

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİNDE KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME  
UYGULAMALARI YÜRÜTÜLEN SINIFLARIN ERKEN  
OKURYAZARLIKTAN ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ ÇEVRE  
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YUNUS EMRE BAŞTUĞ**

**ANKARA  
HAZİRAN, 2020**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİNDE KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME  
UYGULAMALARI YÜRÜTÜLEN SINIFLARIN ERKEN  
OKURYAZARLIKTAN ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ ÇEVRE  
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YUNUS EMRE BAŞTUĞ**

**DANIŞMAN: DOÇ. DR. HATİCE BAKKALOĞLU**

**ANKARA  
Haziran, 2020**

## ONAY

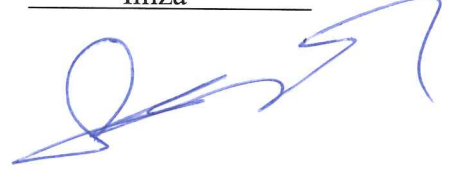
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Yunus Emre BAŞTUĞ adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıfların Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevre Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU (Danışman)



Üye Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ



Üye Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAHAP KUDRET



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Yunus Emre BAŞTUĞ

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİNDE KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARI YÜRÜTÜLEN SINIFLARIN ERKEN OKURYAZARLIKTAN ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ ÇEVRE AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

BAŞTUĞ, Yunus Emre

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Haziran, 2020, xv + 100 Sayfa

Bu araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamlarının durumunu betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi, sınıfların erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve erken okuryazarlık çevresinde farklılık yaratan değişkenlerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Çalışma tarama modelinde tasarlanmış bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ilk olarak ölçme aracının oluşturulmasına yönelik madde havuzu hazırlanmış, uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Sonrasında ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak ve nihai formunu oluşturmak için toplam 55 anaokulunda görev yapan 311 öğretmenden veri toplanmıştır. Veriler SPSS paket programına girildikten sonra normallik varsayımları test edilmiş ve uygun istatistiksel yöntem seçilip analizler yapılmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ilk olarak, geliştirilen Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği'nin (OSEÇDÖ) geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizleri kapsamında kapsam geçerliği ve yapı geçerliği analizleri, güvenilirlik analizleri kapsamında ise Cronbach alfa güvenilirliği, iki yarı test güvenilirliği, alt-üst %27 güvenilirliği ve madde toplam korelasyonu güvenilirliği analizleri yapılmıştır. Kapsam geçerliği kapsamında Lawshe'nin (1975) kapsam geçerlik ölçütü hesaplanmış ve  $\alpha=.80$  ve üstü 60 madde ana uygulama formunda tutulmuş,  $\alpha=.80$  altında kalan 6 madde çıkarılmıştır. Yapı geçerliği kapsamında AFA ile ölçeğin faktör

yapıları belirlenmiş ve faktör öz değerleri 1.43 ile 9.27 arasında değişen 5 faktörlü 27 maddelik OSEÇDÖ elde edilmiştir. Ölçeğin toplam açıklanan varyans oranı %64 olarak hesaplanmıştır. DFA ile 11 uyum indeksi test edilmiştir. Uyum indeklerinden 6'sının (RMSEA, RMR, SRMR, GFI, AGFI ve Ki-Kare) iyi uyum gösterdiği, 5'inin (CFI, NFI, NNFI, IFI ve RFI) mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Güvenirlik analizleri kapsamında ise Cronbach  $\alpha$  güvenirlik değerinin .91 olduğu, iki yarı test güvenirliği r değerlerinin .84 olduğu, alt-üst %27 güvenirliği p değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu ve madde toplam korelasyonu güvenirliğinin de ölçütleri karşıladığı belirlenmiştir. İkinci olarak, okul öncesi sınıf ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevresinin durumunu betimlemek için puan ortalamaları ve bu puanların hangi sınıf ortamını temsil ettiği belirlenmiştir. Analizler neticesinde çalışmada yer alan okul öncesi sınıflarının %17.4'ü yetersiz sınıf ortamı, %30.2'si eksik sınıf ortamı, %35.4'ü ortalama sınıf ortamı ve %17'si iyi sınıf ortamı olarak nitelendirilmiştir. Son olarak, okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlık çevresi üzerinde hangi demografik değişkenlerin farklılık yarattığı değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevresi üzerinde öğretmenlerin mezuniyet alanı, sınıfta tanımlı çocuk bulunması ve çalışılan yaş grubuna göre anlamlı farklılıklar bulunurken, öğretmenlerin mesleki deneyimi ve öğrenim durumlarına göre farklılık bulunamamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Erken okuryazarlık, erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre, okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıfları, Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği (OSEÇDÖ)

## ABSTRACT

### ASSESSMENT OF EARLY LITERACY-ENRICHED ENVIRONMENT OF PRE-SCHOOL CLASSES WHERE INCLUSIVE PRACTICE ARE CARRIED OUT

BASTUĞ, Yunus Emre

Master Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Associated Prof. Hatice BAKKALOĞLU

June, 2020, xv + 100 Pages

In this study, it is aimed to describe the situation of early literacy enriched environment of pre-primary classes where inclusion practices are carried out. For this purpose, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool, to evaluate the early literacy environment of the classes and to determine the variables that make a difference in the early literacy environment.

The research is a scale development study designed in the screaming method. The study group was determined using the purposeful sampling method. In line with the purpose of the research, firstly a pool of items was prepared for the creation of the measurement tool, expert opinion was consulted and a trial form of the scale was created. Afterwards, data were collected from 311 teachers working in 55 kindergartens in order to analyze the validity and reliability of the measurement tool and then create its final form. After entering the data into SPSS package program, normality assumptions were tested and appropriate statistical method was selected and analyzes were performed.

For the purposes of the research, firstly, validity and reliability analysis of Early Literacy Environment Assessment Scale of Preschool Classes (ELEASPC) developed were conducted. In the scope of validity analyzes, the content validity and structure validity analyzes, and the reliability analysis, Cronbach alpha reliability, two half test reliability, lower-upper 27% reliability and item total correlation reliability analyzes were performed. Within the scope of content validity, the content validity criterion of Lawshe (1975) was calculated and 60 items  $\alpha = .80$  and above were kept in the main application form, 6 items below  $\alpha = .80$  were removed. Within the scope of construct validity, factor structures of the scale were determined by EFA and 27-item ELEASPC with 5 factors



with factor eigenvalues ranging from 1.43 to 9.27 was obtained. The total explained variance ratio of the scale was calculated as 64%. 11 fit indexes were tested with CFA. It was determined that 6 (RMSEA, RMR, SRMR, GFI, AGFI and Chi-Square) of the fit indices fit well, and 5 (CFI, NFI, NNFI, IFI and RFI) showed perfect fit. Within the scope of the reliability analysis, it was determined that the Cronbach  $\alpha$  reliability value was .91, the two half-test reliability  $r$  values were .84, the lower-upper 27% reliability  $p$  values were .05, and the item total correlation reliability met the criteria. Secondly, in order to describe the condition of the environment enriched from early literacy in preschool classroom environments, it was determined that the average scores and which classroom environment these scores represent. As a result of the analysis, 17.4% of pre-school classes included in the study were described as insufficient classroom environment, 30.2% as deficient classroom environment, 35.4% as average classroom environment and 17% as good classroom environment. Finally, it was evaluated which demographic variables make difference in the early literacy environment of preschool inclusion environments. According to the results of the research, while there were significant differences caused by the departments teachers graduated, diagnosed children in the class, and the examined age group in the early literacy-enriched environment of the classes, there was no significant difference in teachers' professional experience and the fields they graduated.

**Keywords:** Early literacy, early literacy enriched environment, preschool inclusion classes, Early Literacy Environment Assessment Scale of Preschool Classes (ELEASPC)

## ÖNSÖZ

Öncelikle bu çalışmaya gönüllü olarak katılarak verileri içtenlikle dolduran okul öncesi öğretmenlerine ve okul idarecilerine teşekkür ederim. Şayet onların iş birliği olmasaydı böyle bir çalışmayı gerçekleştirmem mümkün olmayacaktı.

Araştırmamın her safhasında kıymetli vakitlerini ayırarak bana desteklerini esirgemeyen Araş. Gör. Cebrail KARADAŞ ve Araş. Gör. Seda ŞAKAR'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Çalışmamın veri toplama sürecinde önemli derecede desteklerini hissettiğim Dr. Elif HOPCAN ve Dr. Sinan HOPCAN'a ve onların kıymetli öğrencilerine teşekkür ederim.

Çalışmamı dilediğim gibi planlamama izin veren ve her çıkmaza girdiğimde kendilerinden büyük destek aldığım İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığına, Özel Eğitim Bölümü öğretim üyelerine, çalışma arkadaşlarıma ve bilhassa Doç.Dr. Serap EMİR'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Özel eğitimin hayatıma girmesinden sonra tanıma fırsatı bulduğum ve iyi ki tanımışım dediğim, yeri geldiğinde hocam yeri geldiğinde abim olan, üniversiteye başladığım andan beri bana her konuda yol gösteren, sıkıldığımda veya bunaldığımda dertleşebildiğim bir arkadaş olabilen kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ'ye en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her zaman yanımda olan, her anı birlikte yaşadığımız, ailem gibi her üzüntümde ve sevincimde beni destekleyen kıymetli arkadaşlarıma, dostlarıma teşekkür ederim.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında çok büyük emeği olan ve bana her anlamda yol gösteren, çok uzakta olamama rağmen kendisine her ihtiyaç duyduğumda ulaşabildiğim ve içtenlikle tüm sorularıma yanıt alabildiğim, etik ve insani değerlere verdiği önemi her fırsatta bizlere aktaran ve bu anlamda her zaman örnek aldığım kıymetli hocam Doç.Dr. Hatice BAKKALOĞLU'na minnettar olduğumu belirtmek istiyorum.

Son olarak her zorlukta tereddütsüz yanımda olan, aldığım her kararın arkasında duran ve beni her anlamda destekleyen, her türlü kahrımı çeken, beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan, sevgilerini ve desteklerini her zaman hissettiğim kıymetli aileme çok teşekkür ediyorum.



*Babam'a...*

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiv
KISALTMALAR .....	xv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi .....	7
Erken Okuryazarlık Becerilerini Ev Ortamında Destekleme.....	7
Erken Okuryazarlık Becerilerini Sınıf Ortamında Destekleme .....	8
Erken Okuryazarlık Becerilerini Kitap Okumayla Destekleme.....	8
İlgili Araştırmalar .....	10
Erken Okuryazarlık Konusunda Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	10
Erken Okuryazarlık Müdahalelerinin Etkisini İnceleyen Çalışmalar.....	10
Erken Okuryazarlık Becerilerinin İleriki Akademik Performans Üzerindeki Etkisini İnceleyen Çalışmalar.....	11
Okul ve Ev Ortamlarında Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevresini İnceleyen Çalışmalar.....	12
Erken Okuryazarlık Konusunda Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	13
Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerini İnceleyen Çalışmalar ..	14
Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendiren Çalışmalar. ....	15
Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevreyi İnceleyen Çalışmalar.....	16
Problem.....	19
Araştırmanın Amacı.....	20
Araştırmanın Önemi .....	21
Sayıtlar.....	22
Sınırlılıklar .....	22
Tanımlar.....	22

BÖLÜM 2.....	24
YÖNTEM.....	24
Araştırmanın Modeli.....	24
Çalışma Grubu.....	25
Veri Toplama Araçları.....	27
Öğretmen Demografik Bilgi Formu.....	27
Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği (OSEÇDÖ).....	27
İşlem Süreci.....	28
İhtiyacı Tespit Etme ve Teorik Altyapıyı Oluşturma.....	28
Madde Havuzunu Oluşturma.....	29
Uzman Görüşüne Başvurma.....	29
Pilot Uygulama.....	30
Ana Uygulama.....	31
Geçerlik Analizleri.....	31
Güvenirlik Analizleri.....	32
Verilerin Çözümlemesi.....	32
BÖLÜM 3.....	36
BULGULAR VE YORUMLAR.....	36
Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Yürütüldüğü Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrenin Değerlendirilmesi Amacıyla Geliştirilen Değerlendirme Aracı (OSEÇDÖ) Geçerli ve Güvenilir midir?.....	36
OSEÇDÖ'ye İlişkin Geçerlik Bulguları.....	36
Kapsam Geçerliği Bulguları.....	36
Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	37
AFA Bulguları.....	38
DFA Bulguları.....	48
OSEÇDÖ'ye İlişkin Güvenirlik Bulguları.....	51
Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı.....	51
İki Yarı Test Güvenirliği.....	51
Alt-Üst %27 Güvenirliği.....	52
Madde Toplam Korelasyonu.....	54
Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrenin Durumu Nedir?.....	57

Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrelerin Özellikleri Öğretmenlere ve Sınıflara İlişkin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	63
Okul Öncesi Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrelerin Özellikleri Öğretmenlerin Mezun Olduğu Alana Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	64
Okul Öncesi Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrelerin Özellikleri Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	65
Okul Öncesi Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrelerin Özellikleri Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	67
Okul Öncesi Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrelerin Özellikleri Sınıfta Tanı Almış Çocuk Bulunması Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	69
Okul Öncesi Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrelerin Özellikleri Sınıfta Çalışılan Çocukların Yaş Grubuna Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	71
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>75</b>
<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>75</b>
Soniclar .....	75
Öneriler .....	77
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	77
Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	78
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>79</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>91</b>
Ek 1. OSEÇDÖ Öğretmen Demografik Bilgi Formu .....	92
Ek 2. Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği	93
Ek 3. MEB Uygulama İzin Formu.....	94
Ek 4. Etik Kurul Onayı .....	95
Ek 5. OSEÇDÖ Uzman Görüşü Formu .....	96
<b>BENZERLİK BİLDİRİMİ .....</b>	<b>99</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>100</b>

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
Tablo 1 Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler .....	26
Tablo 2 OSEÇDÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	33
Tablo 3 OSEÇDÖ'ye İlişkin Normal Dağılım Bulguları .....	34
Tablo 4 AFA'ya Yönelik KMO ve Bartlett'in Küresellik Testleri .....	38
Tablo 5 OSEÇDÖ'nün Toplam Açıklanan Varyans Değerleri .....	39
Tablo 6 OSEÇDÖ'ye Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri.....	43
Tablo 7 OSEÇDÖ'ye Ait Alt Faktörlerin Birbirleriyle ve Ölçek Toplam Puanı Arasındaki Korelasyonu .....	44
Tablo 8 OSEÇDÖ'nün Madde Bazında Ortak Varyans Değerleri.....	45
Tablo 9 OSEÇDÖ Maddeler Arası Korelasyon Değerleri .....	47
Tablo 10 OSEÇDÖ'nün Alt-Üst %27 Güvenirliğine İlişkin Değerleri.....	53
Tablo 11 OSEÇDÖ'ye İlişkin Madde Toplam Korelasyonu Değerleri .....	56
Tablo 12 Öğretmenlerin Sınıflarına Verdikleri Puanların Toplam Puan Aralıkları.....	58
Tablo 13 OSEÇDÖ Maddelerine Verilen Cevapların Betimsel Değerleri.....	58
Tablo 14 OSEÇDÖ'den Elde Edilen Puanların Öğretmenlerin Mezuniyet Alanına Göre Karşılaştırılması .....	64
Tablo 15 OSEÇDÖ'den Elde Edilen Puanların Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlere Göre Karşılaştırılması .....	66
Tablo 16 OSEÇDÖ'den Elde Edilen Puanların Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	67
Tablo 17 OSEÇDÖ'den Elde Edilen Puanların Sınıfta Tanılı Çocuk Bulunması Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	69
Tablo 18 OSEÇDÖ'den Elde Edilen Puanların Sınıfta Çalışılan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	72

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1 OSEÇDÖ Alt Faktör Çizgi Grafiği. ....	41
Şekil 2 OSEÇDÖ'ye Yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Yapısı.....	50





## KISALTMALAR

AFA:	Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI:	Adjustment Goodness of Fit Index (Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi)
CFI:	Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
DA:	Dinlediğini Anlama
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EOU:	Erken Okuryazarlığı Destekleyici Uygulamalar
F:	F İstatistik Değeri
GFI:	Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi)
HB:	Harf Bilgisi
IFI:	Incremental Fit Index (Artan Uyum İndeksi)
LISREL:	Linear Structural Relations
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
N:	Katılımcı Sayısı
NFI:	Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
NNFI:	Non-normed Fit Index (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)
OSEÇDÖ	Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği
p:	İstatistiksel Anlamlılık Değeri
r:	Korelasyon Değeri
RCI:	Relative Chi-square Index (İlişkili Ki-kare İndeksi)
RFI:	Relative Fit Indices (Nispi Uyuşma İndeksi)
RMR:	Root Mean Square Residual (Artık Ortalamaların Karekökü)
RMSA:	Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
SBF:	Sesbilgisel Farkındalık
Sd:	Serbestlik Derecesi
SPSS:	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)
ss:	Standart Sapma
t:	t-değeri
YF:	Yazı Farkındalığı
$\bar{X}$ :	Ortalama
$x^2$	Ki-Kare Değeri
$\alpha$ :	Alfa Güvenirlik Katsayısı

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Okuma-yazma çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Okuma-yazmayı öğrenmek, birçok unsurun bir araya getirilmesini öğrenmeyi gerektiren bir yaklaşıma ihtiyaç duyar (Wright ve Jacobs, 2010). İlk kez okuma-yazmayı öğrenen bireyin harf-ses ilişkisi, yazının kullanımı, okuduğunu ve dinlediğini anlama gibi becerileri kazanmaya ihtiyacı vardır (Burns ve Susan, 1999). Formal okuma-yazma öncesinde harf/alfabe bilgisi, sesbilgisel/fonolojik farkındalık, kelime bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerilerinin kazandırılması, bireylere okuma-yazma becerilerini kazanmada kolaylık sağlamaktadır (Akoğlu ve Kızılöz, 2018; Guo, Sawyer, Justice ve Kaderavek, 2013; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016). Okul öncesi dönemde bu beceriler alanyazında “erken okuryazarlık” kavramı ile anılmaktadır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Özdemir ve Bayraktar, 2015; Turan ve Topçu, 2018; Yazıcı ve Kandır, 2018).

Son yıllarda dünyada ve Türkiye’de popüler olan erken okuryazarlık kavramı, okuma-yazmaya ilişkin ön koşul niteliğindeki beceriler olarak tanımlanabilir (Dickinson ve Tabors, 2004; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Justice ve Pullen, 2003). Türkçe alanyazında erken okuryazarlık kavramı, filizlenen okuryazarlık (Baydık, 2003), gelişen okuryazarlık (Karaman ve Güngör Aytar, 2016), yeşeren okuryazarlık (Aşıcı, 2009; Gül, 2007), okuma yazmaya hazırlık (Altıparmak, 2010), ilk okuma yazmada kuluçka dönemi (Çelenk, 2003) gibi kavramlar ile de adlandırılmıştır. Erken okuryazarlık becerilerinin, bireylerin okul dönemi ve sonrasındaki okuma becerilerini etkilediği savunulmaktadır (Evans, Bell, Shaw, Moretti ve Page, 2006; Nathan, Stackhouse, Goulandris ve Snowling, 2004). Erken okuryazarlık becerilerini kazanmada gecikme yaşayan çocukların, okuryazarlık bilgi ve becerilerini akranlarına göre daha yavaş kazanma eğiliminde oldukları alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Justice ve Kaderavek, 2002; Nathan, Stackhouse, Goulandris ve Snowling, 2004). Erken okuryazarlık becerileri sesbilgisel farkındalık, kelime bilgisi, harf bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama alt becerilerini kapsamaktadır (Kargın vd., 2015; Levy, Gong, Hessels, Evans ve Jared,

2006; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Bu beceriler ilerleyen paragraflarda detaylı olarak açıklanmıştır.

*Sesbilgisel/Fonolojik farkındalık (phonological awareness)*; kelimeleri, heceleri, ilk ve son sesleri fark etme, uyak farkındalığı, kelimeleri oluşturan harf ve seslerin benzer ve farklı yönlerini fark etme gibi becerilerin kazandırılmasını kapsamaktadır (Justice ve Pullen, 2003; Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008). Sesbilgisel farkındalık, ilk sese göre eşleme, son sese göre eşleme, benzer sesli sözcükleri eşleme, kelime içerisinde sesi ayırt etme, uyakları tanıma, kelimeleri ses birimlerine ayırma, ilk, orta ve son sesleri ayırma, ilk ses atma, son ses atma ve çıkarılan sesin hangisi olduğunu bulma ve sözcük içerisindeki sesleri manipüle etme becerilerini içermektedir (Baydık, 2003; Wright ve Jacobs, 2010). Yapılan araştırmalar sesbilgisel farkındalığın kazandırılmasının sonraki okuma performansı üzerinde büyük etkisinin olduğunu ve sesbilgisel farkındalığın okuma becerisinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Gray ve McCutchen, 2015; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Turan ve Akoğlu, 2011). Buna paralel olarak alanda yapılan araştırmalar, sesbilgisel farkındalık becerilerinde yetersiz olan çocukların okumaya geçişte güçlük yaşadığını belirtmektedir (Wright ve Jacobs, 2010).

*Kelime bilgisi (word identification)*; erken okuryazarlık becerilerinin önemli bir boyutudur ve sözel dil kazanımının göstergesi olarak düşünülebilir. Erken okuryazarlıkta kelime bilgisi, formal okumaya geçmeden önce çocuğun anladığı ve ifade ettiği kelime/sözcük dağarcığını, dinlenen metinde çocuğun anladığı kelime sayısı gibi kazanımları içerir (Ergül vd., 2014; Karaman ve Güngör-Aytar, 2016). Okumanın temel amaçlarından olan okuduğunu anlama performansı üzerinde kelime bilgisi çok önemli bir yordayıcıdır. Robbins ve Ehri (1994), kelime bilgisi daha fazla olan çocukların kelime bilgisi daha az olan çocuklara göre okuduğunu anlamada daha iyi olduklarını ileri sürmektedir. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde çocuklar ne kadar fazla kelime bilerek ilkokula başlarsa okuma ve okuduğunu anlama performanslarının da o kadar iyi olacağı söylenebilir. Kelime bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi gibi erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında da önemli derecede etkilidir (Dickinson vd., 2003).

*Harf bilgisi (letter knowledge)*; sözcüklerin harflerden oluştuğunu, farklı seslerin ve harflerin bir araya gelerek farklı sözcükleri oluşturduğunu, sözcüklerin harf-ses ilişkisiyle sözel dilde kullanıldığını bilme ve sesi söylenen harfi gösterebilme gibi becerileri kapsar (Karaman ve Güngör Aytar, 2016). Çocuğun her harfin bir sesinin olduğunu bilmesi harf-ses ilişkisi ile açıklanır (Bennet-Armistead, Duke ve Moses, 2005).

Alanyazında harf bilgisine sahip olan çocukların kendi dillerinin harf sistemini bilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir (Karaman ve Güngör Aytar, 2016). Erken okuryazarlığın alt boyutları arasında olan harf bilgisinin okumayı öğrenme sürecindeki önemine göz önünde bulundurulduğunda kelime çözümlene performansı üzerinde önemli derecede etkisi bulunduğundan (Johnston, Anderson ve Holligan, 1996; Treiman ve Rodriguez, 1999) harf bilgisinin çocukların okuma ve okuduğunu anlama performansları ile güçlü bir ilişkisinin olduğu belirtilmektedir (Evans, Bell, Shaw, Moretti ve Page, 2006; Riley, 1996). Okul öncesi dönemde harf bilgisi gelişmiş olan çocukların ilk okuma yazma sürecinde daha iyi performans sergiledikleri ileri sürülmektedir (Denton ve West, 2002; Riley, 1996).

*Yazı farkındalığı (print awareness)*; yazmaya hazırlık çalışmalarından ziyade, çocuğun dikkatini yazıya çekme ve yazının önemini vurgulama (Güneş, 2007), çocukların yazının işlevini, kullanımını ve sözel dille olan ilişkisini fark etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Justice ve Ezell, 2001). Yazı farkındalığı becerisi kitap kavramları, yazının yönü, sözcükler arasındaki boşluklar, sözcük, cümle gibi yazıyı oluşturan birimleri fark etme becerilerinin kazandırılmasını kapsamaktadır (Kargın vd., 2015). Erken dönemde yazı farkındalığı becerisinin kazandırılmasının bireyin akademik performansı üzerinde önemli bir etkisi vardır (Tafa, 2008). Farver, Nakamoto ve Lonigan (2007), erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığı becerisinin okuma-yazma becerilerini kazanılmasında en güçlü yordayıcı olduğunu ileri sürmektedir. Yazı farkındalığının, genellikle yetişkin ile çocuğun karşılıklı etkileşime dayalı kitap okuma etkinliklerine katılması, çevrelerinde bulunan yazılar ile ilgili konuşması gibi etkinliklerle kazandırıldığı ve geliştirildiği belirtilmektedir (Lonigan vd., 2000; Riley, 1996).

*Dinlediğini anlama (listening comprehension)*; bir başkası tarafından okunan metinden veya sohbet havasındaki iletişimden çocuğun ne kadarını anladığını, nasıl bir anlam çıkardığını veya ne gibi bir anlam yapılandırıldığını kapsamaktadır (Güldenöglü vd., 2016). Okuma, okuduğunu anlama ile başarıya ulaşan bir beceridir. Yani kişi okuduğu metni anlayabildiği sürece okuma başarıya ulaşmış demektir. Okul öncesi müfredatında formal okuma öğretilmediği için (Coşkun, Gür ve Aykutlu, 2014; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) çocukların okuduğunu anlama becerilerini ölçmek pek mümkün olmamaktadır. Fakat her ne kadar okuma becerisi olmasa da dinlediğini anlama becerisi okul öncesi dönemde gelecekteki okuma performansının önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir (Dickinson, Griffith, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2012).

