4-6 ay): Bebek b-m-p gibi dudak seslerini çıkarmaya başlar. Bebeğin ses mekanizması üzerindeki kontrolünün arttığı ve kendi çıkardığı sesleri taklit ettiği görülür. Bebekler bu aylarda ünlü ve ünsüz ses çeşitlerini üreterek tekrar ederler. Buna "vokal jimnastik" denir.

Bebek sakin ve yalnızken “ba-ba, bi-bi” gibi sesler çıkarır.

5. Olgunlaşmamış Taklit (Mırıldanmanın tekrarı, 7-9 ay): İlk yaştan ikinci yarısında bebekler çevredeki sesleri dinler ve tekrarlarlar. Bebeğin çıkardığı sesler hece tekrarına doğru değişmektedir ve ba-ba, ma-ma gibi ünlü-ünsüz türü birleşimler en sık rastlanan yapılarıdır.
6. Başkalarının Sesini Taklit (9-11 ay): : Bebekler 9-11 aylık olduklarında diğer insanların seslerini bilinçli olarak taklit ederler ve kendi dillerini öğrenmeye hazır hale gelirler. Ses-sözcükler dönemi olarak da adlandırılan bu dönemde tekrarlama ve çeşitlenmiş mırıldanma görülür. Bu dönemde çıkarılan sesler, ana dile ait seslerdir.
7. Ses-Sözcükler Dönemi (11-14 ay): Birbirine benzemeyen hece tekrarları yapılmaktadır. Ancak kelimeleri karmaşık ve anlaşılmazdır. Çocuk anlamlı konuşmaya başladığı zaman bazı aşamalardan geçer (Bayhan ve Artan, 2007; Baykoç vd., 2000; Bee ve Boyd, 2009).

Dile dayalı konuşma aşamaları ilk sözcüklerini kullanmaya başlayan çocukları içine alan bir sıralama olmaktadır. Bebek tek kelimelik cümle ile bir yaştan sonuna gelir ve insanları, hareketleri, nesnelere isimlendirmek için dili kullanmaktadır. Sonra tek bir kelime üreterek tüm cümle yerine bunu kullanmaktadır. Tek sözcüklerin çoğu bir iki heceden oluşur ve genelde yiyecek isimleri, vücudun bölümleri, hayvanlar ve ev eşyaları ile ilgili sözcükler olmaktadır. Yani ilk sözcüklerini söylemelerindeki ifadeleri, buldukları durumla birlikte yorumlanması gerekmektedir. İki sözcüklü cümle döneminde ise, iki yaş civarındaki çocuklar iki veya daha çok kelimeyi birbirine ekleyerek cümle oluşturmaktadır. Bu cümleler genelde isim ve fiillerin birleşmesindedir ve sadece anlam taşıyan kelimelerden oluştuğundan bu cümlelere “telgraf konuşması” denmektedir. Çocuklar iki kelimelik cümle aşamasından sonra üç veya daha fazla kelimeyi yan yana koyarak konuşmaya başlar ve çocuğun bu dönemde 100-200 arasında sözcüğü bulunmaktadır (MEB, 2012).

Gramer kurallarına uygun konuşma ise üç yaş civarında çocukların çoğu dilin kullanımını için gerekli öğeleri kazanmışlardır. Çocuk dört yaşına geldiğinde aralarında neden-sonuç ilişkileri bulunan cümleler gibi bileşik anlamları anlatabilmektedir. 4-5 yaşlarında kendi dillerinin dilbilgisi yapısını tamamıyla öğrenmiş durumdadırlar. Ortalama beş yaşına geldiğinde yetişkin gibi söz dizimi kurallarına uygun konuşma yapmaktadırlar (Baykoç vd., 2000).

Ülkemizde 0-36 aylık çocukların kurum eğitimi için esas alınan 0-36 ay programda dil ile ilgili etkinlikler düzenlenirken öncelikle ilk yıl için aylık dönemler temel alınarak gelişim tabloları oluşturulmaktadır. Aylık gelişim düzeyleri için etkinlikler ve gelişim göstergeleri yer oluşturulmuştur. Bu durum, 12. aya kadar bu şekilde devam etmektedir. Her ay kendi içinde gelişim özellikleri taşır ve buna uygun gelişim göstergeleri için etkinlikler düzenlenmektedir. Örneğin: 5 aylık bir bebek için gelişim göstergesi olarak ‘5.1.Yetişkinin çıkardığı sesleri taklit eder’ bilgisi yer almaktadır. Aynı gelişim göstergesi için öğrenme sürecinde belirtilen ifade ‘5.1.Yetişkin, bebeğin yanına oturur ve bebeğin olduğu ortamda başkaları ile onun duyabileceği şekilde konuşur. Bebeğin işittiği sesleri taklit edip tekrarlamasını bekler’ şeklindedir. Uyarlama kısmında ise ‘5.1. Yetişkin, özel gereksinimli bebeğin duyduğu sesleri taklit etmeye yönelik çabalarını fark edip, ses veya sözcük tekrarları yapmaya devam etmelidir. Gülümseme, kucağa alma gibi olumlu tepkiler vererek bebeğin verdiği tepkilerin devam etmesini sağlamalıdır. İşitme engelli bebekler duymadıkları için bu taklitler giderek kaybolur’ der. Duruma uygun davranış için gerekli ise, açıklamalar kısmına bakım veren eklemeler yapabilmektedir. Değerlendirme yapılırken bu gelişim göstergesi için ölçüt ise şöyledir: ‘Bebeğin isteklerini belirtmek için ses, jest ve mimiklerini kullanma durumu izlenir. Gelişim izleme formundaki ilgili aylara ait maddeler gözlenerek değerlendirilir.’ Değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme süreçlerinde gerekli görülen düzenlemeler yapılmaktadır.

12. aydan sonra 24 aya kadar dil gelişimi için düzenlemeler üçer aylık yapılmaktadır. Örneğin 13. ay gelişim göstergesi için ‘13-15.1 Sorulduğunda adını söyler. 13-15.1. Yetişkin çocukla her zaman adını söyleyerek konuşur’ ifadesi yer almaktadır. Öğrenme süreci oluşturulurken ise ‘Çocuğun adını öğrenmesine fırsat verir.

Yetişkin; çocuğa ara ara ismini sorar, söylemesini bekler’ ifadesi yer alır. Uyarlanma kısmında yapılanma ise ‘13-15.1. Özel gereksinimli çocuk, sorulduğunda ismini söyleyebilir. Çocuğun kendi ismini söylemesi için sık sık, adın ne? diye sorarak cevap vermesi beklenir’ der. Değerlendirme kısmında ‘Çocuğun resmini gördüğü yakın çevresindeki nesnelere gösterip isimlendirmesi, iki-üç sözcükten oluşan cümleler kurması, elliden fazla sözcüğü anlamına uygun kullanması izlenir’ ifadesi yer almaktadır. Gelişim izleme formundaki ilgili aylara ait maddeler gözlenerek değerlendirilir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme süreçlerinde gerekli görülen düzenlemeler yapılır ile elde edilen durum kaydedilir (MEB, 2012).

24 aydan sonra 36 aylık olana kadar 6 şar aylık periyotlarla dil gelişimleri takip edilir. Örneğin 25 aylık bir çocuk için ‘25-30.1. Çoğul ekini kullanır’ gelişim göstergesi için ‘25-30.1. Yetişkin, önceden hazırlamış olduğu oyuncak sepetini çocuğa gösterir ve “Oyuncak sepetinde neler var?” gibi sorular yönelterek çocuğun “bebeklerim, arabalarım” gibi çoğul ekini kullanarak cevap vermesini bekler’ gibi öğrenme süreçleri oluşturulması beklenir. Gerekli ise açıklamalar kısmını doldurur ve çocuğun üç ya da daha fazla sözcüklü cümleler kurması, resimde gördüğü ya da dinlediği şeyleri anlatması izlenir. Gelişim izleme formundaki ilgili aylara ait maddeler gözlenerek değerlendirilir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme süreçlerinde gerekli görülen düzenlemeler yapılmaktadır.

Çocuğun gelişiminin tüm yönlerini destekleyebilecek sosyal ve fiziki çevrenin oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte çocuğa sağlanabilecek zengin dil deneyimleri, gelecekte onun yaşama bakış açısını etkilemektedir. Çocuğun gelişimi sırasında gösterdiği en büyük başarılarından biri dili öğrenmektir. Dil etkinliklerinde çocuklar okuma yazmaya başlamadan önce dinlemeyi ve konuşmayı öğrenmektedir (Kandır, 2005: 132; Güleç, 2008: 12 ; Şen vd., 2010: 14).

Çocuklar okumayı ve yazmayı öğrenmeden önce, sözlü dili algılamayı ve ifade etmeyi öğrenmektedirler. Çocuğun edindiği konuşma dili, görsel- işitsel ayırt etme, düşünme, sebep sonuç ilişkisi kurabilme, sıralama, genelleme yapabilme okumaya hazırlık evreleri olup okul öncesi dönemden başlayarak gelişmektedir. Çocuğun formel

eğitime başlamadan önce, okuma gelişimi, harf, ses birim ve kelime gibi dil ile ilgili unsurların kazanılmasını ve bunlar arasında neden sonuç ilişkisinin kurulmasını gerektirmektedir (Kandır vd., 2010a).

Çocuklar kendilerini ifade ederken, kullandıkları sözcüklerin geniş kapsamlı anlamlarından yararlanarak değişik bir şekilde ifade etme gereksinimi duyarlar. Ancak çocuk kelime dağarcığını, yeni sözcükleri öğrenerek ya da bildiği sözcüklerin yeni anlamlarını öğrenerek genişletir. Sözcük dağarcığını geliştirme, çocuğun konuşmasında kolaylık ve akıcılık sağlar (Güleç, 2008).

Ayrıca ülkemizde okul öncesi kurumlarında yapılan dil uygulamaları üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda dil becerilerinin incelenmesi, program önerisi veya program denemesi yapılmaktadır (Dereli ve Koçak, 2005; şen vd. 2010; Ünüvar, 2006; Er, 2008; Yıldırım, 2008; Ünüvar ve Gönen, 2010; Zembat ve Yurtsever, 2002). Dil becerisi okumaya hazırlık için en önemli beceridir. Çocuk, okuma yazmaya başlamadan önce dinlemeyi ve konuşmayı öğrenmektedir. Eğitimci İfade edici dili geliştirmek için, çocuğun diğer çocuklarla iletişime geçebileceği, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, deneyimlerini ve izlenimlerini paylaşabileceği uygun ortamlar hazırlaması gerekmektedir (Yazıcı, 2002).

Erken çocukluk eğitimi kurumları, çocuğun dil, zihin, sosyal gelişimlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu dönemde en hızlı gelişim dönemlerinden birini geçiren çocuk için dil becerileri önem kazanmaktadır. Bu dönemde çok hızlı gelişen dil becerilerine bağlı olarak çocuğun hem dil becerileri hem de sosyal becerileri gelişir (Aşıcı, 2010: 58). Bu bağlamda çocukların erken çocukluk döneminde, okuma ve yazma ile ilgili farkındalık yaratmaya dönük etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Buda ancak, dikkatli bir eğitimci ve planlama ile gerçekteşebilir.

Öğretmenler sözel dil becerisini geliştirmeye yönelik, çocukları yazılı materyalle karşılaştıracak eğitim ortamları düzenlemeli ve çocukları okumaya hazırlayacak etkinliklere yer vermelidir. Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimi ve sözel dil becerilerinin geliştirilmesi için erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin

çocuklara iyi bir model olmaları önemlidir. Sınıfta zengin bir dil kullanmaları, çocuklarla düzgün cümlelerle dili basitleştirmeden konuşmaları, sohbetlerde betimlemelere fazlasıyla yer vermeleri, çocukları farklı sözcüklerle ve karmaşık cümle yapılarıyla konuşmaya özendirmelidirler (Sevinç, 2003: 178; Üstün, 2007: 20).

Tüm bu etkinlikler sırasında; çocuk merkezli çalışmalı, zengin uyarıcı sosyal ortam sağlamalı, çocuklarla iletişimde somut ve açıklayıcı ifadeler kullanılmalıdır. Yapılan konuşmalarda da model olma, hatalara odaklanmama, genişletme, açık uçlu sorular sorma, yeniden düzenleme, yönlendirme ve iletişime teşvik etme yöntemlerini kullanma, çocuğun dili öğrenmesini olumlu yönde motive edecektir (MEB, 2012).

Bazı sebeplerden dolayı dil gelişimi geç ve güç tamamlanan veya tamamlanamayan; dil kazanıldıktan sonra bazı sebeplerden dolayı konuşamayan bireyler toplumumuzda bulunmaktadır. Bu bazı isimlerle karşımıza çıkar; "konuşma özü", "konuşma bozuklukları", "dil ve konuşma bozuklukları" vb. terimlerle ifade edilen bireyler arası iletişimde karşılaşılan olumsuz durumlar, "gecikmiş konuşma", "dil gelişiminde gecikme", "kekemelik", "afazi", "genizsi konuşma", "artikülasyon bozukluğu", "ses bozukluğu", "afoni" vb. terimlerle çeşitlenmektedir. Anatomik bozukluklar, fizyolojik bozukluklar, nörolojik sorunlar, psikolojik nedenler, genetiksel veya çevresel nedenlerle görülse de tam açıklanamayan nedenlerden dolayı da bu durumlarla karşılaşılmaktadır (Karacan, 2000).

1.1.4. Erken Çocukluk Eğitimi Döneminde Dil, Okuma ve Okuma Yazma Becerilerine Etki Eden Faktörler

Çocuklar okuryazarlığın gelişim sürecindeki ilk basamağı olan farkındalık ve araştırmacılığı, hikâye kitaplarını dinleyerek ve tartışarak belli etmektedirler. Yazılı materyallerin, bir mesajı olduğunu anlamaya başlamaktadırlar (Albrecht ve Miller, 2004). Onların hem beceri hem zekâ yönünden geliştirmek için hızla gelişen beynin uyarılması, öğrenmeye hazır durumlarının iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda duyarlı olunmalı, erken yaşlarda planlı ve sistemli bir eğitim ortamından

yararlanmalarını sağlanmak gerekmektedir.

Konuşma ve okuma-yazma ile ilgili birçok deneyim kazanan meraklı oldukları ve bu meraklarını oyunlarına yansıttıkları bilinmektedir. Okuma-yazma ile ilgili ilk tecrübelerde, bu merak ve keşfetme isteklerinin sonucunda ortaya çıkmakta ve kazanılmaya başlamaktadır. Fakat okuma-yazma becerilerinde de çocuğun, ilgi ve ihtiyaçları, zekâ düzeyi, sağlık durumu, duygusal yapısı, sosyal çevresi, anne baba eğitim düzeyi, gibi birçok faktör etkili olmaktadır. Her çocuğun edindiği deneyimler bu faktörlere bağlı olarak değişmektedir (Oktay, 2002; Çakmak ve Yılmaz, 2009).

1.1.4.1. Biyolojik Faktörler

Beyin araştırmacılarının yaptığı araştırmalarda 0-2 yaşlar ağırlıklı olmak üzere yaşamın ilk altı yılı beyin gelişimi açısından altın yıllar olarak ifade etmektedirler. Yani altı yıl boyunca çocuk için yapılacak her şey, onun daha donanımlı bir beyne sahip olmasını sağlamaktadır. Daha iyi bir sinir sistemi yapısı ancak gelişimsel kapasitenin artırılmasına yönelik deneyimlerle sağlanır ve böylelikle daha iyi düzeyde kullanılan bir beyin gelişmektedir. Zengin uyarıcı çevre, koşulsuz sevgi ve güven, etkin öğrenme yaşantıları sonucunda mümkün olan en üst düzeyde gelişim gerçekleşmektedir (Ersoy vd., 2006).

Dubois vd. (2009), yaptıkları çalışmada kaliteli ev ortamının, okul olgunluğunun iyi bilinen bir belirleyicisi olmasına rağmen temel süreçlerde iki hipotezi test etmişlerdir: birincisi çocuğun dil ve ev özellikleri arasındaki ilişki (sosyo-ekonomik durum ve okuma maruz kalma) ve ikincisi genetik faktörleri arasındaki ilişkidir. Verileri 6 ile 63 ay arasındaki ikizlerden toplanmışlardır. Sonuçlar ev özellikleri okul olgunluğunda ve doğrudan etkisi olmadığını dolaylı olarak etkilediğini göstermiştir. Genetik ile, dil ve okul olgunluğu arasında ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlar ev özelliklerinin erken dil becerileri üzerindeki etkisinin kısmen okul olgunluğunu etkilediğini göstermiş ve bu süreçte genetikten daha ağırlıklı olarak çevre olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Doğuştan zekânın yüksek olması dil ve zihinsel becerilerin yüksek olacağı anlamına gelmemektedir. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren öğrencilere verilecek eğitimde düşünme, anlama, araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi becerilerin nasıl gelişileceği öğretilirken öğrencilere ne düşünecekleri değil nasıl düşünecekleri öğretilmesi gerekmektedir (Güneş, 2007). Yapılacak çalışmaların, ezbercilik yerine zihni harekete geçirecek çalışmalar olması ve çağa uyum sağlayan bir nesil yetiştirmenin amaçlanması gerçekleştirilmelidir. Böylelikle, üst düzey zihinsel ve dilsel beceriler kullanılır ve bireyin düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme gibi süreçleri etkilenir, bilginin kullanımı ve üretimi kolaylaşmaktadır.

Yetenek farklılıkları konusunda, cinsiyet değişkeni günümüzde hala kesin bir değer taşımamaktadır. Çocuklarda ilerleyen yaşlarda cinsiyet faktörünün önemli bir fark yaratmadığı son yıllarda yapılan araştırmalarda görülmektedir (Erdoğan vd., 2005: 238). Araştırmalara göre kızlar erkeklerden daha önce konuşmaya başlamakta, daha çok konuşmakta ve dil özürleri daha az görülmektedir. Aynı zamanda kız bebeklerin sözel uyaranlara, erkeklerin ise görsel uyaranlara daha fazla tepki verdikleri dikkati çekmiştir. Annelerin ise kız çocukları ile daha çok konuşarak, erkek çocukları ile dokunarak iletişim kurdukları görülmektedir (Koçak, 2000: 26; Karacan, 2000: 41, Bayhan ve Artan, 2007: 139). Bu duruma en yaygın biyolojik açıklama olarak dili barındıran sol cerebral hemisferin fiziksel olgunlaşmasının kızlarda daha hızlı olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda annelerin kızlarıyla erkek bebeklerden daha çok konuşmalarının da bu durumu etkilediğini söylemek mümkün olmaktadır (Bayhan ve Artan, 2007). İlk dil gelişiminde ile ilgili yapılan araştırmalar, kızların erkeklerden konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlenin gramer yönünden doğruluğu gibi başlıklarda daha ileri olduğunu göstermektedir (Demirel, 2004).

İki yaşına kadar çocuğun çıkardığı seslerle zekâsının ilişkisi olmamasına karşın, iki yaşından sonra dil gelişimi ile zekâ arasında sıkı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Erken konuşan çocukların zekâ düzeylerinin genellikle normal ya da normalin üstünde olduğu ve dilin zekâyâ bağlı olarak geliştiği görüşü kabul edilmektedir (Karacan, 2000).

Yapılan bazı araştırmalarda ise, konuşma ile zeka arasındaki ilişkiyi ortaya

koymaktadır. Bu araştırmalarda erken konuşan çocukların zekaca üstün oldukları ileri sürülmektedir. Bunu destekleyen olgular gözlenmişse de, bazı araştırmacılar da zekâ ile erken konuşma arasındaki ilişkinin kesin olarak kanıtlanmadığını söylemektedirler (Demirel, 2004). Ancak zihin tanıma, tanımlama, seçme, sınırlama, sınıflandırma, genelleme, vb. pek çok faaliyeti eşliğinde, yaşadığımız dünyaya ait pek çok deneyimi de için içine katarak bir metinden anlam çıkarmaya ve çıkardığımız bu anlamı yorumlamaya çalışmaktadır. Gerek yazarken gerek okurken zihnin işlevinin önemi olduğu gerçeği söylenebilir.

Okuma gelişimi, biyolojik, bilişsel ve sosyal gelişime bağlı olarak çocuğun ilkokula başlamasından çok daha önce başlar, ancak okuma gelişiminin en önemli ön şartlarından birisi, çocuğun fiziksel gelişiminin iyi olması kadar, duyu organları ile arasındaki bütünlük olduğunu söylemek mümkündür. Çocuğun okuma gelişimi, yaşıyla ilişkili olarak büyük ölçüde gelişimsel özelliklere bağlı olup küçük bebeğin hayatındaki zihinsel ve fiziksel sağlık ile ilgili şartlardan bakım, beslenme, duygusal desteğe kadar pek çok faktör, gelişimini etkilemektedir. Bu faktörlerin tümünün çocuğun genel gelişimi üzerinde etkisi, ileriki yıllardaki okuma gelişimini de etkilemektedir (Kerem, 2001).

1.1.4.2. Aile Katılımının Etkileri

Aile ortamında yetişen çocuklar ve kurum bakımından faydalanan çocukların duygusal beceriler yönünden karşılaştırılarak buradan elde edilen verilerin doğru bir şekilde değerlendirilmesinin çocuk sorunlarını açıklığa kavuşturmaya önemli katkılar sağlayacağı düşünölmektedir. Araştırmalar aile-çocuk ve kurum bakımı-çocuk etkileşimine ışık tutması ile elde edilecek bulgular hem kurum bakımının çocuklar için olumsuz yanlarını ortaya çıkaracak hem de ailenin çocuğun gelişimi üzerindeki önemini bir kez daha belirlemiş olacaktır. Anne babaların çocukların gelişimlerinin her döneminde onlar için önemli modeller oluşturduğu bilinmesine rağmen, ailenin kitap okumadığı bir evde çocuğun böyle bir alışkanlık geliştirmesi bir hayaldir (MEB, 2006).

Okuryazarlık, bebeklik döneminden itibaren var olan bir durum olarak ele alınması gerekmektedir. Ancak okuma yazmanın kazanımı ile sınırlandırılmamalı ve aileler tarafından sağlanan okuryazarlık desteğinin sürdürülmesi önem arz etmektedir. Sürece katılım, okuma ve yazma becerileri kazanıldıktan sonra azalmamalı ya da sona ermemeli, tam tersine devam edilmesi gereken bir durum olması gerekmektedir. Anne ve baba tarafından erken çocukluk döneminde çocuğa okunan kitaplar, okuma becerisine yönelik hayal gücünü geliştirme, kelime bilgisini geliştirme gibi birçok açıdan fayda sağlamaktadır (Gül, 2007).

Çocukların yaşadıkları ortamlar, aile yapıları ve ailenin içinde bulunduğu koşullar çocuğun dil gelişimini etkileyen önemli faktörler arasında bulunmaktadır. Her aile özellikle eğitim ve gelir düzeyi farklı bir yapıya sahip olduğu için, çocuklar arasında da dil gelişimi açısından farklılıklarla gelişimleri etkilenmektedir. Özellikle bu farklar çocukların duydukları sözcük sayısında belirginleşmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırma, eğer üst gelir ve eşit grubu bir ailede ise bir çocuk 3 yaşına gelene kadar, 30 milyondan daha çok sözcük, orta grup ailede ise 20 milyon, alt grup ailede ise 10 milyon sözcük duyduğunu göstermektedir. Bunun sonucunda orta ve üst grup aile çocukları için yaşadıkları ortam, onlara duydukları sözcük konusunda bir avantaj sağlamaktadır (Savaş, 2006).

Ülkemizdeki aile yapısına baktığımızda çocukla yapılan konuşmaların niteliği ve miktarı çok farklı olmadığı görülmektedir. Özellikle alt sosyo-ekonomik kültüre sahip ailelerin, çocuklarla yaptıkları konuşmalar kısa ve otoriter nitelik taşımaktadır. Bazı ailelerde ise anne baba, çocukların sorularına mantıklı cevaplar vermemektedir. Bu durumda olan çocuktan merak etmesini ve olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkisini kurmasını beklemek büyük yanılğı olmaktadır. Bu durumdan dolayı çocukların dil ve bilişsel becerileri yavaş ilerleyeceğini söylemek mümkün olmaktadır (Kulaksızoğlu, 2003). Ailenin gelir ve eğitim düzeyinin çocukların özellikle dil gelişimleri üzerinde ne denli önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Bahsedilen olumsuz şartlarla, zengin çevre olanaklarıyla büyüyen çocuklar arasındaki farklılıklar dikkat çekmektedir. Her çocuğun aynı düzeyde aile ortamında büyüme şansına sahip olmadığı ve özellikle bakım evlerinde büyüyen çocukların anne baba şefkati ve ilgisinden de yoksun olarak

büyüdükleri göz önüne alındığında dil edinme sürecinde dezavantajlı oldukları söylemek mümkün olmaktadır.

Okuryazarlık çevresi evdeki durumu ve özellikle anne eğitim düzeyi çocukların okuryazarlık gelişimlerinin nasıl olabileceği hakkında fikir veren önemli göstergeler olarak kabul edilmektedir. Çocuktan beklentiler, ebeveyne yönelik öğretim çalışmaları ve ebeveynlerin eğitime yönelik bakış açıları ile de ileriki yaşlarda nasıl bir okuryazarlık süreci gelişeceğinin ön görüsünü yapmak mümkün olmaktadır (Verhoeven, 2002).

Kendine güven duyan çocuklar yeteneklerini en üst düzeyde kullanmaktadırlar. Beyin gelişimi ve beynin doğası üzerine çalışan uzmanların vurguladığı önemli noktalardan biri beynin kendini duygusal ve fiziksel olarak güvende hissettiğinde daha iyi geliştiği gerçeği kabul edilmektedir. Çocukların çabaları desteklendiğinde, daha başarılı olmakta ve çocuklar başardıkça, öğrenen bir birey olarak olumlu duygular geliştirmektedirler. Ancak desteklenmeyen çocuklar başarısız oldukları söylenmektedir (Atay ve Şahin, 2003; Ersoy vd., 2006). Bu bilgiler ışığında ailesinden ve çevresinden yeterli destek ve ilgiyi alamayan çocuk isteksizlik, ilgisizlik gibi duygusal sorunlar yaşayabileceği söylenebilir. Bu durum çocuğun öğrenmede başarısızlık yaşamasına neden olabilmektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına karşı çocuğun istek duymasının sağlanabilmesi için ailelerin çocuğa gerekli sevgi ve ilgiyi vermesi gerekmektedir.

İşitsel ve görsel algıyı geliştirici, resim çizme ve tamamlama kitaplarıyla çalışan, büyük resimli kitaplarla tahmini okuma deneyimleri sağlayan, öykü masal anlatılan çocuk, zengin okuma araç-gereçleri ile okuryazarlık becerilerini geliştirebildiklerini söylemek mümkündür. Ev ortamlarında, çocukların ilgisine, fikirlerine ve hobilerine hitap edecek okuma materyalleri seçilmesi, çocuklara kitap okunması, okuma yazma becerilerini geliştirecek bir çevre düzenlemesi, yaşam boyu sürecek olan okuma yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu yıllar anne babalar için çocuklarını okumaya karşı olumlu yaşantılarla donatmak için önemli bir fırsat olduğunu söylemek mümkündür (Gül, 2007 ; Çelenk, 2003; Kandır vd., 2010a; Üstün, 2007). Bu nedenle anne baba veya bakımı ile ilgilenen yetişkin kütüphaneye

gitme, okuma yapma, kaynaklarını arttırma, evin çeşitli yerlerine kitaplar yerleştirme ile bu sürece destek olması gerektiği söylenebilir.

Erken çocukluk döneminde okuma yazma ile ilgili deneyimler kazanması beklenen çocuğa, evinde ve okulunda zengin uyarıcı ortamlar hazırlanması gerekmektedir. Bu dönemde görerek davranış kazanan çocuklar, kendilerine model aldıkları ailelerini sürekli izlemeleri (evdeki kitap, gazete gibi materyalleri okuması vs.) çocukların okumaya karşı ilgisini sağlayacak bir davranış oluşturmaktadır. Bu da çocuklarda okuma bilincini geliştirmektedir. Bu durum okumaya hazırlığın desteklenmesinde önemli bir yer tutmaktadır (www.homeschool-by-design.com, 2009).

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kurulusu (IEA) tarafından Türkiye'nin de aralarında olduğu 35 ülkede uygulanan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesinin (Mullis vd., 2001) yaptığı araştırmaya göre, okul öncesi okuma etkinliklerine veli katılımının en az olduğu üç ülke Türkiye, İran ve Hong Kong'dur. Ailelerin ilkokuldan önce çocuklarıyla okuma etkinliklerine (kitap okuma, hikâye anlatma v.b.) sık katılmaları çocukların okuma becerilerini geliştirmektedir. İngiliz ve İskoç ailelerinin okuma etkinliklerine daha sık katıldıkları saptanmıştır. Türkiye'de ailelerin çocuklarının okuma faaliyetlerine katılma sıklıkları uluslararası ortalamaların yarısı kadardır. Türkiye'deki ailelerin okumaya karşı olan tutumları ve ilgilileri de yetersizdir. Ebeveynlerin kitap okuma ve okuduklarını paylaşmaları üzerine veli anketlerinde toplanan verilerle, hesaplanan Ebeveynlerin Okumaya Karşı Tutumları Ölçeği sonuçlarına göre Türkiye'de sadece %29.4'ü, öğrencinin ailesi, okumaya yönelik olumlu tutum içindedirler. Bu oranla Türkiye, Hong Kong ve Moldavya ile yine en sonda yer almıştır. Türkiye'de okul öncesi okuma etkinlikleri, evdeki eğitim kaynakları ve ebeveynlerin okumaya karşı tutumları yetersiz kalmakta ve okuma başarısını olumsuz etkilemektedir (www.eacea.ec.europa.eu/edu., 2013).

Çocukların, ailelerinden ve toplumdan ayrılmış olarak hizmet vermeyen okullar, çocukların eğitiminde aile katılımının sağladığı katkılardan yararlanmakla yükümlü bulunmaktadırlar. Çocuklarının okuldaki okuryazarlık ve genel eğitim yaşantısına katılan anne babalar, okul yaşantısını ve çocuklarının eğitimine gösterdikleri

katılımla sağladıkları etkiyi arttırmaktadırlar (Gül, 2007). Erken çocukluk döneminde anne ve babalara, çocukların okuma yazma becerilerinin kazanılmasına yönelik davranışlarının başladığını ve bu andan itibaren aileye büyük sorumluluklar düştüğü konusunda bilgilendirmeler yapılması ve özellikle sorumluluklar almaları gerektiği konusunda açıklamalar yapılmalıdır. Böylelikle anne ve babaların evde kitap, gazete gibi materyalleri okuması ve bu eylemlerin çocuklar tarafından gözlenmesi çocukların okumaya karşı ilgisini sağlayacak bir davranış olacağı anlatılmalıdır.

Ancak okul aile işbirliğinin düşük seviyelerde olmasından dolayı, eve dayalı okuryazarlık etkinlikleri geliştirilmiş ve etkileri değerlendirmeye başlanmıştır (Gül, 2007). Aileler, ev ortamlarında, çocuklarına okuma yazma gelişimini destekleyen farklı derecelerde fırsatlar sunmaktadırlar. Ancak ailelerin bu konuda yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları düşünüldüğünde, çocukların sınırlı ev ortamlarını ortadan kaldırmak için okul-aile işbirliğine ihtiyacın önemi yadsınamaz bir gerçektir. Ayrıca ne kadar yüksek nitelikli programlarla çocukların dil gelişimleri, okuryazarlık becerileri, zihin düzeyleri ve sosyal gelişimleri desteklersek destekleyelim, aile işbirliği ile başarıya ulaşılacağını söylemek mümkün olmaktadır.

Çocukların dil gelişimini etkileyen faktörlerden biri olan televizyon eğitici, öğretici ve eğlendirici bir araç olarak faydalı olmaktadır. Ancak bu güçlü araçtan bilinçsizce yararlanmak, çocuk için yarardan çok zararlı sonuçlar doğmaktadır. Yapılan araştırmalar erken çocukluk dönemindeki çocuklarının günde 3-5 saatlik bir süreyi televizyon karşısında geçirdiklerini göstermektedir. Çocuklar televizyon seyredip görüntüye yoğunlaşmış olurlar ve çoğunlukla konuşmadan seyretmektedirler. Bu yüzden televizyon karşısında çocuk saatlerce pasif alıcı durumunda kalmaktadır. Böylelikle çocuğun dil gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir (Çelenk, 2003; Ersoy vd., 2006). Bu nedenle çocuğun yaşantıları, birebir katılabileceği ve tüm duyularını kullanabileceği türden olması, oyuncaklarıyla oynaması daha yararlı olacağını söylemek mümkündür.

Aile ortamında sadece anne babanın varlığı ve sorumluluğu ile okuryazarlığa ilginin sağlanması düşünmek yanlıgı olmaktadır. Çocuğun bu deneyimleri

gerçekleştirmesinde evdeki kardeşlerle kurduğu temasın büyük önemi olduğu bilinmektedir. Anne babadan etkilenen çocuk kardeşinin de okuma yaptığını fark ettiğinde, kitap okurken gördüğünde, konuşma dili ve yazı dili arasındaki bağlantıyı daha kolay anlamasına yardımcı olmaktadır (Ülkü, 2007). Buradan da anlaşılacağı gibi kendiliğinden gelişen okuryazarlık için sadece sorumluluk ailede değildir, diğer aile bireyleri de sorumluluk taşımaktadır.

Parlak yıldız ve Yıldızbaş (2004), çocukların çevrelerindeki her şeyi görerek öğrendiklerini ve çocukların karşısındaki belirleyici modelin anne ve babaları olduğunu tespit etmişlerdir. Çocukların okuma becerilerini kazanacakları ortamla ilgili olarak çocukların okuma becerilerini kazanacakları ilk ortamın ev ortamı olduğunu ve bu becerilere yönelik ilk etkileşimin anne, baba ve kardeşlerle kurulduğunu; okul öncesi dönemdeki çocuklar için çevreyi ve hayattaki unsurları öğrenmelerinde anne ve babanın temel bilgi kaynağı olarak yer aldığını söylemenin mümkün olduğunu ifade etmektedirler.

1.1.4.3. Günlük Program

Çocukların çevrelerini oluşturan aileleri yerlerini kurumlara bırakmaktadırlar. Çocukların ilköğretim deneyimlerini geçirdiği ortamlar, çocuğun okuma becerilerinin ve okuma bilincinin gelişmesini doğrudan etkilemektedir (Parlak yıldız ve Yıldızbaş, 2004: 2; Kıldan, 2007: 501). Bu kurumlarında kreş gündüz bakım evi, anaokulları, anasınıfları oldukları düşünüldüğünde eğitim programlarının yükünün arttığını söylemek mümkün olmaktadır.

Çocuğun okuldaki ve gelecekteki yaşamı için okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çok önemli yer tutmaktadır. Çocuğun okula yetenekli ve aktif olarak hangi düzeyde devam edeceğinin en iyi göstergelerinden biri de okuma ve yazmadaki gelişim düzeyi olmaktadır. Bireylerin okuma ve yazma yetenekleri yaşam boyu gelişme gösterir, ancak okul öncesi dönem en önemli dönemdir. Bu doğrultuda çocuğun okul öncesi dönemdeki eğitim planlı ve sistemli olmalıdır. Bilimsel yöntem ve teknikler

kullanılması gerekmektedir (Boyle, 2006: 18; Bay, 2008: 29).