Türkiye’de formal veya geleneksel okuma becerisi, ilkokul birinci sınıfta öğretilmeye başlanmakta ve çocukların okuma-yazmaya hazırlık becerilerini önceden kazandıkları varsayılarak öğretilmesi hedeflenen amaçlar ve eğitim programı hazırlanmaktadır (Ergül vd., 2014). Özel gereksinimli bireylerin akademik becerileri kazanmada güçlük çektiği ve tipik gelişen akranlarına göre bu becerileri daha geç kazandıkları bilinmektedir (Girolametto, Weitzman, Lefebvre ve Greenberg, 2007). Özel gereksinimli çocuklar için okuma, okuduğunu anlama, yazma ve matematik gibi soyut akademik beceriler, ön koşul beceriler kazanılmadan yerine getirilmesi daha güç olan becerilerdir (Justice ve Kaderavek, 2002). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini kazanmamış olan özel gereksinimli bireylerin okul döneminde bu becerileri kazanmada çok daha fazla güçlük çektiği ve dolayısıyla tipik gelişen akranlarından geride kaldığı belirtilmektedir (Justice ve Kaderavek, 2002; Peeters, Moor ve Verhoeven, 2011). Yapılan çalışmalar özel gereksinimli olan veya risk grubunda olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmasının ilkokula başladıklarında akademik becerileri daha kolay edindiklerini göstermiştir (Dickinson ve Tabors, 2004; Girolametto, Weitzman, Lefebvre ve Greenberg, 2007; Katims, 1996).

Özel gereksinimli çocuklar formal okuma-yazma becerilerini kazanmada güçlük yaşadığı gibi ek bir destek almaksızın bağımsız olarak yazının yönünü farketme, kitap okuma etkinliklerine katılma, ses bilgisi farkındalığı kazanma gibi erken okuryazarlık becerilerini kazanmada da tipik gelişen akranlarına göre güçlük yaşamaktadır (Scarborough, 2018). Özel gereksinimli veya risk grubunda olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmalarını kolaylaştırmak için kullanılan birçok strateji vardır (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016; Griffin ve Morrison, 1997; Yazıcı ve Kandır, 2018). Bu stratejilerden biri, çocuğun yaşadığı çevreyi erken okuryazarlık becerilerini destekleme açısından zenginleştirmektir. Gelişimsel gerilik riski altındaki çocukların veya yetersizliği olan çocukların içinde bulunduğu ortamların (ör. ev, okul, oyun ortamı vb.) erken okuryazarlık becerileri açısından zenginleştirilmesi, erken okuryazarlık becerilerini kazanmalarında kolaylık sağlamaktadır (Justice ve Pullen, 2003; Roskos ve Neuman, 2003).

Erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam, bulunulan ortamın erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte düzenlenmesi olarak alanyazında belirtilmektedir (Neuman, Hood, Ford ve Neuman, 2011; Roskos ve Neuman, 2018). Çocuğun bulunduğu ortamı (ör. ev, okul gibi) okuryazarlık etkinlikleri ile zenginleştirmek, erken okuryazarlık becerilerine yönelik materyaller bulundurmak gibi

dolaylı yoldan erken okuryazarlık becerilerini destekleyici düzenlemeler yapmak erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın özellikleri olarak belirtilmektedir (Yazıcı ve Kandır, 2018). Alanyazında erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamda karşılıklı etkileşime dayalı kitap okuma etkinliklerini yapılması, spesifik öğrenme alanlarının oluşturulması (ör. kitap okuma merkezi, boyama merkezi, gibi), çocuğun yazılı ve sözlü materyallerle ön akademik becerilerinin desteklenmesi, eğitsel oyun ve etkinliklere erken okuryazarlık becerilerinin yerleştirilmesi gibi uyarlamaların yapılması gerektiği önerilmektedir (Lonigan vd., 2000; Yeo, Ong ve Ng, 2014).

Genellikle okul çağına gelen birçok çocuğun erken okuryazarlık becerilerini kazanmada yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Pullen ve Justice, 2003). Bunun bir sonucu olarak çocukların okuma-yazmayı öğrenme aşamasında güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Dickinson ve Tabors, 2004). Erken okuryazarlık becerilerini kazanamamış çocukların diğer çocuklara göre okula kötü bir başlangıç yaptıkları ve bundan dolayı hem akademik hem de duygusal açıdan olumsuzluklar yaşadıkları ve bu olumsuzlukların okul yaşamı boyunca devam ettiği belirtilmiştir (Torgesen ve Burgess, 2011; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Sonuç olarak erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde kazandırılmasının birçok açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocukların okuma öncesi becerileri kazanması için kendilerine ait kitapların olması, buldukları çevrede ulaşabilecekleri ve etkileşim kurabilecekleri yazı materyallerinin olması, buldukları sınıf ve diğer çevrelerin yazılı materyallerle zenginleştirilmesi gerekmektedir (Burns ve Susan, 1999; Neuman, vd., 2011). Demir ve Doğanay Bilgi (2018) yapmış oldukları çalışmada yazı açısından zenginleştirilmiş oyun etkinliklerinin zihin yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarından olan yazı farkındalığı becerisini kazanmalarında etkili olduğunu belirlemişlerdir. Oyunun çocukların hem öğrenme hem de fiziksel çevresinin bir parçası olduğu düşünüldüğünde, yazıdan zenginleştirilmiş çevrenin tipik gelişen ve yetersizlikten etkilenmiş bireyler için erken okuryazarlık becerilerini kazanmada etkili olacağı ileri sürülmektedir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Yazıcı ve Kandır'ın (2018) ev ortamında erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, erken okuryazarlığın desteklenmesiyle ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda ev içinde erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam oluşturmanın ve okuryazarlığın geliştirilmesine ilişkin etkinlikler yapılmasının çocukların okul döneminde okuma-yazma becerilerini kazanmasında etkili olduğu ve kolaylık sağladığı sonucuna varılmıştır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimde okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2013, s. 44-45):

İlkokula hazırlık çalışmaları; çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiği süre boyunca sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi bütün alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünüdür. Bu alanda yapılacak çalışmalar çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna başladığı ilk günden itibaren bütün gelişim alanlarını kapsamalı ve birbiri üzerine eklenerek gitmelidir. Çocuğun bir beceriyi tam anlamıyla kazanabilmesi için uzun yıllara ihtiyaç vardır. Başka bir deyişle, ilkokula hazırlık çalışmaları genel anlayışın aksine, sadece okul öncesi eğitim kurumlarında okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri içinde yapılan bir senelik çalışmalar değildir. Okul öncesi eğitim programının bütünü aynı zamanda ilkokula hazırlık programıdır. Okul olgunluğu ancak bu şekilde kazanılabilir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemelidir. Aksine, bu çalışmalar birçok farklı etkinlik çeşidi ile (sanat, drama, müzik, oyun vb.) gerçekleştirilmelidir. Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır. Çocukların öncelikle, okuma yazmanın gerekliliğini ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları önemlidir. Böylece çocukların, okuma yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri desteklenecektir. Okuma yazma için farkındalık yaratmak ve heveslendirmek yapılacak çalışmaların amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir.

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında doğrudan okuma-yazma çalışması yaptırılmamakla birlikte ilkokulda formal okuma-yazmayı kazanmaları için ön koşul olarak tanımlanan becerileri kazanımlara eklemiştir. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında erken okuryazarlık becerilerinin bir kısmının (ör. Sesbilgisel farkındalık çalışmaları, yazı farkındalığı, temel kavram çalışmaları gibi) içerisinde bulunduğu görülebilmektedir.

Okul öncesi eğitim ortamlarında erken okuryazarlık becerilerinin çocuklara kazandırılmasının çocuğun formal okuma-yazmaya geçişinde kolaylık sağladığı daha önce yapılan çalışmalar ile ortaya konmuştur (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Çelenk, 2003; Evans vd., 2006). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişmemesi tipik gelişen çocuklar için formal okuma-yazmaya geçişte dezavantaj oluşturduğu gibi, yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için de bir problem oluşturmaktadır. Yetersizlikten etkilenmiş kişiler tipik gelişen akranlarına göre daha yavaş öğrenmektedirler (Şafak, 2012). Bu çocukların

tipik gelişen akranlarına göre yavaş öğrenmelerinin ilkokul ve sonraki akademik yaşamlarında ve buna bağlı olarak sosyal ve duygusal gelişimlerinde de geride kalmalarına yol açacağını söylemek mümkündür. Erken okuryazarlık becerileri okuma-yazmaya geçişi kolaylaştırdığı için yetersizlikten etkilenmiş çocuklara bu becerilerin öğretilmesinin sadece akademik açıdan değil diğer alanlar açısından da önemli olduğu söylenebilir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin doğumdan itibaren desteklenebileceği göz önüne alınarak, uygun stratejilerin seçilmesi önemlidir. Dolayısıyla ilerleyen bölümde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde kullanılan yöntem ve stratejiler ele alınacaktır.

### **Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi**

Erken okuryazarlık becerilerinin çocuğun etkileşimde bulunduğu farklı ortamlarda desteklenmesi için birçok farklı yöntem ve strateji kullanılmaktadır. Alanyazında farklı ortamlarda kullanılacak yöntem ve stratejiler ayrı başlıklar altında kısaca ele alınmıştır.

### **Erken Okuryazarlık Becerilerini Ev Ortamında Destekleme**

Birey doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu çevreden her anlamda etkilenir. Hiçbir alanda birey üzerinde ailenin etkisi yok sayılamayacağı gibi erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılması noktasında da ailenin önemli yadsınamaz. Dolayısıyla ev ortamı bireyin okuryazarlık becerileri ile ilk karşılaştığı ortam olarak önem arz etmektedir (Yazıcı ve Kandır, 2018). Yapılan çalışmalar okula başlayan çocukların okuryazarlık becerileri arasında farklılıklar olduğuna dikkat çekmektedir (Yeo vd., 2014). Bu durumun sebebinin, ailelerin ev ortamında çocuklarına sağladıkları okuryazarlık ortamının ve uyaranların farklılık göstermesi olduğu belirtilmektedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002). Aileler ev ortamında kitap okuma etkinlikleri, okuryazarlığa yönelik materyal sağlama, tekerleme, şarkı ve şiir okuma ve hece, ses birim, uyak içeren etkinlikler aracılığıyla çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilmektedir (Akyüz ve Doğan, 2017).



## **Erken Okuryazarlık Becerilerini Sınıf Ortamında Destekleme**

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenebileceği bir diğer ortam yine bireyler için yaşamın önemli bir parçası olan sınıf ortamlarıdır. Bireylere ilköğretim birinci sınıfta formal okuma-yazma becerileri öğretilmeye erken okuryazarlık becerilerini kazanmış oldukları varsayılarak başlanmaktadır (Ergül vd., 2014). Dolayısıyla okul öncesi sınıflarında erken okuryazarlık becerilerinin sistematik olarak kazandırılması gerekmektedir. Anasınıflarında erken okuryazarlık becerileri kavram öğretimi, çizgi çalışmaları, ortama okuryazarlık materyalleri ekleme, spesifik öğrenme alanları oluşturma, okuryazarlığı desteklemeye yönelik etkinliklerle çocuk ve etkinlik ile eşleştirilmiş öğretim planlama, çocukların kendi hazırladıkları yazı ve sanat çalışmaları ile sınıf çevresini süsleme, büyük ve küçük gruplarla kitap okuma gibi çalışmalar yapılarak desteklenebilmektedir (Ergül vd., 2014; Sandall ve Schwartz, 2014). Çocuklar okul öncesi dönemde sınıflarda sınırlı bir zaman bulunabilmektedir, ayrıca müfredat incelendiğinde bu dönemde diğer gelişim alanlarının da (ör. Motor gelişim, sosyal-duygusal gelişim gibi) desteklenmesi gerektiğinden sınıflarda yapılan erken okuryazarlık etkinliklerine çok az zaman ayırılabilirdiğini söylemek mümkündür (Ergül vd., 2015). Sınıf içerisinde erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik olarak etkileşimli kitap okuma (dialogical reading), paylaşımlı kitap okuma (shared book reading) gibi etkinlikler de düzenlenebilmektedir (Akoğlu ve Kızıloz, 2018; Ergül vd., 2015). Yapılan araştırmalar çocuk ile yetişkinin karşılıklı etkileşimine dayalı kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil becerileri, yazı farkındalığı, sözcük ve anlam bilgisi ile sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmektedir (Efe ve Temel, 2018; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016).

## **Erken Okuryazarlık Becerilerini Kitap Okumayla Destekleme**

Kitap paylaşımı olarak da adlandırılan bu strateji, çocuk ile yetişkinin kitap okurken karşılıklı etkileşimini temel alan bir yöntemdir (Turan ve Topçu, 2018). Kitap paylaşımına yönelik farklı teknikler kullanılmaktadır. Bunlardan en etkili olduğu düşünülenler etkileşimli kitap okuma ve paylaşımlı kitap okuma teknikleridir (Justice ve Pullen, 2003). *Etkileşimli kitap okuma* yetişkinin çocuğa okunan kitap ile ilgili açık uçlu sorular sorması, çocuğun verdiği cevapları genişletmesi ve pekiştirmesi, okuyucu ve dinleyici rolünün çocuk ile yetişkin arasında değiştirilmesine dayalı bir kitap okuma

teknigidir (Ergül vd., 2014; Justice ve Pullen, 2003; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). *Paylaşımlı kitap okuma* tekniği ise, yetişkinin çocuğa kitap okuması esnasında öğretici bilgilerin sistematik olarak çocuğa aktarılması ve çocuğun etkin katılımının desteklenmesi olarak tanımlanmaktadır (Kleeck ve Woude, 2003; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Karşılıklı etkileşime dayalı kitap okuma, çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemede etkili olduğu kanıtlanmış bir yöntemdir (Deckner, Adamson ve Bakeman, 2006). Alanyazın incelendiğinde karşılıklı etkileşime dayalı kitap okuma etkinliklerinin hem ev ortamında hem de sınıf ortamında uygulanabileceği, her iki ortamda da uygulandığında çocuklar üzerinde erken okuryazarlık becerilerini destekleyici bir etkisi olduğu gözle çarpılmaktadır (Peeters, Moor ve Verhoeven, 2011; Pullen ve Justice, 2003). Alanyazında etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların doğru okuduğu anlamlı ve anlamsız kelime sayısı, okuduğunu anlama becerileri, dakikada okunan kelime sayısı gibi okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Ergül vd., 2016).

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi genel olarak ele alındığında, karşılıklı etkileşime dayalı kitap okuma etkinlikleri yürütme, erken okuryazarlık becerilerini içinde bulunduran etkinlikler düzenleme ve çocuğun içinde bulunduğu çevreyi erken okuryazarlık becerileri açısından zenginleştirme gibi konuların öne çıktığı görülmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında sosyoekonomik düzey, aile bireylerinin okuryazarlık seviyesi gibi faktörler de etkilidir (Özbek Ayaz, 2015). Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların daha yetersiz okuryazarlık çevresine sahip olması (Erkan, 2011) erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın erken okuryazarlık becerilerini kazandırmada etkisinin olduğunu düşünmek için bir neden olabilir.

Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitim ortamlarında erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmalarında önemli bir etken olduğu sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla ülkemizde bulunan okul öncesi sınıflarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının durumunu incelemek bu çalışmanın odağını oluşturmuştur.

## İlgili Araştırmalar

### Erken Okuryazarlık Konusunda Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Yurtdışında 1960'lı yılların ortalarından itibaren erken okuryazarlık ile ilgili çalışmalar yürütülmektedir (Özbek Ayaz, 2015). Dolayısıyla bu konuyla ilgili çok fazla araştırmanın olmasından kaynaklı olarak bu bölümde sadece özel gereksinimli bireylerle yada erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam ile ilgili olan çalışmalar ele alınacaktır. Bu çalışmalar kendi içerisinde gruplandırılmış ve ayrı başlıklar altında ayrıntılı olarak aşağıda ele alınmıştır.

**Erken Okuryazarlık Müdahalelerinin Etkisini İnceleyen Çalışmalar.** Özel gereksinimli çocuklar ile yürütülmüş olan ve bu başlık altında ele alınabilecek sınırlı sayıda çalışmaya erişilmiştir. Bu çalışmalardan ilki Colozzo ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen çalışmadır. Bu çalışma 3-6 yaş aralığındaki 15 Down sendromlu çocuğa erken okuryazarlık programı uygulayarak bir yıl içinde erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada tek gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Çalışmada müdahale programı sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve kelime okumanın dâhil edildiği karma yaklaşımla hazırlanmıştır ve bu program 45 hafta boyunca devam etmiştir. Çocukların uygulama öncesinde erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmiş ve uygulama sonrası tekrar değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, Down sendromlu çocuklara sistematik bir şekilde erken okuryazarlık eğitimi verilmesinin çocukların erken okuryazarlık becerilerinde olumlu yönde anlamlı farklılıkların olmasını sağladığını ortaya koymuştur. Çalışmada ayrıca müdahale öncesinde erken okuryazarlık becerilerinde daha ileride olan çocukların müdahale sonrasında da erken okuryazarlık becerilerinde daha ileri gittikleri bulunmuştur. Yine elde edilen bulgular, Down sendromlu çocukların formal okuma-yazmaya geçmeden önce sınırlı oranda erken okuryazarlık becerilerine maruz kaldığını göstermektedir. Müdahale programının etkililiği düşünüldüğünde okul dönemindeki okuryazarlık başarısı için okul öncesinde dönemde bu çocukların erken okuryazarlık becerilerine maruz bırakılması gerektiği önerilmiştir.

Bu çalışmalardan ikincisi Elliott ve Olliff (2008) tarafından tipik gelişen çocuklar ile yürütülen çalışmadır. Bu çalışmada Erken Okuryazarlık ve Öğrenme Modeli-EOÖM (Early Literacy and Learning Model-ELLM) müfredatını kullanarak, çocuklara yönelik erken okuryazarlık ve harf tanıma becerilerinin gelişimsel olarak uygun eğitim ve ihtiyaç

temelli etkinliklerle ilerlemesine odaklanan bir çalışma yürütülmüştür. EOÖM 3, 4 ve 5 yaş çocukların gelişim düzeyine uygun olarak tasarlanmıştır. Bu araştırmada 2 ve 3 yaş çocuklar ile çalışma yürütüldüğü için EOÖM 2-3 yaş çocukların gelişim düzeyine uygun olarak uyarlanmıştır ve bir yıllık bir uygulama yapılmıştır. Öntest-sontest modelinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda, 3 yaş çocuklarda günlük etkinliklere katılan çocukların çoğunda harf tanıma becerilerinde artış gözlenmiştir. Tüm gelişimsel alanlara (ör. Fiziksel, sosyal-duygusal, zihinsel gibi) uyarlanmış etkinliklerin tüm çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği vurgulanmıştır. Son olarak harf bilgisinin çocukların ileriki okuma performansında çok önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenlerle okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel düzeylerine uygun erken okuryazarlık etkinliklerini temel alan bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

**Erken Okuryazarlık Becerilerinin İleriki Akademik Performans Üzerindeki Etkisini İnceleyen Çalışmalar.** Bu başlık altında ele alınabilecek sınırlı sayıda çalışmalardan ilki Niklas ve Tayler (2017) tarafından yürütülmüştür. Niklas ve Tayler (2017) erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü okul öncesi sınıflarında çevresel faktörlerin erken okuryazarlık ve matematik becerileri üzerine etkisini inceledikleri bir çalışma yürütülmüştür. Avusturalya’da yürütülen bu çalışmaya toplamda 265 farklı sınıftan 2123 çocuk dâhil edilmiştir. Çocukların akademik ve bilişsel durumları Woodcock-Johnson-III (Woodcock-Johnson-III Başarı Testi), Brief Intelligence Assessment (Kısa Zeka Testleri), Applied Problems (Uygulamalı Problemler), Verbal Ability (Sözel Yetenek) testleri kullanılarak; sınıfların çevresel özellikleri The Early Childhood Environment Rating Scale Revised “ECERS-R” (Revize Edilmiş Erken Çocukluk Ortamı Derecelendirme Ölçeği) ve Classroom Assessment Scoring System (Sınıf Değerlendirmesi Puanlama Sistemi-CLASS) ile değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre iyi düzenlenmiş sınıf ortamlarının çocukların erken okuryazarlık ve matematik becerilerinde başarıyı arttırdığı, sınıf içi çevresel faktörlerin zekâ düzeyine bağlı olmaksızın tüm çocukları olumlu yönde etkilediği, erken dönemde kazanılan bilişsel becerilerin ileriki yıllarda eğitim hayatında önemli bir yordayıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu çalışmalardan ikincisi Pinto ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen çalışmadır. Bu çalışma okul öncesi dönemde çocukların kazandığı becerilerin (ör. Fonolojik farkındalık, sözel hafıza, kelime bilgisi vb.) formal okuma-yazmaya geçişteki etkisinin genel bir resmini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Çalışmaya 202 okul

öncesi çocuk katılmıştır. Çalışma iki yıl boyunca devam eden boylamsal bir çalışmadır. Araştırmanın bulguları, okul öncesi dönemde kazanılan erken okuryazarlık becerilerinin ileriki okuma, yazma ve matematik becerilerini öğrenme sürecinde önemli bir yordayıcı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışma erken okuryazarlık becerilerinin sadece okuma-yazmaya geçişte değil aynı zamanda temel matematik becerilerini kazanmada da etkili ve yordayıcı bir faktör olduğunu göstermiştir.

**Okul ve Ev Ortamlarında Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevreyi İnceleyen Çalışmalar.** Bu başlık altında ele alınabilecek sınırlı sayıda çalışmalardan çalışmalardan ilki Terrell ve Watson (2018) tarafından yürütülen bebeklik döneminden okul öncesi döneme kadar çocuğun doğal ortamında (ev ortamı, oyun ortamı vb.) uygulanan erken okuryazarlığı kazandırmaya yönelik yöntem ve programları inceledikleri çalışmadır. Bu çalışmada alanyazın incelemesi yapılmış ve yapılan çalışmalardan erken okuryazarlık programları hakkında genel bir görüşe varılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda araştırmacılar ev içerisinde zengin bir okuryazarlık ortamının olmasının, oynanan oyunların içerisine okuryazarlık becerilerini yerleştirmenin, paylaşımlı ve etkileşimli kitap okumanın bebek ve çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini desteklemede önemli faktörler olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca yazarlar okul öncesi sınıflarında erken okuryazarlık uygulamalarının ve okuryazarlıktan zenginleştirilmiş sınıf ortamının çocukların dil ve okuryazarlık gelişimine önemli katkılarının olduğunu belirlemişlerdir.

Bu çalışmalardan ikincisi Guo ve arkadaşları (2013) tarafından yürütülen erken çocukluk özel eğitim sınıflarında okuryazarlık çevresinin değerlendirildiği çalışmadır. Erken çocukluk özel eğitim sınıfları hem yapısal açıdan (ör. Sınıftaki okuryazarlık materyalleri, kitap sayısı vb.) hem de öğretimsel açıdan (ör. Öğretimsel destek, uygulanan erken okuryazarlık etkinlikleri vb.) değerlendirilmiştir. Çalışmaya 54 okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı dâhil edilmiştir. Araştırma verileri Demografik Bilgi Formu, Sınıf Okuryazarlığı Gözlem Protokolü (The Classroom Literacy Observation Protocol-CLOP) ve Sınıf Değerlendirmesi Puanlama Sistemi (Classroom Assessment Scoring System-CLASS) kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgularla erken çocukluk özel eğitimi sınıflarının yapısal okuryazarlık çevresinin düşük düzey ile ortalama düzey arasında olduğu, öğretimsel okuryazarlık çevresinin genel olarak düşük düzeyde olduğu ve öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ve tutumlarının sınıf içi okuryazarlık çevresi üzerinde yordayıcı bir faktör olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu çalışmaların sonucusu ise Peeters, Moor ve Verhoeven (2011) tarafından yürütülen serebral palsi tanısı olan çocukların okul öncesi dönemde aldıkları eğitimi erken okuryazarlık etkinlikleri ve öğretimsel düzenlemeler açısından tipik gelişen akranlarının aldıkları eğitimler ile karşılaştıran çalışmadır. Çalışmaya 32 okuldan toplam 52 serebral palsi tanısı olan ve 71 tipik gelişen çocuk dâhil edilmiştir. Veriler çocukların yetersizlikten etkilenme ve zekâ düzeylerinin belirlenmesi, erken okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve ölçmek istenen konuyla alakalı hazırlanan anketin öğretmenler tarafından doldurulmasıyla elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, serebral palsi tanısı olan çocukların bulunduğu sınıflarda bazı erken okuryazarlık uygulamalarının (ör. Bilgisayar yazılımları gibi) tipik gelişen akranlarının buldukları sınıflara göre daha az yer aldığı sonucuna varılmıştır. Serebral palsi tanısı olan çocukların bulunduğu sınıflarda diğer sınıflara göre daha az fonolojik farkındalık etkinliklerinin yapıldığı ve bu çocukların yetersizlikten etkilenme derecesi ne kadar fazla ise sınıf içerisinde öğretimsel uygulamaların o kadar az olduğu sonucuna varılmıştır.

Yurt dışında erken okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ilk olarak erken okuryazarlık becerilerine yönelik müdahale programlarının çocuğun yaş ve seviyesine uygun olarak düzenlenmesinin erken okuryazarlık becerilerini kazandırmada etkili olduğu belirlenmiştir (Colozzo vd., 2016; Elliott ve Olliff, 2008). İkinci olarak çocuğun içerisinde bulunduğu ortamın erken okuryazarlık becerilerinden zenginleştirilmesinin hem erken okuryazarlık becerilerini kazandırmada etkili olduğunu hem de ileriki akademik performansını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Niklas ve Tayler, 2017; Pinto vd., 2016). Ayrıca erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın çocuğun erken okuryazarlık becerilerini desteklemesinin yanı sıra dil becerilerini de desteklediği belirlenmiştir (Terrell ve Watson, 2018). Son olarak yapılan araştırmalarla okul öncesi sınıflarda erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın istenilen düzeyde olmadığı, özel gereksinimli bireylerin bulunduğu sınıflarda erken okuryazarlık uygulamalarının diğer sınıflara göre daha az olduğunu ve sınıflardaki çocukların yetersizliklerinin derecesi arttığında sınıflardaki erken okuryazarlık uygulamalarının daha da azaldığını söylemek mümkündür (Peeters vd., 2011; Pinto vd., 2016).