Nitelikli bir okul öncesi eğitimin temel noktalarından biri olan programlar, verilen eğitimi yönetmektedirler. Eğitimin bilinçli ve düzenli yapılabilmesi ve çocukların tüm ihtiyaçlarını karşılayabilmesi de, ancak programlı bir çalışma ile mümkün olmaktadır (Zembat, 2001). Eğitim kurumlarının, çocuktan beklenen düzeyde yararlanabilmesi ve öğretmenin verimli olabilmesi, ancak eğitim programının çok iyi bilinmesi ve uygulanmasıyla mümkün olmaktadır. Kreş gündüz bakımevleri, günlük program uygulamaları içerisinde yer verilen etkinliklerin bir bölümünü dil etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu etkinlikler çocukların yeni sözcükler öğrenerek sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine, sözcükleri doğru ve yerinde kullanabilmelerine, dil aracılığıyla düşüncelerini ifade edebilmelerine ve kitap sevgisi ve kitap okuma alışkanlığı kazanabilmelerine yardımcı olmaktadır. Her eğitimin ve eğitim programının kendine göre amaçları bulunmaktadır (Zembat ve Yurtseven, 2002). 0-36 aylık çocukların eğitimleri için düzenlenen eğitim faaliyetleri bir program ve plan çerçevesinde yürütülmektedir. 0-36 aylık çocukların eğitim programı psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel, özbakım becerileri alanlarına ilişkin alan göstergelerinden oluşmaktadır. Öğretmen günlük etkinlik programını hazırlarken çocuklarının yaşı, ilgi ve ihtiyaçları, çevre özelliklerini göz önüne alarak amaç ve kazanımları seçer ve buna uygun öğrenme sürecini oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitimin görevi çocuğa okuma yazma öğretmek değildir. Buna karşın okula çocuğa, aile içinde yeterli düzeyde okuma yazma deneyimi edinemeyenler ya da bu deneyimi çok alt düzeyde kazanan çocukların, bu eksikliklerinin üstesinden gelebilmek için görsel ve işitsel okuma yazma araçlarıyla desteklenmiş bir ortamı sunmaktadır. Kısaca okul öncesinin amacı, okuma yazma öğrenmenin ön koşulunu oluşturan davranışların kazandırılmasında önemli işlevini yerine getirmektir (Çelenk, 2007). Okuma yazmanın bileşenleri, sözcük sayısı ve dili kullanmayı geliştirme, fonolojik farkındalık, yazı bilinci, harf ve kelime farkındalığı, kavrama, kitap ve metinlere karşı duyarlılığın artırılması, okumaya karşı isteklendirme olarak kabul edilmiştir (Dodge vd., 2002). Bu nedenle, bakım ve eğitim temelli kurumlarda, okuma yazma ve dil gelişiminde ortam kalitesinin önemle üzerinde durulması gereken bir konu

olmaktadır.

Öğretmen, çocuğa deneyimler kazanıp bu yeni deneyimlerle yeni bilgilere erişmesini ve bilgilerini genişletmesini sağlayacak bir ortam hazırlamalıdır. Ayrıca, çocukların birbirleriyle etkileşimi yani “çocuktan çocuğa bilgi aktarımı” öğrenmede çok önemlidir (Zembat, 2001). Okul öncesi öğretmeni çocuklara hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinlikler sunarak çocukların etkileşime geçmelerini sağlamaktadır. Böylelikle çocuklar arası iletişime olanak sağlayarak onların birbirlerinde yeni dil deneyimlerini paylaşmalarına fırsatlar yaratmış olur. Oyun içerisinde dilini kullanan çocuk sosyalleşir, farklı kelimeler duyar, cümlelerinde kullanmaya çalışır. Bir taraftan da sosyalleşerek eğlenceli vakit geçirir.

Okul öncesi eğitim, belirli bir program çerçevesinde, çocuğun kişilik gelişimini destekleyecek etkinlikler sunarak, onun kendine güvenen, sosyal, yaratıcılık becerilerini geliştirmiş, kendini ifade etmekten çekinmeyen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Zembat, 2001; Öztürk, 2005). Okuryazarlığın sosyal bir ortamda gelişmesi açısından önemli olan eğitim ortamlarında, düzenli okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının, daha zengin okuma-yazma materyalleriyle tanışma fırsatının bulunduğu bir ortam olması açısından da önemlidir. Düzenli olarak yapılan hikâye ve masal okuma etkinliklerinin katılan çocuk erken çocukluk eğitim kurumuna devam ettiği süre içerisinde, ana dilini yaşlılarıyla oyun oynama esnasında geliştirip, bu oyunlar ile sözcük dağarcığı ve kavram gelişimi de sağlanmaktadır. Erken çocukluk döneminde ki çocukların okuryazarlık eğitimi, resmi bir özellik taşımasa da ve okuma-yazmayı öğretme amacı ile yapılmassa da, çocuğun ilk okuma-yazmaya geçmeye ve rahatça sosyalleşerek okul olgunluğu kazanmasına yardımcı olması açısından önemlidir (MEB, 2006).

Kitapla olan etkileşim ile kişilik gelişimleri ile arasındaki bağ dikkat çekmektedir. Kitap, çocuğun duygu dünyasına katkıda bulunur ve kitap vasıtasıyla çocuğa kendi duygularının başka bireylerde de bulunduğunu anlatır. Ayrıca bunların doğal olduğunu göstermektedir. Çocuğun kendi ilgi alanlarını ve yeteneklerini keşfetmesinin yanında, karşılaşacağı yeni durumlara göre nasıl bir tavır sergileyeceğini öğrenmesi kişilik gelişimi için son derece önemlidir (Çılgın, 2006). Bu anlamda

çocuğun bulunulan ortamda kitapla buluşmasına fırsatlar yaratmak bunu planlı etkinliklerle de desteklemek yine öğretmenin öncelikli görevlerinden olmaktadır.

Nitelikli bir eğitim programı, öncelikle çocukların yaş, gelişim ve eğitim gereksinimlerinden yola çıkar ve bütün çocukların etkinliklere katılımını hedeflemektedir. Çocuklar arasındaki ilişkinin kalitesi, kaliteli programın göstergesi sayılmaktadır. Bu nedenle, eğitim programındaki etkinliklerin çocukların sosyal davranışlarını güçlendirecek biçimde planlanması ayrıca önemli bir nokta olmaktadır. Etkinlikler, öncelikle çocukların günlük yaşamlarından yola çıkarak planlanmalı ve etkinliklere ilişkin eğitim durumları oluşturulurken; zengin uyarıcıların sunulduğu, çocuğun etkin katılımının sağlandığı, yaratıcılığını kullanabileceği etkin öğrenme ortamının hazırlanması ve ağırlıklı olarak belirli gelişim alanlarını destekleyen tüm etkinliklere aynı derecede önem verilmesi gerekmektedir (Temel vd., 2003; Aşıcı, 2010). Programda çocuğun bütün gelişim alanlarını destekleyen etkinlikler, gerçek öğrenme yaşantılarını oluşturan materyallerle desteklenmelidir.

1.1.4.4. Öğretmenin Rolü

Erken çocukluk dönemi eğiticileri, çocukları okuma becerilerini kazanabilecekleri materyalleri sağlaması ve çocuğun okumaya ilgi duymasına yönelik etkinlikleri gerçekleştirmesi gerekir. Eğitimcilerin, çocuğun düzeyine uygun kitapları sağlama ve her çocuğun farklı düzeylerde okuma becerilerine sahip olacağına bilincinde olması gerekmektedir (Üstün, 2007).

Çocukların okul öncesi dönem de edindiği okuma yazma deneyimleri, okumaya başlangıçta karşılaştıkları materyalleri tanıma, anlama ve yorumlama becerilerinin gelişimini destekler. Genellikle çocuğun eğitiminin evde başladığı ve okulun görevinin evde edinilen deneyimlerin yeni öğretilen bilgilerle birleştirilmesi olduğu kabul edilmektedir (Ülkü, 2007: 28). Bu eğitimcilere büyük sorumluluk vermektedir. Eğitimci ev kültürü ile okul kültürünü bir arada yaşatacak materyaller, eğitim ortamları, öğrenim fırsatları ve iletişim kanalları sağlaması gerekmektedir.

Çocuğun evdeki iklimini, yaşantılarını ve seviyesini anlamının tek yolu çocukla iletişime geçmektir. Çocuk kendini anlatabildiği ve kendi yaşantılarından benzer durumlar gözlemleyebildiği ortamlarda kendini açarak eğitim fırsatlarından yararlanabilir.

Okul öncesi dönemde deneyimler yaşamlarında önemli bir yer tutarak, daha ileride bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi etkileyen önemli faktörleri oluşturmaktadırlar. Öğretmenler çocuklar için uygun fiziksel ve sosyal ortamlar yaratırken, çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirme, hayal güçlerini, duygularını, düşüncelerini geliştirme, kendine güven duyma, karar verebilme gibi yaşantılar sağlamaktadır (Girgin, 2003). Bir okul öncesi öğretmeni çocukların ihtiyaçlarını anlamayı öğrenmiş olmalı ve daha önce öğrenmiş olduğu teorik bilgilerle gözlemlerini karşılaştırmalı ve her zaman bilgilerini tazelemesi gerekmektedir. Bir öğretmen her zaman çocukların ihtiyaçlarından ve gelişimleriyle ilgili değişikliklerden haberdar olmalı ve çocukların kabul edilen davranışlarını anlamaya uğraşmalıdır.

Erken çocukluk döneminde, çocukların dikkatlerini toplayabilmelerini, hatırlayabilmelerini, akıl yürütme, problem çözme, el-göz koordinasyonu ve kalem tutma becerilerini geliştirebilmelerini, eşleştirme, ilişki kurma, sıralama, gruplama gibi bilişsel fonksiyonlarını kullanabilmelerini kolaylaştırmayı sağlayan resimli alıştırmalara yer verilmelidir. Bu nedenle, çocuklara okuma yazma becerilerinin kazandırılması, çeşitli etkinlikler yoluyla dil becerilerinin geliştirilmesi ve çocuklara becerilerini geliştirmeye yönelik uygun okuma yazma ortamlarının eğitimciler tarafından çocuklara sağlanması gerekmektedir (Kandır vd., 2010a: 72; Çelenk, 2003: 77; Polat, 2006: 7).

Çocuklara özellikle evde ve okul ortamında yazma becerilerini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik çalışmalar onların ileriki akademik başarılarında etkili olacaktır (Tural, 2002). Okul öncesi eğitimde çocukları, kalem, kâğıt, boya, eliş kâğıtları, makas; yapıştırıcı, oyun hamuru gibi malzemeleri ve tahta küpler, yap - boz gibi oyuncakları, kullanmaya yönlendirmek gerekmektedir. Eğitimci, çocuklarda doğru ve etkili konuşma alışkanlığı ve dinleme davranışı kazandırmak için bireysel, küçük grup ve büyük grup olarak gerçekleştirilen etkinlikler planlamalı; okunan bir hikâyenin, gösterilen bir

resmin ya da anlatılan bir masalın ardından, çocukların kendilerini ifade etmelerine, belli bir durum ve olay karşısında çözüm üretmelerine ve neden-sonuç ilişkisini belirlemelerine yardımcı olacak açılımlar sağlayabilmelidir (MEB, 2012).

Okul öncesi eğitim kurumundaki eğitim ortamının nitelikleri, çocukların, okul, öğretmen, arkadaş gibi unsurlarla olan etkileşim ve uyumunda önemli bir etkiye sahip olacaktır. Bu yüzden okulların fiziksel donanımı, eğitim ortamının nitelikleri açısından çok önemlidir (Kıldan, 2007: 504). Eğitimci, çocukları konuşmaya güdülendiren, çocuğun arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle etkileşime geçerek öğrenmelerini artıran ortamlar yaratmalıdır. Çocuğun gelişimini hızlandıracak olan eğitim amaçlarını belirlemesi ve bu doğrultuda duylara hitap eden araç-gereci, etkinlikleri sınıf ortamında kullanması gerekmektedir (Aksoy, 2009).

Çocuklarda okuma becerilerinin kazandırılmasında okul öncesi eğitim kurumları ve bu kurumlarda verilen eğitimin niteliği dikkatle önemle durulması gereken bir noktadır. Çünkü okul öncesi eğitim kurumları genel olarak, çocuk kütüphaneleri, anaokulları ve kreşler gibi kurumlar olup çocuğun ailesinden sonra en fazla zaman geçireceği eğitim ortamlarıdır (Kıldan, 2007). Çocukların çevresindeki kitap zenginliği, çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerisinde çok önemli bir etkidir (Üstün, 2007). Bu bilgiler ışığında hikâye okuma, hikâye tamamlama, yeni bir hikâye oluşturmaya teşvik, şiir okuma ve dinleme, kitap resimlerinin veya çocukların kendi yaptıkları resimlerin yorumlanması gibi etkinlikler çocuklara, okuma becerilerinin gelişimi için fırsatlar sunmaktadır (Yazıcı, 2002). Ancak okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında, öğretmen önderliğinde işlenen kavramlar doğrultusunda kısa bir süre ayrıldığı yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkartılmıştır (Oktay ve Aktan, 2001). Eğitim ortamlarını düzenleme, yerleştirme ve uygulama öncelikle eğitimcinin sorumluluğundadır. Bu bilgi öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık konusunda desteklenmeleri gerektiğinin bir kanıtı olmaktadır.

Eğitimcinin, eğitim ortamının hem dizaynı ile hem de düzeni ile sorumlu kişi olarak yer alması gerekmektedir. Sınıfı için uygun müfredat için kaynaştırması gereken sahneleri planlamalı ve sınıfı buna göre düzenlemelere gitmelidir. Çocukların keşifleri

içinde bazı alanlar düzenlemelidir. Bunlar sınıf kütüphanesi, yazma alanı, sosyo dramatik oyun alanı, kitap alanı, kum ve su masası, hikâye anlatım alanı, manipüle oyuncakları alanı, bilim alanı vb. çocukların seviyelerine göre oluşturmak ve sınıf içinde farklı seçenekler yaratmak öğretmenin öncelikli görevlerindedir.

1.1.4.5. Eğitim Ortamı

Okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesinde yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitim ortamlarının yeniden gözden geçirilmesi, niteliklerinin düşük olduğu ve desteklenmeye ihtiyaçları olduğu sonucu tespit edilmiştir (Aksoy, 2009; Kıldan, 2007; Deretarla ve Erden, 2003; Ramazan, 2005; Zembat, 2001). Bu düşük niteliğin sebeplerinin araştırılması; mevcut durumun iyileştirilmesi için de hem maddi anlamada devlet desteğine hem de öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeye fırsatlar sunmanın faydalı olacağını söylemek mümkün olmaktadır.

Fiziksel çevre yani sınıf düzenlenirken seçilen materyallerin estetik, kaliteli, gerekli olması gerekmektedir. Okuryazarlıktan zengin bir sınıf için anlamlı deneyimler yaşayabileceği, keşfederken, oynayarak öğreneceği bir çevre oluşturulmalıdır. Ayrıca öğretmen veya bakım verenin günlük planına uygun bir eğitim vermesi gerekliliği unutulmamalıdır. Eğitim sürecini uygularken gözlem yaparak çocuklara uygunluğu konusunda da düzenlemelere gitmelidir (Morrow ve Gambrell, 2005). Öğretmenin çocuklarla sürekli iletişim halinde bulunması gerektiğini ve günlük akışın sürdürülmesinde en büyük payı aldığını söylemek mümkün olmaktadır. Sınıf veya kurum ne kadar iyi düzenlense de, çok zengin araç ve oyuncaklara sahip olursa da, öğretmenin yetenekleri, bilgisi, kişiliği ve meslek sevgisi ile orantılı bir şekilde başarılı olacağını söylemek mümkündür.

Çocukların arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunabileceği alanlar oluşturmak birbirlerinden etkilenme fırsatı yaratmaktadır. Resim yapmak, yazı deneyimlerinde bulunmak kadar bunları iletişimsel yolları kullanarak ortamdaki diğer kişiler ile paylaşması, anlatması sıcak bir ortam oluşmasında etkin olacaktır. Alanın temiz düzenli

tutulması, aydınlığın iyi ayarlanmış olması ve sınıf ısısının iyi olması bu durumu kolaylaştıracaktır (Morrow ve Gambrell, 2005).

Eğitim ortamlarında çocuğun yazıyı fark etmesi için çeşitli düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Örneğin; görülen yerlere kitap yerleştirme, magazinsel dergiler yerleştirme, gazeteler, kataloglar, telefon defterleri, tv reklamları, posterler, gıda kutuları, bilgisayar klavyeleri, bilgisayar programları, trafik işaretleri, benzinci işaretleri, restoran logoları, mağaza tabelaları, el ilanları, vs. bütün bu semboller sınıfa veya ortama yayılması gerekmektedir (Beaty, 2006). Ayrıca çocukları yazı ve okuma deneyimlerine teşvik edilmesi için kişisel posta kutuları koymak, postaneye geziler düzenlemek, sınıfın bir posta kutusunun olması ve kitap okuma etkinlikleri yapılabilir. Özellikle yazı deneyimleri ve keşifleri için kişisel bir yazı dili oluşturmalarına fırsat vermek, alfabe kartlarını ortama yerleştirmek, daktilo veya bilgisayarı yazı amaçlı kullanmaya yönlendirmek ve alfabeli bilgisayar oyunlarını ortamda bulundurmak işe yarayabilmektedir. Hatta alfabe çorbası yemelerini sağlamak, tuzlu simitlerden harfler oluşturmak, işe yarayan çalışmalardandır (Üstün, 2007).

Çocukların erken yaştan itibaren kitaplarla tanıştırılması, etraflarında okuryazarlığa yönelik modellerin olması, okuma yazma becerilerini geliştirecek bir çevre düzenlemesi, çocuklara kitap okunması, yazı araç-gereçleri ile tanıştırılarak bunların kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılması, ilgi duydukları konularda konuşarak öykü anlatma, öykü tamamlama, öykü oluşturma gibi çalışmalarla dil becerilerinin ve sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi, görsel ve işitsel algılarının iletmesi gibi etkinlikler okuma yazmaya farkındalığı artırmakta ve yaşam boyu sürecek olan okuma yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Kandır vd., 2010b: 73; Çelenk, 2003: 79).

Çocukları okuma ve yazmaya motive eden bir diğer önemli nokta fiziksel ortamın zengin yazılı materyallerle hazırlanmasıdır. Özellikle eğitim ortamında 6 köşenin varlığı ve kalitesi erken çocukluk döneminde oldukça önemlidir. Bunlar: (a) blok köşesi (b) kitap köşesi, (c) yazma köşesi ve yazılı materyalleri (d) sanat köşesi (e) evcilik köşesi (f) eğitici oyuncak köşesi açısından sınıfın her yerinin zengin olmasıdır.

Bu köşelerdeki malzemelere sık sık yenilenmeli, ilgilerini hep en yüksek düzeyde tutacak şekilde düzenlenmelidir (Mcgee ve Richgels, 2003).

Ayrıca çocuk kütüphaneleri de, pek çok batı ülkesinde, okuryazarlık kültürünün önemli bir parçası olduğu bilinmektedir. Bazı devlet ve halk kütüphanelerinin, çocuklara yönelik kitaplarla dolu olan bölümleri, çocukların ödevlerini ve araştırmalarını daha rahat bir şekilde yapabilmesi için kütüphane binalarının giriş katlarında yer almaktadır (Yaman, 2004). Bu tür düzenlemeler gelişmiş ülkelerde, daha bilgili ve donanımlı nesillerin yetişmesi amacıyla, çocukların okuryazarlık kültürüne dâhil edilmesi için, büyük çabalar gösterildiğinin bir göstergesidir.

Çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında etkisi olan çevresel etmenler içinde yer alan kütüphaneler çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında da özel bir role sahiptir. Çocukların düzenli sıklıklarla çocuk kütüphanelerine götürülmesi, onların okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacak materyallerle daha çok etkileşimde bulunmalarını sağlar. Diğer yandan çocuk kütüphanelerinde okuma alışkanlığına yönelik olarak düzenlenen etkinlikler de çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olmaktadır. Çocuk kütüphanelerine düzenli aralıklarla yapılan ziyaretler çocuklarda okumaya karşı ilginin oluşturulması açısından büyük önem taşımaktadır (Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Okul öncesi dönemde okuma alışkanlıklarını kazanmasında birçok öge yer almaktadır. Erken çocukluk eğitimi veren kurumlarda çocuklara sunulan ortam ve verilen eğitimin kalitesi çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları açısından son derece önemlidir. Bu doğrultuda çocukların öğrenme şekilleri, oyun oynarken bir yandan da çevresindekileri takip ederek olmaktadır. Çocukların merak ve keşfetme duygularıyla kitapla etkileşimlerinin sağlanması bu dönemde gerçekleşmektedir (Kandır vd., 2010b; Çakmak ve Yılmaz, 2009). Etkileşimli okumalarla, çocuğun kitapla sürekli etkileşimi sağlanmalı, yeni bilgiler eddiğinin farkına vardırılıp, okumaya ilgilerinin devam etmesi sağlanmalıdır. Bu nedenle erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin sorumlulukları daha da artmaktadır.

1.1.5. Bakım Temelli Eğitim Veren Kurumlar

Çalışan kadın nüfusunun artmasından dolayı her iki eşin de çalışma hayatında olması, anne-babayı çocuklarına güvenli ve sağlıklı bir bakım yeri bulma arayışına sokmaktadır. Aileler çocuklarının, bebeklikten itibaren ya evde günlük bakım hizmeti almasını sağlamakta ya da bakım temelli kurumlarda büyütme arasında seçim yapmaktadır. Çocuk bakımının büyük ölçüde kadınların sorumluluğunda olduğu düşünüldüğünde, yaygın ve ücretsiz çocuk bakımı hizmetlerinin sunulmaması özellikle yoksul kadınların cinsiyetçi işbölümü içinde yaptıkları işleri, sosyal ve ekonomik hayata katılımlarını zorlaştırmaktadır (OECD, 2006). Türkiye’de, özellikle 0-3 yaş hizmetlerine erişime, toplumsal eşitsizliklerin oldukça belirleyici olduğu ve bu hizmetlerin dezavantajlı kesimleri kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmadığı bilinmektedir. Dolayısıyla, Türkiye’de erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinden daha ziyade yüksek gelirli ailelerin çocuklarının yararlanabildiği söylemek mümkündür (Boğaziçi, 2009: 6).

Ailelerin çocuklarının evde bakımı için aile desteği de aldıkları bilinmektedir. Çocuğun yakın çevresinin çocuk eğitimi ve gelişimi hakkında eğitilmesi ile olumsuz koşulların ortadan kaldırılabileceğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. İnan ve Temur’un (2010) yaptığı çalışmada, Kütahya merkezde yaşayan toplam 17 anne ile yapılan araştırma çocuk bakıcıları için mesleki gelişim kurslarının gerekliliğini ve ebeveynlerin çocuklarına kaliteli eğitim sağlama konusunda bilinçlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırmanın sonucunda annelerin, tanıdıklarının tavsiyesi üzerine seçtikleri bakıcıların resmi kaynaklara dayanan herhangi bir güvenlik soruşturması yâda sağlık araştırması yapmadıklarını ortaya çıkartmışlardır. Ayrıca güvenilir ve kaliteli bir bakıcının oldukça zor bulunduğunu tespit edilmiştir. Kurum bakımının bu anlamda daha güvenilir olduğunu söylemek mümkün olmaktadır.

Hala kavram kargaşası yaşansa da, okul öncesi eğitimin yerine genel ifade ile ‘Erken Çocukluk Eğitimi Kurumları’ ifadesini kullanmak kavram kargaşasını ortadan kaldırmaktadır. Birçok ülkede 5 yaş öncesi dönemi okul öncesi eğitim kapsamaktadır. Ancak 0-2 yaş tuvalet eğitimi almamış çocuklar için ‘infants’ terimi, 2-3 yaş tuvalet

eğitimi almamış çocuklar için ‘toddlers’, 3-5 yaş çocukları için ise ‘preschoollers’, 5 yaş öncesi için ise ‘preschool’ terimi kullanılmaktadır. (İnan, 2011). Ancak literatürdeki bu standartlaşmayı, gündelik hayatta kullanışlı bir hle getirmenin zaman alacağı düşünölmektedir. Ayrıca, Türkiye’de çocuk yardımı, bakım masraflarının karşılanması için ebeveynlere yönelik nakit ödemeleri vs. gibi mekanizmaların çok kısıtlı olması, erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerine erişimi daha da sınırlı hale getirmektedir. Her ne kadar MEB son yıllarda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin arttırılması yönünde çalışmalarına hız vermiş olsa da bu çabalar ailelerin de katılımı içeren uygulamaları içermemektedir. (ERG, 2008; TÜSİAD, 2005) Bu çalışmada 0-3 yaş grubu öğrencileri için kullanılacak bir terim arayışına girilmiş ve yaş aralıklarını temel alındığında ‘erken çocukluk’ terimi uygun bulunmuştur.

Ülkemizde 0-3 yaş arasında çocuklara eğitim ve bakım hizmeti sunan kurumlar iki bakanlık tarafından ruhsatlandırılmakta ve denetlenmektedir. Bunlar Milli Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (Eski Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu) dır.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı;

- 3–6 yaş arasında okul öncesi eğitim veren resmi anaokulları,
- 0-6 yaş arasında okul öncesi eğitim veren özel anaokulları,
- Özel ve resmi ilkokulların bünyesinde var olan ve sadece 6 yaş çocukları için oluşturulan anasınıflarıdır.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından ruhsatlandırılıp denetlenen kurumlara ise;

- 0-3 yaş aralığında hizmet veren kuruma kreş,
- 3-6 yaş aralığında gündüz bakımevi,
- 0-6 yaş aralığında hizmet veren kurumlara ise kreş ve gündüz bakımevidir.

Ülkemizde MEB ve ASPB’na bağlı bu kurumlar tarafından sunulan erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinin yanı sıra 657 sayılı devlet memurları kanununa bağlı olarak 150 ve fazla sayıda kadın işçi çalıştıran işyerlerinde, işverence açılan erken

çocukluk bakım ve eğitim kurumları bulunmaktadır. Ayrıca, 4857 sayılı iş kanununa bağlı 2552 sayılı yönetmeliğin 15. Maddesi uyarınca 150'den çok kadın işçi çalıştıran özel işyerlerinin çalışanların 0-6 yaş çocuklarına yönelik kreş açması zorunluluğu bulunmaktadır. Ancak 2008 yılında geçirilen istihdam paketiyle işverenlere söz konusu hizmeti piyasadan alma seçeneği tanınmıştır. Buna karşılık, işverenlerin bu hizmetleri sunmamak için kadın işçi tercih etmeme ya da kadın işçi sayısını 150'nin altında tutma gibi yöntemlere başvurdukları bilinmektedir (www.evrensel.net.tr, 2013).

Genel bir değerlendirme yapıldığında, Türkiye'de birçok farklı kurum tarafından sunulan erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinin yetersiz olduğu ve çok sınırlı sayıda çocuğun bu hizmetlere erişim sağladığı görülmektedir. Her ne kadar erken çocukluk eğitimi okullaşma oranlarında son on yıl içinde önemli bir artış gerçekleşmiş olsada (ERG 2008) UNESCO 2006 verilerine göre Türkiye'de yüzde 16 düzeyinde olan bu oran, Kuzey Amerika ve Batı Avrupa ülkeleri (%78), gelişmiş ülkeler (%77), Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri (%57) ve dünya (%37) ortalamalarının bir hayli altında kalmaktadır (AÇEV, 2007). Ayrıca unutulmamalıdır ki bu oran daha ziyade 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik hizmetleri yansıtmaktadır. Her ne kadar Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı özel kreş ve gündüz bakımevlerinin 0-3 yaş çocuklara yönelik olarak hizmet verecek şekilde açılabilse de uygulamada bu yaş grubuna yönelik hizmet veren kurum sayısı sınırlıdır.

Tüm bunlara ek olarak, çok sınırlı sayıda olmakla beraber, çeşitli belediyeler ve sivil toplum kuruluşları (STK) tarafından sunulan erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinden bahsedilebilir. Bu bağlamda, bazı belediyeler 5393 sayılı Belediyeler Kanunu'nun 14. maddesini temel alarak kendi personellerine ve hizmet verdikleri bölgelerdeki halka yönelik düşük ücretli ya da ücretsiz çocuk bakım merkezleri da açmaktadırlar. Ancak belediyelerin bu alandaki hizmetleri erken çocukluk bakımı ve eğitimi çoğunlukla personel destek hizmeti olarak sundukları ve halka yönelik sunulan bu tür ücretsiz ya da düşük ücretli hizmetlerin yok denecek kadar az olduğu gözlemlenmiştir (www.evrensel.net.tr, 2013).

Türkiye'de erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinin yeterince

yaygınlaştırılmaması ve sistemde yaygın olan hizmetlerin de yüksek ücretli olması, çocukların eğitim olanaklarına eşit bir şekilde erişmeleri ve kadınların yaşamlarının onları güçlendirecek şekilde dönüştürülmesi açısından olumsuz etkiler yaratmaktadır.

1.1.5.1. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Açılan Erken Çocukluk Eğitimi Kurumları

MEB'e bağlı olan Özel Öğretim Genel Müdürlüğünün izniyle açılan anaokulları MEB'in hazırladığı 0-66 aylık çocuklar için hazırlanmış olan program ve yönetmelikler usulünce yürütülür.

Bu kurumlar için geçerli olan 25486 sayılı okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliğinde geçen araştırma ile ilgili olan maddeler Ek-1'de verilmiştir (Bkz., Ek-1).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Özel Kamu Kurum ve Kuruluşlarına ait Kreş ve Gündüz Bakımevlerinin ilgili yönetmelik esaslarına uygunluğunu MEB teftiş etmekte ve denetimini yapmakta, geliştirici ve iyileştirici yönde rehberlik ve danışmanlık hizmeti sağlamaktadır.

1.1.5.2. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Açılan Erken Çocukluk Eğitimi Kurumları

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın felsefesi, ihtiyaç sahiplerinin talepleri doğrultusunda, sorunları önlemeye ve çözmeye yönelik olduğundan ve Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün mevzuatı gereği kreş ve gündüz bakımevi açma, işletme ve açılış onayı verme sorumluluğu verildiğinden hareketle, çalışan anne-babanın, 0-6 yaş grubundaki çocuklarının bakımlarını gerçekleştirmek, bedensel ve ruhsal sağlıklarını korumak, geliştirmek ve bu çocuklara temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak amacıyla kreş ve gündüz bakımevi hizmetleri yürütülmektedir (www.aile.org.tr, 2005).

0-3 yaş çocuğunun ilgi ve temel gereksinimleri birbirinden farklıdır. 0-3 yaş çocuklarına yönelik gerçekleştirilen programda, kazanım ve göstergeler ilk yıl için üçer aylık zaman dilimine, bir-iki yaşlar arası altı aylık zaman dilimine, iki-üç yaşlar arası da bir yıllık zaman dilimine bölünerek hazırlanmıştır. Hareket ve duyu eğitimi temel alınarak; motor, sosyal-duygusal, dil ve iletişim, bilişsel ve öz bakım becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır (MEB, 2012).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı olan Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün izniyle açılan kreş ve gündüz bakım evleri; Kamu Kurum ve Kuruluşlarına ait Kreş ve Gündüz Bakımevlerinin ilgili yönetmelik esaslarına uygunluğu ASPB tarafından teftiş edilmekte ve denetimi yapılmakta; geliştirici ve iyileştirici yönde rehberlik ve danışmanlık hizmeti sağlanmaktadır.

Genel Müdürlükten izin alarak açılan özel kreş ve gündüz bakımevleri ve özel çocuk kulüpleri, 2828 Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü Kanunu'na dayanılarak çıkartılan 08 Ekim 1996 tarih ve 22781 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren, Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüpleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkındaki Yönetmelik hükümleri doğrultusunda hizmet vermektedirler. Söz konusu kuruluşlarda çocukların eğitim, bakım ve beslenmelerini sağlamak, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine yardımcı olmak, çocuklara temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak amacıyla hizmet verilmektedir.

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün hizmet felsefesi doğrultusunda, koruyucu ve önleyici bir hizmet modeli olarak geliştirilen 'Ücretsiz Bakım Hizmeti' ile ekonomik güçlük içinde bulunan ailelerin çocuklarına Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri Yönetmeliğinin 27. maddesi gereği ücretsiz bakım ve eğitim hizmeti verilmektedir. Söz konusu Yönetmelik hükümleri doğrultusunda, Genel Müdürlüğümüzden izin alarak açılan Özel Kreş ve Gündüz Bakımevlerinde en az 2 çocuk olmak üzere % 5 kontenjan ayrılarak ücretsiz bakım hizmeti verilmektedir. Bu bakım türünden;

- Ekonomik gücü yeterli olmayan ailelerin çocukları,

- Ekonomik gücü yeterli olmayan, anne ve babası ölü olup, bir yakını tarafından bakılan çocuklar,
- Ekonomik gücü yeterli olmayan tek ebeveyni ile yaşayan çocuklar,
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kadın Konuk evlerinde bulunan kadınların çocukları,
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunda korunma altında bulunan çocuklar,
- Şehit ve malûl gazi çocukları,
- Ekonomik gücü yeterli olmayan engelli ebeveyni olan çocuklar.

“Ücretsiz Bakım Hizmeti” ile ekonomik yetersizlik içinde olan ailelerin çocuklarının korunma altına alınmadan, aile yanında desteklenerek gündüzlü olarak kreş hizmetinden yararlanmaları sağlanmaktadır. Genel Müdürlükten izin alarak açılan özel kreş ve gündüz bakımevlerinde 2011 yılı itibariyle 1002 çocuk ücretsiz kreş hizmetinden yararlanmaktadır (www.aile.gov.tr, 2012).

Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ve Özel Çocuk Kulüpleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelikte değişiklik ile bir arada olabilen kurumların önü açılmıştır. Bu kurumlar için geçerli olan 2828 sayılı yönetmelikte geçen araştırma ile ilgili olan maddeler Ek-2’de verilmiştir (Bkz., Ek-2).

İlgili yönetmelik maddeleri incelendiğinde, dikkat çeken nokta, kurumların adlarının değiştirilerek birden fazla eğitim verebilecek konuma gelmiş olmalarıdır. Yani ailelerin çocuklarının gideceği erken çocukluk eğitim kurumunu seçerken sadece kurum adı ile arama yapmaları yetmemekte, kurum ile yüz yüze ve detaylı görüşmeler yapması gerekmektedir.

1.1.6. Konu ile İlgili Araştırmalar

1.1.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Erduran (1999), okul öncesi eğitim programları ve öğrenci bilişsel yetenek

özelliklerinin okuma sürecine etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla 1997-1998 öğretim yılındaki araştırmanın denek grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ilkokulların birinci sınıfına devam eden öğrenciler oluşturmuştur. 62 çocuk üzerinde yaptığı deneysel çalışmasında anaokullarında uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuğun okuma davranışını doğrudan olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Kerem (2001), tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimine okumaya yazmaya hazırlık programının etkisini incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaşındaki 26 çocuk oluşturmuştur. (13 çocuk deney, 13 çocuk kontrol grubuna alınmıştır). Araştırmacı tarafından hazırlanan, “Okumaya Hazırlık Program”ının etkisini ölçmek amacıyla, “Fonolojik Duyarlılık Testi”, “Okuma Olgunluğu Testi”, “Ritim Tekrarı Testi”, “Peabody Resim Kelime Testi” ön ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “Okumaya Hazırlık Programının” çocukların okuma gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir.

1999–2000 öğretim yılında Oktay ve Aktan 5–6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan okumaya hazırlık programın, çocukların okuma gelişimini destekleyip desteklemediğini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yapılan çalışmada 5–6 yaş arasındaki 77 öğrenciye 5 farklı test uygulanmış ve testlerdeki sonuçları birbirine en yakın olan 26 öğrenci seçilerek, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Okumaya Hazırlık Programında Fonolojik Farkındalık Testleri, Okuma Kavramları Ölçeği, Peabody Resim Kelime Testi, Okumaya Hazırlıklı Olma Testi ve Ritim Tekrarı Testi kullanılmıştır. Belirlenen amaç ve hedefleri gerçekleştirmek üzere çok sayıda etkinlikten oluşan program, haftada 4 gün, günlük ortalama 60–90 dakikadan oluşan ve toplam 6 hafta süren bir uygulama şeklinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi dönemde bulunan 5–6 yaş arasındaki çocuklara uygulanan “Okumaya Hazırlık Programı”nın, onların okuma gelişimlerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Arnas ve arkadaşları (2003), günlük planda öğretmenlerin yer verdikleri etkinlikleri ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemleri belirlemek için 70 öğretmen

üzerinde gözlem yapmışlardır. Gözlem sonucunda çok az öğretmenin okuma yazmaya hazırlık çalışması uyguladıkları, uygulayan öğretmenlerin ise kalem ve kâğıtla sınırlı iki boyutlu çalışmalara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır ve büyük çoğunluğunun çizgi çalışmaları yaptıkları saptanmıştır. Somut materyaller ve eğitici oyuncakların çok az öğretmen tarafından kullanıldığı görülmüştür.