### **Erken Okuryazarlık Konusunda Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar**

Erken okuryazarlık ile ilgili yürütülen çalışmalar ülkemizde 2000’li yılların başlarından itibaren artış göstermiştir. Ulusal alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin

erken okuryazarlık bilgi düzeylerini inceleyen, çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren ve erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamı inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar ayrı başlıklar altında gruplandırılarak ilerleyen paragraflarda verilmiştir.

### **Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerini İnceleyen Çalışmalar.**

Bu başlık altında ele alınabilecek sınırlı sayıdaki çalışmalardan ilki Ergül ve arkadaşları (2014) tarafından öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili bilgi düzeylerinin ve erken okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik uyguladıkları sınıf içi etkinlikleri incelendikleri çalışmadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan Erken Okuryazarlık ile İlgili Bilgi ve Uygulamaları Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu kullanılarak 17 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler gerçekleştirildikten sonra elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin yarısının erken okuryazarlık becerilerini hazırbulunmuşluk olarak tanımladığı diğer yarısının da erken dönemde okuma-yazma öğretimi olarak tanımladığı görülmüştür. Bu bulguların okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkında bilgi birikiminin olmadığını işareti olabileceği ileri sürülmüştür. Ayrıca elde edilen bulgular, okul öncesi sınıflarında yapılan okuma etkinliklerinin yeterli olmadığını ve yapılan okuma etkinliklerinin çoğunun paylaşımlı/etkileşimli kitap okuma etkinlikleri olmadığını göstermektedir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları üst SED okul öncesi sınıflarının materyal yetersizliği, orta ve alt SED okul öncesi sınıflarının da aile katılımı konusunda sorunları olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmalardan ikincisi Özdemir ve Bayraktar (2015) tarafından öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerileri hakkında bilgi ve farkındalıklarını ölçmek amacıyla yürüttükleri çalışmadır. Bu çalışma okul öncesi öğretmenliği programında son sınıf öğrencisi olan 39 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcılara konuya yönelik sorular yöneltilmiş ve alınan cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının birçoğunun erken okuryazarlık kavramını tanımlayamadıklarını ve bir kısmının erken okuryazarlık becerilerine dair herhangi bir düşüncesi ve fikrinin olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin yeterli olmamasının göreve başladıklarında sınıf ortamını erken okuryazarlık becerilerine

yönelik düzenlemelerini ve erken okuryazarlık etkinliklerini gerçekleştirmelerini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları üniversite yaşamında erken okuryazarlığa yönelik yeterli bilgilendirmenin yapılmadığını da ifade etmiştir.

Bu çalışmalardan üçüncüsü Parpucu ve Güler Yıldız (basımda) tarafından gerçekleştirilen, okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık bilgi düzeylerinin ve sınıf içi uygulamalarının değerlendirildiği bir çalışmadır. Bu çalışmanın verileri Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Eğitimlerine İlişkin Görüşerini Belirleme Anketi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerileri yönünden yetersiz olduğunu, öğretmenlerin çocuklara sesbilgisel farkındalık becerilerini öğretmek için hangi yöntemi nasıl kullanacağını bilmediğini ve kendilerini bu alanda yetersiz gördüklerini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri de yetersiz buldukları belirtilmiştir.

**Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendiren Çalışmalar.** Bu başlık altında ele alınabilecek sınırlı sayıdaki çalışmalardan ilki Güldenoğlu ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen öğrencilerin erken dönemde kazandıkları sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerin ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmadır. Bu çalışma tarama modelinde yürütülen boylamsal bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu MEB'e bağlı okul öncesi sınıflarında eğitim gören 85 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi dönemde ses bilgisel farkındalık bilgi ve becerileri değerlendirilmiş ve daha sonra ilköğretim birinci sınıfta araştırmanın amacı doğrultusunda tekrar değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Aracı, Kelime Okuma Değerlendirme Aracı ve Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı kullanılarak toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalığı daha yüksek olan çocukların dakikada okunan doğru sözcük sayısı ve verilen metni daha hızlı okuma açısından sesbilgisel farkındalığı düşük olan çocuklara göre daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Yani okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerini kazandırmanın ileriki okuma performansını etkilediği görülmüştür.

Bu çalışmalardan ikincisi Kargın ve arkadaşları (2017) tarafından okul öncesi dönemi çocuklarının erken okuryazarlık beceri profillerinin incelendikleri çalışmadır. Bu çalışmada veriler Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılarak toplanmıştır. Çalışmaya



alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden toplam 403 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmada erken okuryazarlık alt becerileri ayrı ayrı ele alınmış ve incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi dönemi çocuklarının kelime bilgisi haricinde diğer alt alanlarda (ör. Harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama gibi) istenilen düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak öncelikle ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim müfredatının kapsamı ve okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi, beceri ve tutumları gösterilmiştir.

**Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevreyi İnceleyen Çalışmalar.** Bu başlık altında ele alınabilecek sınırlı sayıdaki çalışmalardan ilki Çelenk (2003) tarafından yürütülen çalışmadır. İlk okuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi adlı bu çalışmada okul öncesi dönemde hem ev içi ortamda zengin okuryazarlık çevresine sahip olan (ör. Aile bireylerinin çocuğa kitap okuması, ev içerisinde okuryazarlık materyallerinin bulunması gibi) hem de okul öncesi sınıflarında zengin okuryazarlık çevresine sahip olan (ör. Erken okuryazarlık etkinliklerinin yapıldığı, sınıf içi çevrenin erken okuryazarlıktan zenginleştirilmesi gibi) çocukların okuma-yazma becerilerini öğrenmede diğer çocuklara göre daha başarılı olduğunu ifade edilmiştir. Bu çalışmalardan ikincisi Akoğlu ve Kızıloz (2018) tarafından ev ortamındaki erken okuryazarlık ortamı ile çocukların erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarından olan yazı farkındalığı becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu çalışmada ev ortamındaki erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için Ev Erken Okuryazarlık Ölçeği (EVOK), çocukların yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmek için de Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi kullanılmıştır. Çalışmaya 48-68 ay aralığındaki 60 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçları ev içerisinde aile bireyleri ile etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin yapılmasının ve çocukların ev içerisinde yazma tecrübesini kazanmasının yazı farkındalığı becerilerini arttırdığını göstermiştir. Araştırma sonuçları ayrıca 55-61 ay aralığındaki çocukların ailelerinin ev içerisinde sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı etkinliklerini daha fazla yaptığını göstermiştir. Bulgular, 48-54 ay aralığındaki çocukların ailelerinin bu etkinlikler için çocukların henüz küçük olduğunu, 62-68 ay aralığındaki çocukların ailelerinin ise bu becerilerin okulda öğretmenleri tarafından kazandırılması gerektiğini düşündüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma bulguları, ailelerin erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasının içeriği ve önemi hakkında bilgilendirilmediğini de göstermekte ve ev içerisinde paylaşımlı/etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin yapılma oranında çocukların yaş aralığından ziyade sosyoekonomik

durumun daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Yani sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin ev ortamında erken okuryazarlık etkinliklerine daha az yer verdiği gözlemlenmiştir.

Bu çalışmalardan üçüncüsü Feyman Gök (2013) tarafından yürütülen okul öncesi sınıflarında erken okuryazarlık çevresini değerlendiren ve okuryazarlık materyallerinin sınıf ortamına eklenmesiyle 5 yaş çocuklarının erken okuryazarlık davranışları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmadır. Araştırmanın verileri Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı ve Anlık Zaman Örneklem Kaydı ile toplanmıştır. Bu araştırma iki boyutlu olarak yapılmıştır. Çalışmanın ilk boyutu Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracının geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılması ve sınıf içi okuryazarlık ortamının değerlendirilmesidir. İkinci boyutu ise sınıf içerisine okuryazarlığı olumlu yönde etkileyecek materyallerin yerleştirilerek erken okuryazarlığa etkisinin incelenmesidir. Elde edilen sonuçlara göre çalışmanın yapıldığı okul öncesi sınıflarından biri “yetersiz sınıf ortamı”, diğeri ise “eksik sınıf ortamı” olarak tanımlanmıştır. Yani okul öncesi sınıflarının erken okuryazarlık boyutunda istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci boyutunda sınıf ortamına yerleştirilen okuryazarlık materyalleri ve deneysel işlem sonucunda çocukların okunan kitabı dinleme, araç-gereç kullanarak veya kullanmadan yazı üretme gibi erken okuryazarlığa yönelik davranışlarının sıklığının arttığı görülmüştür. Sonuç olarak sınıf ortamına okuryazarlık materyalleri yerleştirilmesi ve sınıf içi çevrenin okuryazarlıktan zenginleştirilmesinin çocuklara erken okuryazarlık davranışlarını kazandırmada etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmalardan dördüncüsü Demir ve Doğanay Bilgi (2018) tarafından yürütülen zihin yetersizliği olan çocuklara yazı farkındalığı becerilerini kazandırmada yazıdan zenginleştirilmiş oyunun etkisinin araştırıldığı çalışmadır. Bu çalışmaya 50-83 ay aralığındaki üç hafif düzeyde zihin yetersizliği olan çocuk katılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada toplamda yazı uyaranları ile zenginleştirilmiş sekiz oyun kullanılmıştır ve veriler Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı ve Sosyal Geçerlik Görüşme Formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler görsel analiz tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın bulguları, yazıdan zenginleştirilmiş oyunun başlangıç düzeyine göre birinci denekte 18,75, ikinci denekte 17,75 ve üçüncü denekte 20,66 puan artışı sağladığını ve yazıdan zenginleştirilmiş oyunun yazı farkındalığı becerisi kazandırmada etkili olduğunu

göstermiştir. Araştırmacılar, yetersizliği olan çocukların yazı farkındalığı becerilerini akranlarına göre daha geç kazandığını ve erken okuryazarlık becerilerini edinmek için akranlarına göre daha fazla tecrübe ve fırsata gereksinim duyduklarını belirtmektedirler. Bu bulgular göz önüne alındığında, bu çalışma yazıdan zenginleştirilmiş oyunu, yazı farkındalığını kazandırmada yetersizliği olan çocuklar için kullanılabilir ve etkili bir yol olarak ortaya koymaktadır.

Bu çalışmalardan sonuncusu ise Ergül ve arkadaşları (2019) tarafından yürütülen okul öncesi dönem çocuklarında erken okuryazarlığın iç kaynaklı ve dış kaynaklı göstergelerini incelendiği çalışmadır. Bu çalışmada 441 anaokuluna devam eden çocuk katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ), Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK), Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ölçme araçları kullanılmıştır. Bu araştırmada çocukların dil becerileri, çalışma belleği ve ev okuryazarlık ortamı ile erken okuryazarlık becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre iç kaynaklı gösterge olarak dil ve çalışma belleği becerilerinin, dış kaynaklı olarak ise ev okuryazarlık ortamının çocuğun mevcut erken okuryazarlık becerileri ile yılsonundaki erken okuryazarlık becerilerini yordadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulgularının mevcut araştırma için çarpıcı olan bulgusu ev okuryazarlık çevresi ile çocuğun erken okuryazarlık becerileri ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkinin olduğunu ortaya koymasıdır. Ayrıca bu araştırmada ev içerisindeki yazı yazma etkinliklerinin çocuğun harf bilgisi edinimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu da vurgulanmıştır.

Yurtiçinde yapılan çalışmalar ele alındığında ilk olarak erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülen bir takım uygulama ve önerilerin olduğu söylenebilir. Bu uygulamalar ev ve okul ortamında karşılıklı etkileşime dayalı kitap okuma etkinlikleri yapmak, sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin içine erken okuryazarlık becerilerini yerleştirmek, çocuğa zengin bir okuryazarlık ve dil çevresi sağlamak, ev ve sınıf çevresini erken okuryazarlık becerilerin açısından zenginleştirmek, çocuğa yazılı materyaller ile etkileşim kurmaları için fırsatlar sağlamak, çocuğun bulunduğu ortamda okuryazarlık materyallerine ulaşmasını engelleyici unsurları ortadan kaldırmak olarak sıralanabilir (Akoğlu ve Kızıloz, 2018; Demir ve Doğanay Bilgi, 2018; Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016). İkinci olarak okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı görülmüştür (Ergül vd., 2014; Özdemir ve Bayraktar, 2015). Son olarak okul öncesi sınıf ortamlarının

erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam bakımında yetersiz veya eksik olduğu bulunmuştur (Feyman Gök, 2013).

## **Problem**

Okul öncesi sınıf ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmesinin önemi alanyazında pek çok kez dile getirilmiştir. Okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın erken okuryazarlık becerilerini kazandırmada önemli olduğu da yine yapılan çalışmaların bir çıktısı olarak ortaya konulmuştur (Çelenk, 2003; Demir ve Doğanay Bilgi, 2018; Terrel ve Watson, 2018). Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının değerlendirildiği çalışmalar bulunurken (Guo vd., 2013; Peeters vd., 2011), yurtiçinde doğrudan sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının değerlendirildiği bir çalışmaya ve ölçme aracına rastlanamamıştır. Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının sınıf içi erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesinin alanyazında bir ihtiyaç olduğu düşünülmüş ve mevcut çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Özel gereksinimli olan öğrencilerin yasal düzenlemeler ile güvence altına alınan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi almak, destek özel eğitim hizmetlerinden yararlanmak gibi bazı hakları mevcuttur (573 sayılı KHK, 1997; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bu haklar sayesinde yetersizlikten etkilenen çocukların hem akademik gereksinimleri hem de sosyal gereksinimleri karşılanmaktadır. Tipik gelişen akranları ile aynı ortamda eğitim aldıkları kaynaştırma sınıfları özel gereksinimli çocuklar için belirli düzenlemeler yapılmadığı sürece avantaj durumundan dezavantaj durumuna gelebilir. Bu düzenlemeler hem öğretimsel uyarlamaları hem de fiziksel uyarlamaları içermektedir (Kargın, 2017). Bu düzenlemeler özel gereksinimli olan öğrencilerin tipik gelişen akranlarını tüm gelişim alanlarında yakalayabilmesi, kendini sınıfın bir parçası olarak görebilmesi ve ihtiyaçları doğrultusunda en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alabilmesi için yapılan düzenlemelerdir (Kırcaali-İftar, 1998). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için sınıf içinde erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın oluşturulması da bu düzenlemeler içerisinde düşünülebilir. Sınıf içerisinde öğrencilerinin kullanımında olan dolap varsa üzerine isimlerinin yazılması, öğrenme merkezlerinin görselleri ve isimlerinin yazıldığı kartların merkezlerde çocuğun göz hizasında asılı olması, yön tabelaları, çocukların ulaşabileceği yerde etkileşim kurabilecekleri ve çocukların ilgisini çekecek kitapların yerleştirilmesi, kitap okuma

etkinliklerinin düzenlenmesi, çocukların sohbete katılmaları ve sürdürmeleri için fırsatlar yaratmak gibi uyarlamalar sınıf içerisinde okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevreye örnek verilebilir. Okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlıktan zenginleştirilmiş bir sınıf ortamında eğitim alması, sınıf içi uygulama ve etkinliklerin okuryazarlıktan zenginleştirilmesi, çocukların sınıf içerisinde kitap ve yazılı materyallerle buluşabileceği bir alanının yaratılması ve buna benzer erken okuryazarlık becerilerini edinebileceği sınıf ortamının olması, tipik gelişen ve yetersizlikten etkilenmiş çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmasında etkili olacaktır (Demir ve Doğanay Bilgi, 2018; Niklas ve Tayler, 2017; Peeters, Moor ve Verhoeven, 2011).

Erken okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş ortamlar özel gereksinimli çocukların akademik başarı için temel oluşturan erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmasını sağlayabilir. Okul öncesi eğitim ortamlarındaki çocukların bulunduğu sınıfların bu açıdan incelenmesi, alınacak önlemler ve müdahaleler için önemlidir. Dolayısıyla okul öncesi sınıflarda erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın yeterli olup olmadığını, sınıf içerisinde bu düzenlemelerin ne kadarının uygulandığını inceleme gereksinimi duyulmuştur. Ülkemizde halihazırda kullanılmakta olan sınıfların erken okuryazarlık çevresini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracının bulunmaması da alanyazında bir gereksinim olarak görülmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların da yer aldığı okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın bu araştırma kapsamında geliştirilen, geçerlik ve güvenilirliği incelenen bir veri toplama aracı ile değerlendirilmesi ve var olan durumun belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı “okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın değerlendirilmesinde kullanılacak bir değerlendirme aracı geliştirmek ve bu değerlendirme aracı ile sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamını betimlemektir”. Araştırmanın bu temel amacından hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevrelerin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen değerlendirme aracı geçerli ve güvenilir midir?

2. Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamların durumu nedir?
3. Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamların özellikleri öğretmenlere ve sınıflara ilişkin demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Bu çalışma okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının durumunu betimlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ilk olarak geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olan Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği (OSEÇDÖ) geliştirilmiştir. OSEÇDÖ'nün, okul öncesi sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamını betimlemede kullanılacağı gibi, ileriki araştırmalarda erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları düzenlemelere ilişkin olarak planlanacak müdahale çalışmalarının etkisinin değerlendirilmesinde ön-test son-test değerlendirme aracı olarak da kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca OSEÇDÖ aracılığıyla okul öncesi öğretmenleri kendi sınıflarını erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam açısından değerlendirebilecektir. Bu sayede öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları düzenlemelerine olumlu yönde katkı sağlanacağı varsayılmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının kalitesini arttırmaya yönelik müdahale çalışmalarının planlanabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın erken okuryazarlık alanında yapılacak olan ileriki araştırmalara katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda ikinci olarak okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam açısından düzeyi betimlenmiştir. Tipik gelişen ve özel gereksinimli olan çocuklar için erken okuryazarlık becerilerinin edinilmesi önem arz etmektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde erken okuryazarlık becerilerinde yeterli olan çocuklar ile yetersiz olanların okuma yazmayı öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Çelenk, 2003; Güldenoğlu vd., 2016; Niklas ve Tayler, 2017). Erken okuryazarlık becerilerinin edinilmesinde çocuğun bulunduğu ortamın bu becerileri destekleyecek uyaranlarca zenginleştirilmesi oldukça önemlidir. Ulusal alanyazın

incelediğinde erken okuryazarlık ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu gibi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın değerlendirildiği çalışmaların daha da sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmanın okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının düzeyini ortaya koymayı amaçlamasıyla alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda son olarak okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının düzeyinin sınıf içerisindeki demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı ele alınmıştır. Bu bağlamda sınıf içi erken okuryazarlık ortamının hangi değişkenlere göre farklılaştığı, hangilerine göre farklılaşmadığı ve bunların olası neden ve sonuçları alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. Bu sayede mevcut araştırmanın hem okul öncesi sınıflarda görev yapan öğretmenlere öneriler sağlayacağı hem de ileriki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Sayıtlar**

Araştırmanın katılımcıları veri toplama araçlarındaki soruları ve bilgileri doğru ve yansız olarak cevaplamışlardır.

### **Sınırlılıklar**

Bu çalışmanın verileri sadece İstanbul ilinde MEB'e bağlı devlet ve özel anaokullarından toplanan veriler ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi için yeniden veri toplanamamış olması da araştırmanın sınırlılığını olarak düşünülmektedir.

### **Tanımlar**

**Dinlediğini Anlama:** Çocuğun kendisine okunan bir metin içerisinde bağlam, ana düşünce, konu vb. ne kadarını anlayabildiğini ifade eder (Neuman ve Dickison, 2018).

**Erken Okuryazarlık:** Formal okuma-yazma becerilerini kazanmadan önceki dönemde okuma-yazmaya ilişkin tüm ön koşul niteliğindeki bilgi, beceri ve tutumları içeren becerilerdir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

**Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevre:** Ortamın erken okuryazarlık becerilerini destekleyen uyarımlarla, materyaller ve araç-gereçler ile zenginleştirilmesidir (Christie ve Roskos, 2009).

**Formal Okuma-Yazma:** Seslerin zihinsel olarak bir araya getirilmesi, okunması, yazılması süreçlerini kapsayan ve sistematik olarak okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasıdır (Coltheart, 2006).

**Harf Bilgisi:** Her sözcüğün harflerden oluştuğunu bilme ve harflere karşılık gelen sesleri ayırt edebilme becerisidir (McBride-Chang, 1999).

**Kelime Bilgisi:** Okul öncesi dönemde kelime bilgisi okunduğunda veya dinlenildiğinde çocuğun anladığı ve ifade ettiği kelime sayısını ifade eder (Karaman ve Güngör-Aytar, 2016).

**Kaynaştırma/Bütünleştirme:** Özel gereksinimli bireylerin tipik gelişen akranları ile aynı ortamda eğitim görmesidir (Kargın, 2004).

**Özel Gereksinimli Birey:** Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir (MEB, 2018).

**Sesbilgisel Farkındalık:** Sesleri kelimelerin anlamlarından bağımsız olarak fark etme ve manipüle edebilme becerisidir (Philips vd., 2008).

**Tipik Gelişen Birey:** Tüm gelişim alanlarında bulunduğu yaşın gerekliliklerine göre beklenen düzeyde gelişim gösteren bireydir.

**Yazı Farkındalığı:** Yazının yapısını ve işlevini fark edebilme, yazılı ve sözel dil ile ilişkisini anlamlandırabilme becerisidir (Justice ve Ezell, 2001).



## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem süreci ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler ayrı başlıklar altında aşağıda ele alınmıştır.

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma var olan durumu ortaya koymayı amaçlamasıyla tarama modeli temel alınarak planlanmış bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Tarama modeli bir duruma veya konuya ilişkin katılımcıların fikirlerinin veya ilgi, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlendiği ve genellikle büyük örneklem gruplarıyla çalışılan araştırmalardır. Tarama araştırmaları, geçmişte olmuş veya halen var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymaya çalışır (Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 2007). Bu araştırmada okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının durumunu betimleyebilmek adına veriler toplanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışması için öncelikle ölçme kavramının incelenmesi gerekmektedir. Ölçmenin tanımı ve türleri incelenecek olursa ölçme işleminin üç alt boyutundan söz edilebilir. Bu alt boyutlardan ilki ölçülmek istenen özelliğin tanımlanması, ikincisi ölçülmek istenen özelliğin doğasına ve tanımına uygun sayı veya sembollerin belirlenmesi, üçüncüsü ise ölçülmek istenen değişkenin hangi sayı ve semboller ile tanımlanacağına ilişkin kuralların belirlemesidir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2011). Mevcut araştırmada okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında erken okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş çevrenin ölçümlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ölçülmek istenen özelliğin doğasına uygun bir ölçme aracı tasarlanarak hem geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi hedeflenmiştir hem de var olan durumun ortaya konulması amaçlanmıştır.

Ölçek geliştirme, ölçülmek istenen özelliğe veya yapıya uygun olarak tasarlanmış olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde etme sürecidir. Ölçek geliştirme

çalışmalarında ilk olarak ölçülmek istenen özelliğe yönelik olarak daha önceden geliştirilmiş bir ölçme aracının bulunup bulunmadığı belirlenir, eğer yoksa yeni bir ölçek geliştirmek için ilk olarak konuya ilişkin alanyazın taraması yapılır (DeVellis, 2012). Daha sonra madde havuzu oluşturulur ve geliştirilmek istenen ölçeğin türüne karar verilir (ör. Likert tipi, Thurstone tipi gibi) ve ölçek hedef gruba uygulanır (DeVellis, 2012). Uygulamadan sonra elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak ölçek geliştirme süreci tamamlanır (DeVellis, 2012; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu çalışmada da araştırmanın amacına uygun bilgilerin toplanabilmesi amacıyla Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği (OSEÇDÖ) geliştirilmiştir. OSEÇDÖ'nün geliştirilme süreci Veri Toplama Araçları ve İşlem Süreci bölümünde detaylı olarak ele alınmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacı doğrultusunda belirli özellik ve ölçütü karşılayan bir veya daha fazla durum üzerinde çalışılmak istendiğinde tercih edilen bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmanın çalışma grubu, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü anaokullarında görev yapan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Verilerin toplanacağı anaokulları, İstanbul ilindeki özel (1964 adet) ve devlete (136 adet) bağlı bağımsız anaokullarının listesi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kaynaklarından çıkarılarak belirlenmiştir. Sonrasında araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen anaokullarının öğretmenleri ile görüşülerek çalışmaya katılmaları istenmiştir. Çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden okul öncesi öğretmenleri ile çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubunun büyüklüğünün, belirlenmek istenen ilişkilerin güvenilir bir şekilde ortaya konabilmesi için ölçek madde sayısının en az beş katı olması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu nedenle mevcut çalışmada hedeflenen çalışma grubunun büyüklüğü geliştirilmek istenen değerlendirme aracının madde sayısının en az beş katı olarak hedeflenmiştir.