Deretarla ve Erden (2003), anasınıfı öğretmenlerinin, anadili etkinliklerinin ve kitap köşesinin niteliğini değerlendirmeleri üzerine bir araştırma yapmışlardır. Anadili etkinliklerinin ve kitap köşesinin niteliğini belirlemek üzere anket formları ile verileri toplamışlardır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin anadili etkinliklerinde hikâye anlatma tekniği olarak en sık hikâye kitabı kullandıklarını göstermiştir. Kitap alınmasına karar veren kişilerin sırasıyla okul işbirliğiyle ailenin aldığı, müdür öğretmen işbirliği gibi yollarla alındığını çok azının psikolog, çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı gibi kişilere başvurduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kitap köşesinin yeri, özellikleri, düzeni ve kitap köşesinde bulunması gereken materyaller konusunda yeterli olmadıkları belirtilmiştir.

Çelenk (2003), yaptığı çalışmada ilk okuma ve yazma öğretiminde, okul öncesi dönemde zengin okuma-yazma araç-gereçleri ortamında yetişen çocukların daha başarılı olduklarını göstermiştir. Evinde zengin okuma araç-gereçleri bulunan, işitsel ve görsel algıyı geliştirici resim çizme ve tamamlama kitaplarıyla çalışan, büyük resimli kitaplarla tahmini okuma etkinliklerine katılan, kendisine öykü masal anlatılan aile ortamından gelen çocukların, okuma-yazma öğrenmenin ön koşullarını büyük ölçüde gerçekleştirdikleri belirtilmiştir.

Aral ve Ayhan (2003), yapmış oldukları bilgisayar destekli eğitim alan ve almayan anaokuluna devam eden çocukların görsel algılamalarının incelenmesi çalışmalarında Frostig gelişimsel görsel algı testi uygulamışlardır. Altı yaş grubu çocuklarının görsel algılama davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı çalışma 84 okul öncesi çocuğu üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonunda bilgisayar destekli eğitim alan çocukların görsel algılama puan ortalamalarının, bilgisayar destekli eğitim almayan çocukların aldıkları puanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Parlak yıldız ve Yıldızbaşı (2004), okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi isimli çalışmalarında veriler araştırmacılar tarafından anket geliştirilmiştir. Veriler öğretmenlerle birebir görüşme yapılarak uygulanması, okuma yazma çalışmalarının gözlenmesi, okuma yazma çalışmalarında kullanılan dokümanların incelenmesi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine ulaşması açısından bilgi, beceri eksiklerini tamamlama ve geliştirme, yeni teknolojiyi kullanma ve geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirme yönünden beklenen verimliliği gösteremedikleri ortaya çıkmıştır.

Fidan (2005), tarafından İstanbul'da yapılan 'Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna Bağlı Çocuk Yuvalarında Barınan Çocukların WISC-R Skorlarının Değerlendirilmesi' adlı yüksek lisans çalışmasında kurumlarda yaşayan çocuklar ve aileleri yanında yaşayan çocukların bilişsel düzeyleri karşılaştırılmaktadır. Verilerin toplanmasında WISC-R Çocuklar için Zekâ Ölçeği ile araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çocukların zeka bölümü skorlarına bakıldığında, yuvada kalan çocukların ailesi ile yaşayan çocuklara göre çok daha düşük zeka bölümü ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda yuvada kalış süresi arttıkça zeka bölümü skorlarının düzenli bir şekilde azaldığı anlaşılmıştır.

Pehlivan (2006), okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmesi isimli yüksek lisans tez çalışmasında nitel bir yöntem kullanmıştır. Bu çalışmada veriler, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış olarak geliştirilen öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu ve araştırma kapsamına giren öğrencilerle ilgili bilgi elde etmek amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda anne babaların eğitim düzeyi arttıkça, öğrencinin okul öncesi eğitim kurumuna gitme oranı artmaktadır. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin ailelerinin aylık geliri arttıkça, okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrenci sayısı da artmaktadır.

Ünüvar (2006), tarafından yapılan yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarında zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin bakış alma becerisine ve ifade edici dil düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Deneysel desenli yapılan araştırmada Limbosh ve Wolf'un 'Lügatçe ve Dil testi ve Bakış Açısı Alma Becerisi Testi' uygulanmıştır. Araştırma sonunda ifade edici dil ve bakış açısı alma düzeylerinin başlangıç düzeylere ait bulgulara bakıldığında elde edilen tüm sonuçların anlamlı olmadığı görülmüştür.

Özdemir vd. (2008), 2006-2007 yılında Bahçeşehir Üniversitesi Öğrenci Dekanlığı tarafından yürütülen korunmaya muhtaç çocuklarla ilgili hazırlanan sosyal sorumluluk projesinde, gerekli eğitim modüllerini tamamlamış gönüllü üniversite öğrencileri SHÇEK Semiha Şakir Çocuk Yuvası'nda kalan 3-6 yaş grubu çocukları ile geçirdikleri 12 haftalık süreçte çocukların duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmaları hedeflenmiştir. Gönüllüler müdahalenin bir ayağında görüşmeler esnasında yürütülen oyunlar, etkinlikler ve kuruma sağlanan oyuncaklar yardımıyla çocukların bilişsel, sosyal, dil ve motor alanlarındaki gelişimlerini desteklerken; çocuklarla kurulan sıcak ilişkilerle onların hem duygusal hem de sosyal gelişimlerine yardımcı olmuşlardır. Çocuklara uygulanan 'Denver 2 Gelişim Tarama Ön ve Son Test'leri karşılaştırıldığında elde edilen olumlu bulgular gönüllülerin geçtiği eğitim programı ve yuvada uygulamaya konulan aktivitelerin etkinliğini göstermektedir.

Deretarla ve Bal (2006), anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açılarını ve sınıf içinde kullanılan materyallerle yapılan etkinliklerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilişkisini ortaya koymak için 32 öğretmen ve her öğretmenin sınıfından 12 çocuk olmak üzere 384 çocuk üzerinde araştırma yapmıştır. Okuryazarlık kazanımını algılama profili, okuryazarlık göstergeleri envanteri ve sınıf okuryazarlık kontrol listesi, ayrıca araştırmacı tarafından öğretmenler için geliştirilen kişisel bilgi formu ve çocuklar için geliştirilen çocuk gözlem formu kullanılmıştır. Öğretmenlere "Okuryazarlık Algılama Profili" uygulanmıştır. Erken okuryazarlık bakış açısına sahip öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına daha fazla yer verdikleri ve sınıf materyallerinin niteliğini, niceliğini arttırmaya

çalıştıkları saptanmıştır.

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

Polat (2006), tarafından yapılan araştırmanın amacı anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğa etkisini incelemektir. Araştırmada veri toplamak üzere Unutkan tarafından 2003 yılında geliştirilen "Marmara ilköğretime Hazır Oluş Ölçeği"nin Gelişim ve Uygulama formlarının ilgili bölümleri ve aile bilgilerini içeren anket formu kullanılmıştır. Araştırma toplam 150 çocuk ile bu çocukların anne babalarından elde edilen verilere dayanmaktadır. Araştırmanın sonucunda dil gelişimi ve ses çalışmaları bazında cinsiyet değişkeni, babaların eğitim düzeyleri ve babaların meslek grupları anlamlı sonuçlar bulunamamıştır. Annelerin eğitim düzeyi açısından bakıldığında dil gelişimi açısından bir farklılık olmadığı ancak ses çalışmalarında lise mezunu annelerin çocuklarının okuryazar ve ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından daha başarılı oldukları görülmüş. Kendine ait hikâye kitapları olan çocukların dil gelişimi ve ses çalışmalarında olmayan çocuklardan daha başarılı oldukları görülmüş.

Yangın (2007), tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki çocukların yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıklarını belirlemektir. Altı yaş grubundaki 64 çocuğa araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin bireysel olarak uygulanması ile elde edilmiştir. Çocukların kalemi doğru kullanıp kullanamadıklarını; kâğıdı doğru kullanıp kullanamadıklarını; gözle

kâğıt arasında uygun uzaklık bırakıp bırakamadıklarını; dikey, yatay, eğik, yuvarlak ve eğri çizgilerle ve bunların kombinasyonlarını düzgün çizip çizemediklerini; saptamak için kontrollü gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki çocukların yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıkları belirlenmiştir.

Şimşek (2007), Türkçe dil etkinliklerinin okuma olgunluğuna etkisini ortaya koymak için deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada 30 çocuk deney, 30 çocuk kontrol grubu olmak üzere 60 çocuğa “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” ön ve son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test sonrasında deney grubuna 6 hafta ve haftada 3 kez olmak üzere Türkçe dil etkinlik programı uygulanmıştır. Araştırmada son testle yapılan kıyaslama sonucunda, farklı tekniklerle hikâye okumanın ve anlatmanın çocukların okuma olgunluğunu geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alisinanoğlu vd. (2008), tarafından yapılan araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarını ortaya koymaktır. Araştırmada veri toplama aracı “Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterlilik algılarının öğrenim gördükleri lisans programına göre sınıf öğretmenliği öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Bay (2008), anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla öncelikle 400 okul öncesi öğretmeni ile “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin geçerlilik güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Ardından 173 okul öncesi öğretmeni ile “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” kullanılarak durum tespit çalışması yapılmıştır.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarında yaş, mesleki kıdem ve mezun olduğu okul türünün anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tuğluk (2008), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Tarama modelinde yapılan çalışmada Jocelyn R. Lewis tarafından geliştirilen anket 52 öğretmene uygulanmış. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özellikle kavramlara yönelik etkinliklere daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Güleç (2008), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma ve yazma hazırlık çalışmalarında gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran ve bulundurmayan uygulamalar hakkındaki görüşleri ve uygulamaları yapılandırıcı ve geleneksel boyutlarıyla incelenmiştir. Araştırmada “Okuma Yazmaya Hazırlık Görüş Ölçeği” ve “Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulama” ölçeklerinin geçerlik- güvenilirlik çalışması yapılmış ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşleri yüksek oranda benimsediklerini bildirmelerine rağmen düşüncelerinin uygulamayla aynı oranda yansımadağı bulunmuştur. Ayrıca, kıdemi fazla olan öğretmenlerin, kıdemi az olanlara göre gelişimsel uygunluğa daha fazla önem verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Temelde, öğretmenlerin “etkin öğrenci katılımı” ve “etkin eğitim” bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

Ercan ve Aral (2011), 2008- 2009 eğitim-öğretim yılında yaptıkları çalışmada görsel algı eğitimi uygulanan ve uygulanmayan çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimlerinin incelenmesi, görsel algı eğitiminin çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimi üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesini amaçlamışlardır. Deney grubundaki çocuklara haftada üç gün yaklaşık 45-60 dakika süreyle Görsel Algı Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklar, öğretmenleri tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Araştırmada Beery (1967)

tarafından geliştirilen ‘Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi’(GMK-5), Türkçeye uyarlayarak kullanmışlardır. Hazırlanan eğitim programının, çocukların görsel-motor koordinasyon, görsel algı ve motor koordinasyon becerilerini desteklediği ve daha önce bu alanda yapılmış çalışmalar ile tutarlılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çakmak ve Yılmaz (2009), tarafından okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları ailelerin, çocuklara okuma çevresi oluşturma ve çocukların okumaya hazır bulunuşluklarının sağlanması için yol gösterici role sahip olduğunu ve ailenin yanı sıra arkadaş grubunun, çevrenin ve öğretmenlerin de bu hazırlık döneminde yer alan diğer önemli unsurlar olduğunu göstermiştir.

Yangın (2009) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki öğrencilerin yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıklarını belirlemiştir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de ilköğretim okullarının birinci sınıfında okuyan bir grup çocuğun hazır bulunuşlukları ile okuma ve yazma başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Okulun ilk haftasında çocukların okul olgunluğu, harf-ses ilişkisi ve ses farkındalığı bakımından durumları bireysel olarak belirlenmiştir. Daha sonra, uygulanan ilk okuma-yazma öğretimi süreci içinde, çocukların okuma ve yazma başarılarını belirlemek için üç farklı zamanda ölçüm yapılmıştır. Hazır bulunuşluk ile okuma ve yazma başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon istatistiği yapılmıştır. Bulgular, hazır bulunuşluğun, özellikle okul olgunluğunun okuma ve yazma başarılarında belirleyici bir değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Aksoy (2009) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının Niteliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde betimsel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği”(ECERS-R)’nin yeni versiyonu ile araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmene ve yöneticiye ait kişisel bilgi formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda nitelikli bir okul öncesi eğitim ortamının hangi

özelliklere sahip olması gerektiği konusundaki öğretmen ve yönetici görüşleri ile araştırmacının gözlem sonuçları arasında, okul türüne göre farklılığın olduğu görülmüştür. Eğitim ortamlarının “aile ve personel” boyutunun niteliği açısından MEB’e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları ile bağımsız anaokulları arasında ve bağımsız anaokullarının lehine bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Altıparmak (2010) erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşlü isimli yüksek lisans tez çalışmasında ailelerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşlerini öğrenmek amacıyla Nebrig (2007) tarafından geliştirilen anket önce Türkçe’ye çevrilmiş; adaptasyon ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve ana çalışma uygulanmadan önce bir pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Ankara’da yaşayan 677 ebeveyne çocuklarının devam ettikleri okullar veya araştırmacının ev ziyaretleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Ailelerin büyük bir çoğunluğunun evde yapılan okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının çocukları için önemli olduklarını, ailelerin evde daha çok okullarda yapılan etkinliklere benzer etkinlikler yapmanın önemli olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Bununla birlikte ailelerin fonolojik farkındalığı arttıran ninni, tekerleme söyleme gibi etkinlikleri çok tercih etmedikleri, çalışmaya katılan anne ve babaların çocuklarıyla okuma-yazmaya hazırlık ev uygulamaları konusunda farklı süreler harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ailelerin eğitim ve aylık gelirlerinin çocukları için düzenledikleri ve sağladıkları okuma-yazmaya hazırlık ev uygulamaları ile önemli derecede ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ünüvar ve Gönen (2010), ‘Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Dil Etkinliklerini Uygulama Biçimlerinin İncelenmesi’ isimli çalışmasında tarama niteliğinde, betimsel bir çalışma yapmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu dil etkinliklerine günlük programlarında yarım saate kadar yer ayırdıkları, öğretmenlerin çoğunluğunun bu etkinliklere çocukların dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşündüğü için yer vermekte olduğu saptanmıştır. Öğretmenler dil etkinlikleri öncesinde genellikle öğrencilerle sohbet etmeyi tercih etmektedir. Öğretmenler dil etkinlikleri sonrasında ‘olay sıralaması ve kahramanlarının özellikleri ile ilgili sorular sorma’ etkinliğini sıklıkla yapmaktadır. Öğretmenler dil etkinliklerinde araç olarak

çoğunlukla kitaplar ve kuklaları kullanmaktadırlar. Data show ve slâytlar ise en az kullanılan araçlardır sonucuna ulaşılmıştır.

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

Karaman ve Üstün (2011), anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlıklarının bazı değişkenlerden nasıl etkilendiği sorusuna yanıt aramışlardır. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada Çocukların fonolojik duyarlıklarını tespit etmek amacıyla Joseph K. Torgesen ve Brian R. Bryant tarafından 1994 yılında geliştirilen “Fonolojik Duyarlılık Testi”(Test Of Phonological Awareness Second Edition: Plus) ile çocukların aileleri ve öğretmenleri hakkındaki bilgileri edinebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Sonucunda ise sosyo-kültürel yönden yoksun ailelerden gelen çocukların okuma-yazma için bir ön beceri olan aynı-farklı sesleri fark etme ve harf-ses ilişkisinde daha düşük puanlar elde ettikleri bulunmuştur. Ailelerin öğrenim düzeyleri ile çocukların etkinliklerine katılmaları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, 13 yıl ve yukarısında hizmet veren öğretmenlerin öğrencilerinin, “aynı-farklı sesleri fark etme” alt boyutu bakımından, 1-6 yıl arasında çalışan öğretmenlerin öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Turan ve Akoğlu (2011), okul öncesi dönemde ses bilgisel farkındalık eğitimi üzerine yaptıkları çalışmada, ses bilgisel farkındalık becerileri eğitim programını

etkililiğini incelemişlerdir. ‘Ankara Artikülasyon Testi’(AAT), ‘İşitsel Ayırt Etme Testi’ (İAT), ‘Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Kontrol Listesi’ veri toplama aracı olarak kullanılan çalışma deneysel bir araştırmadır. Sonucunda ise ses bilgisel farkındalık becerileri eğitimi programını etkili bir program olduğu saptanmıştır.

Şimşek (2011), ‘60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi’ isimli çalışmada deneysel bir desen kullanmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ilinde bulunan beş merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Kişisel bilgi formu okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesi okul öncesi dönemdeki çocukların yazma becerilerini değerlendirme kontrol listesi kullanmıştır. Araştırma sonucu okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesinin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları incelendiğinde, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların yazmaya hazırlık becerileri ölçümünün geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Güçhan (2011), ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının Kalite Değişkenleri Açısından İncelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği”(ECERS-R)’nin yeni versiyonu ile araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmene ve yöneticiye ait kişisel bilgi formları kullanılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarında kalitenin genelde “çok az” düzeyinde olması, eğitimde kalite artırma çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği saptanmıştır.

1.1.6.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Berry (2000) tarafından yapılan araştırmanın birinci amacı okul öncesi dönem çocuklarının çevresel yazıları okuma yeteneği ile gelişen okuryazarlık becerileri

arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise çocukların çevresel yazıları okuma becerisini ölçmek için kullanılan “Caroline Assesment Batery of Emergent Literacy Environmental Print Measure”(CABEL-EPM) geçerli ve güvenilir bir ölçek olup olmadığını belirlemektir. Araştırma sonucunda çocukların çevresel yazıları okuma becerisi ile altı ay sonra gösterdikleri yazı farkındalığı, alfabe bilgisi becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. CABEL-EPM, düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların çevresel yazıları okuma becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Ukrainetz vd. (2000), okul öncesi dönem öğrencilerine paylaşımlı okuma ve yazma etkinlikleriyle fonolojik farkındalık eğitimi vermiştir. Yedi hafta boyunca süren çalışmada, öğrencilere sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme ve sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma görevleriyle ilgili eğitim verilmiştir. Bu çalışma sonunda, okul öncesi dönemde yapılacak paylaşımlı okuma ve yazma etkinlikleriyle fonolojik farkındalığın öğrenilebileceği ortaya koyulmuştur.

Sayeski vd. (2001), araştırmalarında çocukların okur-yazarlık davranışlarındaki gelişimi ile gelecekteki okuma yazma başarıları hakkında öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Üç-dört yaşında 2579 çocuk için 363 öğretmene “Okuma Yazma Yeterlilik Ölçeği” uygulamışlardır. Birinci bölümde çocukların okuma yazma davranışları, ikinci bölümde ise okuma yazma ile ilgili etkinliklere çocukların ne kadar zaman ayırdıkları ve öğretmenlerin çocuğun birinci sınıfta okuma yazma öğrenmede sıkıntı yaşayıp yaşamayacağını tahmin etmeleri istenmiştir. Ölçek sonbaharda ve ilkbaharda uygulanmış ve iki uygulama arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu sürede ise çocuklara “Virginia Okul Öncesi Eğitim Programı” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklarda erken okuma yazma davranışlarının yeterince gelişmediği ancak aşına oldukları sözcükleri okuyabilme, öyküyü anlama ve sonunu tahmin etme ve yönergelere uyma gibi davranışlarda da gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Sonnenschein ve Munsterman (2002), araştırmalarında 5 yaşındaki çocukların ev ortamında, okuma etkileşimlerinin okuma motivasyonlarına etkisini ve ilk yıllardaki

okuryazarlık gelişimini incelemişlerdir. Araştırmada gelir düzeyi düşük 30 aile ile çalışılmış, ailelerden her gün çocuklarına kitap okumaları istenmiş, ebeveynlerin bu sırada çocuklarla kurdukları etkileşim, eve yerleştirilen bir kamera ile kaydedilmiş ve sonra incelenmiştir. Aynı çocukların, ana sınıfının ikinci döneminde, fonolojik duyarlılıkları, yayınlara olan yönelimleri ve hikâyeyi kavrayış şekilleri incelenmiş, ilkokul birinci sınıfının başlangıç döneminde ise, çocukların okumaya olan ilgileri ve motivasyonları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, okuma etkileşiminin, hikâye kitaplarının içeriği doğrultusunda olduğu ve okuma yeteneğini etkileyen en önemli olgunun ise okuma sıklığı olduğu saptanmıştır.

Huls (2002), 4 ana sınıfı çocuğu ile serbest zaman boyunca okuma yazma becerilerine ve sözel dil becerilerine yönelik nitel bir araştırma yapmıştır. Her çocuk kendi başlattığı etkinlikte bir saat gözlenmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların sözel dil deneyimlerinin yazı ile ilgili deneyimlerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Çocukların kendi isimlerini yazabildikleri ve oyunda okuma yazmayı kullandıkları görülmüştür. Gözlem sonucunda okul öncesi alanında görev yapan öğretmenlerin okuma ve yazma ile ilgili becerilerde hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu bulunmuştur.

Patterson (2002), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık gelişimi ile ilgili tutum ve görüşleri ile okuryazarlığı desteklemek için yaptıkları etkinlikler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla özellikle sınıftaki öğrenme çevresi ve okuma ve ortaya çıkan yazmayı desteklemek amacıyla sağlanan etkinlikler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 13 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmelerle görüşme yapılmış ve sınıfları üç gün gözlemlenmiştir. Sınıfın öğrenme çevresinin niteliği ve öğretmenin tutumu, kontrol listeleri kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okuryazarlık gelişimi ile ilgili tutumları ile yaptıkları uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıfta okuma alanlarının bulunmasına ve yazılı çevreye önem verdiği ve bunları sağladıkları, bağımsız okumaya önem verdikleri ve sınıfta yüksek sesle okuma etkinlikleri yaptıkları, küçük kaslarla ilgili hareket becerilerinin gelişimine önem verdikleri ve bu becerilerin gelişimine yönelik etkinlikler yaptıkları görülmüştür. Fonolojik farkındalık, harflerin seslerini öğretme, okuryazarlığa yönelik dramatik oyunlar oynamaya önem vermedikleri

belirlenmiştir. Öğretmenlerin bazı alanlara önem vermedikleri ve bu alanlarda uygulama yapmadıkları görülmüştür. Ancak uygulama yaptıkları halde, önem vermedikleri etkinliklerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu çocukların kelime bilgisinin önemli olmadığını düşünmelerine rağmen, yüksek sesle okuma yaparak çocukları kelime bilgisi yönünden desteklemekte oldukları sonucu bulunmuştur.

Bansberg (2003), anaokulunda 4 yaş grubuna uyguladığı, okuma yazma etkinlikleri ile oyun aktivitelerini birleştirdiği çalışmasında, okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında okuma yazma kavramlarını geliştirici çalışmalar ve daha sonra okuma yazmaya oyun aktiviteleri içinde yer vermiştir. Böylece çocukların yeni kelimeler öğrenmeleri, sesleri tanımaları ve çocukların daha yüksek okuma yazma başarılarına ulaşmaları için temel sağlamıştır.

Welsch vd. (2003), okul öncesi dönem öğrencilerinin yazma becerilerinin okul öncesi dönemde sahip olunan okuma-yazma becerileriyle ilişkisini incelemiştir. Öğrenciler, sahip oldukları yazma becerileri seviyelerine göre dört gruba ayrılmıştır. Dört grup öğrenci, alfabe bilgisi, yazı bilinci ve fonolojik farkındalık becerileri açısından değerlendirilmiştir. Yazma becerisi gelişmiş çocukların alfabe bilgisi, yazı bilinci ve fonolojik farkındalık becerilerinin de daha gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Rasberry (2004), araştırmasında üç-dört yaşındaki çocuklara ve öğretmenlere verilen eğitim sayesinde okuma yazma becerilerinde meydana gelen artışı incelemiştir. Araştırmaya 39 çocuk ve öğretmen katılmıştır. 'The Concepts About Print Test' skalası kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem öğretmenlerde, hem de çocukların okuma yazma becerilerinde artışlar gözlemlenmiştir. Eğitim filmleri kullanılmıştır. Bu sayede çocuklardaki beceriler artarken öğretmenlerde farklı teknik ve stratejiler öğrenmişlerdir.

Constantine (2004), çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların, evdeki okuma yazma çevreleri, okul dili - okuma yazma çevreleri, sözcük bilgisi ve erken okuma yazma becerilerini incelemiştir. Araştırmaya toplam 101 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada, çocuğun ev ve okuldaki okuma yazma çevreleri ile sözcük bilgileri ve okuma yazma becerileri 'Home Literacy Questionnaire'(HLQ), 'The Early Language &

Literacy Classroom Observation Toolkit'(ELLCO) ve 'Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'(The Kaufman Survey Of Early Academic And Language Skills (KSEALS) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yedi sınıfın 'The Early Language & Literacy Classroom Observation Toolkit'(ELLCO) ölçeğinden mükemmel seviyede puan alarak, çocuk için mükemmel düzeyde dil ve okuma yazma çevresine sahip olduğu diğer yedi sınıftan üç tanesinde temel düzenlemelerin olduğu, dört tanesinin ise sınırdan puan alarak ortalama bir okuma yazma çevresine sahip olduğu görülmüştür. Mükemmel düzeyde düzenlenmiş olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin dört yıllık üniversite mezunu oldukları tespit edilmiştir. Çocukların kütüphaneyi ziyaret sıklığıyla sınıf ve evdeki okuma yazma çevreleriyle ilgili değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Clark ve Kragler (2005), yaptıkları araştırmada 3 okul öncesi eğitim sınıfında bulunan 4-5 yaşındaki çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmaları materyallerle desteklenmiş ve bir yıl boyunca çocuklar gözlenmiştir. Çocuklara, sonbahar ve ilkbahar mevsimlerinde yazma, okuma, fonolojik duyarlılık becerilerine yönelik test uygulanmıştır. Sonuçta çocuklarda okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki becerilerine yönelik gelişim olduğu görülmüş ancak öğretmen merkezli kâğıt ve kalemle yapılan aktivitelere daha fazla yer verildiği görülmüştür. Öğretmenlerde; çocukların seviyelerine uygun kavramları vermede de sorunlar olduğu saptanmıştır. Fonoloji gelişimi sağlanmadan çocuklara sesleri ve harfleri vermeye çalışmışlar ancak gerekli başarıyı sağlayamamışlardır. Öğrenme ortamlarının zenginleştirilerek desteklemesinin de okuma yazma gelişimini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Coviello (2005), tarafından yapılan çalışmanın amacı okul öncesi sınıflarının niteliğinin risk altındaki okul öncesi çocuklarının dil ve okuryazarlık gelişiminde etkisini belirlemektir. Çalışmanın örneğini 16 okul öncesi sınıfındaki 105 çocuk oluşturmuştur. Çocuklar hem anaokulu döneminde hem de anasınıfı döneminde değerlendirilmişlerdir. Çocuklar anaokuluna devam ederken, sınıflarının niteliği değerlendirilmiş, bu değerlendirmeyi yapabilmek için var olan ölçme araçları değiştirilerek yeni bir araç geliştirilmiştir. Yeni geliştirilen bu araç 'Classroom Language and Literacy Observation'(CLEO) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Çocukların dilve okuma yazma becerilerinin gelişimi, hem anaokulu hem de anasınıfı döneminde; PPV, TOLD, WJ-R isim yazma gözlemi kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda CLEO'nun okul öncesi sınıflarının niteliğini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulunmuştur. Anaokulu yıllarındaki sınıfta bulunan materyaller çocuklarına sınıfına geldiklerinde dil gelişiminde ve yazı kavramları bilgisinin ön göstergesi olarak tespit edilmiştir.

Boudreau (2005), araştırmasında, dil bozukluğu olan okul öncesi çocukların okuma yazma becerilerinde aile anketinin kullanılmasını değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, dil bozuklukları olan çocuklar için aile raporları ile erken okuma yazma becerileri arasında sıkı bir ilişki bulunmuştur. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar televizyon izleme sürelerinde, çocuğuna kitap okumaya başladığı yaş gibi durumlarda farklılıklar bulunmuştur.

Li ve Rao (2005), tarafından yapılan araştırmada, Pekin, Hong Kong ve Singapur'daki müfredat ve yönergelerin erken okuryazarlığa etkileri incelenmiştir. Okul öncesi evredeki çocukların anne babaları ve öğretmenler üzerinde incelemeler yapılarak erken okuryazarlıkta neyin daha etkili olduğu incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 198 okul öncesi çocuğu ile bunların ebeveynleridir. Araştırma sonucunda hükümetlerin uyguladığı okul öncesi müfredat programlarının çocukların okuryazarlık eğitimine yakınlaştırmada en önemli etken olduğu görülmüştür. Pekin'deki 4 yaş okul öncesi öğrencilerinin Singapur ve Hong Kong'dakilere göre daha önemli gelişmeler gösterdiği, bunun esas sebebinin de hükümetlerin erken okuryazarlık ile ilgili tutum ve uygulamaları olduğu dile getirilmiştir. Katılımcı çocukların tamamının erken okuryazarlık gelişimleri incelendiğinde öğretmenlerin kişisel nitelikleri, sınıf içinde uyguladığı etkinlikler ve mesleki deneyimlerinin çocukların ilerideki okuryazarlıklarında önemli etkisi olduğu belirtmiştir. Singapur'da eğitim reformları 1989'da başlamış ve bu tarihten itibaren okul öncesi eğitime büyük bir önem verilmiştir. Formel eğitime altı yaşında başlanmaktadır. Hong Kong'da ise 1996 ve 2000 yıllarına kadar geleneksel eğitim sistemine devam edilmiş, bu yıllarda kadar okul öncesi dönemde üç dört yaşlarındaki çocukların yazmalarına, kopyalama egzersizleri yapmalarına izin verilmemiştir.

Hatcher vd. (2006), hazırladıkları ‘Early Literacy Support’(ELS) programını Kuzey İngiltere’de 12 haftalık sürede 20 dakikalık derslerle asistan öğretmenler yardımıyla uygulamışlardır. Araştırmanın örneklemini İngiltere’nin kuzeyindeki devlete bağlı 16 ilkokuldan 6 yaşında 128 çocuk oluşturmuştur. Araştırmayla a)Okul öncesi yıllarında fonolojik duyarlılığı teşvikle, okuma zorluklarını önlemek b)Okuryazarlıkta başarısızlık riskindeki çocukları okumalarını geliştirmeye teşvik etmek c)Yazı körlüğü (yazı okuyamama) olan çocuklarda okuma zorluklarını düzeltmektir. Öğretmenler için ‘Reading Intervention’(RI) programı hazırlanmıştır. 12 hafta sonunda çocukların çoğunluğunun kelime hazinelerini zenginleştirdikleri, düzensiz kelimeleri heceleyebilme, fonolojik, dilbilgisel ve grafik ile ilgili bilgileri kullanabilme ve kelimeleri kontrol edebilme becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Araştırma sonucunda programa tabi olan öğrencilerin okuma seviyelerinde anlamlı bir artış ortaya çıkmıştır. Erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmaya çalışılmasındaki amaç ileride meydana gelebilecek okuma güçlüklerinin engellenebilmesidir.

Steensel (2006), tarafından ev-okuryazarlık ortamının çocukların dil gelişimi ve okul başarısı üzerine etkilerini incelediği araştırma, IEA’nın yaptığı araştırmayı destekler niteliktedir. Araştırmada belirtilen ev okuryazarlık ortamı, ailelerin okuma konusuna bakış açısı, okuma konusundaki yardım ve ilgileri, evde bulunan okuma materyalleri vb. kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda, sosyoekonomik statüsü yüksek olan ailelerin ev ortamlarının daha fazla okuma materyaliyle donatıldığı ve bu ailelerin okuma konusunda çocuklarını daha fazla teşvik ettikleri, bu konuda çocuklarıyla daha fazla çalışma yaptıkları belirtilmiştir. Etnik köken bakımından ise Hollandalı ailelerin okuma konusunda çocuklarına daha ilgili, teşvik edici ve ev okuryazarlık ortamlarının daha zengin olduğu tespit edilmiştir. Azınlık ailelerin, sosyo ekonomik düzeylerinin düşük olduğu ve ev okuryazarlık ortamlarının da yetersiz olduğu saptanmıştır.

Byrne vd. (2006), okul öncesi dönemde bulunan çocukların erken okuma ve yazma becerilerini kazanmalarını okuma materyalleriyle donatılmış, çocuğun okumayı öğrenmesi için her açıdan uygun fiziki ve sosyal koşulların mı, yoksa doğuştan gelen genetiksel özelliklerin mi belirlediğinin tespit edilebilmesi amacıyla, ikiz çocuklar

üzerinde farklı ülkelerde, çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Avustralya, İskandinavya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi evredeki ikiz çocuklarda, erken okuryazarlık gelişiminde genetik ve çevresel etkiyi incelenmiş, okuryazarlıkta her ikisinin de etkili olduğunu fakat fonolojik duyarlılık ve harf isimlerini bulmada genetik etkinin; hecelemede ise çevresel etkilerin daha belirleyici olduğunu gözlemlemiştir.

Connar ve Craig (2006), araştırmasında çocukların okuma yazma gelişimi üzerinde çocuk, aile, öğretmen ve sınıf özelliklerinin etkilerini incelemiştir. Çalışmaya 105 çocuk, aileleri ve beş öğretmen katılmıştır. 'The Early Childhood Environmental Rating Scale'(ECERS) ve 'Teacher and Caregiver Questionnaires' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilk olarak çocuk ve ailenin özellikleri daha sonra ise öğretmen ve sınıf özelliklerinin okuma yazma gelişimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocuklardaki dil yeteneklerinin okuma yazma ile nasıl ilişkilendirildiği açıklanmaya çalışılmış ve özellikle sınıflarda farklı kültürlere sahip olan çocukların dil sistemlerini nasıl etkilediğini ve erken okuma yazma ile dil gelişiminin anlamlı bir bütünlük sağladığı ortaya çıkmıştır.

Waldbart vd. (2006), hazırladıkları erken okuryazarlık destek programının sonucunda ilgili bir öğretmen ve ailenin okuma güçlüğü olan çocukların dahi erken okuryazarlık becerilerini kazanmasını sağladığını saptamışlardır. Ailelere çağrı niteliği taşıyan araştırma düşük gelirli aileler üzerinde uygulanmıştır. Programın başarılı olmasında anahtarın, ilgili bir sınıf öğretmenin ellerinde olduğu belirtilmiştir. Araştırmada kullanılan erken okuryazarlık destek programı "Okuryazarlık Köprüsü" şeklinde adlandırılmıştır. Bu programın evde okul okuryazarlık kazanımları arasında bir köprü görevi görmesi amaçlandığı için bu ad seçilmiştir. Çalışma sonunda aile, öğretmen ve programın niteliği, okuma güçlüğü tanısı alan çocukların dahi erken okuryazarlık becerilerini kazanmasında etkili olduğu saptanmıştır.

Durham (2006), yaptığı araştırmada büyük şehirlerde ve sosyo ekonomik düzeyi düşük ilçelerde ki okuryazarlığa hazırlıktaki farklılıklar, ilgi ve becerileri incelemiştir. Sonuçlar, erken okur-yazarlık yeteneği ve kalite arasında bağlantı olduğunu ortaya çıkarmıştır. İlçede yaşayan ve ilçede anaokuluna başlayan çocukların;

şehirde yaşayan ve anaokuluna giden çocuklarla arasında, okuryazarlık hazırlıkları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Ancak bu ilişkilerin yönünü ve gücünü belirlemede daha derinlemesine ve uzamsal çalışmaların yapılması gerektiğini söylemiştir.

McCoach vd. (2006), tarafından anaokulu ve birinci sınıftaki çocukların okuma gelişimleri incelenmiştir. Araştırmada çocukların erken okuryazarlık becerilerini hangi dönemde, daha çabuk ve başarılı bir şekilde kazandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Anaokuluna ve birinci sınıfa başlayan öğrencilere erken okuryazarlık becerilerini kazandıracak olan kelime tanıma, harf tanıma, fonolojik duyarlılık gibi etkinlikler yapılmış, araştırmanın sonunda birinci sınıftaki öğrencilerin, anaokulundakilerden daha iyi bir okuma gelişimi gösterdikleri görülmüştür. Birinci sınıfın sonunda meydana gelen okuma farklılıklarının okullar arası seviye farkımı, ailelerin sosyoekonomik yapısı mı, yoksa öğrenciler arası bireysel farklılıklardan mı kaynaklı olduğu incelendiğinde ise ailelerin sosyoekonomik yapısının yaz tatili döneminde etkili olduğu, okul süresinceyse bireysel farklılıkların daha belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma başarısı üzerinde ırk-etnik yapının da etkili olduğu belirtilmiştir. Beyaz çocukların, Afrika ve Latin Amerika kökenlilere göre sosyo-ekonomik seviye, ailenin okuryazarlığa ilgisi gibi konularda daha avantajlı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca ailelerin sosyoekonomik seviyelerinin de okuma başarısı üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Witt (2007), Güney Afrika'da eğitim kalitesine ait raporlarda olumsuz eğilim görülmesi sonucunda hükümet okuma yazma kampanyası girişimi başlatmıştır. Amaç okuma yazma düzeyini arttırmaktır. Boyutu belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmek için ülkedeki beş ilde erken okuryazarlığın düzeyini tespit etmek için bir çalışma yapmıştır. Nitel ve nicel verilerin kullanıldığı araştırma sonucunda kaliteli okul öncesi programların kullanılması, bunlarında standart olması gerektiği ve bu kaliteyi belirleyen öğretmenlerin de uygulamayı iyi bilmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır.

Murphy (2007), tarafından yapılan araştırmanın amacı iki farklı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve sözel dil becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmaya 4-5 yaş grubunda 27 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların 9'una yazı farkındalığı ve fonolojik

farkındalığı destekleyici ‘Word Work’ programı, 9’una sözel dil ve kelime bilgisini destekleyici ‘Dialogic Reading’ uygulanmış ve bu çocuklar deney grubundaki çocukları oluşturmuştur. Çocukların geri kalan 9’una ise Creative Curriculum uygulanmış ve bu çocuklar kontrol grubunu oluşturmuştur. Programlar sekiz hafta sürmüş ve haftada üç gün, günlük yaklaşık olarak 15 dk.’lık etkinlikler olarak uygulanmıştır. ‘Test of Preschool Early Literacy’(TOPEL), ‘The Test of Early Language Development Third Edition’(TELD-III), ve ‘The Sound Match Subtest of the Comprehensive Test of Phonological Processing’(CTOPP) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerilerinde ‘Word Work’ programına katılan çocukların hem ‘Dialogic Reading’ hem de ‘Creative Curriculum’ programlarına katılan çocuklardan son test puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların sözel dil becerilerinde ‘Word Work’ programına katılan çocukların “Creative Curriculum” programına katılan çocuklara göre puan son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Carter (2007), okuma yazma becerilerinin gelişiminde ev ortamının önemi ile ilgili araştırmasında okul öncesi yıllarda çocukların okuma yazma becerilerini ölçmede anne motivasyonunun etkilerini belirleme ve anne motivasyonunu bir fonksiyonu olarak aile-çocuk okuma tutumlarını incelemiştir. Head Start programına 225 çocuk ve annesi katılmıştır. Fonolojik farkındalık ve bilinçli yazma için ‘Test of Preschool Early Literacy’, anneler için, ‘Home Literacy Environment Questionnaire’ skalaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, daha yüksek okuma becerileri için çocuklarını okuma öğretmeye motive eden anneler daha zengin bir çevre sağlamıştır. Bu da çocuğun daha sonraki akademik performansını etkilemiştir.

Blanchard (2007), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma alıştırmalarında kullandıkları metotlar ve materyalleri incelemiştir. Araştırmaya 200 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin karakterleri, deneyimleri, sınıfın coğrafi konumu ve okuma öncesi etkinliklere ne kadar zaman harcadıklarına bakılmıştır. ‘Bankson Language Test 2’, ‘Structured Photograph Expressive Language Test ve The Preschool Literacy Practices Questionnaire’ skalaları kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından yapay okumayı kapsayan oyunlar, kitaplar, çevredeki objeleri

etiketleme/işaretleme ve dramatik oyunlarda materyaller kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin karakterleri ile okuma yazma alıştırmalarının türü arasında ilişki bulunmadığı ve öğretmenlerin fonolojik farkındalık ve yazılı dil farkındalığında bir eğitim almalarıyla okuma yazma becerilerinin daha iyi olacağı ortaya çıkmıştır.

Klein (2007), çalışmasında erken dil ve okuryazarlık sınıf gözlemi yapmak için okuma yazma ortamı incelemede ‘The Early Language & Literacy Classroom Observation’(ELLCO) testini kullanmıştır. Öğretmen uygulamalarını ve sınıf içi okuryazarlık materyallerin zenginliğini, okuma yazma faaliyetleri uygulamalarını Connecticut Anaokulu faaliyetlerinde incelemiştir. Her üç alt düzeyde en fazla %50 alındığından dolayı Connecticut lisanslı anaokullarının çoğunun iyileştirilmesi gerektiğini, öğretme ve acil okuryazarlık becerileri destekleyici etkinliklerin artırılması gerektiği sonucu bulunmuştur.

Dickinson ve Caswell (2007), yaptıkları araştırmanın amacı, ‘Literacy Environment Enrichment Program’(LEEP) “Okuryazarlık Çevresini Zenginleştirme Programı”nın katılımcı okul öncesi öğretmenleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini programa katılmış olan 30, programa katılmamış olan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ‘The Early Language and Literacy Observation’(ELLCO) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda LEEP’in öğretmenlerin okuma yazma ile ilgili sınıf içi etkinlik uygulamalarını olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak yazma ile ilgili etkinliklerde, diğer okuryazarlık becerileriyle ilgili etkinliklerle karşılaştırıldığında daha az etkisinin olduğu sonucu bulunmuştur.

Matera (2008), yaptığı çalışmada okul öncesi çocukların İngilizce yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış olan Okuryazarlık Programının etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Head Start programına devam eden ve İspanyolca konuşan, yaş ortalamaları 4,7 olan 76 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Araştırmada etkisi incelenmiş olan “Okuryazarlık Programı”, çocukların yazı kavramları bilgisini, hikâye anlatma ve yazma becerilerini amaçlayan yaratıcı ve motive edici bir program olarak hazırlanmıştır. 10 haftalık program haftada iki kez 30 dk’lık

oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada deneysel işlem olarak uygulanan program öncesinde ve sonrasında ve daha sonra anasınıfına geldikleri zaman 43 çocuğun yazma becerileri ve yazı kavramı bilgisi ölçülmüştür. Çocukları alıcı dil gelişimi ‘Peabody Picture Vocabulary Test-R’ ve ‘Test de Vocabularia en Imagenes Peabody’(TVIP-R) kullanılarak, yazı kavramları bilgisi ‘Concept About Print’(Clay, 2000) ve ölçeğin İspanyolcaya çevrilmiş versiyonunu kullanılmıştır. Yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla standardize bir ölçek olmayan “The Write! Development Write Task” in hem İngilizce hem de İspanyolca versiyonu uygulanmıştır. Çocukları sınıflarının niteliğini belirlemek amacıyla ‘The Early Language and Literacy Classroom Observation’(ELLCO) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 10 haftalık müdahale programına devam eden çocukların devam etmeyen çocuklara göre hem İngilizce hem de İspanyolca yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Ancak evdeki okuryazarlık çalışmaları ve sınıf okuryazarlık çevresini niteliği ile çocukların İngilizce yazma becerileri arasında anlamlı korelasyon olmadığı tespit edilmiştir.

Edgar (2008), yaptığı çalışmada 149 okul öncesi sınıfında oyun çevrelerinin okuma-yazma gelişimindeki önemini kanıtlamak için yaptığı çalışmada etkili öğretmenleri ve sınıf çevresini değerlendirmiştir. Farklı boyutlarıyla çevre desteğinin, okuma yazma materyallerinin, değişik okuma yazma etkinliklerinin sunulmasının, planlı sınıf aktivitelerinin başarılı yollarla yapılmasının etkililiği araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘The Early Language and Literacy Classroom Observation’(ELLCO) kullanılmıştır. Sınıftaki beş alan ölçülmüştür. Bunlar; sınıfın fiziksel organizasyonu, sınıfın içeriği ve organizasyonu, çocuğun seçim için fırsatları sınıfta yönlendirme desteği stratejileri ve müfredatla bütünleşme yaklaşımlarıdır. Araştırma sonucunda yüksek kalitede uygulamaların olduğu sonucunu bulmuştur.

Gober (2008), tarafından yapılan araştırmanın amacı anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yazı farkındalığı programının etkisini incelemektir. Araştırmada yarı deneysel ön test son test kontrol gruplu araştırma deseni uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemi 32 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 16’sı doğrudan yazı farkındalığı eğitimi yapılan deney grubunu, 16’sı ise dolaylı yazı farkındalığı eğitimi

alan kontrol grubunu oluşturmuştur. ‘Benchmark Text Reading Assessment’ ve ‘CAP’ veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Doğrudan uygulanan eğitim programında, kitap yönü, yazı ve resim arasındaki fark, harf, sözcük, sözcüğün ilk ve son harfi gibi yazı kavramları ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Günlük yaklaşık olarak 20 dak’lık eğitim uygulanmıştır, eğitim 8 hafta boyunca devam etmiştir. Ön test ve son test arasında 10 haftalık bir süre bulunmaktadır. Araştırma sonucunda doğrudan eğitim programı ile yazı farkındalığı eğitimi verilen çocukların dolaylı olarak yazı farkındalığı eğitimi alan kontrol grubundaki çocuklara göre hem yazı farkındalığı hem de okuma becerilerinde istatistiksel olarak deney grubundaki çocukların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Cunningham (2008), araştırmasında okul öncesi çocukların okuma yazmaya karşı tutumları ve nitelikli okuma yazma ortamlarını incelemiştir. Araştırmaya şehirde bulunan beş-altı yaş arası 201 çocuk katılmıştır. Okuma yazma ile ilgili bir anket verilmiştir. Anket sonuçlarında, çocukların okuma yazma gelişim oranlarının yanı sıra okuma yazma ortamlarının nitelikleri ile karşılaştırılmıştır. ‘Teacher Rating of Oral Language ve Literacy’(öğretmenleri tarafından çocuklar değerlendirilir) ve ‘The Early Language and Literacy Classroom Observation’, ‘The Student Attitudes Toward Reading and Writing Survey’(okuma yazma ortamlarını değerlendirmek için) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuma yazma ortamları ile okuma yazmaya karşı tutumlar arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Çocukların tutumları gelişmiş okuma yazma ortamlarının niteliğine karşın daha olumlu olmuştur. Ayrıca çocukların okuma yazmaya karşı tutumları ile okuma yazma gelişimi arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur.

Evans vd. (2009), yaptığı çalışmada 5 yaşındaki yirmi çocuğun bir alfabe kitabı okurken ki durumu gözlemleyip, çocukların göz hareketlerini takipte harfleri, kelimeleri ve resimleri nasıl sabitlediğini araştırmıştır. Çocuklar, yazının çok az katıldığı resimlerde önce gözlerini sabitleştirerek yazıya daha uzun süre bakarak kelime tanımının alfabetik aşamaya girişi kolaylaştırabildiği sonucuna ulaşmıştır.

Hsieh vd. (2009), erken çocuklukta acil okuma yazma kullanımını artırmak için

okul öncesi öğretmenlerinin koçluk yaparak öğretme stratejilerini incelemiştir. Yaptıkları çalışmada, erken çocuklukta sınıf içi öğretmen-çalıştırıcı işbirliği yapmalarının etkilerini değerlendirmişlerdir. Acil okuryazarlık öğretim stratejileri beş öğretmen tarafından kullanılmış ve öğretim stratejileri gruplandırılmıştır. Metnin sözlü ifadesi ve anlama, fonolojik farkındalık ile ilgili kümeler halinde,alfabetik farkındalık yazı kavramları, yazı dili, için ayrı ayrı küme uygulanmış. Her öğretmen için yaklaşık 6 hafta sürmüş ve sonuçlar çalıştırıcı yaklaşımının etkili olduğunu göstermiştir.

Justice vd. (2009), sınıf merkezli bir çalışma yapmış ve öğretmenin etkisini incelenmiştir. Yazı sıklığını kullanmanın okuma üzerindeki etkilerini, okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık gelişimine odaklanılarak bir akademik yıl boyunca gerçekleştirilen hikâye kitabı okunma oturumları sırasında incelenmiştir. Araştırma rastgele seçilen 106 okul öncesi çocuğu üzerinde 23 derslikte 14 öğretmen ile 30 hafta boyunca 120 grup okumasıyla yapılmıştır. Ancak karşılaştırılmaya alınan 9 öğretmen normal sıklıkta ve normal stillerle okumaya devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda yoğun program uygulanan grupta yazı kavram bilgisi, alfabe bilgisi ve adını yazma becerisini kazandıkları görülmüştür.

Dubois vd. (2009), yaptıkları çalışmada kaliteli ev ortamının, okul olgunluğun iyi bilinen bir belirleyicisi olmasına rağmen temel süreçlerde iki hipotezi test etmişlerdir: birincisi çocuğun dil ve ev özellikleri arasındaki ilişki (sosyoekonomik durum ve okuma maruz kalma) ve ikincisi genetik faktörleri arasındaki ilişkidir. Verileri 6 ile 63 ay arasındaki ikizlerden toplanmışlardır. Sonuçlar ev özellikleri okul olgunluğunda ve doğrudan etkisi olmadığını dolaylı olarak etkilediğini göstermiştir. Genetik korelasyon da dil ve okul olgunluğu arasında ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlar ev özelliklerinin erken dil becerileri üzerindeki etkisinin kısmen okul olgunluğunu etkilediğini göstermiş ve bu süreçte genetikten daha ağırlıklı olarak çevre olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kmak (2010), tarafından yapılan araştırmanın amacı farklı özellikteki anaokuluna devam etme durumunun, çocukların okula devam etme sürelerinin ve çocukların özelliklerinin anasınıfındaki okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini

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

Masseti ve Bracken (2010), 54 anaokulu öğretmenin sınıflarında yükselen okuryazarlığı vurgulayan becerileri ve sınıf uygulamalarını değerlendirildiği çalışmada, davranışsal işleyişi ve müfredat hedefleri arasındaki ilişkiyi ölçmüştür. Ayrıca ‘Düşük gelirli çocuklarda ve problem çocuklarda bu davranış oranları farklı müfredatlarla değişebilir mi?’ sorusuna cevap aramıştır. Araştırma sonunda sınıflarda yükselen okuryazarlık becerilerini vurgulayan, sosyal kalkınma destekleyen derslikler, ayrıca çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca bu çocuklar arasında daha az yıkıcı davranış ve akran sorunlarını bildirilmiştir. Bu bulgular yükselen okuryazarlık vurgu yaparken kaynaştırmanın önemini vurgulamış ve okuryazarlık gelişimine teşvik etmek için anaokulu müfredatlarının geliştirilmesini, farklı müfredat yaklaşımlarıyla değişmesini önermiştir.

İKİNCİ BÖLÜM
PROBLEM DURUMU VE YÖNTEM

2.1. PROBLEM DURUMU

2.1.1. Araştırmanın Problemi

Erken çocukluk döneminde çocuklar hızlı bir gelişim süreci sergilerler. Her gelişim alanında daha iyi beceriler kazanmaları ve daha hızlı ilerleyebilmeleri için çevresinin daha dikkatli ve planlanmış olması gerekmektedir. Çünkü gelişim hızı yüksek olan erken çocukluk dönemi bireylerinin, çevreden etkilenme gücü oldukça artmaktadır. Bu dönemde temellerini attıkları tüm gelişim alanları için geçerli olan beceriler, daha sonraki öğrenmelerini destekleyecektir. Bu anlamda özellikle çocuğun ilk çevresi olan aile ve kreşlerin her gelişim alanını destekleyecek bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir.

Bebeklerin beyin gelişiminin en hızlı olduğu süreç, anne karnından başlayarak ve üç yaşın sonuna kadar devam eden bir dönemdir (Santrock, 2011). Özellikle zihinsel ve dil gelişimlerinin, yaşamın ilk yıllarındaki hızı düşünüldüğünde çocuğun yaşadığı ortamın kalitesinin önemi daha da artmaktadır. Bu nedenle ortam kalitesinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

36-60 ay çocuklarının eğitiminde iletişim, dil ve okuma yazma fırsatları gibi önemli noktaların kalitesinin ölçülmesi ülkemizde ve dünyada birçok araştırmaya konu olmuştur. Özellikle eğitim ortamı, uygulanan programın zenginliği ve öğretmen yeterlilikleri üzerinde tartışılmıştır. Bireyin yetiştirilmesinde çevrenin, eğitim ortamlarının etkisinin büyüklüğü düşünüldüğünde, kuşkusuz araştırmalar derinleşmeli ve hassaslaşmalıdır.

Ancak, özellikle ülkemizde 0-36 ay çocuklarının eğitimleri düşünüldüğünde hem ev temelli uygulamalarda hem de kurum temelli uygulamalarda, bir kalite değerlendirmesinin yapılmaması dikkati üzerine çekmektedir. Özellikle dil ve okuma yazma ortamını incelemek için herhangi bir araştırmanın bulunmayışı ve konunun güncelliği düşünüldüğünde; bu alanda yapılan çalışmaların önemi göz önüne

alındığında, çalışma konusunun gerekliliği ortaya çıkmıştır. Böylelikle uluslar arası literatür incelenmiş ve erken çocuklukta dil ve okuryazarlık eğitimi ile ilgilenenlerin sıklıkla başvurduğu bir araç olan CHELLO (Child/Home Early Language & Literacy Observation)'nun Türkçeye çevrilmesine ve uyarlanmasına karar verilmiştir. CHELLO ile yapılan araştırmalar, çocuklar için dil kullanımı ve kendiliğinden gelişen okuryazarlık ile ilgili donanımların ve uygulamaların olup olmadığı, hangi düzeyde gerçekleştirildiği ile ilgilidir. 0-36 aylık çocukların ortam kalitelerini değerlendiren başka testler tespit edilmiştir, ancak dünya literatüründe en güncel olan ve okuryazarlığın çeşitli boyutlarını ele alan bir test olması nedeniyle bu form Türkçeye uyarlanmıştır. Dilsel geçerlik için dil uzmanlarınca, alan geçerliği için erken çocukluk uzmanlarıyla çalışılmıştır.

Geçerlik tanımlandığında, ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği özelliği, diğer herhangi bir özellikle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Testin, bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğünü belirten bir kavramdır (Büyüköztürk, 2010). Bir testin geçerlik derecesi, testin belirli amaçları yerine getirmekte ne kadar başarılı olduğunu göstermektedir.

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Türkiye'deki erken çocukluk dönemi çocuklarına uyarlanması, olumsuz koşulları tespit etmeye ve nitelikli erken dönem eğitimini vermede olumlu etkiler yaratacaktır. Bu nedenle geçerlik, güvenilirlik çalışmasının yapılması, alandaki büyük eksiği gidermesi açısından önemlidir.

2.1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 0-36 aylık çocuklarının bakım ve eğitim aldıkları kurumların dil ve okuryazarlık kalite düzeylerini ölçen 'Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı'nı Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır.

Aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı güvenilir midir?
2. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı geçerli midir?
3. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının alt boyutları arasında ilişki var mıdır?
4. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı Türkçeye uygun mudur?
5. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı erken çocukluk eğitimi alanında hangi eksikliği giderecektir?

2.1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla orijinal adı 'Child/Home Early Language & Literacy Observation'(CHELLO) olan, Susan B. Neuman ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin hangi yaş grubuna uygulanacağı için ön araştırma yapılmış ve 0-3 yaşa uygulanacağı kararlaştırılmıştır. Bunun nedenleri şöyle sıralanabilir; ülkemizde 36-60 ay arasındaki çocukların eğitim ortamları, öğretmen kalitesi, veli profilleri gibi konularda, farklı boyutlarda birçok çalışma mevcuttur. Ancak 0-36 ay için eğitim ortamları, öğrenmenin fiziksel çevresi, (özellikle kitap alanı, kitap kullanımı, yazma materyalleri, oyuncaklar, teknoloji), yetişkin desteği ve stratejileri, dil ve okuryazarlık fırsatları, bakım veren ile iletişim gibi alanlar için bir araştırma bulunmamaktadır. Yine 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi program kitabı üzerine birçok araştırma yapılırken 0-36 ay çocuklar için program kitabı ile ilgili güncel çalışmaların bulunmaması da dikkat çeken başka bir noktadır. Erken çocukluk eğitiminin gün geçtikçe önem kazandığı ve eğitime başlama yaşının düştüğü ülkemizde, küçük yaş gruplarının eğitimlerinin yakından inceleyip mevcut durumlarını ortaya koyan bu araç; var ise eksikleri tamamlamak, yanlışları düzeltmek için kullanılabilir. Yine günlük yaşam içerisinde gözlemlenebilecek davranışları içerdiğinden, ekonomik ve kullanışlı bir formdur.

Okul öncesi eğitim sınıflarında hem fiziksel kalitenin hemde öğrenme-öğretme

süreçlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu durum ekolojik teori ile uyum gösterip, çocukların öğrenmelerini desteklemektedir. Yine 0-36 aylık çocukların bakımları ile yapılan araştırmaların yanında, eğitim boyutunda değerlendirilmesi gerekliliğini savunan öncü bir formdur.

2.2. YÖNTEM

2.2.1. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Eskişehir ile sınırlıdır.
2. 2012-2013 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı açılan erken çocukluk kurumları ile sınırlıdır.
3. 0-36 aylık çocukların eğitim ve bakım kurumları ile sınırlıdır.

2.2.2. Araştırmanın Modeli

0-36 aylık çocukların bakım ve eğitim aldıkları ortamlarda, çocuklar için okuryazarlık ve dil fırsatlarını, kendiliğinden gelişen okuryazarlık ile ilgili donanımları, uygulamaların hangi düzeyde gerçekleştirildiğini ölçen aracı, Türkiye'deki erken çocukluk dönemi çocuklarına uyarlamak amacıyla yapılan bu araştırmada tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, 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. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2006). Tarama modeli, eğitim araştırmalarında en yaygın olarak kullanılan araştırma türlerinden bir tanesidir. Tarama

modelli çalışmalar; tutumları, düşünceleri ve başarıları ölçme amaçlı kullanılmaktadır. Bu açıdan çeşitli durumlarda çok sayıda araştırma problemini incelemek için kullanılmaktadır.

Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001: 104).

2.2.3. Evren ve Örneklem

Araştırma örneklemini Eskişehir ilindeki 0-36 aylık çocuklara hizmet veren kurumlar oluşturmaktadır. Araştırma Eskişehir ilinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Sınıfların tespiti için, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Özel Öğretim Kurumları Müdürlüğü'nün izniyle açılan kreş ve gündüz bakımevleri ve anaokullarının listeleri incelenmiştir. Çeşitli isimlerle eğitim veren, kreş ve gündüz bakımevleri, çocuk kulüpleri, çocuk dernekleri, çocuk yuvaları, çocuk akademileri vs. okullardan, 0-36 aya eğitim veren sınıf sayılarına ulaşılmıştır. Yine Eskişehir ilindeki Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı'na (ASBP) bağlı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün izniyle açılan kurumların listeleri incelenmiştir. Çeşitli isimlerle eğitim veren, kreş ve gündüz bakımevleri, çocuk kulüpleri, çocuk dernekleri, çocuk yuvaları, çocuk akademileri vs. okullardan 0-36 aya eğitim veren sınıf sayılarına ulaşılmıştır.

Örneklemdaki birim sayısı arttıkça evreni temsil niteliği de artar. Ancak birim sayısının artması maliyet, zaman ve personelin artmasına neden olur. Araştırmacının örneklem büyüklüğüne karar vermesi için formüller geliştirilmiştir (Sümbüloğlu, 2004; Balcı, 2005; Karasar, 2006). Ancak araştırmacı evrene yakın bir örnekleme ulaşmayı başarmış ve çalışmayı tamamlamıştır.

Eskişehir ilindeki 0-36 ay bakım ve eğitim veren kurumların sayıları ve şube sayıları incelendiğinde çalışma yapılan dönemde hizmet veren kurum okul sayısı 20, sınıf sayısı 55 olarak saptanmıştır. İki okul araştırmaya katılmak istemediklerini çeşitli

nedenler sunarak (başka bir il merkezine bağlı oluşları, aynı ilde bağlı buldukları eğitim işletmelerinin buna izin vermeyişi) araştırmaya dâhil edilmemiştir. 0-36 ay çocuklarının erken çocukluk eğitimi aldığı toplam 18 okulda 51 sınıf (şube) örneklemini oluşturmuştur. Alınan izinler Ek-3 ve Ek-4'tedir (Bkz, Ek-3 ve Ek-4).

2.2.4. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması amacıyla orijinal adı 'Child/Home Early Language & Literacy Observation'(CHELLO) olan, Susan B. Neuman ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlandıktan sonra adı 'Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı' olmuştur. CHELLO'nun iç tutarlılık değeri .824'tür. Alt boyutlar arasında örneğin, grup/aile başlığının alt boyutu, öğrenmenin desteklenmesindeki oran .720'dir (Neuman, 2007). Gözlem formu olmasından dolayı ölçümlerin tekrarlanabilirliği, objektif ölçümler yapılabilmesi açısından tercih edilen bir formdur.

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı, bakım içeren ortamlar ve eğitim kurumlarında dil uygulamaları ve okuryazarlık ile ilgili malzemeleri incelemek için kullanıcı kılavuzu olan ve teknik bilgi sağlama için talimatlardan oluşan puanlama sistemi içerir.

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı 2 bölümden oluşmaktadır:

- Okuryazarlık Çevre Kontrol Listesi
- Grup/ Aile Gözlemi

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı iki parçadan her biri için tanımlanan toplam 41 alt maddeden oluşmaktadır. Araç, kullanılmadan önce adım adım talimatları, nasıl uygulayabileceğini kullanım kılavuzu sayesinde anlaşılmiş ve araştırmada derinlemesine bilgi sağlamak için tüm detaylar incelenmiştir. Gözlem formunda yer alan ilk bölüm 22 sorudan oluşmaktadır ve her bir madde için 1-3 arasında işaretlenebilir madde bulunmaktadır. İkinci kısım 13 gözlem maddesinden

oluşmaktadır ve 5’li likert tipli, mevcut düzeyleri ifade edecek şekilde hazırlanmıştır.

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı alt faktörleri şunlardır;

Faktör I: Okuryazarlık çevre kontrol listesi

Boyut 1:Kitap alanı (4 madde)

Boyut 2:Kitap kullanımı (6 madde)

Boyut 3:Yazma materyalleri (6 madde)

Boyut 4:Eğitici oyuncaklar(3 madde)

Boyut 5:Teknoloji (3 madde)

Faktör II: Grup/aile gözlemi

Boyut 1:Öğrenmenin fiziksel çevresi (3 madde)

Boyut 2:Öğrenmenin desteklenmesi (3 madde)

Boyut 3:Yetişkin stratejileri (7 madde)

2.2.5. Veri Toplama Süreci

Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı’na (ASPB) bağlı olan kurumlar için il müdürlüğünden araştırma izni alınamamıştır. Araştırma için ASPB’den izinler alınmıştır. Yazılı izin alındıktan sonra kurumlara ulaşılmış, kurumsal izinler alınmıştır. Örneklem büyüklüğü belirlenmiş çalışma takvimi oluşturulmuştur (Bkz., Ek-5).

Araştırmacı yazılı ve sözel izinleri aldıktan sonra, tek tek kurumları ziyaret ederek kendini tanıtmış, gözlem yapabileceği tarihleri öğrenmiş ve hazırladığı takvime göre tekrar randevulaşıp gözlem sürecine başlamıştır. Okul müdürlerine görüntü veya ses kaydı alınmayacağına dair bilgilendirmede bulunmuş ve ne kadar süre sınıfta kalmayı planladığını söylemiş ve bu planlamaya uygun hareket etmiştir.

Öğretmenlere de, ne kadar süre sınıfta kalmayı planladığını söylemiş ve bu planlamaya uygun hareket etmiştir. Bunun bir denetim olmadığını açıklamakla işe başlamıştır. Gözlem boyunca kurum çalışanlarına saygılı davranarak onların kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamaya özen göstermiştir. Öğrencilerle temasta

bulunmamaya özen göstermiş, yanına gelen öğrencilere çocuklara onlarla oyun oynamaya gelmediğini, yalnızca onların oynadıkları oyunları izlemeye geldiğini açıklamış ve doğal davranmaya çalışmıştır. Bir sınıf için gözlem yaklaşık 2 - 2,5 saat sürmüştür.

2.2.6. Veri Toplama Yöntemi

Gözlem yöntemi, son yıllarda eğitim araştırmalarında sıkça kullanılmaktadır. 1950'li ve 1960'lı yıllarda yapılan gözlemler sonucu önemli veriler elde edilip ve eğitim ortamının çeşitli boyutlarında neler olup bittiğinin belirlenebilmesi nedeniyle yöntemin kullanım sıklığı artmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu durumda yapılan gözlemler daha çok davranışların sıklığının ortaya konulmasına yönelik yapılmıştır. Ancak günümüzde araştırmanın amacına uygun olarak ve nesnel bir değerlendirme yapmak için sıkça başvurulan bir yöntemdir.

Gözlem yönteminin sözel olmayan davranışları da gözlemesi, doğal ortam kullanıldığı için yapaylık unsurlarının diğer yöntemlere göre daha az olması, zaman sınırının olmaması gibi olumlu yönlerinin yanı sıra gözlemcinin etkisinin diğer yöntemlere göre fazla olması, uzun bir zaman dilimine ihtiyaç duyulması, gözlemin kontrol edilmesinin güç olması, verilerin sayısallaştırmasının güç olması gibi dezavantajları da vardır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu nedenle gözlem yapacak kişinin hem gözlem yapılacak konu ile ilgili bilgisinin olması hem de tarafsız bir gözle görev yapması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ilgili literatür dikkatlice okunmuş ve veri toplamaya başlamadan önce gözlem formunun ön uygulaması yapılmıştır.

Gözlem yönteminin eğitim öğretim sürecinde kullanılması, gözlem formlarını kullanılmayı zorunlu hale getirmektedir. Söz konusu ölçme araçları, genel anlamda, araştırmalarda belirlenen değişkenin özelliğini ya da özelliklerini tespit ederek nitel ya da nicel veri oluşturmak için kullanılırken, eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrencinin belirlenmiş bir özelliğinin var olup olmadığını ve varsa ne düzeyde olduğunu belirlemek için kullanılmaktadır (Gündoğdu, 2012). Gözlemin yapılandırılma aşamasında, kodlama

sisteminin oluşturulmasında zor ve zaman alıcı problemlerle uğraşmamak için araştırmacının mutlaka forma aşına olmasına dikkat etmesi gerekmektedir.

Gözlem belirli bir amaç için, bir nesne, olay ya da ilişkinin sistematik olarak incelenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç doğal koşullarda, olayın kendiliğinden belirlediği sırada ya da bilinçli ve planlı olarak hazırlanan deney koşullarında olabilmektedir (Özguven, 2000). Bu anlamda gözlem, bakmaktan farklı gerçekleştirilen planı ve sistemi olan bir eylemdir.

Günlük yaşamda yaptığımız gözlemler informal gözlem; performansın değerlendirilebileceği, çok yönlü, amaçlı, dinamik eylem süreçleri ise formal düzeyde gözlemler olarak adlandırılmaktadır. Çok yönlü bu süreç içinde kimin kimi, nerede, hangi kurallar çerçevesinde, hangi gözlem aracıyla gözleyeceği ve hedeflenen amacın ne olması gerektiği gibi pek çok unsur vardır (Üstünoğlu, 2000). Gözlemin daha iyi sonuçlar verebilmesi için gözlem öncesi dikkat etmesi gereken noktalara özen göstermeli, gözlem sürecinde de güvenilir veriler toplamaya çalışmalıdır.

Ayrıca gözlem yapılırken dikkat edilecek birkaç önemli nokta daha şöyle sıralanabilir:

- Gözlem belirlenen amaç doğrultusunda yapılmalıdır.
- Resmin bütünü gözlenmelidir.
- Gözlemci sadece gözlemci kimliği ile sınıfta bulunmalı hiçbir etkinliğe katılmamalıdır.
- Gözlem öncesi ve sonrası sınıf içinde öğrencilerle düzenlenecek kısa toplantılar ya da öğrencilerin konuyla ilgili olarak bilgilendirilmeleri etkilenmeyi en aza indirgeyebilir.
- Gözlenen etkinlikler gruplanmalıdır (Üstünoğlu, 2000).

Temelde, yapılandırılmış gözlem ve yapılandırılmamış olmak üzere iki tip gözlem vardır. Yapılandırılmış gözlem gözlemcinin, genellikle belirli bir davranış ya da olay ile ilgili frekans, süre, büyüklük ve önemi belirlemeye dönük ölçüm yapmasıdır. Yapılandırılmamış gözlem ise gözlemcinin, temel olarak gözlenen kişinin davranışlarını

izlemesi ve bu davranışların özellikleri ile ilgili notlar tutmasıdır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu bilgiler ışığında yapılan çalışma, gözlemcinin davranışları, olayları ve fiziksel ortamları belli bir zaman dilimi içinde planlı bir şekilde incelediğinden dolayı yapılandırılmış bir gözlemdir.

Gözlem süresince kullanılacak veri toplama aracı betimsel sistemli bir araçtır. Yapılanmış betimsel analiz sistemlerini kapsar ve açık bir sistemdir. Önceden belirlenmiş kategorilerle birlikte olayların kapsamlı bir açıklamasını da içerir. Amaç, gözlenen olayın detaylı bir tanımını yapmaktır (Üstünoğlu, 2000). Sınıf içi gözlemlerde öğretimin nasıl gerçekleştiği, sınıf yönetimi, öğretim becerileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri gibi özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir. Böylece gözlemin kullanılış amacı; ortam hakkında daha objektif bilgiler edinebilmek ve daha iyi tanıyabilmek, bireylerin anlamlı davranışlarını, becerilerini, tutumlarını, alışkanlıklarını, bakıcı & öğretmen-öğrenci ve öğrenci- öğrenci ilişkilerini anlamaya çalışmaktır.

Gözlem formunun, gözlem yapılmadan önce, gözlem sürecinde ve gözlem sonrasında büyük öneme sahip olduğu bilinmektedir. Gözlem formu, gözlem öncesinde, gözlemin sistemliliğini sağlamak amacı taşırken, gözlem sürecinde verilerin kaydedilmesini sağlamak, gözlem sonrasında ise verileri nitel ya da nicel olarak değerlendirmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullanılmaktadır (Gündoğdu, 2012). Bu doğrultuda gözlem formlarının nitelikli ve amaca uygun hazırlanması, kullanılabilirlik açısından belirleyici unsurlardan biri olmaktadır. Nitelikli yapılandırılmış ve amaca uygun bir gözlem formu yukarıda sözü edilen olumsuzlukları azaltmaya yardımcı olabilir. Ülkemizde son zamanlarda eğitim alanında süreç ya da ürün değerlendirmeye yönelik gözlemleyici merkezli ölçme araçlarına ilişkin değerlendirmelerin arttığı bilinmektedir. Özellikle erken çocukluk eğitiminde nicel çalışmalardan nitel çalışmalara geçildiği ve nitelik açısından duyulan kaygılardan dolayı bu ölçek literatüre kazandırılırken gözlem tekniği kullanılacaktır. Çünkü 'Davranışın sıklığını ortaya koyma' bilgisi nesnel gözlemlerle ulaşılabilecek bir bilgidir.