Çalışmanın evrenini okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya İstanbul ilindeki 22 ilçeden toplam 55 anaokulunda görev yapan 343 öğretmen katılmıştır ve toplamda 343 ölçek tamamlanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden, çalışmaya gönüllü katılmalarını ve verecekleri yanıtların bilimsel amaçlarla kullanılmasına yönelik

izinlerini ifade eden onam alındı. Öğretmenler tarafından tamamlanan ölçekler incelendikten sonra 32 ölçeğin, demografik bilgilerin doldurulmaması, ölçek maddelerinin büyük bir kısmının boş bırakılması, bazı ölçeklerin sayfasının yırtık olarak teslim edilmesinden dolayı cevapların belirlenememesi gibi nedenlerden ötürü analizlerde kullanılmaya uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu ölçekler verilerden çıkarılmış ve çalışmaya 311 öğretmenden elde edilen verilerle devam edilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 1

*Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler*

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	302	%97.1
	Erkek	9	%2.9
Mezun olduğu alan	Okul Öncesi Öğretmenliği	238	%76.5
	Diğer (Özel Eğitim, İngilizce Öğretmenliği vb.)	73	%23.5
Öğrenim durumu	Ön Lisans	48	%15.4
	Lisans	246	%79.1
	Lisansüstü	17	%5.5
Sınıfta tanı almış çocuk	Var	140	%45
Çalışılan yaş grubu	Yok	171	%55
	3-4 yaş	141	%45.3
Tanılı olan çocukların tanıları	5-6 yaş	170	%54.7
	Otizm Spektrum Bozukluğu	72	%39.8
	Zihin Yetersizliği	45	%24.8
	Down Sendromu	34	%18.8
	Diğer (Fiziksel, İşitme, Yetersizliği, Görme Yetersizliği vb.)	30	%16.6

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin %97.1 gibi çok büyük bir kısmının kadın olduğu, okul öncesi öğretmenliği alan mezunu olan öğretmenlerin çalışma grubunun %76.5’ini, diğer alan mezunlarının ise (özel eğitim öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, çocuk gelişimi vb.) %23.5’ini oluşturduğu, ayrıca öğretmenlerin %15.4’ünün lisans mezuniyeti derecesine sahip olmadığı görülmektedir. Tanı almış çocukların bulunduğu okul öncesi sınıfların çalışma grubunun %45’ini oluşturduğu ve bu çocukların 72’sinin Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), 45’inin Zihin

Yetersizliği (ZY) ve 34'ünün Down Sendromu (DS) tanılı olduğu gözlemlenirken, 30 çocuğun da diğer yetersizliklere (ör. fiziksel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği vb.) sahip olduğu belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan ilki demografik bilgilerin toplanması amacıyla kullanılan “Öğretmen Demografik Bilgi Formu”, ikincisi ise sınıf içi erken okuryazarlık ortamını betimlemek için kullanılan “Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği”dir (OSEÇDÖ).

#### **Öğretmen Demografik Bilgi Formu**

Bu çalışmada, araştırmanın amacı ve sorularına yönelik olarak bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından Öğretmen Demografik Bilgi Formu (Ek 1) geliştirilmiştir. Bu form katılımcı öğretmenler ile ilgili bilgileri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Formda ad-soyad, öğrenim durumu, mezun olunan alan, okul öncesi dışında farklı bir alan mezunu ise alan ile ilgili hangi eğitimlere katıldığı, hizmet süresi, özel gereksinimli çocuklarla çalışma süresi, çalıştığı okulun adı, okulun bulunduğu semt/ilçe/il, sınıfta hangi yaş grubuyla çalışıldığı, sınıfta kaç çocuk olduğu ve özel gereksinimli birey olup olmadığı, varsa tanısının ne olduğuna ilişkin sorular yer almaktadır.

#### **Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği (OSEÇDÖ)**

OSEÇDÖ çalışmanın amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinin oluşturulması ve puanlanmasında Likert tipi ölçekleme kullanılmıştır. Likert tipi ölçekler, tutum, görüş veya düşünceleri içeren soru maddelerinin katılım düzeyine göre en düşükten en yükseğe iki uç değer arasında seçeneklerin çeşitlendirilmesiyle oluşturulur. Sonrasında, bu seçeneklere birer sayısal değer atanır ve nitel veriler ölçek sayesinde nicel verilere dönüştürülerek analiz edilir (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015). Likert tipi ölçekler genelde 3'ten 7'ye kadar seçenek

sayısı ile araştırmalarda kullanılmaktadır (Turan vd., 2015). Bu alışmada OSEÇDÖ 5’li Likert tipinde planlanmıştır. Ölçeğin derecelendirmesi “Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Genellikle ve Her zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır (şeker ve Gençdoğan, 2014). OSEÇDÖ madde havuzunun hazırlanması, uzman görüşlerinin alınması ve analizlerinin yapılmasından sonra 27 maddeden oluşan ve 5 alt faktörlü yapısı olan bir ölçek halini almıştır (Ek 2). Bu alt faktörler; 6 maddeden oluşan Yazı Farkındalığı, 7 maddeden oluşan Sesbilgisel Farkındalık, 6 maddeden oluşan Dinlediğini Anlama, 4 maddeden oluşan Harf Bilgisi ve 4 maddeden oluşan Erken Okuryazarlığı Destekleyici Uygulamalar’dır. OSEÇDÖ’den alınabilecek en düşük puan 27 en yüksek puan ise 135’tir. Ölçeğin geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler, aşağıda İşlem Süreci başlığı altında detaylı olarak sunulmuştur.

Araştırma verileri anaokullarından toplandığı için Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nden ilgili ölçeğin uygulanması için uygulama izni (Ek 3) ve Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığı’ndan Etik Kurul Onayı (Ek 4) alınmıştır.

### **İşlem Süreci**

OSEÇDÖ, araştırmanın gereksinimleri doğrultusunda geliştirilen Likert tipi bir ölçek olup ilgili alanyazında belirtilen ölçek geliştirme basamakları göz önünde bulundurulurken hazırlanmıştır. Ölçek geliştirme süreci karmaşık bir süreç olup kendi içerisinde hiyerarşik basamaklara sahiptir. Bu basamaklar; a) ihtiyacı tespit etme ve teorik alt yapıyı oluşturma, b) madde havuzunu oluşturma, c) uzman görüşüne başvurma, d) pilot uygulama, e) ana uygulama, f) geçerlik analizleri ve g) güvenirlik analizleri olarak sıralanmaktadır (DeVellis, 2012; Yurdabakan ve m, 2017). Bu alışmada OSEÇDÖ’nn geliştirilme sürecinde yer verilen ölçek geliştirme basamakları aşağıda açıklanmıştır.

### **İhtiyacı Tespit Etme ve Teorik Altyapıyı Oluşturma**

Ölçek geliştirme sürecinde amaç, ortaya konulan teoriden hareketle o teorinin doğrulanmasıdır. Dolayısıyla ilk olarak ölçülmek istenen özelliğe yönelik teorik alt yapının oluşturulması gerekmektedir ve bu teorik alt yapı ölçülmek istenen özellikle ilgili olarak alanyazın taramasıyla ortaya konulabilmektedir (şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu çalışmada da ilk olarak ölçülmek istenen özellik ile ilgili olarak ihtiyaç belirlenmiş ve bu

ihtiyaç doğrultusunda alanyazın taraması (Temel kaynaklar için bkz: Baydık, 2003; Demir ve Doğanay Bilgi, 2018; Kargın vd., 2015; Neuman vd., 2011; Sandall ve Schwartz, 2014; Trawick-Smith, 2013; Wolfersberger vd., 2004) yapılarak ölçek geliştirme sürecine başlanmıştır. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelenerek ölçülmek istenen özelliğin yapısı belirlenmiş ve alanda önemi vurgulanan konular not edilerek teorik altyapı oluşturulmuştur. Kapsamlı alanyazın taramasından sonra madde havuzunun oluşturulması sürecine geçilmiştir.

### **Madde Havuzunu Oluşturma**

Kapsamlı bir alanyazın taramasından sonra madde havuzunun oluşturulması aşaması ilgili alanyazında önemli olduğu belirtilen noktalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Maddeleri yazarken, ifadelerin ölçülmek istenen yapıya yönelik olması, bir maddede birden fazla özelliğin ölçülmemesi, maddelerin açık ve anlaşılır olması ve dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazılması gibi temel noktalara (Şeker ve Gençdoğan, 2014) dikkat edilmiştir. Madde yazımı tamamlandıktan sonra, kapsam geçerliği ölçütü için uzman görüşüne sunulmadan önce bir alan uzmanı ile birlikte hazırlanan 94 maddelik madde havuzunda yer alan her bir madde tek tek gözden geçirilmiş ve maddeler üzerinde gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Benzer olan veya aynı özelliği ölçtüğü düşünülen maddeler birleştirilmiş, ilişkisiz görülen maddeler havuzdan çıkarılmış ve nihayetinde 66 maddelik bir madde havuzundan oluşan bir form ile uzman görüşüne başvurulmuştur.

### **Uzman Görüşüne Başvurma**

Kapsam geçerliği, maddelerin ölçülmek istenen özelliği ne kadar yansıttığı ile ilgilidir. Yani maddelerin yeterliği, konu alanını ne derece ölçtüğü değerlendirilmektedir (Atılğan vd., 2011; DeVellis, 2012; Özçelik, 2010). Hazırlanan bir ölçeğin, ölçmek istenilen özelliği tam anlamıyla ölçebilmesi için kapsam geçerliğinin yüksek olması gerekmektedir (Atılğan vd., 2011). Kapsam geçerliği ölçütünü elde edebilmek için belirtke tablosu hazırlamak, gözleme dayalı görüşmelerden faydalanmak gibi yöntemler bulunsa da alanyazında önerilen ve en çok kullanılan yöntemin uzman görüşüne başvurmak olduğu bilinmektedir (Atılğan vd., 2011; Karasar, 2007; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu çalışmada uzman görüşüne başvurmak yoluyla kapsam geçerliğine bakılmıştır.

Bu amaçla konu alan uzmanlarından oluşan yedi kişiye 66 maddeden oluşan form yollanmış ve görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzmanlardan üçü çocuk gelişimi, ikisi okul öncesi eğitimi ve ikisi özel eğitim alanında uzmandır. Ölçek maddelerinin her biri, karşısında uzmanların o madde ile ilgili görüşlerini işaretleyebilecekleri bir tablo içerisine yerleştirilerek uzman görüşüne sunulmuştur (Ek 5). Bu tabloda her bir maddenin karşısında “*Madde uygun/Kullanılabilir, Madde uygun ama düzeltilmeli, Madde uygun değil çıkarılmalı, Görüş ve önerileriniz*” olmak üzere dört kutucuk bulunmaktadır. Alan uzmanları görüşlerini bu kutucuklara kodlayarak belirtmişlerdir. Uzman görüşüne dayalı olarak elde edilen kapsam geçerliği bulguları, araştırmanın Bulgular ve Yorumlar bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Uzman görüşü alındıktan sonra 66 maddelik form, uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda 60 maddeye düşürülmüştür. Alanyazında madde yazımında dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da maddelerin Türkçe dil bilgisi kurallarına uygun ve imla hatalarından arınık olmasıdır (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu doğrultuda alan uzmanlarının görüşleri sonrasında oluşturulan 60 maddelik form bir Türkçe dil uzmanına gönderilmiş ve formun Türkçe dil bilgisi kurallarına uygunluğu değerlendirilmiştir. Türkçe dil uzmanının değerlendirmesinden sonra maddelerdeki imla hataları ve karmaşık olduğu düşünülen maddeler düzeltilerek daha net bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu aşamalardan sonra pilot uygulamaya geçilmiştir.

## **Pilot Uygulama**

Madde havuzuna son hali verildikten sonra maddelerin ölçülmesi amaçlanan özellikleri ne kadar doğru ölçtüğü, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve ölçek doldurma süresi gibi faktörlerin belirlenebilmesi için ana uygulamaya geçilmeden önce pilot uygulama yapılmaktadır (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Pilot uygulamanın yapılacağı örneklem grubunun hedef örneklem grubunu temsil edebilmesi için alanyazında 30 ila 50 arasında katılımcının olduğu bir gruba uygulanması gerektiği belirtilmektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu doğrultuda uzman görüşü sonrası son hali verilen 60 maddeden oluşan OSEÇDÖ için bir uygulama yönergesi hazırlanmış ve 40 kişilik bir örneklem grubu ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası katılımcıların ölçeği kaç dakikada doldurduğu hesaplanmıştır ve ölçeğin doldurulma süresinin 13 ila 15 dakika arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu süre ana uygulamada ölçek uygulama yönergesine eklenmiştir. Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve güçlüğü ile ilgili de katılımcıların

görüşleri alınmıştır ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler, anlaşılmayan maddelerin Türkçe dil uzmanına danışılarak tekrar yazılması, dil bilgisi hatalarının düzeltilmesi ve ölçeğin daha okunabilir puntoda hazırlanmasıdır. Ölçekte yapılan bu düzenlemelerden sonra ana uygulamaya geçilmiştir.

## **Ana Uygulama**

Ana uygulamaya geçilmeden önce tüm ölçek geliştirme işlem basamakları tekrar kontrol edilmiş ve eksikliğin olmamasına dikkat edilmiştir. Bu aşamalardan sonra ana uygulama için 60 maddeden oluşan ölçek formları çoğaltılarak 2019-2020 güz döneminde İstanbul ilinde bulunan özel ve devlete bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların öğretmenlerine dağıtılmıştır. Sınıflarda yürütülen eğitimin aksatılmaması ve ölçek maddelerinin iyi okunup sağlıklı cevapların verilebilmesi için öğretmenlere uygun zamanlarında doldurmaları söylenmiş ve bir hafta sonra formlar okullardan tekrar toplanmıştır. Veri toplama süreci beş ay sürmüştür ve alanyazında önerildiği gibi madde sayısının en az 5 katına ulaşılan kadar devam edilmiş (Gorsuch, 1990; Tabachnick ve Fidell, 2001) ve 311 öğretmenden veri toplanmıştır. Altmış maddeden oluşan ölçek formu ile yürütülen ana uygulama sonrasında ileriki bölümlerde detaylı olarak açıklanan geçerlik ve güvenilirlik analizlerine geçilmiştir.