2.2.7. Verilerin İstatistiksel Analizi

Geçerlik tanımlandığında, ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği özelliği, diğer herhangi bir özellikle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Testin, bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğünü belirten bir kavramdır (Büyüköztürk, 2010). Bir testin geçerlik derecesi, testin belirli amaçları yerine getirmekte ne kadar başarılı olduğunu göstermektedir.

Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenilen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını kapsam geçerliği göstermektedir. Kapsam geçerliğine sahip bir test, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örnekleme sahiptir. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmanın testin taslak formunda yer alan maddeleri kapsam geçerliği bakımından değerlendirmesi beklenmektedir (Büyüköztürk, 2010).

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Türkçeye uyarlanmasında, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak için veriler toplanmıştır. Öncelikle doldurulan gözlem formlarının kapak bilgileri sayısallaştırılmıştır. Sınıfların demografik bilgilerinin tümü, ilk önce betimsel istatistik yöntemleriyle incelenmiş, bakım verenlerin sayısı, bakım verenlerin mezuniyet durumları ile sınıf kalitelerinin ilişkisi, öğrenme güçlüğü tespit edilen çocukların sayısı, Türkçe öğrenen çocukların sayısı, ortamdaki çocukların yaş aralıkları, bakım verenin konuştuğu dil, ortamda konuşulan dil, çocukların konuştuğu diller, sınıftaki çocuk sayısını bulmak için frekans, yüzde, ortalama değerleri belirlenmiştir.

Birinci ve ikinci kısım ise, her sayfa kendi içinde madde sayısına bölünmüş ve çıkan değer alt başlığın bir değeri olarak belirlenmiştir. Bölümdeki tüm maddelere bu değerlendirme yapılmış ve toplam değer tüm madde sayısına bölünmüştür. Böylelikle her bölümün puanlarına ulaşılmıştır. Her bölüm için bu puanlama ayrı ayrı yapılmıştır. Daha sonra veriler SPSS programında girilerek analizleri yapılmıştır. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının uygulanmasıyla elde edilen veriler için puanlayıcı güvenilirliği, iç tutarlılık, faktörler arası korelasyon işlemler yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

3.1. BULGULAR VE YORUM

3.1.1. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Örnekleme İlişkin Bilgiler

Araştırma, 0-36 aylık çocuklar için, Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracını Türkçeye erken çocukluk dönemi çocuklarına uyarlamak amacıyla yapılmıştır. Bakım ve eğitim kurumlarında çocuklar için dil kullanımı ve kendiliğinden gelişen okuryazarlık ile ilgili ortamların kalitesini, materyallerin olup olmadığını, var ise uygulamaların nasıl gerçekleştiğini, hangi düzeyde yapıldığını ölçen bu araç ile veriler toplanmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

- Örnekleme alınan kurumlardaki bakım veren ve öğrencilere ilişkin demografik bilgilerinin dağılımları Tablo 1.1 - Tablo 1.10 arasında frekans ve yüzdeler halinde verilmiştir.
- Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin sonuçlar Tablo 1.10 - Tablo 1.23 arasında verilmiştir.

Araştırmaya alınan okulların bağlı oldukları bakanlıklara göre dağılımı Tablo 1.1’de verilmiştir.

Tablo 1.1: Okulların Bağlı Oldukları Bakanlıklar

	Okul Sayısı	Sınıf Sayısı	Yüzde
MEB	6	15	29
ASPB	12	36	71
Toplam	18	51	100

Tablo 1.1’e göre araştırmaya katılan 51 sınıf içerisinde %71’lik (36 sınıf) bir çoğunluğu Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı Eskişehir Çocuk Hizmetleri İl Müdürlüğü’ izniyle açılan kreş ve gündüz bakımevi oluşturduğu saptanmıştır. % 29’unu (15 sınıf) ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Öğretim Kurumları Genel

Müdürlüğü'nün izniyle açılan kurumlar olduğu saptanmıştır.

Buradan, Eskişehir ilindeki 0-36 aylık çocukların kurum temelli eğitiminde daha çok rol üstlenen bakanlığın Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı olduğunu söylemek mümkündür. Kreş ve gündüz bakımevlerinin bu yaş çocuklarının kurum eğitiminde ön planda olduğu tespit edilmiştir.

Okul türleri ile okuryazarlık çevresi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasındaki ilişki ki-kare testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1.2'de verilmiştir.

Tablo 1.2: Okul Türleri ile Okuryazarlık Çevresi Toplam Kalite Değerlendirme Düzeyleri ki-kare Sonuçları

	Yoksun	Ortalama	Zengin
Devlet	9	2	4
Özel	13	15	8
$\chi^2 = 4.040$ $p > .05$			

Tablo 1.2'de görüldüğü üzere, okul türleri ile okuryazarlık çevresi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($\chi^2 = 4.040$; $p > .05$).

Araştırmaya alınan sınıflarda, bakım verenlerin kullandıkları temel dile ait frekans değerleri incelenmiş ve % 100'ü (51 sınıf) temelde Türkçe dilini kullandıkları görülmüştür. Eskişehir ilindeki 0-36 aylık çocukların eğitimde sınıflarda konuşulan temel dilin Türkçe olduğunu söylemek mümkün olmaktadır.

Eskişehir ilindeki 0-36 aylık çocukların kurum temelli eğitiminde, Türkçe öğrenen çocuk sayısı %100(439) olarak tespit edilmiştir. Kurum temelli eğitim alan çocukların hepsinin Türkçe öğrenmekte olduğu söylenebilir.

Araştırmaya alınan sınıflarda konuşulan dil çeşitliliğine ait frekans değerleri Tablo 1.3’de verilmiştir.

Tablo 1.3: Sınıflarda Konuşulan Diller

	Frekans	Yüzde
Türkçe	49	96
Türkçe – İngilizce	2	4
Toplam	51	100

Tablo 1.3’e göre araştırmaya katılan 51 sınıf içerisinde % 96’sı (49 sınıf) temel dil olarak Türkçeyi kullanmakta, %4’ü (2 sınıf) hem İngilizce hem Türkçe kullanmaktadır. Buna göre birçok kurumda 0-36 aylık çocuklar için uygulanan eğitim yönetmeliğine uygun hareket edildiği söylenebilir. Sınıflarda kullanılan konuşulan dilin Türkçe ve İngilizce olmasının nedeni, yabancı uyruklu çocuklarla bir arada eğitim alınmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya alınan kurumların sınıflarındaki öğretmenlerin mezuniyet derecelerine ilişkin frekans değerleri Tablo 1.4’te verilmiştir.

Tablo 1.4: Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları

	Frekans	Yüzde
Lise	35	69
Lisans	15	29
Yüksek Lisans	1	2
Toplam	51	100

Tablo 1.4’e göre araştırmaya katılan 51 sınıf içerisinde öğretmenlerin % 69’u (35 kişi) lise mezunu; %29’u (15 kişi) lisans mezunu; %2’lik (1 kişi) kısmi ise yüksek lisans mezunudur. Buradan 0-36 aylık çocukların eğitimde görev alan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu lise mezunlarının oluşturduğunu söylemek mümkün olmaktadır. 0-36 aylık çocukların kurum temelli bakım ve eğitimlerini ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin yönlendirdiğini söylemek mümkün olmaktadır.

Araştırmaya alınan sınıfları öğretmenleriyle ilgili şu sorulara yanıt aranmıştır;

- Öğretmenlerin mezuniyet durumları ile okuryazarlık çevresi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin mezuniyet durumları ile grup aile gözlemi için toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Mezuniyet durumları ile okuryazarlık çevresi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi; öğretmenlerin mezuniyet durumları ile okuryazarlık çevresi ve grup aile gözlemi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasındaki ilişkiler ki-kare testi ile incelenmiştir. Değişkenlerin kategorik ve ikiden fazla alt kategoriye sahip olması nedeniyle ki-kare testi tercih edilmiştir.

Öğretmenlerin mezuniyet türü ile okuryazarlık çevresi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ki-kare ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 1.5’de verilmiştir.

Tablo 1.5: Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları ile Okuryazarlık Çevresi Toplam Kalite Değerlendirme Düzeyleri ki-kare Sonuçları

	Yoksun	Ortalama	Zengin
Lise	15	10	10
Lisans	6	7	2
$\chi^2 = 2.047$ $p > .05$			

Analiz sonucunda mezuniyet türü ile okuryazarlık çevresi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($\chi^2 = 2.047$; $p > .05$)

Öğretmenlerin mezuniyet türleri ile grup aile gözlemi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasındaki ilişki ki-kare ile test edilmiş ancak ki-kare analizinin varsayımlarından biri olan, beklenen değeri 5’in altında olan hücre sayısının en çok %20 olması varsayımını %50 değeri ile ihlal ettiği için, aile gözlemi toplam kalite değerlendirme düzeylerinde birleştirme yapılması yoluna gidilmiştir. Buna göre analiz sonuçları Tablo 1.6’da yer almaktadır.

Tablo 1.6: Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları ile Aile/Grup Gözlemi Değerlendirme Düzeyleri ki-kare Sonuçları

	Yoksun ve temel düzeyde	Ortalamanın üstünde ve örnek teşkil eden
Lise	9	17
Lisans	13	6

$$\chi^2 = .311 \quad p > .05$$

Analiz sonucuna göre öğretmenlerin mezuniyet türü ile aile gözlemi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($\chi^2 = .311$; $p > .05$).

Araştırmaya alınan kurumların sınıflarındaki öğrenci cinsiyetlerine ilişkin frekans değerleri Tablo 1.7’de verilmiştir.

Tablo 1.7: Öğrencilerin Cinsiyetleri

	Frekans	Yüzde
Kız	230	52
Erkek	209	48
Toplam	439	100

Tablo 1.7’ye göre araştırmaya katılan 51 sınıf içerisinde %52’sini (230) kız öğrenciler oluşturmaktadır. %48’ini (209) erkek öğrenci oluşturmaktadır. Buradan cinsiyetlerin neredeyse eşit sayıda olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmaya alınan kurumların sınıflarındaki öğrenme güçlüğü tespit edilen çocuk sayısına ilişkin frekans değerleri Tablo 1.8’de verilmiştir.

Tablo 1.8: Öğrenme Güçlüğü Tespit Edilen Çocuk Sayısı

	Frekans	Yüzde
Öğrenme güçlüğü olan	8	2
Öğrenme güçlüğü olmayan	431	98
Toplam	439	100

Tablo 1.8’e göre araştırmaya katılan 439 çocuk içerisinde % 2’si (8 çocuk) özel öğrenme güçlüğü yaşadığı tespit edilmiştir. Bu durumda çocukların normal sağlık düzeyinde oldukları söylenebilir.

Araştırmaya alınan sınıflarında bulunan ve yardımcı öğretmen, abla, yardımcı anne vs. adlarla ifade edilen, çocukların daha çok bakımları ile ilgilenen yardımcı personel sayılarına ilişkin frekans değerleri Tablo 1.9’da verilmiştir.

Tablo 1.9: Yardımcı Personel Sayısı

	Frekans	Yüzde
2 kişi	40	78
1 kişi	9	18
Yok	2	4
Toplam	51	100

Tablo 1.9'a göre araştırmaya katılan 51 sınıf içerisinde öğretmene yardımcı olan eleman sayısı incelendiğinde %78'i (40 sınıf) iki yardımcı elemanla çalışmakta olduğu tespit edilmiştir. %9'u (18 sınıf) ise bir yardımcı elemanla bakım ve eğitim verirken , %4'ü (2 sınıf) hiçbir yardımcı elemanı olmadan bakım ve eğitim verdiği tespit edilmiştir.

0-36 aylık çocuklar için hazırlanan eğitim programında, kazanım ve göstergeler ilk yıl için üçer aylık zaman dilimine, bir-iki yaşlar arası altı aylık zaman dilimine, iki-üç yaşlar arası da bir yıllık zaman dilimine bölünerek hazırlandığı belirtilmiştir. Hareket ve duyu eğitimi temel alınarak; motor, sosyal-duygusal, dil ve iletişim, bilişsel ve öz bakım becerilerinin geliştirilmesi sağlanmaktadır. Bu nedenle, kurumlardaki sınıfların ay aralıklarını bu çerçevede incelemenin uygun olacağı söylenebilir. Araştırmaya alınan sınıflarındaki öğrenci yaş aralıklarına bakıldığında (ay cinsinden) değerler Tablo 1.10'da verilmiştir.

Tablo 1.10: Öğrenci Yaş Aralıkları (ay cinsinden)

	Frekans	Yüzde
12-18 aylıklar şubesi	4	8
18-24 aylıklar şubesi	3	6
24-36 aylıklar şubesi	44	86
Toplam	51	100

0-12 aylık çocuklar ile kurumlarda karşılaşılmadığından tabloya alınmamıştır. Bu durumda Eskişehir ilinde 0-12 aylık bebeklerin bakımlarının ev ortamlarında gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 1.10'a göre araştırmaya katılan 0-36 aylık çocukların eğitim yaşları incelendiğinde % 86'sını (44 sınıf) 24-36 aylık çocuklar oluşturmaktadır. %6'sını (3 sınıf) 18-24 aylık çocuklar oluştururken, %8'ini (4 sınıf) 12-18 aylık çocuklar

oluşturmaktadır. Buradan da kreş ve gündüz bakımevlerinde 24-36 aylık çocukların yer aldığı söylenebilir.

3.1.2. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı Geçerlik Sonuçlarına Ait Bulgular

3.1.2.1. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Kapsam Geçerliliği

Öncelikle araştırmada kullanılan ve dili İngilizce olan Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı Türkçeye uyarlanırken ölçeğin orijinaline sadık kalınmıştır. Araştırmada kullanılan Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Türkçeye uyarlama çalışmaları şu şekilde gerçekleşmiştir;

Birinci aşamada: Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracını erken çocukluk dönemindeki Türk çocuklarına uyarlanması için öncelikle ölçek, İngilizce dil uzmanı olan beş ayrı kişi tarafından Türkçeye çevrilmiş daha sonra çeviriler her iki dile hakim birbirinden bağımsız iki ayrı kişi tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Her iki çeviri bire bir karşılaştırılarak anlam karşılığına bakılmış, Türkçe ve İngilizce formları arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Türkçeye çevrilen ölçek Türk dili uzmanı tarafından incelenerek, uzmanın önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından önce İngilizce, sonra da Türkçe anlam karşılığı tekrar gözden geçirilecek, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

İkinci aşamada: Ölçeğin kapsam geçerliği ve Türk kültürüne uygunluğu için 11 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlara testin Türkçe ve İngilizce hali bir arada gönderilmiştir. Böylece alandaki tam karşılıkları bulma konusunda yararlı olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan kişiler okul öncesi eğitimi uzmanlarıdır;

Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı (2 kişi),

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu (1 kişi),

Dumlupınar Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı (2 kişi),

Balıkesir Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı (1 kişi),
 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı (2 kişi),
 Afyon Kocatepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı (3 kişi)
 olarak toplamda 11 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Uzmanlar okuma yazma ve dil gelişimi konusunda çalışmaları olan kişilerdir (Bkz., Ek-6).

Buna göre;

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

Üçüncü Aşamada: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi alanındaki uzmanların görüş birliği ile uygun buldukları maddeler testin Türkçe Formu'na olduğu gibi alınmıştır. Uzmanların değişiklik yapılmasını önerdikleri maddeler araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Eğitim ve psikoloji alanındaki ölçek geliştirme çalışmalarında deneysel uygulamaların olamadığı durumlarda, uzman görüşlerine dayalı nitel çalışmalar ile ölçek ve ölçekte yer alan maddelerin kalitesi kestirebilmektedir. Bu anlamda kapsam geçerlik çözümlemesi nitel çalışmaları nicel çalışmalara dönüştüren bir süreç olarak ele alınabilir (Yurdugül, 2005; 1). Buradan yola çıkarak çalışmada önce kapsam geçerliği üzerinde çalışılmış, kapsam geçerlik oranları bulunmuş, uzmanlardan gelen önerilerle form tekrar düzenlenmiştir.

Kapsam geçerlik oranları, Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle Lawshe tekniği olarak bilinen bu yaklaşım 6 aşamadan oluşmaktadır:

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

Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir. Kapsam geçerliğinin yanı sıra benzer şekilde maddenin anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu vb. amacıyla da uzman görüşleri derecelendirilebilir (Yurdağül, 2005).

Uzmanlara ulaştırılan Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracındaki maddeleri uygun/kalsın, uygun değil/çıkarılsın ve değiştirilebilir/düzeltilme önerisi şeklinde işaretlemeleri ve araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı, anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkarılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracında yer alan maddelerin, Türk kültürüne uygunluğu açısından da, değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan veriler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerlilikleri Lawshe tekniği kullanılarak istatistiksel olarak incelenmiştir.

Uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin gerekli görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

KGO: Kapsam Geçerlilik Oranı

Ng: Maddeye Gerekli diyen uzman sayısı

N: Toplam Uzman Sayısı

$$\text{Formül: } KGO = \frac{Ng}{\frac{N}{2}} - 1$$

Burada; NG, maddeye gerekli diyen uzmanlar sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Eşitlik 1'e göre; uzmanların yarısı maddeye ilişkin "gerekli" şeklinde görüş bildirdiklerinde KGO=0, yarısından fazlası gerekli şeklinde görüş bildirmiş ise KGO>0 ve uzmanların yarısından fazlası "gerekli" şeklinde görüş bildirmemiş ise KGO<0 olacaktır (Yurdugül, 2005: 2).

KGO değerleri negatif ya da 0 değer içeriyorsa böyle maddeler ilk etapta elenen maddelerdir. KGO değerleri pozitif olan maddeler için istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilirler. Elde edilen KGO'ların istatistiksel olarak anlamlılıklarını test etmek için kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili literatürde önceleri birikimli normal dağılımdan yararlanılırken, hesaplama kolaylık açısından $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür (Yurdugül, 2005).

Tablo 1.11: $\alpha = 0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları için 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

Uzmanlardan gelen görüş ve bilgiler istatistiksel olarak $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlilik oranları için minimum değerler tablosundan 11 uzman görüşü için olan ve 0.59 değeri ölçüt alınarak maddeler değerlendirilmiştir. Bu

hesaplama sonra ölçekten çıkarılması gereken madde olmadığı görülmüş ve öneriler doğrultusunda maddeler tekrar gözden geçirilip son hale getirilmiştir. Kapsam geçerliliğinin uzman sayısına göre hesaplaması Tablo 1.12 ve Tablo 1.13'te verilmiştir.

Eğer ölçülmek istenilen özellik birden fazla boyutta toplanmış ise her bir boyut için KGİ elde edilmelidir (Yurdağül, 2005). Bu bilgiden yola çıkarak okuryazarlık çevre kontrol listesinden sonra grup/aile gözlem boyutu ele alınmıştır.

Tablo 1.12:Uzman Görüşlerine İlişkin Okuryazarlık Çevre Kontrol Listesi Kapsam Geçerlik İndeksi

	Uygun / Kalsın	Değiştirilebilir / Düzeltme Önerisi	Uygun Değil / Çıkarılsın	Kapsam Geçerlik Oranları
Madde 1	11			1
Madde 2	9	2		0,63
Madde 3	11			1
Madde 4	10	1		0,81
Madde 5	11			1
Madde 6	11			1
Madde 7	10	1		0,81
Madde 8	10	1		0,81
Madde 9	11			1
Madde 10	11			1
Madde 11	10	1		0,81
Madde 12	11			1
Madde 13	10	1		0,81
Madde 14	10	1		0,81
Madde 15	10	1		0,81
Madde 16	10	1		0,81
Madde 17	10	1		0,81
Madde 18	10	1		0,81
Madde 19	11			1
Madde 20	11			1
Madde 21	11			1
Madde 22	10	1		0,81
Uzman Sayısı	11			19,54/22= 0, 88
Kapsam Geçerlik Oranı			0,59	
Kapsam Geçerlik İndeksi			0,88	

Tablo 1.13: Uzman Görüşlerine İlişkin Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi

	Uygun / Kalsın	Değiştirilebilir / Düzeltme Önerisi	Uygun Değil / Çıkarılsın	Kapsam Geçerlik Oranları
Madde 23	9	2		0,63
Madde 24	10	1		0,81
Madde 25	11			1
Madde 26	10	1		0,81
Madde 27	9	2		0,63
Madde 28	10	1		0,81
Madde 29	9	2		0,63
Madde 30	9	2		0,63
Madde 31	9	2		0,63
Madde 32	10	1		0,81
Madde 33	10	1		0,81
Madde 34	9	2		0,63
Madde 35	11			1
Uzman Sayısı	11			9,83/13 = 0,75
Kapsam Geçerlik Ölçütü			0,59	
Kapsam Geçerlik İndeksi			0,75	

Uzman görüşlerine Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının maddelerinin; Okuryazarlık Çevre Kontrol Listesi ve Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi 0.81 olarak tespit edilmiştir. $\alpha = 0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları için Minimum Değer 0.59'dan yüksek olduğu için maddelerin geçerli olduğu söylenebilir.

Uzmanlardan gelen görüşler ve öneriler doğrultusunda uygun buldukları maddeler Türkçe forma aynen alınmıştır. Uzmanların değişiklik yapılmasını önerdikleri maddeler ise araştırmacı ve danışman tarafından incelenmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Dördüncü Aşamada: Ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış, ifadeler dil bilgisi yönünden daha anlaşılır, daha uygun hale getirilmiştir ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracında uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda okuryazarlık çevre kontrol listesindeki kitap köşesi için yapılan değerlendirmeler Tablo 1.14'de belirtilmiştir.

Tablo 1.14: Uzman Görüşlerine İlişkin Kitap Köşesi Düzenlemeleri

Madde Numarası	Ölçekte Yer alan Cümle	Uzmandan Öneriler
2	Kitap Alanı	Kitap Köşesi
2	Kitap köşesi düzenli ve davetkâr mı ?	Kitap köşesi düzenli ve çekici mi?
4	Kitaplara çocuklar tarafından erişilebiliyor mu?	Çocuklar kitaplara, kolayca erişebiliyor mu?

2. madde için ‘kitap alanı’ yerine Türkiye’deki karşılığı ‘kitap köşesi’ olarak değiştirilmiştir. 2. maddedeki ‘Kitap köşesi düzenli ve davetkâr mı ?’ yerine ‘Kitap köşesi düzenli ve çekici mi?’ kelimesinin kullanılmasına karar verilmiştir. 4. madde ‘Kitaplara çocuklar tarafından erişilebiliyor mu?’ yerine ‘Çocuklar kitaplara, kolayca erişebiliyor mu?’ olarak ifade yönünden daha kullanışlı hale getirilmiştir.

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracında uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda okuryazarlık çevre kontrol listesindeki kitap kullanımı için yapılan değerlendirmeler Tablo 1.15’de belirtilmiştir.

Tablo 1.15: Uzman Görüşlerine İlişkin Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi

Madde Numarası	Ölçekte Yer alan Cümle	Uzmandan Öneriler
7	Kitapların genel durumunu nasıl nitelersiniz	Kitapların genel durumunu nasıl değerlendirirsiniz?
8	Çocukların kullanabileceği kaç tane kitap var?	Çocukların ulaşabileceği kaç tane kitap var?

7. maddede ‘Kitapların genel durumunu nasıl nitelersiniz?’ yerine ‘Kitapların genel durumunu nasıl değerlendirirsiniz?’ olarak yeniden düzenlenmiştir. 8. madde ‘Çocukların kullanabileceği kaç tane kitap var?’ ifadesi ‘Çocukların ulaşabileceği kaç tane kitap var?’ olarak tekrar düzenlenmiştir.

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracında uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda okuryazarlık çevre kontrol listesindeki yazma materyalleri için yapılan değerlendirmeler Tablo 1.16’da belirtilmiştir.

Tablo 1.16: Uzman Görüşlerine İlişkin Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi

Madde Numarası	Ölçekte Yer alan Cümle	Uzmandan Öneriler
11	Çocukların göz hizalarında mevcut bir alfabeleri var mı?	Çocukların görme alanları içinde mevcut bir alfabeleri var mı?
13	Yazmak için tedarik edilmiş kâğıt var mı?	Yazmak için kullanılabilir kâğıt var mı?
14	Yazma araç gereçleri mevcut mu?	Yazma araç gereçleri var mı?
15	Çocukların yazı yazması için düzenlenmiş ve kullanıma açık bir alan var mı?	Çocukların yazı yazması için düzenlenmiş ve kullanıma hazır bir alan var mı?
16	Ortamda çocukların yazdıkları sergileniyor mu?	Ortamda çocukların yazdıklarından örnekler var mı?

11. madde için ‘Çocukların göz hizalarında mevcut bir alfabeleri var mı?’ yerine ‘Çocukların görme alanları içinde mevcut bir alfabeleri var mı?’ olarak ifade yönünden daha anlaşılır hale getirilmiştir. 13. madde ‘Yazmak için tedarik edilmiş kâğıt var mı?’ ifadesi ‘Yazmak için kullanılabilir kâğıt var mı?’ olarak düzenlenmiştir. 14. madde ‘Yazma araç gereçleri mevcut mu?’ ifadesi ‘Yazma araç gereçleri var mı?’ olarak değiştirilmiştir. 15. madde ‘Çocukların yazı yazması için düzenlenmiş ve kullanıma açık bir alan var mı?’ yerine ‘Çocukların yazı yazması için düzenlenmiş ve kullanıma hazır bir alan var mı?’ ifadesi kullanılmıştır. 16. madde ‘Ortamda çocukların yazdıkları sergileniyor mu?’ yerine ‘Ortamda çocukların yazdıklarından örnekler var mı?’ olarak değiştirilmiştir.

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracında uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda okuryazarlık çevre kontrol listesindeki eğitici oyuncaklar için yapılan değerlendirmeler Tablo 1.17’de belirtilmiştir.

Tablo 1.17: Uzman Görüşlerine İlişkin Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi

Madde Numarası	Ölçekte Yer alan Cümle	Uzmandan Öneriler
17	Ortamda zihin uyaran oyuncaklar var mı?	Ortamda bilişsel gelişimi destekleyen oyuncaklar var mı?
18	Sosyo-dramatik oyunları destekleyici materyal var mı?	Sosyo-dramatik oyunları destekleyici aksesuar var mı?

17. madde ‘Ortamda zihin uyaran oyuncaklar var mı?’ yerine ‘Ortamda bilişsel gelişimi destekleyen oyuncaklar var mı?’ olarak uyarlanmıştır. 18. madde ‘Sosyo-dramatik oyunları destekleyici materyal var mı?’ yerine ‘Sosyo-dramatik oyunları destekleyici aksesuar var mı?’ olarak düzenlenmiştir.

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracında uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda okuryazarlık çevre kontrol listesindeki teknoloji için yapılan değerlendirmeler Tablo 1.18’de belirtilmiştir.

Tablo 1.18: Uzman Görüşlerine İlişkin Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi

Madde Numarası	Ölçekte Yer alan Cümle	Uzmandan Öneriler
22	Çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyen başka teknoloji araçları var mı?	Çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyen başka teknoloji ürünleri var mı?

22. madde ‘Çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyen başka teknoloji araçları var mı?’ yerine ‘Çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyen başka teknoloji ürünleri var mı?’ olarak ifade yönünden düzenlenmiştir.

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracında uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda İkinci kısım olan grup/aile gözlemi için yapılan değerlendirmeler Tablo 1.19’da belirtilmiştir.

Tablo 1.19: Uzman Görüşlerine İlişkin Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi

Uzman gönderilen	Öneriler
Faaliyet, aktivite	Etkinlik
Dokümantasyon	Belgeleme
Tüm grup etkinliği	Büyük grup etkinliği
Dil bilgisi	Dil etkinlikleri
Organizasyon	Düzenleme
Baskı	Yazı
Bakım sağlayıcı	Bakım veren

Birçok maddede yer alan ‘faaliyet’ ve ‘aktivite’ kelimesi ‘etkinlik’ kelimesi olarak ifade edilmiştir. Diğer bir ifade ‘dokümantasyon’ kelimesi yerine ‘belgeleme’ kelimesi kullanılmıştır. Ölçekte geçen ‘tüm grup etkinliği’ yerine ‘büyük grup etkinliği’ ifadesi kullanılmıştır. Ölçekte geçen ‘dil bilgisi’ yerine ‘dil etkinlikleri’ ifadesi kullanılmıştır. Ölçekte geçen ‘organizasyon’ yerine ‘düzenleme’ ifadesi kullanılmıştır. Ölçekte geçen ‘baskı’ yerine ‘yazı’ ifadesi kullanılmıştır. Ölçekte geçen ‘bakım sağlayıcı’ kelimesi yerine ‘bakım veren’ ile değiştirilmiştir.

Ayrıca 23. maddede yer alan ‘Fiziksel ortamın organizasyonu için bilinçli bir yaklaşım olduğuna dair güçlü kanıtlar var’ ifadesi ‘Fiziksel ortamın bilinçli bir yaklaşımla düzenlendiğine dair güçlü kanıtlar var’ ile daha anlaşılır bir ifade sağlanmıştır.

23a maddesi ‘Aydınlatma yeterli her şey çalışır durumda, ortam sıcaklık olarak kontrollü ayrıca yeterli alana sahip, temiz ve iyi durumdadır’ yerine ‘Ortam temizdir ve sıcaklık kontrolüdür. Yeterli alan mevcuttur, aydınlatma yeterlidir ve her şey çalışır durumdadır’ olarak düzenlenmiştir.

24. madde ‘Çocuğun öğrenme sürecinde, seçimine ve girişimine cesaret verecek yeterli çeşitli materyal ve oyuncak mevcut’ Yerine ‘Çocuğun öğrenme sürecinde, seçim yapması ve girişimde bulunmasına cesaret verecek yeterli çeşitte materyal ve oyuncak mevcut’ olarak düzenlenmiştir.

26. madde ‘Çocuklara karşı bağlanmaya ilişkin güçlü kanıtlar var’ yerine ‘Çocuklara karşı bağlanma ilişkisinin güçlü kanıtları var’ olarak düzenlenmiştir.

27. madde ‘Kelime haznesini geliştirmekte kasıtlı dil kullanımına dair güçlü kanıtlar var’ yerine ‘Kelime haznesini geliştirmekte amaçlı dil kullanımına dair güçlü kanıtlar var’ olarak düzenlenmiştir.

28. madde ‘Düzenli olarak çocukların duygularını sözle ifade etmeleri için teşvik eder’ yerine ‘ Bakım veren çocukların duygularını sözel olarak ifade etmeleri için dili kullanmaya düzenli olarak teşvik eder’ olarak düzenlenmiştir.

29. madde ‘Öğretmen çoğu zaman yeni kelime ve kavramları çocuğa öğretmek için birçok etkinlik kullanır’ yerine ‘Bakım veren yeni kelime ve kavramları çocuğa tanıtmak için düzenli olarak çok yönlü etkinlik kullanır’ olarak düzenlenmiştir.

30. madde ‘Öğretmen bazen çocukların başarı veya özel yorumlarıyla olan girişimlerini kabul eder’ yerine ‘Bakım veren zaman zaman çocukların başarılarını veya girişimlerini belirli yorumlarla destekler’ olarak düzenlenmiştir.

31. madde ‘Baskıların, çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleyecek düzeyde kullanıldığına dair güçlü kanıtlar var’ yerine ‘Çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleyecek düzeyde yazı kullanıldığına dair güçlü kanıtlar var’ olarak düzenlenmiştir.

32. madde ‘Çocukların dil ve okuma yazma gelişimlerini desteklemek için yaşa uygun hedeflerle koordine edilen hikâye okumanın rutininin olduğuna ilişkin düzenli olduğuna dair güçlü kanıtlar vardır’ yerine ‘Çocukların dil ve okuma yazma gelişimlerini desteklemek için yaşa uygun hedeflerle koordine edilen günlük etkileşimli hikâye okumanın düzenli olduğuna dair güçlü kanıtlar var’ olarak düzenlenmiştir.

33. madde ‘Çocukların dil ve okuryazarlık gelişimi için yaşa uygun

hedeflerinin koordine edilmesine yönelik bir yaklaşım olduğuna dair güçlü kanıtlar var' yerine 'Çocukların dil ve okuryazarlık gelişimlerini desteklemek için yaşa uygun hedeflerle koordine yazma etkinlikleri olduğuna dair güçlü kanıtlar var' olarak düzenlenmiştir.

34. madde 'Çocukların gelişimlerini izlemek için belgelendirmeye dair güçlü kanıtlar var' yerine 'Çocukların gelişimlerinin izlenmesine yönelik belgeleme yapıldığına dair güçlü kanıtlar var' olarak düzenlenmiştir.

Gerekli görüldüğü durumlarda kullanılabilir kısımda yine uzman değerlendirmeleri sonucu düzeltmeler yapılmıştır. Ancak gözlem maddelerine, gözlemler yoluyla ulaşıldığından bu sorulara gerek duyulmamıştır. (Bu sorular gözlem maddelerinin hepsi gözlemlenemediği takdirde kullanılacaktır.)

1. soru 'Günlük akışta haftalık akışta ne tür etkinliklere yer vermeyi tercih ediyorsunuz?' yerine 'Planlamanızdan bahseder misiniz? Günlük, haftalık, aylık olarak nasıl düzenleme yapıyorsunuz? Gün içinde hangi etkinlikleriniz var?' olarak yeniden düzenlenmiştir.

2. soru 'Çocukların öğrenme sürecinde çıkardığı zorluklara ve mücadelelere rağmen dikkatlerini öğrenmeye çekmeyi nasıl başarıyorsunuz?' yerine 'Çocukların öğrenme sürecindeki zorlukları ve güçlü yönlerini nasıl ele alıyorsunuz? Öğrenme sürecinde çocukların güçlü yanları ve karşılaştıkları zorlukları nasıl ele alıyorsunuz? Gelişim bilgilerini okuryazarlık gelişimlerinde kullanıyor musunuz? Çocukları tanıırken hangi teknikleri kullanıyorsunuz?' olarak düzenlenmiştir.

3. soru için 'Çocuklarla iletişimde nasıl bir rol üstleniyorsunuz?' yerine 'Çocuklarla olan rolünüzü nasıl görüyorsunuz?' olarak düzenlenmiştir.

4. soru için 'Çocukların öğrenme süreçlerini nasıl kontrol altında tutuyorsunuz?' yerine 'Çocukların öğrenme süreçlerini nasıl takip ediyorsunuz? Dil ve okuryazarlık gelişimleri için ayrıca izlediğiniz bir

yolunuz var mı?’ olarak düzenlenmiştir.

Bu amaçla yapılan istatistiksel analiz sonucunda Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracında toplam 41 maddeden 23 madde ifade yönünden, öneriler doğrultusunda düzeltilerek ölçek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Beşinci Aşamada: Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının amaçlandığı bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında alınan izinler doğrultusunda Eskişehir ilinde, 2012–2013 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde eğitim kurumlarına bizzat araştırmacı tarafından ön uygulama yapılmıştır.

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının ön uygulaması araştırmacının bizzat kendisinin de katıldığı iki eğitimci ile 20 sınıfa uygulanmıştır. Ölçeğin anlaşılabilirliği ve süre ile ilgili geri bildirim almak için örnekleme alınan 20 sınıfa ön uygulama yapıldıktan sonra yapılan istatistiksel analizler sonucu ölçeğin anlaşılabilirliği ve süresi ile ilgili bir soruna rastlanmadığı anlaşıldığından, esas uygulamaya geçilmiştir.

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının iki puanlayıcıdan elde edilen, puanlayıcı güvenilirliği incelenmiş ve alt faktörlere göre güvenilirlik katsayıları her alt boyuta ait puanlayıcı arası güvenilirlik değerleri .99 ve 1 olarak elde edilmiştir. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı ile yapılan gözlemlerde iki puanlayıcıda gözlemlere aynı puanı vermişlerdir.

Altıncı aşamada: İstatistiksel analizler sonucu ölçeğin anlaşılabilirliği ve süresi ile ilgili bir soruna rastlanmadığı için ön uygulama kapsamına alınan sınıflar örnekleme dâhil edilmiştir. Daha sonra Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının ön uygulama yapıldığı sınıflarının dışında kalan okullardaki sınıflara, araştırmacı ve alan uzmanı olan eğitimci bir kişi ile veri toplamaya devam edilmiştir.

3.1.2.2.Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Yapı Geçerliliği

Bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi özelliklerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçülebilir ve gözlenebilir soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü yapı geçerliliği ile ilgilidir. Bilgiye ulaşmak için hazırlanan soruların belirlenen özelliği ne kadar ölçtüğünü incelemek amacıyla faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi analizi tekniklerinden yararlanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Aracın iç-tutarlılık anlamındaki güvenilirliği Cronbach Alfa ile hesaplanmış ve grup/aile ile okuryazarlık çevre kontrol alt faktörlerine ait Cronbach Alfa katsayıları Tablo 1.20’de verilmiştir.

Tablo 1.20: Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı Alt Faktörlere Ait Cronbach Alfa Değerleri

Boyut	Alfa
Grup / Aile alt faktörü	.87
Okuryazarlık çevre kontrol	.72

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı grup / aile alt faktörü için iç tutarlılığın .87; okuryazarlık çevre kontrol alt faktörü içinse iç tutarlılığın .72 olduğu görülmektedir. Bu değerler, araçtan elde edilen gözlem sonuçlarının tutarlı başka bir deyişle geçerli olduğunu göstermektedir.

3.1.3. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Güvenirlik Sonuçlarına Ait Bulgular

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlık olarak tanımlanmaktadır. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği, ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Bir ölçme aracının güvenilirliği için aranılan iki temel ölçüt, değişik zamanlarda elde edilen cevaplar arasında tutarlık ve aynı zamanda elde edilen cevaplar arasında tutarlılık olarak açıklanmaktadır. Başlıca güvenilirlik türleri test - test tekrar güvenilirliği, paralel form güvenilirliği, iki yarı test güvenilirliği, Kuder Richardson ve Cronbach Alfa güvenilirliği, madde toplam puan korelasyonu ve puanlayıcı güvenilirliği

olarak sıralanmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

3.1.3.1. Puanlayıcı Güvenilirliği Sonuçlarına Ait Bulgular

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının güvenilirliğinin incelenmesinde; puanlayıcı güvenilirliği ve iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin geliştirildiği orijinal çalışma incelendiğinde, benzer güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Neuman vd., 2007). Puanlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanmasında, gruplar arası korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient) kullanılmıştır.

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının iki puanlayıcıdan elde edilen, puanlayıcı güvenilirliği incelenmiş ve alt faktörlere göre güvenilirlik katsayıları sırasıyla Tablo 1.21’de verilmiştir.

Tablo 1.21: Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Alt Faktörlere Ait Puanlayıcı Güvenilirliği Katsayıları

Boyut	N	R
Öğrenmenin fiziksel ortamı	51	1
Öğrenme desteği	51	1
Yetişkin öğretim stratejileri	51	1
Okuryazarlık – kitap	51	.99
Okuryazarlık – yazma	51	1
Okuryazarlık – kaynaklar	51	1

Tablo 1.21’de görüldüğü gibi her alt boyuta ait puanlayıcı arası güvenilirlik değerleri .99 ve 1 olarak elde edilmiştir. Başka bir deyişle, Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı ile yapılan gözlemlerde iki puanlayıcıda aynı puanı vermiştir yada aynı gözlemlerde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca gözlem sonuçları, testin orijinalinde yer alan ortam dil ve okuryazarlık kalite değerlendirme tablosuna göre değerlendirildiğinde; sınıflarda okuryazarlık çevresi kontrol listeleri (kitap alanı, kitap kullanım, yazı materyalleri, oyuncaklar, teknoloji) ve grup/aile gözlemi (öğrenmenin fiziksel çevresi, öğrenme desteği, yetişkin öğretim stratejileri) ortalamaları sonucu ise Tablo 1.22 ve Tablo 1.23’de belirtilmiştir.

Tablo 1.22: Okuryazarlık Çevre Kontrol Listesi

	Frekans	Yüzde
Okuryazarlıktan yoksun sınıf	22	43
Okuryazarlığı ortalama bir sınıf	17	33
Okuryazarlıktan zengin sınıf	12	24
Toplam	51	100

Tablo 1.22'ye göre araştırmaya katılan 51 sınıf içerisinde okuryazarlıktan yoksun sınıf sayısı incelendiğinde %43'ü (22 sınıf); okuryazarlığı ortalama bir sınıf %33'ü (17 sınıf); okuryazarlıktan zengin sınıf %24 (12 sınıf) olduğu tespit edilmiştir. Burada sınıfların büyük çoğunluğunun, okuryazarlıktan yoksun ya da ortalama bir seviyede olduğunu söylenebilir. Sınıfların bu anlamda desteğe ihtiyaçları oldukları söylenebilir.

Tablo 1.23: Grup/Aile Ortamının Kalite Listesi

	Frekans	Yüzde
İyi bir sınıf	4	8
Temel düzeydeki sınıf	24	47
Ortalama üstü sınıf	15	29
Mükemmel sınıf	8	16
Toplam	51	100

Tablo 1.23'e göre araştırmaya katılan 51 sınıf içerisinde grup/aile ortamının kalitesi incelendiğinde %8'i (4 sınıf) iyi durumda; %47'i (24 sınıf) temel düzeyde; %29'u (15 sınıf) ortalama üstü; %16'sı (8 sınıf) olduğu tespit edilmiştir. Burada grup/aile gözlemi (öğrenmenin fiziksel çevresi, öğrenme desteği, yetişkin öğretim stratejileri) ortalamaların temel düzeyde veya daha altı olduğu tespit edilmiştir. Sınıfların bu anlamda da desteğe ihtiyaçları oldukları söylenebilir.

3.1.3.2. Pearson Moment Sonuçlarına Ait Bulgular

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının alt faktörleri arasındaki korelasyonun incelenmesinde ise Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı, sürekli iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Arıcı, 2006).

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının grup / aile alt faktörü ile okuryazarlık çevre kontrol alt faktörü arasındaki ilişki Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve iki alt faktör arasında yüksek derecede pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .76, p < .05$). Bu durum, grup / aile alt faktörü puanları arttıkça, okuryazarlık çevre kontrol puanlarının da arttığını göstermektedir.

3.2. TARTIŞMA

Erken çocukluk dönemindeki çocukların (0-36 aylar) bakım ve eğitim ortamlarının dil ve okuryazarlık kalite düzeylerini belirleyecek bir ölçme aracını Türçeye uyarlamak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirilmesini amaçlayan bu çalışmanın bu bölümün, ele alınmış amaçlar dikkate alınarak, istatistiksel analizler sonucu bulguların, mevcut kuramsal literatür desteği ile değerlendirilmesine ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

İnan ve Temur'un (2010) yaptığı çalışmada, Kütahya merkezde yaşayan toplam 17 anne ile yapılan araştırma çocuk bakıcıları için mesleki gelişim kurslarının gerekliliğini ve ebeveynlerin çocuklarına kaliteli eğitim sağlama konusunda bilinçlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırmanın sonucunda annelerin, tanıdıklarının tavsiyesi üzerine seçtikleri bakıcıların resmi kaynaklara dayanan herhangi bir güvenlik soruşturması ya da sağlık araştırması yapmadıklarını ortaya çıkartmışlardır. Ayrıca güvenilir ve kaliteli bir bakıcının oldukça zor bulunduğunu tespit edilmiştir. Kurum bakımının bu anlamda daha güven verici ve kolaylık sağladığını söylemek mümkün olmaktadır. Fakat, bu çalışmada sınıfların okuryazarlık ve dil kalitesinin düşük kalitede çıkması ile, erken çocukluk öğretmenlerinin bu alanda yetersiz düzeyde bilgiye sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Erken çocukluk dönemindeki çocuklarının gelişimi üzerinde kurumları

etkilerinin belirlenmesi, eğitim politikalarının oluşturulması açısından önemlidir. Ancak özellikle 0-36 çocuk eğitimiyle yapılan araştırmaların sayısı oldukça kısıtlıdır. Türkiye örneğinde yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Burchinal ve Cryer (2003), çocukların 3 yaşına kadar olan gelişimleri izlemiş ve 15., 24. ve 36. aylarda gelişim düzeyleri ile kalite arasında bağlantı olduğunu saptamıştır (Akt. Gök, 2006). Bu araştırmanın sonucu ile 36 aya kadar olan çocukların üzerinde eğitim ortamlarının ve kalitelerinin araştırılmasının önemi daha da vurgulanmaktadır. Ancak bilinen bir gerçekte, çocuğun öğrenme ortamlarını araştıran çok az sayıda çalışma olmasındır. Bunlardan biri okuma yazma materyalleri açısından sınıf çevresine (Üstün ve Akman, 2003); diğeri ise ev çevresine (Altıparmak, 2010) odaklanmıştır. Özellikle aile ve yakın çevrede mevcut olan uyarıcıların yetersiz olması buna rağmen ailelerce okul öncesi eğitim kurumlarının öneminin yeterince anlaşılmamış olması, bu çocukların potansiyellerini ortaya koymalarını engellemekte ve bu durum okula başladıklarında başarısız olmalarına neden olmaktadır (Kırca, 2007). Bu durumun değişmesi için oluşturulan form ulusal literatüre kazandırılmıştır.

Dickinson ve Caswell (2007), ‘Literacy Environment Enrichment Program’(LEEP) “Okuryazarlık Çevresini Zenginleştirme Programı”nın katılımcı okul öncesi öğretmenleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda Okuryazarlık Çevresini Zenginleştirme Programının öğretmenlerin okuma yazma ile ilgili sınıf içi etkinlik uygulamalarını olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bayraktar (2013) yürüttüğü çalışmada, anasınıfına devam eden 58 çocukla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen verilere göre, Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının çocukların yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu bilgilere dayanarak, erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin okuma-yazma ve dil etkinlikleri ile ilgili semirlere katılmalarıyla, sınıf okuryazarlık kalitelerini arttıracakları söylenebilir.

Fidan (2005), tarafından İstanbul’da yapılan Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı çocuk yuvalarında barınan çocukların WISC-R skorlarının değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında kurumlarda yaşayan çocuklar ve

aileleri yanında yaşayan çocukların bilişsel düzeyleri karşılaştırılmaktadır. Verilerin toplanmasında; ‘WISC-R’ çocuklar için zekâ ölçeği ile araştırmacının hazırladığı ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Çocukların zeka bölümü skorlarına bakıldığında, yuvada kalan çocukların ailesi ile yaşayan çocuklara göre çok daha düşük zeka bölümü ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda yuvada kalış süresi arttıkça zeka bölümü skorlarının düzenli bir şekilde azaldığı anlaşılmıştır. Bu bilgiye dayanarak aileleri dışında bir yerde bakım ve eğitimleri sağlanan erken çocukluk dönemi çocuklarının ev kalitesinde bir bakım ve eğitim ortamında büyümelerinin gereği vurgulanmaktadır. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracında yer alan ‘ev kültürünü sınıfa yansıtma’ ifadesi gereği, ortamların yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bay (2008), anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarında yaş, mesleki kıdem ve mezun olduğu okul türünün anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmayı destekleyen bir veriye ulaşılmıştır; Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Türkçeye Uyarlanması çalışmasında liseden mezun olan öğretmenlerin sınıfları ile lisans mezunu olan öğretmenlerin sınıf okuryazarlık kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Güleç (2008), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma ve yazma hazırlık çalışmalarında gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran ve bulundurmayan uygulamalar hakkındaki görüşleri ve uygulamaları yapılandırıcı ve geleneksel boyutlarıyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşleri yüksek oranda benimsediklerini bildirmelerine rağmen düşüncelerinin uygulamayla aynı oranda yansımada bulunmuştur. Temelde, öğretmenlerin “etkin öğrenci katılımı” ve “etkin eğitim” bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmanın temel felsefesi olarak ele alınan kendiğinden gelişen okuryazarlık bakış açısına göre, okuma ve yazma

becerileri birbirinden ayrı beceriler değildirler. Hatta, okuryazarlık başarısı; okuma ve yazma ile ilgili donanımlarıyla karşılaşma sıklığı, okucuyularla karşılaşması, çocuğun yazma ve okuma fırsatı bulması gibi öğelere dayanmaktadır. Böylelikle anlam bulan resim ve şekiller bütünlüğü sağlayacaktır. Yazı ile okuma arasındaki bağı kuracaktır. Bu açıdan, erken çocukluk eğitim ve bakım ortamlarının, dil ve okuryazarlıktan zenginliğinin tespit edilmesi için bu araç faydalı olacaktır. Çünkü, Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının alt boyutları arasındaki ilişki şöyledir; okuryazarlık çevre kontrol boyutu ile grup/aile gözlemi alt boyutu arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki söz konusudur. Sınıf donanımında yazı materyallerine ulaşım kolaylaştıkça çocukların yazılı materyalleri kullanma özellikleri artış göstermektedir.

Parlak yıldız ve Yıldızbaş (2004) ise, okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine ulaşması açısından bilgi, beceri eksiklerini tamamlama ve geliştirme, yeni teknolojiyi kullanma ve geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirme yönünden beklenen verimliliği gösteremediklerini tespit etmişlerdir. Yine yazılı materyallerle zenginleştirilmiş bir ortamın okuma-yazma sürecindeki etkisi üzerine yapılan bir araştırma, sınıf ortamının yazılı materyallerle zenginleştirilmesinin çocukların yazılı materyaldeki mesajı ve sembolleri keşfetmesini kolaylaştırdığını saptamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıfta okuma yazmaya hazırlık sürecine yönelik köşeler oluşturması önemlidir (Santrock, 2011). Bu önemli konuda Huls (2002) yaptığı çalışmada, gözlemler sonucunda okul öncesi alanında görev yapan öğretmenlerin okuma ve yazma ile ilgili becerilerde hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu tespit etmiştir. Deretarla ve Erden (2003), öğretmenlerin kitap köşesinin yeri, özellikleri, düzeni ve kitap köşesinde bulunması gereken materyaller konusunda yeterli olmadıkları belirtilmiştir. Ancak yapılan bir araştırmada kaliteli ortam oluşturmada sadece öğretmenlerin belirleyici olmadıkları saptanmıştır. Bu anlamda okulda bulunan yöneticiler ile öğretmenlerin bakış açılarının örtüşmediği saptanmıştır. Aksoy (2009) yaptığı araştırma sonucunda nitelikli bir okul öncesi eğitim ortamının hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusundaki öğretmen ve yönetici görüşleri ile araştırmacının gözlem sonuçları arasında, okul türüne göre farklılığın olduğu görülmüştür. Bu bilgilerle erken çocukluk dönemi kurumlarında, ortak kalite standartlarının belirlenmesi, ulaşılabilir bir standart yakalanması açısından önemlidir.

Öğretmenler ile yöneticilerin ‘kalite’ anlayışındaki tutarsızlıklar önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Bakış açısındaki işbirlikçi tutumun, eğitim kalitesini olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür.

3.3. SONUÇ

Araştırma 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitim aldıkları kurumların okuryazarlık ve dil çevrelerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracını Türkiye’deki erken çocukluk dönemi çocuklarına uyarlamak amacıyla 2012-2013 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Eskişehir’de yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Geçerliğine İlişkin Sonuçlar

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının geçerliğine ait sonuçlarda;

Kapsam geçerliliği; uzman görüşlerine Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının maddelerinin; Okuryazarlık Çevre Kontrol Listesi ve Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi 0.81 olarak tespit edilmiştir. $\alpha = 0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO’ları için Minimum Değer 0.59’dan yüksek olduğu için maddelerin geçerli olduğu söylenebilir.

Görüş bildiren uzmanlar; Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı (2 kişi), Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu (1 kişi), Dumlupınar Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı (2 kişi), Balıkesir Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı (1 kişi), Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı (2 kişi), Afyon Kocatepe

Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı (3 kişi) olarak toplamda 11 öğretim üyesine ulaşılmıştır. (Bkz., Ek-6) Uzmanlar okuma yazma ve dil gelişimi konusunda çalışmaları olan kişilerdir. Gelen düzeltme önerilerine uygun olarak, 2., 4., 7., 8., 11., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 22. madde; toplamda ise 41 maddeden 23 madde ifade yönünden yeniden düzenlenmiştir.

Yapı geçerliliğine ilişkin sonuçlarda ise; Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı grup/aile alt faktörü için iç tutarlılığın .87; okuryazarlık çevre kontrol alt faktörü içinse iç tutarlılığın .72 olduğu görülmektedir. Bu değerler, araçtan elde edilen gözlem sonuçlarının tutarlı başka bir deyişle geçerli olduğunu göstermektedir.

3.2.2. Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar

Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının grup / aile alt faktörü ile okuryazarlık çevre kontrol alt faktörü arasındaki ilişki Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve iki alt faktör arasında yüksek derecede pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .76, p < .05$). Bu durum, grup/aile alt faktörü puanları arttıkça, okuryazarlık çevre kontrol puanlarının da arttığını göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin mezuniyet türü ile aile gözlemi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($\chi^2 = .311; p > .05$). Mezuniyet türü ile okuryazarlık çevresi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($\chi^2 = 2.047; p > .05$). Okul türleri ile okuryazarlık çevresi toplam kalite değerlendirme düzeylerine bakıldığında arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($\chi^2 = 4.040; p > .05$).

Araştırmada kullanılan Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı ile Eskişehir örnekleminde bakım ve eğitim temelli kurumlarda 0-36 aylık 439 çocukla 51 sınıfta yapılan geçerlik-güvenirlik çalışması sonuçlarına göre test geçerli ve güvenilirlerdir.

3.4. ÖNERİLER

- Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının okuma ve yazma becerileri alanlarında yapılacak yeni araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.
- MEB’e baēlı olan kurumlar araştırma için daha kolay izin verirken, ASPB’ye baēlı olan kurumlar araştırmacılara büyük zorluklar çıkartmaktadırlar. Bu anlamda akademik çalışmalara yön veren üniversiteler araştırma izinleri konusunda daha büyük roller üstlenmelidirler.
- Araştırma Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının, Eskişehir örnekleminde geçerlik ve güvenilirliēi yapılmıştır. Testin Türkiye evreninde norm çalışması yapılabilir.
- Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının sadece 0-36 ay arasındaki çocuklar için geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. 36-60 ay arasındaki çocuklar için de geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılabilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalar için, Eskişehir ili dışındaki farklı çalışma grupları üzerinde ölçeēin içsel tutarlılıēı geliştirilebilir ve geçerliliēi sınanabilir.
- Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının nasıl etkili ve verimli yapılabileceēine yönelik örnek oluşturacak bir eēitim programı geliştirilerek, deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Erken çocukluk döneminde, evdeki okuryazarlık ortamlarının incelenmesi için de kullanılabilir bir araç olduēundan; ailelerin sosyo ekonomik durumları, gelir düzeyleri gibi deēiřkenlerle yeni araştırmalar yapılabilir. Erken çocukluk döneminde, okuma ve yazma becerilerini deēerlendirecek

- yeni ölçme araçlarının geliştirilmesinde temel oluşturabilir.
- Erken çocukluk dönemindeki çocuklara, anne babalara ve eğitimcilere yönelik eğitim programları uygulanarak, çocukların okuma ve yazma ortamlarının becerilere etkisi incelenebilir.
 - Çocukların okuma ve yazma ortamları ile yaratıcılık, psiko-motor, sosyal ve duygusal gelişim vb. ilişkisi incelenebilir.
 - Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının özel eğitim, ilköğretim, konuşma ve dil patolojisi, psikoloji, tıp, rehberlik ve danışmanlık, eğitim ve sağlık yönetimleri alanlarında yapılacak yeni araştırmalarda kullanılabilir.
 - Bakım verenlerin bu konuda daha bilinçli ve etkili eğitim vermeleri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli ve etkili eğitim vermeleri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
 - Anne-babanın sadece okuma yazma bilmesi yeterli değildir. Özellikle kırsal kesimlerde anne babalar çocuğun gelişimi ile ilgili konularda da yeterli bilgiye erişemiyorlar. Bu konuda sivil toplum örgütleri eğitimler, kurslar düzenleyerek anne-babaları çocuk gelişimi ve çocuğun okuryazarlığa karşı olumlu tutum kazanması gibi konularda eğitmelidir.
 - Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), anne babaları eğitime ve sosyoekonomik düzeyi düşük ailelere ulaşma konusunda aktif çalışmaktadır. Üniversitelerle, AÇEV gibi kurumların işbirliği içinde çalışması, araştırmaların daha gerçekçi sonuçlar vermesi adına önemlidir. Ayrıca üniversiteler ve bu tarz kurumların işbirliği içinde çalışması ailelere verilen eğitimin kalitesini de arttıracaktır.

EKLER

Ek-1: 25486 Sayılı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Geçen Araştırma İle İlgili Maddeler

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Tanımlar

Madde 4- Bu Yönetmelikte geçen;

d) Okul öncesi Eğitim Kurumu: Okul öncesi çağı çocuklarına eğitim veren resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumunu,

İKİNCİ BÖLÜM

Kuruluş, Amaçlar, İlkeler ve Çalışma Kuralları

Okulöncesi Eğitimin Amaçları

Madde 6- Okul öncesi eğitiminin amaçları, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

a) Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, millî ve manevî değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,

b) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

c) Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,

d) Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,

e) Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,

f) Çocukları ilköğretime hazırlamaktır.

ÜÇÜNCÜ KISIM

Personelin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Görevlendirilecek Personel

Madde 16- Okulöncesi eğitim kurumlarında,10/8/1999 tarihli ve 23782 sayılı Resmî Gazete’ de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik hükümleri çerçevesinde belirlenecek yönetici ve öğretmenlerin dışında gereksinim ve kadro imkânları çerçevesinde;

a) Anaokullarında; usta öğretici, memur, tabip, psikolog, aşçı, kaloriferci, şoför, teknisyen, hizmetli ve bekçi,

Öğretmen

Madde 20- Öğretmen; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve emirlerle programlarda belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür. Öğretmen;

b) Etkinlikler için gereken eğitim materyallerini hazırlar. Araç-gereç ve eğitim materyallerinin korunmasını, bakım ve onarımını sağlar.

c) (**Değişik:RG-31/7/2009-27305**) Her çocuk için kazanım değerlendirme dosyası tutar. Kazanım değerlendirme dosyasındaki bilgiler esas alınarak hazırlanan gelişim raporu ile öğrenci dosya bilgilerini e-okul sistemine işler.

d) Aile eğitimiyle ilgili çalışmaların plânlanmasına katılır ve uygular.

f) Okulun genel eğitim etkinliklerine katılır.

g) Özel eğitim gerektiren çocukların eğitimi için önlemler alır.

m) (**Değişik: RG-27/10/2007-26683**) Programda eğitim etkinliği olarak yer alan kahvaltı ve öğle yemeğine katılır, çocukların düzenli olarak yemek yeme alışkanlığı kazanmalarını sağlar.

n) (**Ek: RG-6/9/2008-26989**) Grubundaki çocukları gözlemleyerek üstün yetenekli çocukların rehberlik araştırma merkezine bildirimini sağlar.

Ek-2: 2828 Sayılı Yönetmelikte Geçen Araştırma İle İlgili Olan Maddeler

Madde 4- Bu Yönetmelikte geçen,

c) **(Değişik:12/11/2008-27052 RG/1Md)** Kuruluş: Gerçek kişilere veya özel hukuk tüzel kişilerine ait, 2828 Sayılı Kanunun 3 üncü maddesinin (f) bendinin 3 numaralı alt bendindeki tanıma uygun olarak fonksiyonunu yerine getiren, 0-6 yaş grubu çocukların gelişim, bakım, korunma ve beslenmelerini sağlayan Kreş ve Gündüz Bakımevlerini, 7-14 yaş grubu çocukların boş zamanlarını uygun program düzenleyerek değerlendiren ve bu suretle bakım ve korunmalarını sağlayan Çocuk Kulüplerini,

d) Kurucu: **(Değişik:06 /07 /2011-27986 RG/1Md)** Özel Kreş ve Gündüz Bakımevi ve Özel Çocuk Kulübü veya her ikisini bir arada açmak isteyen gerçek kişi veya tüzel kişiyi, Ek madde 8/A ile de d) Özel kreş ve gündüz bakımevi ile özel çocuk kulübünün aynı binada veya aynı bahçe içerisinde bir arada bulunması halinde, her kuruluşun bağımsız bölüm ve dairelerden oluşması, giriş ve çıkış kapılarının ayrı olması şartı aranır.

Kuruluş Personelinin Nitelik ve Sorumlulukları ile Çocukların Gruplandırılmasını içeren üçüncü bölümde;

Kuruluş personelinin nitelik ve sorumlulukları

B) Grup Sorumlusu: Grubundaki çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal gelişimlerini sağlamak, onlara temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak üzere gerekli faaliyetleri bir program dâhilinde uygulamak, eğitim, bakım ve temizliklerinin sağlık kurallarına uygun, sevgi ve ilgiye dayalı bir ortamda yerine getirilmesine yardımcı olmakla yükümlü olan Grup Sorumlusunun taşıması gereken nitelikler şunlardır:

a) Kreş ve Gündüz Bakımevlerinde;

1) Yükseköğrenim kurumlarının Sosyal Hizmet, Psikoloji, Çocuk Gelişimi, Okul Öncesi Eğitimi, Anaokulu Öğretmenliği, Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman yetiştiren alanlarında lisans veya ön lisans mezunu olmak,

2) Bu bölüm mezunlarının bulunamaması durumunda, kız meslek liselerinin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunu olmak,

3) 0-2 yaş grubundaki çocuklar için hemşire unvanına sahip kişiler de

görevlendirilebilir.

b) Çocuk Kulüplerinde;

1) Yükseköğrenim kurumlarının Sosyal Hizmet, Psikoloji, Çocuk Gelişimi, Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman yetiştiren alanlarında lisans veya ön lisans mezunu olmak,

2) Sınıf Öğretmeni unvanına sahip olmak,

3) Yüksek Öğrenim Kurumlarının Fizik, Kimya, Fen Bilgisi, Biyoloji, Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Coğrafya, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinden mezun olmak.

C) Çocuk bakıcılarında tercihen lise mezunu olmak, çocuk gelişimi ve eğitimi/çocuk bakımı konusunda sertifika sahibi olmak şartı aranır.

Ç) Ayrıca kuruluştta iş hacmine göre büro, yemek, temizlik ve diğer hizmetler için yeterli sayıda personel istihdam edilir. Bu personel için en az ilkokul/ilköğretim diploması veya okuryazarlık belgesi almış olma şartı aranır.

D) Kuruluşlar kendi çalışma saat ve düzenleri açısından gerekli gördükleri takdirde, yönetim ve grup sorumluluğu dışında; kendi branş dallarında istihdam edilmek üzere Sosyal Hizmetler, Psikoloji, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Özel Eğitim Öğretmeni, Doktor, Diyetisyen, Hemşire, Müzik, Resim, Bilgisayar, Yabancı Dil ve benzeri bölüm mezunu elemanları da görevlendirebilirler. Söz konusu şahısların branşları ve görevlendirilme şekillerinin İl Müdürlüklerine bildirilmesi zorunludur.

E) Kuruluşlarda görev alacak personel evrakının onaya sunulduğu tarihte, sorumlu müdür hariç tüm personelde kadınlarda 55, erkeklerde 60 yaşından gün almamış olma şartı aranır.”

Gruplandırma

Madde 13: Gruplandırma çocukların yaşları esas alınmak üzere genel gelişimlerine göre ve aşağıdaki esaslar çerçevesinde oluşturulur.

a) 0-24 aylık bebekler ve yeni yürüme çağındaki çocuklar

b) 25-48 aylık çocuklar,

c) 49-72 aylık çocuklar,

Gruplardaki Çocuk ve Personel Sayısı

Madde 14- Gruplardaki çocuk ve personel sayısı aşağıda belirtilen esaslar çerçevesinde düzenlenir;

- a) 0-2 yaş grubunda en çok 10 çocuk bir grup oluşturulur. Her grup için bir grup sorumlusu ve en az bir çocuk bakıcısı görevlendirilir.
- b) 2-6 yaş grubunda ise en çok 20 çocuk bir grup oluşturulur. Her grup için en az bir grup sorumlusu ve bir çocuk bakıcısı görevlendirilir.
- c) Özel Çocuk Kulüplerinde, sabahçı ve öğlenci çocuklara yönelik iki bölümde hizmet verilir. Gruplar en fazla 20 çocuktan oluşur. Öğretim dönemlerinde sabah ve öğleden sonra gelen çocukların toplamı bir grup için belirlenen miktarı geçemez. Her grup için bir grup sorumlusu görevlendirilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Madde 18-(Değişik:06 /07 /2011-27986 RG/11Md) Kuruluş binasında olması gereken özellikler şunlardır:

Kuruluşlarda aranacak diğer özellikler şunlardır;

- a)Kuruluşta, bir idare odası veya bölümü oluşturulmalıdır.
- b)Oyun, yatak ve çalışma odaları bol ışık almalıdır.
- c)Çocukların bulunduğu oda ve salonlarda, taban çocukların sağlığına zarar vermeyecek, kolaylıkla silinip temizlenebilen bir madde ile döşenmelidir.
- d)Çocukların bulunduğu oda ve salonların duvarları kolaylıkla silinip temizlenebilen bir madde ile boyanmalı veya kaplanmalıdır.
- e)Çocuk Kulübünde, çalışma bölümlerinin bütünü, bir dersane izlenimi yaratmayacak biçimde tefriş edilmelidir.
- f)Grup odaları çocukların yaş gruplarına uygun eşyalar ve psiko-sosyal gelişimlerine yardımcı eğitim araç ve gereçleri ile donatılmalıdır.
- g)Gruplarda çeşitli etkinliklerin yapılabileceği, evcilik, blok, masa oyunları, fen ve tabiat, müzik köşeleri oluşturulmalıdır.
- h)Günlük faaliyetlerin sergilenebileceği bir faaliyet panosu ve malzeme dolapları bulunmalıdır.
- n) 0 - 2 yaş grubu çocuklar için ayrı bir emekleme bölümü bulunmalıdır.

Bölüm temiz, düzenli ve çocukların güvenliğini sağlayacak nitelikte olmalıdır.

m) Binanın tümünün havalandırılması için gerekli önlemler alınmalı ve mutfakta aspiratör bulunmalıdır.

ş) Kuruluşun her türlü tesisatı genel hijyen kurallarını bozmayacak şekilde temiz ve düzenli olmalıdır. t) **(Ek Bent : 06 /07 /2011- R.G. 27986 / 11 md.)** Kuruluştaki tüm dolaplar, dolap kapakları, çekmeceler, mobilyalar, raflar, panolar, ayakkabılık, portmanto, çocukların özel eşyalarını koyacağı dolaplar ve diğer eşyalar çocukların üzerine düşmeyecek şekilde duvara iyice sabitlenir ve güvenliği sağlanır.

u) **(Ek Bent : 06 /07 /2011- R.G. 27986 / 11 md.)** Çocukların yaralanmasını önlemek için mobilyalarda kenar koruyucuları bulunur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Kuruluşun İşleyişine ilişkin Esaslar


Kapasite tespiti

1- Sabit karyola kullanılması durumunda; kapasite çocuklar için ayrılan uyku odalarının büyüklüğüne göre hesaplanır. Uyku odalarında her bir çocuğa en az 2 M2 alan ve 6 M3 hava düşecek şekilde hesaplama yapılarak, kuruluşun toplam kapasitesi bulunur. Ancak kuruluştaki uyku odalarına denk, yaklaşık büyüklükte oyun odalarının bulunması gerekmektedir. Oyun odaları kapasiteye dâhil edilemez.

2- Portatif karyola kullanılması durumunda; kapasite, uyku ve oyun için gösterilen bölümlerin büyüklüğüne göre hesaplanır. Portatif karyolaların kurulması, kaldırılması ve depolanması çocukların temel gereksinimlerini engellemeyecek, gelişim ve sağlıklarına zarar vermeyecek şekilde olmalıdır.

3- 0-2 yaş grubu için portatif karyola kullanılmaz.

Ek- 3:MEB ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 42815220/605.01/161046 05/03/2013
Konu:Anket Uygulama Çalışması
 İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün 25/02/2013 tarih ve 399-486 sayılı yazısı.

Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'nden alınan ilgi yazı ile, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Selda YARAR'ın, "Çocuk Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı'nın Türk Çocuklarına Uygulanması" konulu araştırma yapabilmesi için, İlimize bağlı ek listede adı geçen 6 Anaokullarına yönelik, gözlem ve anket çalışması yapmak için izin talebinde bulunulmuş olup, Gözlem ve Anket uygulama çalışması, "Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Değerlendirme Komisyonu" tarafından da incelenmiş ve gözlem ve anketin okul ismi ve kişi adı soyadı belirtilmemek kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmediği tespit edilmiştir.

Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'nden alınan ilgi yazı ile, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Selda YARAR'ın, müdürlüğümüz tarafından tasdik edilen "Çocuk Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Türk Çocuklarına Uygulanması" konulu gözlem ve anket çalışması'nın okul ismi ve kişi adı soyadı belirtilmemek kaydıyla, 2012 - 2013 eğitim – öğretim yılı 2.döneminde, İlimize bağlı ek listede adı geçen 6 Anaokulları'na yönelik gözlem ve anket çalışmasını, okul müdürlükleri'nin uygun göreceği saatlerde, dersleri aksatmadan gerçekleştirilmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Arif DEDE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR.
...../03/2013
İsmail KÜRECİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ash ile Ayındır
5070 Sayılı Yasa ile
elektronik olarak
imzalanmıştır.
05.../03.../2013

Ek- 4: ASPB İZİNİ

T.C.
AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI
Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü

11.03.2013

Sayı: 98352351-600-22770
Konu: Anket Çalışması (Dumlupınar Üniversitesi)

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNÜN 25.02.2013 tarihli ve 399-486 sayılı yazısı

Üniversiteniz öğrencilerinden Selda YARAR'ın "Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Türk Çocuklarına Uyarlanması" konulu çalışmasını Eskişehir İl'inde Bakanlığımıza bağlı açılışı yapılan özel kreş ve gündüz bakım evlerinde de uygulamak istediği belirtilerek gerekli iznin verilmesi talep edilmiştir.

Söz konusu kuruluşlar Bakanlığımıza bağlı çalışmakla birlikte bu tür çalışmalar için doğrudan özel kuruluşların müdürlükleri ile iletişime geçilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize rica ederim.

Engin DEMİR
Bakan a.
Daire Başkanı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır
13.03.2013
+10 y r y e G e t i
d. Demir

Ek- 5: ÇALIŞMA TAKVİMİ

MART AYI ÇALIŞMA GÜNLERİ	11-15 MART 2013 18-22 MART 2013 25-29 MART 2013	15 İŞ GÜNÜ
NİSAN AYI ÇALIŞMA GÜNLERİ	1-5 NİSAN 2013 8-12 NİSAN 2013 15-19 NİSAN 2013 22-26 NİSAN 2013 29-30 NİSAN 2013	24 İŞ GÜNÜ
MAYIS AYI ÇALIŞMA GÜNLERİ	1-3 MAYIS 2013 6-10 MAYIS 2013 13-17 MAYIS 2013 20-24 MAYIS 2013 27-31 MAYIS 2013	25 İŞ GÜNÜ
TOPLAM		64 İŞ GÜNÜ

Ek- 6: GÖRÜŞLERİ ALINAN UZMANLARIN ÜNVANLARI

SIRA NO	UZMAN ÜNVANLARI	UNVAN SAYISI
1	Doç. Dr.	2
2	Yrd. Doç. Dr.	4
3	Dr.	1
4	Arş. Grv.	4

Ek- 7: Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı**Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Formu**

Gözlem yapanın adı:

Tarih, zaman ve gözlemin süresi:

Çalışma saatleri:

Bakım veren sayısı (bakım veren, yardımcı, zenginleştirilmiş personel):

Öğrenme güçlüğü tespit edilen çocuk sayısı:

Türkçe öğrenenlerin sayısı:

Ortamdaki çocukların yaş veya ay aralığı:

Bakım veren tarafından kullanılan temel dil:

Ortamda konuşulan dil:

Çocukların konuştuğu diller:

Kurumun bağlı olduğu bakanlık:

Bakım

veren öğrenim durumları:

O gün ki gözlem için:

Ortamdaki çocukların sayısı:

Kızların sayısı:

Erkeklerin sayısı:

Gözlenen çocukların ay aralığı(en büyük ve en küçük çocuk için):

GENEL YORUMLAR:**OKURYAZARLIK ÇEVRESİ KONTROL LİSTESİ**

Aşağıdaki öğeler için koşulları gözden geçirin. Çoğu maddenin altında italik olarak yer alan yararlı bilgilerin okunduğundan emin olun. Doğru cevabı daire içine alın. Her alt bölümünün toplam değeri, tek tek maddelerin değerleri toplamıdır.

Kitap alanı

1. Sadece kitap okumak için ayrılmış bir alan var mı?			
	Kitap için ayrılmış özel alan	Başka materyallerle paylaşılan alan	Alan yok
Birini daire içine al:	2	1	0
<i>Hiçbir kitap alanı yoksa 'Kitap Kullanımı' kısmına geçin.</i>			
2. Kitap köşesi düzenli ve çekici mi?			
	Evet	Hayır	
Birini daire içine al:	1	0	
<i>Örneğin; kitaplar, raflarda veya kitaplıkta düzenli bir şekilde yerleştirilmiş ve sergilenmiş mi?</i>			
3. Kitap alanı rahat mı?			
	Evet	Hayır	
Birini daire içine al:	1	0	
<i>Örneğin, çocukların rahatça kitaplara göz atabilmeleri için yastık, minder veya benzeri yumuşak malzemeler sağlanmış mı?</i>			
4. Çocuklar kitaplara, kolayca erişebiliyor mu?			
	Evet	Hayır	
Birini daire içine al:	1	0	
<i>Örneğin, çocuklar yetişkin yardımı olmaksızın kendi başlarına kitaplara ulaşabiliyorlar mı?</i>			
KİTAP ALANI TOPLAM DEĞER :			

Kitap kullanımı

5. Çocukların bakıldığı ortamda çevreye yerleştirilmiş kitaplar var mı?			
	Evet		Hayır
Birini daire içine al:	1		0
<i>Örneğin, çocuklar bakım için ayrılmış olan ortamda, farklı noktalarda kitaplara ulaşabiliyorlar mı?</i>			
6.Kitaplar zorluk düzeylerine göre ayarlanmış mı? (ortamdaki çocukların yaşları göz önüne alınarak)			
	Evet		Hayır
Birini daire içine al:	1		0
<i>Örneğin, farklı yaş grubundaki çocukların kullanımı için; resimli kitaplar, karton vb. malzemeden yapılmış okuma kaynakları, kolay-okuma kitapları veya başka türde kitaplar için yapılmış bir ayırım var mı?</i>			
7. Kitapların genel durumunu nasıl değerlendirirsiniz?			
	Mükemmel	İyi	Kötü
Birini daire içine al:	2	1	0
8. Çocukların ulaşabileceği kaç tane kitap var?			
Birini daire içine al:	(26+) 3	(16-25) 2	(15 ve daha az) 1
9. Farklı türde kitaplar var mı?			
	EVET		HAYIR
Birini daire içine al:	1		0
<i>Örneğin, bilgilendirici kitapları, hikâye kitapları, ABC kitapları, sayı kitapları, tahmin kitapları, gerçekçi hikâye kitapları vb.</i>			
10. Ortamda kullanıma hazır başka yazılı uyarılar var mı?			
	Evet		Hayır
Birini daire içine al:	1		0
<i>Örneğin, çocuk dergileri, bireysel veya grup tarafından oluşturulan kitaplar, şürler, vb. var mı?</i>			
KİTAP KULLANIMI TOPLAM DEĞERİ:			
Yazma Materyalleri			
11. Çocukların görüş alanları içinde mevcut bir alfabeleri var mı?			
	Evet		Hayır
Birini daire içine al:	1		0
12. Çocukların harfleri düzgün bir şekilde yazmalarına yardım edecek şablon veya araçlar var mı?			
	Evet		Hayır
Birini daire içine al:	1		0
<i>Örneğin, alfabe şablonları, zımpara harfler (tek tek harfler),lastik tabanlı baskı malzemeleri, vb.</i>			
13. Yazmak için kullanılacak kâğıt var mı?			
	Evet		Hayır
Birini daire içine al:	1		0
14. Yazma araç gereçleri var mı?			

	Evet	Hayır
Birini daire içine al:	1	0
<i>Örneğin, çocukların yetişkin yardımı olmaksızın kullanabilecekleri tükenmez kalem, kurşun kalem, keçeli kalem, pastel boya kalemleri, renkli kurşun kalemler, mıknatıslı harfler, lastik tabanlı baskı malzemeleri vb. var mı?</i>		
15. Çocukların yazı yazması için düzenlenmiş ve kullanıma hazır bir alan var mı?		
	Evet	Hayır
Birini daire içine al:	1	0
<i>Bu öğeye 'EVET' demek için yalnızca yazı yazma amacı ile hazırlanmış olan bir alan olmalıdır.</i>		
16. Ortamda çocukların yazdıklarından örnekler var mı?		
	Evet	Hayır
Birini daire içine al:	1	0
<i>Örneğin, karalama örnekleri, hecelerden türetilmiş yazı örnekleri vs. var mı?</i>		
YAZMA MATERYALLERİ TOPLAM DEĞERİ		

Eğitici Oyuncaklar

17.Ortamda bilişsel gelişimi destekleyen oyuncaklar var mı?		
	Evet	Hayır
Birini daire içine al:	1	0
<i>Örneğin, inşa için bloklar, su, kum masası veya kil var mı?</i>		
18.Sosyodramatik oyunları destekleyici aksesuarlar var mı?		
	Evet	Hayır
Birini daire içine al:	1	0
<i>Örneğin, giysi, şapka, telefon, yazar kasa ve ev temizliği ile ilgili oyuncaklar sağlanmış mı?</i>		
19.Alfabe oyunları ve/veya alfabe yapbozları var mı?		
	Evet	Hayır
Birini daire içine al:	1	0
EĞİTİCİ OYUNCAKLAR TOPLAM DEĞERİ:		

Teknoloji

20. Ortamda çocuklar için, kullanıma hazır çalışan bir bilgisayar var mı?		
	Evet	Hayır
Birini daire içine al:	1	0
21.Çocukların dinlemesi için kaydedilmiş kitap veya öyküler var mı?		
	Evet	Hayır
Birini daire içine al:	1	0
<i>Bunların kapsamına; ses kayıt cihazları, CD çalarlar, kasetçalarlar, mp3 çalarlar, e-kitaplar vb. girer.</i>		
22.Çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyen başka teknoloji ürünleri var mı?		
	Evet	Hayır
Birini daire içine al:	1	0
<i>Örneğin, Susam Sokağı gibi eğitici videolar veya DVD ler var mı?</i>		
TEKNOLOJİ TOPLAM DEĞERİ:		

Öğrenme ortamları: Fiziksel ortam					
	5 Örnek Teşkil Eden	4	3 Temel	2	1 Yetersiz
1. Çevrenin düzenlenmesi	Fiziksel ortamın bilinçli bir yaklaşımla düzenlendiğine dair güçlü kanıtlar var.		Fiziksel ortamın bilinçli bir yaklaşımla düzenlendiğine dair birtakım kanıtlar var.		Fiziksel ortamın bilinçli bir yaklaşımla düzenlendiğine dair çok az kanıt var.
<u>Kanıt</u>					
Ortamda yer alan eşyaların durumu ve düzeni; buna ek olarak işleyişin, etkinliklerin ve çocukların kullanımına hazır materyallerin gözlenmesi	a. Ortam oldukça temizdir ve sıcaklık kontrollüdür. Yeterli alan mevcuttur, aydınlatma yeterlidir ve her şey çalışır durumdadır.		a. Ortam temizdir. Çoğu zaman alan ve aydınlatma yeterli durumdadır. Genelde her şey çalışır durumdadır.		a.Ortam çocuklar için çok temiz değildir , bazı mobilyalar tamir gerektirmektedir. Aydınlatma ve ısı kontrolü yeterli değildir.
<u>Notlar:</u>	b. Ortam dil ve okuryazarlık gelişimini destekleyen, bilişsel açıdan uyarıcı ilgi alanları ile düzenlenmiştir.		b. Genel olarak ortam dil ve okuryazarlık gelişimini destekleyen, bilişsel açıdan uyarıcı ilgilanları ile düzenlenmiştir.		b.Ortam dil ve okuryazarlık gelişimini destekleyen, bilişsel açıdan uyarıcı ilgi alanları ile düzenlenmemiştir.
	c. Mobilyalar çocuk odaklı ve yaşa uygundur.		c.Mobilyaların bazıları çocuk odaklı ve yaşa uygundur.		c.Mobilyalar çocuk odaklı ve yaşa uygun değildir.
	d.Ortam çocukların sessizce dinlenmeleri ve rahatlamalarının yanı sıra etkin öğrenmeleri ve hareket etmeleri için müsaittir.		d.Ortamın çocukların sessizce dinlenmeleri ve rahatlamalarının yanı sıra etkin öğrenmeleri ve hareket etmeleri için yeniden düzenlenmeye ihtiyacı vardır.		d.Ortam kalabalıktan dolayıçocukların etkin öğrenmesi ve hareket etmesi için uygun değildir. Sessizce dinlenmesi ve rahatlaması için deuygun değildir.
Ortalama puan:					

Öğrenme ortamları: Fiziksel ortam			
	5 Örnek Teşkil Eden	3 Temel	1 Yetersiz
2. Ortamda ki materyaller	Yaşaygunveuyarıcı,materyal ve oyuncaklara ilişkin güçlü kanıtlar var(Örneğin kitaplar, dramatik oyun temaları, aksesuarlar, sanat ve model materyalleri, bilimsel araştırmalar için malzemeler) .	Yaşa uygun ve uyarıcı, materyal ve oyuncaklara ilişkin bazı kanıtlarvar (Örneğin kitaplar, dramatik oyun temaları, aksesuarlar, sanat ve model materyalleri, bilimsel araştırmalar için malzemeler) .	Yaşa uygun ve uyarıcı, materyal ve oyuncaklara ilişkin çok az kanıt var(Örneğin kitaplar, dramatik oyun temaları, aksesuar, sanat ve model materyalleri, bilimsel araştırmalar için malzeme) .
<u>Kanıt</u>			
Materyal ve oda görselleri nin organizasyonu ve kapsamı	a. Materyal ve oyuncaklar öğrenmeyi ve yaratıcı keşifleri destekler (Örneğin: alfabeyi ve sayıları öğrenmeye yönelik kitaplar, diğer eğitici materyaller).	a. Bazı materyal ve oyuncaklar öğrenmeyi ve yaratıcı keşifleri destekler (Örneğin: alfabeyi ve sayıları öğrenmeye yönelik kitaplar, diğer eğitici materyaller).	a. Materyal ve oyuncaklar öğrenmeyi ve yaratıcı keşifleri destekler nitelikte değil . (Örneğin: alfabeyi ve sayıları öğrenmeye yönelik kitaplar, diğer eğitici materyaller).
<u>Notlar:</u>	b.Materyallerin ve oyuncakların tamamı , çocukların katılımını desteklemesi ve sürdürülebilmesi için gruplandırılmış (Örneğin yazı tahtası ile keçeli kalemler, kağıtlar, kurşun kalemler) .	b. Materyallerin ve oyuncakların bir kısmı , çocukların katılımını desteklemesi ve sürdürülebilmesi için genellikle gruplandırılmış.	b.Materyaller ve oyuncaklar, çocukların katılımını desteklemesi ve sürdürülebilmesi için gruplandırılmamış .
	c.Çocuğun öğrenme sürecinde, seçim yapması ve girişimde bulunmasına cesaret verecek yeterli çeşitte materyal ve oyuncak mevcut .	c.Çocuğun öğrenme sürecinde, seçim yapması ve girişimde bulunmasına cesaret verecek çeşitlilikte bazı materyal ve oyuncaklar var.	c.Çocuğun öğrenme sürecinde, seçim yapması ve girişimde bulunmasına cesaret verecek çeşitlilikte materyal ve oyuncak mevcut değil .
	d.Materyal ve oyuncaklar çocukların kolayca ulaşabileceği konumdadır.	d. Bazı materyal ve oyuncaklar çocukların kolayca ulaşabileceği konumdadır.	d.Materyal ve oyuncaklar çocukların kolayca ulaşabileceği konumda değildir.
Ortalama puan:			

Öğrenme ortamları: Fiziksel ortam			
	5 Örnek Teşkil Eden	3 Temel	1 Yetersiz
3. Günlük akış	a. Hem yapılandırılmış hem de isteğe bağlı etkinlikleri kapsayan bir akış programı olduğuna dair güçlü kanıtlar var (Örneğin, hem çocuk temelli hem de bakım sağlayıcı temelli öğrenme etkinlikleri).	a.Hem yapılandırılmış hem de isteğe bağlı etkinlikleri kapsayan bir akış programı olduğuna dair bazı kanıtlar var (Örneğin, hem çocuk temelli hem de bakım sağlayıcı temelli öğrenme etkinlikleri).	Hem yapılandırılmış hem de isteğe bağlı etkinlikleri kapsayan bir akış programı olduğuna dair çok az kanıt var.
<u>Kanıt</u>			
Günlük rutinlerin yazılı programı, düzenlenmesi veya gözlenmesi	a.Etkinlikler ve deneyimler, çocukların öğrenmeye katılımlarını ve kavram gelişimlerini arttırıcı bir şekilde planlanmıştır.	a. Bazı etkinliklerde deneyimler, çocukların öğrenmeye katılımlarını ve kavram gelişimlerini arttırıcı bir şekilde planlanmıştır.	a.Etkinlikler ve deneyimler, çocukların öğrenmeye katılımlarını ve kavram gelişimlerini arttırıcı bir şekilde nadiren planlanmıştır veya hiç planlanmamıştır.
<u>Notlar:</u>	b.Etkinlikler ve deneyimler çocukların bireysel ihtiyaçları ve ilgileri temel alınarak planlanmıştır.	b.Etkinliklerin ve deneyimlerin bazıları çocukların bireysel ihtiyaçları ve ilgileri temel alınarak planlanmıştır.	b>Çocukların bireysel ihtiyaçları ve ilgileri temel alınarak yapılan etkinlikler ve deneyimlerde planlanmadığı düşük düzeydedir ya da hiç yoktur. Çok fazla büyük grup etkinlikleri var.
	c. Çocukların, kendilerinin yönlendirdiği etkinlikler ve bağımsız keşifler için,yeterli zamanları vardır (Örneğin: tek başına, diğer çocuklarla birlikte).	c.Çocukların, kendilerinin yönlendirdiği etkinlikler için az vakitleri vardır. Bazı etkinlikler yetişkin merkezlidir.	c.Çocukların, kendilerinin yönlendirdiği etkinlikler biraz vakit ayrılmıştır.Etkinlikler çoğunlukta yetişkin merkezlidir.
Ortalama Puan:			

Öğrenme desteği			
	5 Örnek Teşkil Eden	3 Temel	1 Yetersiz
4. Yetişkin etkisi	Çocuklara karşıbağlanma ilişkisinin güçlükanıtları var.	Çocuklara karşı bağlanma ilişkisinin bazı kanıtları var.	Çocuklara karşı bağlanma ilişkisinin çok az kanıtı var.
<u>Kanıt</u> Bakım verenler ve çocuklar arasındaki etkileşimler	a.Bakım verenler her çocuğu iyi tanır ve çocukların etkinliklerininonların bireysel ilgi, beceri, ihtiyaç ve öğrenme yaklaşımlarına göre tasarlar.	a.Bakım verenlerher çocuğu yeterince tanır. Etkinliklerin bazılarını çocukların bireysel ilgi, beceri ihtiyaç ve öğrenme yaklaşımlarına göre tasarlar .	a.Bakım verenler her çocuğu iyi tanyor gibi gözüküyor. Etkinliklerini, çocukların bireysel ilgi, beceri, ihtiyaç ve öğrenme yaklaşımlarına göre tasarladığı görülüyor .
<u>Notlar:</u>	b.Bakım verenler çocuklara devamlı olumlu duygular sergiler (Örneğin; gülme, gülümseme) .	b.Bakım verenler mesafeli ve ulaşlamayandır , çocuklara karşı pasif gibi görünmektedir. Çocuklara karşı pasif ve mesafeli olduğu gibi, ulaşılabilir olmayabilir.	b.Bakım verenlerin tutumları sert ve cezalandırıcı gibi görülebilir.
	c.Bakım verenler düzenli olarak her çocuğun ev kültürünü ve dilini, ortamın ortak kültürü içinde buluşturur. Böylece çocuklar, kendini kabul edilmiş hisseder ve ait olma hissini kazanırlar.	c.Bakım verenler bazen her çocuğun ev kültürünü ve dilini, ortamın ortak kültürü içinde buluşturur. Böylece çocuklar, kabul edilmiş hisseder ve ait olma hissini kazanırlar.	c.Bakım verenler her çocuğun ev kültürünün ve dilini, ortamın ortak kültürü içinde nadiren buluşturur veya hiç buluşturmaz.
Ortalama Puan:			

Öğrenme desteği			
	5 Örnek Teşkil Eden	3 Temel	1 Yetersiz
5. Yetişkin çocuk dil etkileşimi	Bakım veren- çocuk etkileşiminin olumlu olduğuna dair güçlü kanıtlar var.	Bakım veren- çocuk etkileşiminin olumlu olduğuna dair bazı kanıtlar var.	Bakım veren- çocuk etkileşiminin olumlu olduğuna dair çok az kanıt var.
<u>Kanıt</u>	a. Bakım veren sorular sorarak detaylandırmaya teşvik ederek ve devamlı fikir alışverişini destekleyerek çocukları sözel etkileşim için düzenli olarak cesaretlendirir.	a. Bakım veren çocukları ara sıra sözlü iletişime teşvik eder.	a. Bakım veren çocukları nadiren sözlü iletişime teşvik eder yada sözlü iletişime hiç teşvik etmez.
Bakım verenlerle çocukların; ayrıca çocuklarla çocukların arasındaki etkileşim	b. Bakım veren, çocukların sözel alışverişi başlatması ve etkin olarak devam etmesi için çok fırsat verir.	b. Bakım veren, çocukların sözel alışverişi başlatması ve etkin olarak devam etmesi için yer yer fırsat verir.	c. Bakım veren, çocukların sözel alışverişi başlatması ve etkin olarak devam etmesi için nadiren fırsat verir ya da hiç vermez.
<u>Notlar:</u>	c. Bakım veren, gün boyunca düzenli olarak çocuklarla açıkça konuşarak ve onların yanıtlarını dinleyerek iletişim içinde olur.	c. Bakım veren, gün boyunca azsıklıkta konuşur. Çocukların yanıtlarının bölündüğü zamanlarda görülür.	c. Bakım veren çocuklarla emir vermenin dışında ya hiç konuşmaz ya da nadiren konuşur.
	d. Bakım verendil etkinliklerine çocuklarla beraber düzenli olarak katılır (Örneğin; öykü kitabı okuma, sorgulama dersleri).	d. Bakım verendil etkinliklerine çocuklarla beraber yer yer katılır (Örneğin; öykü kitabı okuma, sorgulama dersleri).	d. Bakım veren, dil etkinliklerine çocuklarla beraber ya nadiren katılır ya da hiç katılmaz (Örneğin; öykü kitabı okuma, sorgulama dersleri).
Ortalama Puan:			

Öğrenme desteği			
	5 Örnek Teşkil Eden	3 Temel	1 Yetersiz
6.Davranış yönetimi	Davranış yönetimstratejiler aracılığıyla ilgili/şefkatli bir sınıf ortamı yaratmaya yönelik güçlü kanıtlar var.	Davranış yönetimstratejileri aracılığıyla ilgili/şefkatli bir sınıf ortamı yaratmaya yönelik bazı kanıtlar var.	Davranış yönetimstratejileri aracılığıyla ilgili/şefkatli bir sınıf ortamı yaratmaya yönelik çok az kanıt var.
<u>Kanıt</u> Kurallara, rutinelere ve çatışma çözmenin doğasına ilişkin bakımlarda bakımların ve çocuklar arasındaki etkileşimler	a. Bakım veren, aileler, diğer öğretmenler ve diğer çocuklar ileolumlu, yapıcı ilişkilere teşvik eder ve açık beklentiler ortaya koyar ve rutinler oluşturur.	a.Bakım sağlayıcı kurallar hakkında beklentilerini ara sıra ortaya koyar ve çocukların rutinler hakkındaki anlayışları azdır.	a.Bakım veren, aileler, diğer öğretmenler ve diğer çocuklar ileolumlu, yapıcı ilişkilere nadiren teşvik eder veya hiç etmez. Açık beklentileri ortaya sınırlı bir şekilde koyar.
<u>Notlar:</u>	b Bakım veren çatışmalarda çocukları barışçıl, bağımsız çözümler üretmeye yönlendirici açıklamaları düzenli olarak kullanır.	b.Bakım sağlayıcı çatışmalarda çocukların barışçıl, bağımsız çözümler üretmeye yönlendirici açıklamaları bazen kullanır.	b.Bakım veren çatışmalarda çocukları barışçıl, bağımsız çözümler üretmeye yönlendirici açıklamaları bazen kullanır ya da hiç kullanmaz. Bakım sağlayıcı çocuk çatışmalarını çözümlemede fiziksel eylem kullanır ve bu sert veya tutarsız olabilir.
	c.Bakım veren çocukların duygularını sözel olarak ifade etmeleri için dili kullanmaya düzenli olarak teşvik eder.	c.Bakım veren çocukların duygularını sözel olarak ifade etmeleri için dili kullanmaya, bazen teşvik eder.	c.Bakım veren çocukların duygularını sözel olarak ifade etmeleri için dili kullanmaya nadiren teşvik eder yada hiç teşvik etmez.
Ortalama Puan:			

Yetişkin Öğretim Stratejileri			
	5 Örnek Teşkil Eden	3 Temel	1 Yetersiz
7. Kelime bilgisi	Kelime haznesini geliştirmek için amaçlı dil kullanımına dair güçlü kanıtlar var.	Kelime haznesini geliştirmek için amaçlı dil kullanımına dair bazı kanıtlar var.	Kelime haznesini geliştirmek için amaçlı dil kullanımına dair çok az kanıt var.
<u>Kanıt</u> Bakım veren ve çocuk arasında öğrenme etkinlikleri esnasındaki etkileşim	a. Bakım veren yeni kelime ve kavramları çocuğa tanıtmak için düzenli olarak çok yönlü etkinlikler kullanır.	a. Bakım veren yeni kelime ve kavramları çocuğa tanıtmak için yer yer çok yönlü etkinlikler kullanır.	a. Bakım veren yeni kelime ve kavramları çocuğa tanıtmak için çok yönlü etkinlikler kullanmaz.
<u>Notlar:</u>	b. Bakım sağlayıcı düzenli olarak sorular sorarak, önerilerde bulunarak, problemler ortaya atarak, ve gerektiğinde yeni bilgiler sağlayarak çocukların oyunlarında ve etkinliklerde dil kullanımını teşvik eder.	b. Bakım sağlayıcı yer yer sorular sorarak, önerilerde bulunarak, problemler ortaya atarak, ve gerektiğinde yeni bilgiler sağlayarak çocukların oyunlarında ve etkinliklerde dil kullanımını teşvik eder.	b. Bakım sağlayıcı nadiren sorular sorarak, önerilerde bulunarak, problemler ortaya atarak, ve gerektiğinde yeni bilgiler sağlayarak çocukların oyunlarında ve etkinliklerde dil kullanımını teşvik eder.
	c. Bakım veren çocukları düzenli olarak temsili düşünmeye yönlendirir (örneğin; açık uçlu sorular sorarak, hemen olayları hatırlatmayarak).	c. Bakım veren çocukları yer yer temsili düşünmeye yönlendirir.	c. Bakım veren çocukları temsili düşünmeye bazen yönlendirir yada yönlendirmez.
Ortalama Puan:			

Yetişkin öğretim stratejileri			
	5 Örnek Teşkil Eden	3 Temel	1 Yetersiz
8. Tepkisel stratejiler	Çocukların etkinliklere karşı olumlu tepkileri ve ilgileri olduğuna dair güçlü kanıtlar var.	Çocukların etkinliklere karşı olumlu tepkileri ve ilgileri olduğuna dair bazı kanıtlar var.	Çocukların etkinliklere karşı olumlu tepkileri ve ilgileri olduğuna dair çok az kanıt var.
<u>Kanıt:</u>	a. Bakım veren çocukların sorularına, sorgulamalarına düzenli olarak ve onların öğrenmelerini destekleyici şekilde cevap verir.	a. Bakım veren çocukların sorularına zaman zaman karşılık verse de cevapları onların faaliyetlerini destekleyecek nitelikte görülüyor.	a. Bakım veren çocukların sorularına ve sorgulamalarına karşılık vermez, onların öğrenmelerini destekleyici şekilde cevap vermez.
Çocukların sorgulamalarına veya taleplerine verilen karşılık (tepkiler)	b. Bakım veren bir görev veya davranış hakkında çocukları cesaretlendirici sözel teşvikleri düzenli olarak kullanır ("Hadi, şimdi şuraya adını yazmayı dene bakalım" gibi..).	b. Bakım veren bir görev veya davranış hakkında çocukları cesaretlendirici sözel teşvikleri zaman zaman kullanır. Fakat bu doğrudan o konuyla alakalı olmayabilir ("Çok zekisin" gibi..).	b. Bakım veren bir görev veya davranış hakkında çocukları cesaretlendirici sözel teşvikleri nadiren kullanır veya hiç kullanmaz.
<u>Notlar:</u>	c. Bakım veren düzenli olarak çocukların başarılarını veya girişimlerini belirli yorumlarla destekler ("İsmi büyük harflerle yazdığını görüyorum, görüyorum ki annenın yüzünü çizmişsin" gibi).	c. Bakım veren zaman zaman çocukların başarılarını veya girişimlerini belirli yorumlarla destekler.	c. Bakım veren çocukların başarılarını veya girişimlerini belirli yorumlarla nadiren destekler veya hiç desteklemez.
Ortalama Puan:			

Yetişkin öğretim stratejileri			
	5 Örnek Teşkil Eden	3 Temel	1 Yetersiz
8. Tepkisel stratejiler	Çocukların etkinliklere karşı olumlu tepkileri ve ilgileri olduğuna dair güçlü kanıtlar var.	Çocukların etkinliklere karşı olumlu tepkileri ve ilgileri olduğuna dair bazı kanıtlar var.	Çocukların etkinliklere karşı olumlu tepkileri ve ilgileri olduğuna dair çok az kanıt var.
<u>Kanıt:</u>	a. Bakım veren çocukların sorularına, sorgulamalarına düzenli olarak ve onların öğrenmelerini destekleyici şekilde cevap verir.	a. Bakım veren çocukların sorularına zaman zaman karşılık verse de cevapları onların faaliyetlerini destekleyecek nitelikte görülüyor.	a. Bakım veren çocukların sorularına ve sorgulamalarına karşılık vermez, onların öğrenmelerini destekleyici şekilde cevap vermez.
Çocukların sorgulamalarına veya taleplerine verilen karşılık (tepkiler)	b. Bakım veren bir görev veya davranış hakkında çocukları cesaretlendirici sözel teşvikleri düzenli olarak kullanır ("Hadi, şimdi şuraya adını yazmayı dene bakalım" gibi..).	b. Bakım veren bir görev veya davranış hakkında çocukları cesaretlendirici sözel teşvikleri zaman zaman kullanır. Fakat bu doğrudan o konuyla alakalı olmayabilir ("Çok zekisin" gibi..).	b. Bakım veren bir görev veya davranış hakkında çocukları cesaretlendirici sözel teşvikleri nadiren kullanır veya hiç kullanmaz.
<u>Notlar:</u>	c. Bakım veren düzenli olarak çocukların başarılarını veya girişimlerini belirli yorumlarla destekler ("İsmi büyük harflerle yazdığını görüyorum, görüyorum ki annenin yüzünü çizmişsin" gibi).	c. Bakım veren zaman zaman çocukların başarılarını veya girişimlerini belirli yorumlarla destekler.	c. Bakım veren çocukların başarılarını veya girişimlerini belirli yorumlarla nadiren destekler veya hiç desteklemez.
Ortalama Puan:			

Yetişkinöğretimstratejileri			
	5 Örnek Teşkil Eden	3 Temel	1 Yetersiz
9.Yazı kullanımı	Çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleyecek düzeyde yazı kullanıldığına dair güçlü kanıtlar var.	Çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleyecek düzeyde yazı kullanıldığına dair bazı kanıtlar var.	Çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleyecek düzeyde yazı kullanıldığına dair çok az kanıt var.
<u>Kanıt</u> Yazıların varlığı ve kullanımı	a.Bakım veren ortamdaki nesnelere isimlerini üzerine etiketlemek için yazı kullanıyor(Örneğin; askılar, çekmeceler, raflar...).	a.Bakım veren ortamdaki nesnelere bazılarını etiketlemek için yazı kullanıyor.	a.Bakım veren ortamda etiket kullanmaz.
<u>Notlar:</u>	b.Öğrenme ortamı okuma-yazmaya yönelik birçok materyali içermektedir (Örneğin; kitaplar, not defterleri, tarifler, postacı kıyafetleri).	b.Öğrenme ortamı okuma-yazmaya yönelik bazı materyalleri içermektedir.	b.Öğrenme ortamı okuma-yazmaya yönelik hiçbir içeriğe sahip değildir.
	c.Ortamın her yerinde düzenli bir şekilde işlevsel, farklı kullanım amaçlarına yönelik yazı kullanılıyor(Örneğin; mönüler, etkinlik çizelgesi, kurallar, yazı duvarı..).	c.Ortamda işlevsel, farklı kullanım amaçlarına yönelik yer yer yazı kullanılıyor.	c.Ortamda işlevsel, farklı kullanım amaçlarına yönelik yazı kullanılmıyor.
Ortalama Puan:			

Yetişkin öğretimstratejileri			
	5 Örnek Teşkil Eden	3 Temel	1 Yetersiz
10. Hikâye kitabı/ hikâye anlatma uygulamaları	Çocukların dilve okuma-yazma gelişimlerini desteklemek için, yaşa uygun hedeflerle koordine edilen günlük etkileşimli hikâye okumanın düzenli olduğuna ilişkin güçlü kanıtlar bulunmaktadır.	Çocukların dilve okuma-yazma gelişimlerini desteklemek için, yaşa uygun hedeflerle koordine edilen günlük etkileşimli hikâye okumanın düzenli olduğuna ilişkin bazı kanıtlar bulunmaktadır.	Çocukların dilve okuma-yazma gelişimlerini desteklemek için, yaşa uygun hedeflerle koordine edilen günlük etkileşimli hikâye okumanın düzenli olduğuna ilişkin çok az kanıt bulunmaktadır.
<u>Kanıt</u>	a. Bakım verendüzenli olarak etkileşimli okumalar planlar veyapar.	a. Bakım verenzaman etkileşimli okumalar planlar veyapar.	a. Bakım verennadiren etkileşimli okumalar planlar veyapar veya hiç yapmıyor.
Hikâye kitabı okuma ve hikâye anlatma etkinliklerinin gözlemlenmesi	b. Bakım verendüzenli aralıklarla çocuklara çeşitli gruplar halinde okumalar yapıyor (örneğin tüm grup, küçük gruplar halinde, bireysel).	b. Bakım verenzaman çeşitli gruplar halinde okumalar yapıyor.	b. Bakım verenzaman çocuklara çeşitli gruplar halinde okumaları yapıyor yada hiç yapmıyor.
<u>Notlar:</u>	c. Bakım verendüzenli olarak gün içinde çocuklara, onların o günkü ilgilerine dayalı farklı zamanlarda hikaye dinleme fırsatları sunar.	c. Bakım verenzaman gün içinde çocuklara, onların o günkü ilgilerine dayalı farklı zamanlarda hikaye dinleme fırsatları sunar.	c. Bakım verenzaman gün içinde çocuklara, onların o günkü ilgilerine dayalı farklı zamanlarda hikaye dinleme fırsatları sunmuyor yada sunmuyor .
	d. Bakım verendüzenli olarak devam eden projeler, etkinlikler ve çocukların ilgi alanları ile ilgili okuma deneyimlerini birleştirir.	d. Bakım verenzaman devam eden projeler, etkinlikler ve çocukların ilgi alanları ile ilgili okuma deneyimlerini birleştirir.	d. Bakım verennadiren, devam eden projeler, etkinlikler ve çocukların ilgi alanları ile ilgili okuma deneyimlerini birleştirmez yada hiç birleştirmez.
Ortalama Puan:			

Yetişkin öğretimstratejileri			
	5 Örnek Teşkil Eden	3 Temel	1 Yetersiz
11.Yazma etkinlikleri Çizim, karalamalar, yazı yazma <u>Kanıt</u>	Çocukların dilve okuryazarlık gelişimlerini desteklemek için yaşa uygun hedeflerle koordine edilen yazma etkinlikleri olduğuna dair güçlü kanıtlar var.	Çocukların dilve okuryazarlık gelişimlerini desteklemek için yaşa uygun hedeflerle koordine edilen yazma etkinlikleri olduğuna dair bazı kanıtlar var.	Çocukların dilve okuryazarlık gelişimlerini desteklemek için yaşa uygun hedeflerle koordine edilen yazma etkinlikleri olduğuna dair çok az kanıt var.
Bakım verenve çocukların yazmasına yardımcı olacak yazı materyallerinin ve fırsatlarının sağlandığının gözlenmesi <u>Notlar:</u>	a. Çocuklaryazma materyallerine kolayca erişebiliyorlar. b.Bakımveren çocukların yazmalarını model olma ve gösterip yapma ve yazı yoluyla iletişime geçme denemelerini düzenli olarak destekler.	a. Çocuklar bazı yazma materyallerine kolayca erişebiliyorlar. b. Bakımveren çocukların yazmalarını model olma ve gösterip yapma ve yazı yoluyla iletişime geçme denemelerini zaman zaman destekler.	a. Çocuklaryazma materyallerine kolayca erişemiyorlar. b. Bakımveren çocukların yazmalarını model olma ve gösterip yapma ve yazı yoluyla iletişime geçme denemelerinin adiren destekler yada desteklemez .
	c. Bakım verençocukların kendi isimlerini veya başka kelime, kalıp veya cümleleri yazmalarına düzenli olarak yardımcı olur.	c. Bakım verençocukların kendi isimlerini veya başka kelime, kalıp veya cümleleri yazmalarına bazen yardımcı olur.	c. Bakım verençocukların kendi isimlerini veya başka kelime, kalıp veya cümleleri yazmalarına nadiren yardımcı olur yada yardımcı olmaz.
Ortalama puan :			

Yetişkin öğretimstratejileri			
	5 Örnek teşkil eden	3 Temel	1 Yetersiz
12.Çocukların gelişimlerinin izlenmesi	Çocukların gelişimlerinin izlemesine yönelik belgelemeyapıldığına dair güçlü kanıtlarvar.	Çocukların gelişimlerinin izlemesine yönelik belgeleme yapıldığına dair bazı kanıtlarvar.	Çocukların gelişimlerinin izlemesine yönelik belgelemeyapıldığına dair çok az kanıtvar.
<u>Kanıt</u> Çocukların ilerlemelerininintanınması (portföyleri, belgeler, ölçme ve değerlendirme r, anekdotkayıtları yoluyla)	a.Tek tekçocuklarınbilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimlerdeki ilerlemeler düzenli olarak kayıt altınaalınır ve saklanır.	a.Tek tekçocuklarınbilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimlerdeki ilerlemeler genel olarak kayıt altınaalınır ve saklanır.	a.Tek tekçocuklarınbilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimlerdeki ilerlemeler nadiren kayıt altınaalınır ve saklanır yada hiç yapılmaz.
<u>Notlar:</u>	b.Çocukların dil veokuryazarlıkta ilerlemelerinin izlenmesinde, portföyler, değerlendirme ya da diğer belgeleme yöntemleri düzenli olarak kullanılır.	b. Çocukların dil veokuryazarlıkta ilerlemelerinin izlenmesinde, portföyler, değerlendirme ya da diğer belgeleme yöntemleri bazen kullanılır.	b. Çocukların dil veokuryazarlıkta ilerlemelerinin izlenmesinde, portföyler, değerlendirme ya da diğer belgeleme yöntemleri nadiren kullanıldığı yada hiç kullanılmadığı görülmektedir.
	c.İlerlemeleri izlemek için kullanılan yöntemler (gözlem, belgeleme, portföyler) çocukların dil ve okuryazarlıktaki bireysel gelişimlerini ve başarılarını desteklemede düzenli olarak kullanılır.	c. İlerlemeleri izlemek için kullanılan yöntemler (gözlem, belgeleme, portföyler) çocukların dil ve okuryazarlıktaki bireysel gelişimlerini ve başarılarını desteklemede bazen kullanılır.	c. İlerlemeleri izlemek için kullanılan yöntemler (gözlem, belgeleme, portföyler) çocukların dil ve okuryazarlıktaki bireysel gelişimlerini ve başarılarını desteklemede nadiren kullanılmaktadır yada kullanılmamaktadır.
Ortalama puan:			

Yetişkin öğretim stratejileri			
	5 Örnek teşkil eden	3 Temel	1 Yetersiz
13.Aile desteği ve etkileşimi	Çocukların dil ve okuryazarlık gelişiminde aile katılımına dair güçlü kanıtlar var.	Çocukların dil ve okuryazarlık gelişiminde aile katılımına dair bazı kanıtlar var.	Çocukların dil ve okuryazarlık gelişiminde aile katılımına dair çok az kanıt var.
<u>Kanıt</u>	a. Bakım veren çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimi hakkında aileleri ile düzenli olarak iletişim kurar.	a. Bakım veren çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimi hakkında aileleri ile zaman zaman iletişim kurar.	a. Bakım veren çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimi hakkında aileleri ile nadiren iletişim kurar ya da kurmaz.
Bilgi iletişimi ve aileleriyle temas	b. Çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemek için, düzenli olarak aile etkinliklerini teşvik edici yöntemler kullanır.	b. Çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemek için, bazen aile etkinliklerini teşvik edici yöntemler kullanır.	b. Çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemek için, aile etkinliklerini teşvik edici yöntemler nadiren kullanır ya da kullanmaz.
<u>Notlar:</u>	c. Bakım veren düzenli olarak çocukların etkinlikleri ve ortamları aileye bilgilendirir.	c. Bakım veren bazen çocukların etkinlikleri ve ortamları aileye bilgilendirir.	c. Bakım veren çocukların etkinlikleri ve ortamları aileye nadiren bilgilendirir ya da hiç bilgilendirmez.
Ortalama puan:			

KAYNAKÇA

- AÇEV, (2007), **Ekonomik ve Toplumsal Kalkınma İçin Erken Çocukluk Eğitimi: Önemi, Yararları ve Yaygınlaşma Önerileri**, Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.
- ALBAYRAK, Huriye, (2000), **Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı**, YA-PA Yayınları, İstanbul.
- ALBRECHT, Kay ve MİLLER, Linda. G., (2004), **The Comprehensive Preschool Curriculum**, Published by Gryphon House. 287-329. Maryland: Gryphon House, Beltsville.
- ALİSİNANOĞLU, Fatma ve Neslihan, BAY ve Özlem, ŞİMŞEK (2008), “Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi”, **1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi**, Çanakkale.
- ALPÖĞE, Gülçin, (2003), ‘Dil Gelişimi’, **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**, Müzeyyen Sevinç (Ed.). Morpa Yayınları, İstanbul, ss.190-196.
- ALTIPARMAK, Sevil (2010), “Erken Çocukluk Döneminde Ebeveynlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Konusundaki Görüşleri ” ,Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara .
- AKSOY, Pınar (2009),“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının Niteliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Tokat İli Örneği) ”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, **Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara.
- AKYOL, Hayati, (2008), **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, (7. baskı) Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ARAL, Neriman ve AYHAN, Aynur Bütün (2003), “Bilgisayar destekli eğitim alan ve almayan anaokuluna devam eden çocukların görsel algılamalarının incelenmesi” **OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı**, HAKTANIRLAR, Gelengül ve GÜLER, Tülin (Ed.). Ya-pa, 2.Cilt, Ankara, ss.158-170.
- ARNAS, Yaşere, ERDEN,Şule ,DURMUŞ, Aslan, CÖMERTPAY, Binnur (2003), “Okul Öncesi Öğretmenlerin Günlük Programda Yer Verdikleri Etkinlikler ve Bu Etkinliklerde Kullandıkları Yöntemler” , **OMEP Dünya Konsey Toplantısı**

- ve **Konferansı**, HAKTANIRLAR, Gelengül ve GÜLER, Tülin (Ed.).Ya-pa, 1.Cilt, Ankara, ss.435-450.
- ARSEVEN, Ali, (2001), **Alan Araştırma Yöntemi**, Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara.
- AŞICI, Murat, (2009), Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt 7 (17) : 9-26.
- AŞICI, Murat, (2010), “Okul Öncesinde Dil ve Okuryazarlık Eğitimi ”, **İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları**, Ayla OKTAY(ed.). Pegem Akademi Yayınları, Ankara, ss.35-61.
- ATAY, Mesude ve ŞAHİN, Semra (2003), **Gelişim ve Öğrenme**, Ayşegül, ATAMAN,(ed.). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- AYDIN, B. (2005), **Çocuk ve Ergen Psikolojisi**, Atlas Yayıncılık, İstanbul.
- BALCI, Ali (2005), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler**, Pegem Akademi Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.
- BANSBERG, Bill (2003), Applying The Learner - Centered Principles To The Special Case Of Literacy ”, **Theory Into Practice**, [www.findarticles.com/p/articles/mi_](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_ adresinden) adresinden 03.03.2012 tarihinde edinilmiştir.
- BARRATT, Pugh, Caroline (2000), **The Social-Cultural Context of Literacy Learning**, (1th ed.) C.Barratt- Pughand M. Rohl (Eds.). Literacy learning in the early years, Open University Press, Philadeiphia, pp. 1-27.
- BAY, Neslihan (2008), “Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi ”,Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, **Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara.
- BAYDIK, Berrin (2003), Filizlenen Okuryazarlık ve Desteklenmesi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, Sayı:4 (2), 77-89.
- BAYHAN Pınar ve ARTAN, İsmihan (2007), **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- BAYKOÇ Dönmez, N., DİNÇER, Çağlayan, DEREOBALI, Nilay ve Gümüşçü, Ş. (2000), **Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri** (3. Baskı), Ya-pa Yayınları, İstanbul.
- BEE, Helen ve BOYD Denise (2009), **Life Span Development**, Okhan, Gündüz,

(Çev.). Kaknüs yayınları, İstanbul .

- BEATY, J. Janice (2006) **Observing Development of the Young Child**, Pearson Education Ohio.
- BEATY J. Janice and Linda PRATT (2007), **Early Literacy in Preschool and Kindergarten a Multicultural Perspective** (2nd), Pearson Education, Colombus, Ohio.
- BERRY, R.S. (2000), Children's Environmental Print Reability, Validity and Realtion Ship to Early Reading, **Unpublished Doctoral Thesis**, Univeristy of North Carolina, North Carolina, USA.
- BLANCHARD, D. (2007), Literacy Practices in Connecticut Preschools, Teacher's Methods and Materials, **Master's Thesis**, Southern Connecticut State University. UMINumber: 1446380.
- BOĞAZIÇI, (2009), Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu, <http://www.spf.boun.edu.tr> adresinden, 07 .03. 2009 tarihinde alınmıştır.
- BOUNDREAU, D. (2005), Use of Parent Question naire in Emergent and Early Literacy Assesment Preschool Children. Language, **Speech and Hearing Services in Schools Abstracts**, 36:1:33-47.
- BOYLE, A. E.(2006), The Effects of a Parent-Child Early Litreracy Intervention on Children's Phonemic Awareness Preliteracy Skills, **Doctor'sThesis**, The Johns Hopkins University.
- BREWER, Jo Ann (2001), **Introduction to Early Childhood Education Preschool Through Primary Grades**, (4th ed.), United Stated of America: Allyn & Bacon.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener ve ÇAKMAK,Ebru Kılıç, AKGÜN,Özcan E., KARADENİZ, Şirin, DEMİREL, Funda, (2010), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 6. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- BYRNE, Brian. v.d. (2006), "Genetic and Environmental Influences on Early Literacy", **Journal of Research in Reading**, 29, 1, ss:33-49.
- CAPLOVİTZ, Allison Gilman (2005), The Effects of Using an Electronic Talking Book on the Emergent Literacy Skills of Preschool Children, **Doctor Of Philosophy**, The University of Texas at Austin.
- CARTER, Janet Carlya (2007), The Home Environment and Latino Preschoolers

- Emergent Literacy Skills, **Master's Thesis**, University of Southern, California.
- CLARK, Patricia ve KRAGLER, Sherry (2005), The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families, **Early Child Development and Care**, 175, 285-301.
- CONNAR, M.C. ve CRAIG, H. K. (2006), African American Preschoolers Language, Emergent Literacy Skills, and Use of African American English: A Complex Relation, **Journal of Speech, Language, and Hearing Research Abstracts**, 49,4.
- CONSTANTINE, L. Joseph (2004), Relation ship samong early lexical and literacy skills and language-literacy environments at home and school, **Unpublished Phd Thesis**, Department of Childhood Education College of Education University of South Florida, USA.
- COVIELLO, R. H. (2005), "Language and Literacy Environment Quality in Early Childhood Classrooms: Exploration of Measurement Strategies and Relations With Children's Development", **Unpublished doctoral thesis**, University of Pennsylvania State, USA.
- CUNNINGHAM, D. Desine, (2008), Literacy Environment Quality in Preschool and Children's Attitudes Toward Reading and Writing, **Literacy Teaching and Learning Abstracts**, 12, 2.
- ÇAKMAK, Tolga ve YILMAZ, Bülent (2009), Okulöncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği, **Türk Kütüphaneciliği**, 23(3), 489 - 509.
- ÇELENK, Süleyman (2003), İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:36. Sayı: 1-2. Web: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/141/993.pdf> adresinden 27.09.2009 tarihinde indirilmiştir.
- ÇELENK, Süleyman (2007), **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**, (6. baskı) ,Maya Akademi. Ankara.

- ÇILGIN, A.Sınar (2006), Çocuğa Büyülü Bir Dünyanın Kapılarını Açmak, **Milli Eğitim Dergisi**, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/172/172/13.pdf> adresinden 24 Mart 2008 tarihinde edinilmiştir.
- DERELİ Esra ve KOÇAK Nurcan (2005), Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Aarasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin Bakım Tarzı ve Anne Baba Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi (Konya ili örneği), <http://www.sosyalbil.selcuk>, adresinden 24 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.
- DERETARLA Ebru Gül ve ERDEN Şule (2003) , “ Anasınıfı Öğretmenlerinin Ana Dili Etkinliklerinin ve Kitap Köşesinin Niteliğinin Değerlendirilmesi”, **OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı**, (Edt.). HAKTANIRLAR, Gelengül ve GÜLER, Tülin, Ya-pa, 1.Cilt, Ankara, ss.135-151. 54.
- DERETARLA Gül, Ebru ve BAL, Servet (2006), “Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bakış Açıları, Sınıf İçi Materyal ve Etkinlikler ile Çocukların Okuma Yazmaya İlgilerinin İncelenmesi”, **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**, 1,2, ss. 33-51.
- DEMİREL, Özcan (2004), **Türkçe Öğretimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DİCKINSON David K. ve CASWELL, Linda (2007), “ Building Support For Language and Early Literacy in Preschool 3 Classrooms Through in-Service Professional Development: Effect’s of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP)”, **Early Childhood Research Quarterly**, Vol: 22, ss:243- 260.
- DODGE, Diane Trister, Colker, Laura Jean, Horaman, Cate (2002), **The Creative Curriculum for Preschool**. Washington: Teaching Strategies.
- DUBOİS, N.Forget (2009), Early Child Language Mediates the Relation Between Home Environment and School Readiness, **Child Development**, Volume 80, Number 3, ss:736–749.
- DURAN, Canan Z. (1997), Çocuk Kitapları, **Türk Kütüphaneciliği**, 11 (1), 62-64
- DURHAM E. Rachel (2006), “Nonmetropolitan status and kindergarteners’ early literacy skills: there a ruraldis avantage?”, **Rural Sociology**, Vol. 71, No. 4,ss:625-661.
- EDGAR, Teresa (2008), “The impact of a research-based professional development project on the language and literacy environment of prekindergarten teachers ‘ classrooms” , **Pro Quest Dissertations and Theses**, University of Houston,

United States, Texas.

EGE, Pınar (2005), Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi, Seyhun Topbaş (Ed.). **Dil ve Kavram Gelişimi**, (140-144). Kök Yayıncılık, Ankara.

ERCAN, Zülfiye Gül ve ARAL, Neriman (2011), Anasınıfı Çocuklarının Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimine Görsel Algı Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Yaz 2011, 9(3), 443-466.

ERDOĞAN, Samiye ve BEKİR, Hatice Şimşek ve ARAS, Selma Erdoğan (2005), Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Adana, Cilt: 14, Sayı:1.

ERDURAN, Esra (1999), “Okul öncesi Eğitimde Okuma Yazmaya Hazırlık Programları ve Bilişsel Yetenek Özelliklerinin Okuma Sürecine Etkileri”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, **Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, İstanbul.

ERG, (2008), **İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi**, http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR_2007.pdf adresinden 15.01.2013 tarihinde edinilmiştir.

ERSOY, Özlem ve AVCI, Neslihan ve TURLA, Ayşe (2006) , **Çocuklar İçin Erken Uyarıcı Çevre ‘Oyuncak, Televizyon, Bilgisayar ve Kitap’**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

EVANS, Mary Ann, AUBİN, Jean Saint, LANDRY, Nadine (2009) , “Letter Names and Alphabet Book Reading by Senior Kindergarteners: An Eye Movement Study ”,**Child Development**, Volume 80, Number 6, Pages 1824–1841.

FERAH, Aysel (2001), ‘**Eylem Boyutuyla İlkokuma-Yazma ve Ezberleme**’, Milli Eğitim Dergisi, Ocak-Şubat-Mart, sayı:149.

FERAH, Aysel (2007), **Türkçe İlk Okuma-Yazmayı Öğrenme**, Nobel Yayınları, Ankara.

FİDAN, İşkol Merve (2005), “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Çocuk Yuvalarında Barınan Çocukların WISC-R Skorlarının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, **Adli Tıp Enstitüsü**, İstanbul.

- GİRGİN, Ümit (2003), Okumaya Hazırlık Etkinlikleri. **Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi**. Topbaş, S. (Ed.). Üçüncü Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- GOBER, Cathleen Mary (2008), “Concepts About Print and the Development of Early Reading Strategies in Kindergarten”, **Unpublished doctoral thesis**, Walden University, USA.
- GÖNEN, Mübeccel ve Gülden, B. UYANIK (2002), Çocuk Kkitaılarına Yeni Bir Yaklaşım: İnternet’te Resimli Çocuk Kitapları (e-books). **Türk Kütüphaneciliği**, 16 (2), 163 – 170.
- GÖK, Nihan (2006), ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin incelenmesi’, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara.
- GÖK, Nihan (2013), ‘Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi’, Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora tezi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara.
- GUNN, K.B., Simmons, C.D., & Kameenui, E.J. (2007), Emergent literacy: Synthesis of there search, U.S. office of special education programs, Retrieved November, from: <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html/>. adresinden 24 Mart 2008 tarihinde edinilmiştir.
- GÜÇHAN, Sinem (2011), ‘Okul öncesi Eğitim Ortamlarının Kalite Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi’, Yüksek Lisans Tezi, **Eğitim Bilimleri**, Balıkesir.
- GÜL, Gözde (2007), Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 8 (1) 17-30.
- GÜLEÇ, Gülay (2008) , “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları ile İlgili Görüş ve Uygulamaları ” ,Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Denizli.
- GÜNDOĞDU, Ayşe Eda (2012), ”Anadili Olarak Türkçenin Öğretiminde Öyküleyici Metin Çözümlemeye Yönelik Gözlem Formu Önerisi ”, **Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi**, Sayı: 5.
- GÜNEŞ, Firdevs (2007), **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma** (1. baskı), Nobel Nobel Yayınları, Ankara.

- GÜNEŞ, Firdevs (2005), “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?”, **Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Sim Matbaası, Ankara.
- HATCHER, Peter J. Kristina Goetz, Margaret J. Snowling, Charles Hulme, Simon Gibbs, Glynnis Smith, (2006), “Evidence for the Effectiveness of the Early Literacy Support Programme”, **British Journal of Educational Psychology**, 76, 351- 367.
- HSİEHA, Wu- Ying vd. (2009) , “Using coaching to increase preschool teachers’ use of emergent literacy teaching strategies ”, **Early Childhood Research Quarterly**, sayı:24,ss: 229–247.
- HULS, T. A. (2002), ‘Exploring Language and Literacy development of Head Start Preschoolers’, **Doctoral Dissertation**, Universty of Sourth Florida. Dissertation Abstracts International, 63/11, 3849.
- İNAN, Hatice Zeynep ve TEMUR D. Özlem, (2010) ‘Okul öncesi Eğitim Döneminde Çocuk Bakıcıları: Ebeveynlerin Yaşantıları ve Görüşleri Üzerine Bir Araştırma’, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ağustos-2010, cilt: 11, sayı. 2, ss. 1–17.
- İNAN, Hatice Zeynep (2011), ‘Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı’, **Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri**, Fatma Alisinanoğlu (Ed.). Pegem Akademi, Ankara, ss.1-23.
- JACOBS G., and CROWLEY, K. (2007), Play, projects and preschool standarts (1th ed.) California: Corwin Press.
- JUSTİCE, M.Laura vd. (2009) , “Accelerating Preschoolers’ Early Literacy Development Through Classroom-Based Teacher–Child Storybook Reading and Explicit Print Referencing Accelerating Preschoolers’ Early Literacy Development Through Classroom-Based Teacher–Child Storybook Reading and Explicit Print Referencing, Language, speech, and hearing services in schools ”, **American Speech-Language-Hearing Associatio**, Vol : 40 , ss: 67–85.
- KANDIR Adalet (2005), “**Bilişsel Gelişimde Dilin Kazanılması**”, Bilişsel Gelişim, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, s.131-147.

- KANDIR, Adalet, TEZEL Şahin Fatma, DİLMAÇ Bekir ve YAZICI Elçin, (2010a), "İlköğretime Geçiş Sürecinde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları", **9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010)**, Elazığ, s. 207-210.
- KANDIR, Adalet, Özbey, Saide ve İnal, Gözde (2010b), **Okul Öncesi Eğitimde Program Kuramsal Temeller**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 72-75.
- KARACAN, Elvan (2000), Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler, **Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi**, Ankara, s.9.7.
- KARASAR, Niyazi, (2006) , **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınevi, 16. Baskı, İzmir.
- KARAMAN, Gökçe ve ÜSTÜN, Elif (2011), "Anasınıfına Devam Eden Çocukların Fonolojik Duyarlıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi ", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 40, Ankara, ss:267-278.
- KEREM, A. Ebru (2001) , "Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi" , **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KILDAN, A. Oğuzhan (2007), Okulöncesi Eğitim Ortamları, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15 (2), 501 – 510.
- KIRCA, M. Aylin (2007) , "Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi", Hacettepe Üniversitesi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara.
- KMAK, J.A. (2010), Kindergarten Literacy Skills and Their Relation Ship to the Type of Preschool Experience, **Unpublished Doctoral Thesis**, Aurora University: USA.
- KLEİN, Allison Rachel (2007), "Prevalence of Literacy Materials and Approaches to Literacy in Connecticut's Licensed Preschol Classrooms", Souther Conneticut State Universty, **Masters thesess**, New Haven, Connecticut.
- KOÇAK, Nurcan, (2000), **Selçuk Üniversitesi Anaokulu Anasınıfı Öğretmen El Kitabı**, Ya- Pa Yayınevi.
- KUCER, Stephen B. (2004), ' **Dimensions of literacy: Aconceptual base for teaching reading and writing in school settings** ' , USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- KULAKSIZOĞLU, Adnan, (2003), **Farklı Gelişen Çocuklar**, 1. Baskı Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

- Lİ, Hui Nirmala Rao (2005) , “Curricular and Instructional Influences on Early Literacy Attainment: Evidence from Beijing, Honkong and Singapore”, **International Journal of Early Years Education**,13, 3,ss: 235-253.
- MASETTİ, Greta M. ve BRACKENR, Storch Stacey (2010),“Classroom Academic and Social Context: Relation Shipsamong Emergent Literacy, Behavioural Functioning and Teacher Curriculum Goals in Kindergarten ” ,**Early Child Development and Care**, Vol. 180, No. 3, April 2010,ss: 359–375.
- MASON, Jana M. ve SINHA, Shobha (1993), “Emerging Literacy In The Early Childhood Years: Applying A Vygotski an Model Of Learning And Development.” SPODEK, Bernard (Ed.). **Handbook Of Research On The Education Of Young Children**, New York,:137-148.
- MATERA, Carola (2008), ‘Effects of writing instruction on Head Start English learners at risk for reading difficulties’ ,**Pro Quest Dissertations and Theses**, Universty of California, USA.
- MCCOACH, D. Betsy. v.d. O'Connell, AA, Reis, SM ; Levitt, HA (2006) , “Growing Readers: A HierarchicalLinearModel of Children’s Reading GrowthDuringthe First 2 Years of School”,**Journal of Educational Psychology**, 98, 1, ss:14-28.
- MCGEE , Lea M. ve Donald J. Richgels (2003), **Designing Early Literacy Programs: Strategies for At-Risk Preschool and Kindergarten Children**, The guilford press, Newyork.
- MEB, (2006), “**Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği**” , Ankara.
- MEB, (2012), “**0-36 Ay Çocuklar İçin Eğitim Programı Kurumları**” , Ankara.
- MORROW, M. L. And Gambrell, B. L. (2005), **Using Children’s Literature in Preschool Compreh Endinganden Joying Books**. USA. 07 Mart 2009 tarihinde <http://www.google.com.tr/books>. adresinden ulaşıldı.
- MULLİS, Ina V. S., Michael O. Martin, Eugenio J. Gonzelez (2001), “**International Achievement in the Processes of Reading Comprehension, Results from PIRLS 2001 in 35 Countries**” . 16.09.2007 tarihinde <http://www.iea.nl/fileadmin> ulaşıldı.
- MURPHY, M M. (2007), Enhancing Print Knowledge, Phonological Awareness, and Oral Language Skills with at-risk Preschool Children in Head Start Classrooms **Unpublished doctoral thesis**, University of Nebraska: USA.

- NEUMAN, B. Susan, Julie DWYER ve Serene KOH (2007), **User's Guide to the Child/Home Early Language & Literacy Observation Tool**, Brookes Publishing, London.
- NEUMAN, B. Susan, '**Okul Öncesi Güçlendirme Çalıştayı**', Basılmamış Sunum, Ankara, 09.04.2012.
- OECD (2006), Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. 06.06.2012 tarihinde <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf> ulaşıldı.
- OKTAY, Ayla ve AKTAN, Ebru (2001) , "Okulöncesi dönem (5-6 yaş) çocuklarına yönelik okumaya hazırlık programı " , **OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı** , HAKTANIRLAR, Gelengül ve GÜLER, Tülin (Ed.). Ya-pa, 1.Cilt, Ankara, ss.118-135.
- OKTAY, Ayla (2002) , **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul öncesi dönem** (3. Basım), Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- ÖMEROĞLU, Esra ve CAN Yasar, Münevver (2002), Ev Merkezli Aile Çocuk Eğitim Programının Ev Ortamına Etkisi. **Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu**, Kök Yayıncılık, 34-52, Ankara.
- ÖZDEMİR, Nesrin, ; SEFER, Nihan; TÜRKDOĞAN Duygu (2008), **Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Aralık 2008, Cilt 32, Sayı 2, ss.283-305.02.06.2012 tarihinde <http://kutuphane.dogus.edu.tr.> ulaşıldı.
- ÖZGÜVEN, İbrahim Ethem (2000), **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, PDREM Yayınları, Ankara.
- ÖZTÜRK, Ayten (2005), **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ana Dili Etkinlikleri**, Nobel Yayınevi, Ankara.
- PARLAKYILDIZ Belgin ve YILDIZBAŞ, Füsun (2004), Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri**, 12 Mart 2009 tarihinde <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/425.pdf> adresinden erişildi.
- PATTERSON, Jennifer Rainin (2002),Teacher belief sand practices in preschool literacy instruction **ProQuest Dissertations and Theses**; Universty of İllinois at Chicago.
- PEHLİVAN, Dilek (2006), "Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlk

Okuma Yazmaya Geçiş Sürecinin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirmesi (Nitel Bir Araştırma) ” Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi **Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Adana.

POLAT, Özgül (2006) , “Anne babaların Kitap Okumaya İlgilerinin Çocukların Dil Gelişimi Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluğa Etkisi ” **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Erzurum, Sayı:13,ss:285-293.

POLAT, Özgül (2010) , 1. Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu, TED, İstanbul.

POLAT, Özgül (2011), Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık, Morpa kültür yayınları, İstanbul.

PULLEN C. Paige And Justice M. Laura (2003), Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. **Intervention In School and Clinic**. Vol. 39, No. 2, November 2003 (Pp. 87–98).

RAMAZAN, Oya (2005), Okul Öncesi Kurumlarda Fiziksel Ortam, Ayla Oktay ve Özgül P. Unutkan (Ed.), **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular**, MORPA Kültür Yayınları, ss.45-60, İstanbul.

RASBERRY, J. E. (2004), Early Childhood Literacy Enrichment Training of Teachers and of three and four year olds in a preschool setting. **Doctoral Dissertation**, Mississippi University. UMI Number: 3133955.

REZZAGİL, Meryem (2010), 5-8 Yas İki Dilli Çocukların Türkçe Artikülasyon Özelliklerinin Sesbilgisel (Fonolojik) Süreçler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara.

SANDALL, R.Susan. and Schwartz, Ilenes. S. (2008) **Building Blocks for Teaching Preschoolers With Special Needs. Acquiring and Using Knowledge Including Language and Early Literacy**. Paul H. Brookers Publishing. 171-180.

SANTROCK, J. W. (2011). “İlk Çocuklukta Sosyo-Duygusal Gelişim” (Çeviren: Ayşe Esra Aslan), **Yaşam Boyu Gelişim**, 13. basım, Nobel Yayınevi, Ankara.

SAVAŞ, Bekir (2006), **Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi**, Alfa Yayınları, İstanbul.

SAYESKİ , L. K., Burgess, A., Pianta, K., Lloyd, C.R. and Wills, J. (2001), **Literacy Behaviors of Preschool Children Participating in an Early Intervention**

- Program**, Center for The Improvement of Early Reading Achievement Abstracts.
- SEVİNÇ, Müzeyyen (2003), Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazma Kavramının Gelişimi, Müzeyyen Sevinç (Ed.). **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**, Morpa Yayınları, İstanbul.
- SHAW, D. (2007). Home Literacy Activities as Mean Parental Support For Children's Reading Development. **Doctor's Thesis**. The University Guelph.
- SODERMAN, Anne Keil, GREGORY. M. Kara, MCCARTY, T. Louise (2005), Scaffolding Emergent Literacy. Boston: Pearson **Allyn and Bacon, Pearson Education Company, America**,
- SONNENCHEIN Susan ve Kimberly, MUNSTERMAN (2002), 'The Influence of Home-Based Reading Interactions on 5-year-olds Reading Motivations and Early Literacy Development', **Early Childhood Research Quarterly**, 17 (2002) 318–337.
- STEENSEL, Roel Van (2006), "Relations Between Socio-Cultural Factors, the Home Literacy Environment and Children's Literacy Development in the First Years of Primary Education", **Journal of Research in Reading**, 29,4, ss:367-382.
- SÜMBÜLOĞLU, Vildan ve SÜMBÜLOĞLU, Kadir (2004), **Sağlık Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri**, Hatiboğlu Basım ve Yayım, 5. Baskı, Ankara.
- ŞEN Servet, ÇİÇEKLER Canan YILDIZ, YILMAZ Redan (2010), 'Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen 5- 6 Yaş Çocukların Üst dil Becerilerinin İncelenmesi' **OMÜ Eğitim Fakültesi**.
- ŞİMŞEK, Özlem (2007) , "Anasınıfına Devam Eden Çocukların Okuma Olgunluğu Düzeyine Türkçe Dil Etkinlik Programının Etkisinin İncelenmesi" , Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, **Eğitim Bilimler Enstitüsü**, Ankara.
- ŞİMŞEK, Özlem (2011), "60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi", Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, **Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara.
- TEMEL, Fulya, KANDIR, Adalet, ERDEMİR, Nilay ve ÇİFTÇİBAŞI, Koçar Hale (2003), **Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı ve Program Örnekleri**, MORPA Kültür Yayınları, İstanbul.

- TUĞLUK, H. İbrahim (2008) , “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinliklerini Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:17, Erzurum, ss:72-81.
- TURAL, Betül (2002), “Okul Öncesi Dönemde Yazma Becerilerinin Gelişimi” , **Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimi Sempozyumu**, Kök yayıncılık, Ankara, ss:243-248.
- TURAN, Figen ve Gül, Gözde (2008), Okumanın Erken Dönemdeki Habercisi: Sesbilgisel Farkındalık. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri** 8(1), 279-284.
- TURAN, Figen ve AKOĞLU, Gözde (2011) , “Okul Öncesi Dönemde Ses Bilgisel Farkındalık Eğitimi” , **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Cilt: 36, Sayı: 161.
- TÜSİAD (2005),Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, **Eğitimde Eşitlik:Politika Analizi ve Öneriler**, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.
- UKRAİNETZ, T. A.,Cooney, M. H., Dyer, S. K., Kysar, A. J. ve Haris T. J. (2000) , “An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing”, **Early Childhood Research Quarterly**, 15 (3), 331–355.
- ÜLKÜ, Ülkü Büşra (2007), “Anasınıfı ve ilköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” ,Yüksek Lisans Tezi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Adana.
- ÜNÜVAR, Gülşen (2006), “ Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Çocuklarında Zenginleştirilmiş Türkçe Dil Etkinliklerinin Bakış Alma Becerisine ve İfade Edici Dil Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi ” , Yüksek Lisans Tezi, Selçuk üniversitesi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Konya.
- ÜNÜVAR, Perihan ve GÖNEN, Mübeccel (2010) , “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Dil Etkinliklerini Uygulama Biçimlerinin İncelenmesi” , **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Yıl: 10, Sayı: 19, ss:23-40.
- ÜSTÜN, Elif (2007), **Okul Öncesi Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- ÜSTÜNOĞLU, Evrim (2000), Öğretmenlerin Doğrudan Gözlem Yoluyla İşbirlikçiÖğretimi Gerçekleştirmesi, Milli Eğitim Dergisi, 145.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/ustunoglu.htm adresinden, 31.11.2012 tarihinde ulaşıldı..

- VERHOVEN, Ludo (2002), *Precursors of Functional Literacy*, London: John Benjamins Publications.
- YANGIN, Banu (2009), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 36, Ankara, ss:316-326.
- YAMAN, Hülya (2004), Federal Almanya’nın Bremen Cumhuriyeti’nde Bulunan Halk Kütüphaneleri Üzerine Bir İnceleme, **Türk Kütüphaneciliği**, 18, (2) 189-199.
- YAVUZER, Haluk (2004), **Okul Çağı Çocuğu**, Remzi Kitabevi, 11. Basım, İstanbul.
- YAZICI, Zeliha (2002), “Okul Öncesi Eğitiminin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:55-156.
- YILDIRIM, Ali ve Hasan ŞİMŞEK (2008), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILDIRIM, Ayşegül (2008), ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Konya ili Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Selçuk üniversitesi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Konya.
- YILDIRIM, Ayfer Erişkin, (2006), Zihinsel Engelli Çocukların Türkçe `deki Fonemleri Edinimlerinin İncelenmesi ve Normal Gelişim Gösteren Çocuklarla Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, **Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara.
- YILMAZ, Bülent, Köse, Eda ve Korkut, Şelale (2009), Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, **Türk Kütüphaneciliği**, 23 (1), 22 -51.
- YURDAGÜL, Halil (2005), Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması, **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül 2005, Denizli.
- ZEMBAT, Rengin (2001), **Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve ilgili Bir Araştırma**, Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- ZEMBAT, Rengin ve YURTSEVER, Müge (2002), “Beş-altı Yaş Çocuklarının Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Eğitim Programının Etkisi”. **Erken Çocukluk**

- Gelişimi Eğitimi Sempozyum Bildiriler.** KÖK Yayıncılık, Ankara. s.22-131
- ZIOLKOWSKI, Robyn Alane (2004), Effects Of An Emergent Literacy Intervention For Children With Language Impairments From Low Income Environments. **Doctoral Dissertation**, Florida State.
- WALDBART, Adria, Barbara Meyers, Joel Meyers (2006) , “InvitationstoFamiliy in an EarlyLiteracySupport Program”, **The Reading Teacher**, 59,8, ss:774-785.
- WELSCH, J. G.,Sullivan A. ve Justice L. M. (2003) ‘That’s my letter!: what preschoolers name writing represent ation stell us about emergent literacy knowledge’ **Journal of Literacy Research**, 35 (2), 757-776.
- WITT, M.W. de (2007),“Emergent Literacy: Why Should We Be Concerned?”, **Early Child Development and Care**Vol. 179, No. 5, ss:619–629.

<http://www.aile.org>.03. 03. 2005 tarihinde alınmıştır.

<http://www.aile.gov.tr.com>.15.01.2012 tarihinde alınmıştır.

<http://www.evrensel.net>.15.01.2012 tarihinde alınmıştır

<http://eacea.ec.europa.eu>. 15.01.2012 tarihinde alınmıştır.

<http://www.cgsb.gov.tr>. 15.01.2012 tarihinde alınmıştır.

<http://www.homeschool-by> 07 .03. 2002 tarihinde alınmıştır.

DİZİN

-A-	Okuma.....5,10,27,39
Aile.....27,30,46	Okuma Becerileri.....6,8
ASPB.....44,46,47,84	Okuma Bilinci.....7
-B-	Okuma Olgunluğu.....5,7
Bakım Kurumları.....1,19,43,46,47	-Ö-
-Ç-	Öğretmen.....33,34,35,36
Çevresel Kuram.....16	-P-
-D-	Pragmatik Yaklaşım.....17
Davranışçı Görüş.....16	Program.....33,36
Dil Aşamaları.....17,18	-R-
Dil Becerileri.....16,22	Refleks.....26
Dil Gelişimi.....2,23	-S-
Dil Kazanımı.....16	Ses Farkındalığı.....12
Disleks.....7	Sosyokültürel Okuryazarlık.....6
Doğustancı Görüş.....17	Sözcük Dağarcığı.....22
-E-	-T-
Erken Okuryazarlık.....5,3,21	Telgraf Konuşması.....19
Erken Çocukluk Dönemi.....2,6	Televizyon.....32
-F-	-V-
Fiziksel Ortam.....46	Vokaljimlastik.....18
-G-	-Y-
Görsel Algı.....15	Yazı Bilinci.....14,15
-N-	Yazı Farkındalığı.....10,12
Karalama.....13	Yazma.....11
Kendiliğinden Gelişen	-Z-
Okuryazarlık.....3,13,16	Zeka.....14,26
Kreş Gündüz Bakımevi.....2,33,43	Zihinsel beceriler.....1
-M-	Zeka Geriliği.....7
MEB.....43,46	Zihinsel Gelişim.....9
-O-	