## **Geçerlik Analizleri**

Geçerlik en kısa tanımıyla, ölçülmek istenen özelliğin ne kadar doğru ölçülebildiğidir (Atılğan vd., 2011; Karasar, 2007; Özçelik, 2010). Bir ölçek, sadece belirlenmiş olan ve ölçülmesi istenen özellik için geçerlidir ve ölçme aracının geçerli olabilmesi o ölçme aracının güvenilir olmasıyla ilişkilidir (Karasar, 20107). Güvenirlik ve geçerlik, bir ölçme aracının sahip olması gereken en önemli psikometrik özellikler olarak ifade edilmektedir (Atılğan vd., 2011). Bir ölçeğin güvenilir olması, o ölçme aracının aynı zamanda geçerli olduğu anlamına gelmemektedir. Güvenilir olan bir ölçeğin geçerli olmaması durumu ölçülmek istenen özelliğin tam anlamıyla ölçülemeyeceği ve ölçme aracının çalışmayacağı anlamına gelmektedir (Atılğan vd., 2011). Bu bağlamda düşünülecek olursa geliştirilmek istenen bir ölçme aracının geçerli olması hayati önem arz etmektedir. Geçerlik ölçütü tek bir başlık altında ele alınmamaktadır. Geçerlik



testlerinin üç türünden söz edilebilmektedir. Bunlar; kapsam (içerik) geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliğidir (Atılgan vd., 2011; Karasar, 2007). Kapsam geçerliği, ölçme aracının ölçülmek istenen özelliğin ne kadarını kapsadığıyla alakalıdır. Ölçme aracının amacı, ne olursa olsun kapsam bakımından ölçülmek istenen özelliği yeteri oranda temsil etmektir (Atılgan vd., 2011). Yapı geçerliği, ölçme aracından elde edilen puanların ölçülmek istenen özelliğin ne kadarını yansıttığı ile ilgilidir. Yapı geçerliğini test etmek için sıklıkla kullanılan yöntemler faktör analizi ve hipotez testidir (Büyüköztürk vd., 2008). Ölçüt geçerliği ise ölçme aracının ölçtüğü özelliklerle ilgili olduğu düşünülen bir diğer ölçme aracının puanları ile arasındaki korelasyonun incelenmesiyle geçerliğinin ortaya konulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu geçerlik türlerinin dışında alanyazında eş zaman geçerlik, yordama geçerliği ve görünüş geçerliği gibi geçerlik türlerinden de söz edilmektedir (Atılgan vd., 2011). OSEÇDÖ'nün geçerliğine ilişkin yapılan kapsam geçerliği ve yapı geçerliği analizleri ve bu analizlerin sonuçları araştırmanın Bulgular ve Yorumlar bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir.

### **Güvenirlilik Analizleri**

Güvenirlilik, psikometrik ölçümler için önemle ele alınması gereken bir konudur. Bir ölçme aracında tutarlı ve yordanabilir ölçümlerin yapılabilmesi o ölçeğin güvenirliliği ile ilişkilidir (DeVellis, 2012). Ölçek güvenirliliğinin ortaya konulması pek çok farklı yöntem kullanılarak (ör. Cronbach alfa güvenirliliği, iki yarı test güvenirliliği vb) yapılabilmektedir (DeVellis, 2012; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu çalışmada da geliştirilen ölçme aracının güvenirliliği birden fazla güvenirlilik analizi (Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, iki yarı test güvenirliliği, alt-üst %27 güvenirlilik ve madde toplam korelasyonu) ile test edilmiştir. OSEÇDÖ'nün güvenirlilik analizleri ile ilgili ayrıntılı analizler ve sonuçları araştırmanın Bulgular ve Yorumlar bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Ana uygulama sonrası elde edilen veriler SPSS 24 paket programına girilmiş ve öncelikle veri girişlerinin doğruluğu kontrol edilmiştir. Eksik olan veriler katılımcılara ulaşılarak tamamlanmış ve uç değerler kontrol edilmiş ve veri setinde uç değerler bulunmadığı için uç değerlere yönelik bir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın analizleri

yapılmadan önce normal dağılıma ilişkin analizler yapılmıştır. Normal dağılım bağımlı değişkenlere ait verilerin normal olduğunu yani elde edilen verilerin orta kısımda toplandığını ve uç değerlerin az olduğu durumları ifade eder (Pallant, 2017). Bir ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmadan önce uygun istatistik tekniğini seçmek ve çıktıları yorumlayabilmek için elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılır. Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterme durumu çarpıklık ve basıklık değerleri, %5’lik budanmış ortalama, Kolmogorov-Smirnov testi, normal Q-Q plots ve eğilimden arındırılmış Q-Q plot analizlerine göre incelenmiştir (Atılgan vd., 2011; Büyüköztürk, 2018; Pallant, 2017). İlk olarak araştırma verilerinin normal dağılımına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*OSEÇDÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerler*

<b>Ölçek Toplam Puanı ve Alt Boyutları</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Ranj</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
Yazı Farkındalığı	24.6	6.2	24	6	30	-.98	-.08
Sesbilgisel Farkındalık	19.6	7.1	28	7	35	.23	-.67
Dinlediğini Anlama	23.3	4.9	22	8	30	-.75	.04
Harf Bilgisi	12.4	4.8	16	4	20	-.10	-1.05
Erken Okuryazarlığı Destekleyici Uygulamalar	14.3	4.2	16	4	20	-.57	-.44
<b>Toplam Puan</b>	<b>94.4</b>	<b>20.2</b>	<b>96</b>	<b>39</b>	<b>135</b>	<b>-.26</b>	<b>-.46</b>

Normal dağılım bulguları için ilk olarak çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında olması verilerin normal dağıldığını gösterir ve 0 değerine yaklaştıkça mükemmel derecede normal dağılım gösterdiği varsayılır (Can, 2013; Pallant, 2017). Elde edilen bulgular incelendiğinde (Bkz. Tablo 2), harf bilgisi alt boyutunun basıklık değeri haricinde diğer tüm alt boyutlarda ve toplam puana göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında olduğu görülmüştür.

Normal dağılıma ilişkin ikinci olarak %5’lik budanmış ortalama değerleri incelenmiştir. Ölçme aracından elde edilen verilerin normal dağılım sergilediğini söyleyebilmek için %5’lik budanmış ortalama ile asıl ortalama arasında çok büyük bir farklılığın olmaması gerekmektedir. Mevcut araştırmada %5’lik budanmış ortalama

206,83 asıl ortalama 206,72 olarak bulunmuş ve arasında çok düşük bir fark olduğu görülmüştür ve bu değerler normallik varsayımlarını karşılamaktadır.

Normal dağılıma ilişkin üçüncü olarak Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerine bakılmıştır. Bu değer  $p > .05$  olması gerekmektedir. Elde edilen bulguların anlamlılık değerinin  $.200$  olduğu ve  $p > .05$  varsayımını karşıladığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3

*OSEÇDÖ'ye İlişkin Normal Dağılım Bulguları*

Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
İstatistik	<i>sd</i>	<i>p</i>	İstatistik	<i>sd</i>	<i>p</i>
.024	311	.200*	.994	311	.28

Normal dağılıma ilişkin son olarak normal Q-Q plots ve eğilimden arındırılmış Q-Q plots grafikleri değerlendirilmiştir. Normal Q-Q Plots grafiğinin makul bir düz çizgi olması ve eğilimden arındırılmış Q-Q Plots grafiğinde sıfır çizgisi etrafında kümelenmelerin olmaması normal dağılıma işaret eden bulgulardır (Atılğan vd., 2011; Pallant, 2017). Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen bulgular, verilerin normallik varsayımlarını karşıladığını göstermektedir.

Normal dağılım bulguları incelendikten sonra ileriki başlıklarda detaylı olarak ele alınan geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizlerinde kapsam geçerliği ve yapı geçerliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Kapsam geçerlik bulguları Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGO) hesaplanarak elde edilmiştir. Yapı geçerliğine ilişkin bulgular iki ana uygulama ile elde edilmiştir. Bunlardan ilki ölçek faktör yapılarını belirlemek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ikincisi ise ortaya çıkan faktör yapılarının doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizidir (DFA). Güvenirlik analizlerinde ise Cronbach alfa iç tutarlığı, iki yarı test güvenirliği, alt-üst %27 güvenirliği ve madde toplam korelasyonu analizleri yapılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik analizlerinden sonra kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamını değerlendirmek için OSEÇDÖ'den elde edilen puanlar değerlendirilmiş ve kesme noktası oluşturulmuştur. Sonrasında bu kesme puanları ile oluşturulan puan aralıklarının temsil ettiği sınıf düzeyi belirlenmiştir. Daha sonra araştırmadan elde edilen bulgular ile okul öncesi sınıfların erken okuryazarlık çevresinin hangi sınıf düzeyini temsil ettiği tartışılmıştır. Son olarak öğretmenlere ilişkin demografik değişkenlere göre sınıfların erken okuryazarlık

çevresinde fark olup olmadığını belirlemek için OSEÇDÖ'den elde edilen puanlar üzerinde ön koşulları karşılayıp karşılamamasına göre bağımsız örneklem  $t$  testi veya ANOVA testi yapılmıştır. Buna ek olarak yapılan bu testler üzerinden elde edilen anlamlı farkların etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen'in  $d$  katsayısı hesaplanmıştır (Pallant, 2017). Cohen'in  $d$  katsayısı için .2 küçük, .5 orta ve .8 büyük etki seviyesini gösteren değerler olarak kabul edilmektedir (Cohen, 1988). Bu çalışmada da bu değerler temel alınarak bulgular yorumlanmıştır.



## BÖLÜM 3

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada öncelikle OSEÇDÖ'nün geliştirilme sürecine ilişkin araştırma sorusu doğrultusunda geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, daha sonra araştırmada yer alan diğer araştırma sorularına ilişkin analizler yapılmış ve bulgular raporlanmıştır. Bu bölümde yapılan analizler ve elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında ayrı başlıklar altında detaylı olarak ele alınmış ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmıştır.

#### **Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Yürütüldüğü Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrelerin Değerlendirilmesi Amacıyla Geliştirilen Değerlendirme Aracı (OSEÇDÖ) Geçerli ve Güvenilir midir?**

İlk araştırma sorusu kapsamında okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü ortamlarda erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamı değerlendirmek amacıyla bir değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri ve sonuçları kendi içerisinde ayrı alt başlıklar olarak ele alınmış ve alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

#### **OSEÇDÖ'ye İlişkin Geçerlik Bulguları**

Bu bölümde OSEÇDÖ'nün geçerliğini incelemek amacıyla yapılan kapsam geçerliği ve yapı geçerliğine ilişkin bulgular ayrıntılı olarak ele alınmış ve sonuçları alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

**Kapsam Geçerliği Bulguları.** Kapsam geçerliğine yönelik olarak veri toplamak için birçok indeks geliştirilmiştir. Bu araştırmada Lawshe (1975) tarafından geliştirilen yöntem kullanılmıştır. Bu amaçla madde havuzu hazırlanmış olan OSEÇDÖ alanyazında tavsiye edildiği gibi yedi konu alan uzmanına yollanmış ve her bir madde için “Madde

uygun/kullanılabilir, Madde uygun ama düzeltilmeli, Madde uygun değil/çıkarılmalı” şekilde görüş belirtmeleri istenmiştir. Daha sonra konu alan uzmanlarından alınan geri dönüşler kaydedilmiştir. Kapsam geçerlik ölçütü bulguları, her bir madde için gerekli diyen uzman sayısının toplam uzman sayısına bölümünden 1 çıkarılması ( $KGO = \frac{N_g}{N/2} - 1$ ) formülüyle elde edilmiştir (Cohen ve Swerdlik, 2009; Yurdugül, 2005). Bu tekniğe göre maddelerin KGO değerleri -1’e yaklaşmasının uzmanların madde için uygun olmadığı görüşünü yansıttığı, +1’e yaklaşmasının ise uzmanların madde için uygun olduğu görüşünü yansıttığı, KGO’nun  $\alpha=.80$  düzeyinde anlamlı olduğu ve maddenin kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Cohen ve Swerdlik, 2009). Bu doğrultuda bu çalışmada da her madde için KGO değeri hesaplanmış ve  $\alpha$  değeri .80 altında olan 6 madde ölçekten çıkarılmış ve .80 ve üzeri değer alan 60 madde ile pilot ve ana uygulamaya gidilmiştir.

**Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular.** Yapı geçerliği temelde bir değişken ile başka bir değişkenin kuramsal bağlamda ilişkisinin ortaya konulmasıdır (DeVellis, 2012). Özellikle doğrudan gözlem yoluyla ölçülemeyen değişkenlerin bir ölçme aracı vasıtasıyla elde edilen görüşlerden çıkarsamalarda bulunularak kuramsal ilişkisinin ortaya konulmasında yapı geçerliğini sağlamak oldukça önemlidir (Atılğan vd., 2011). Bir testin yapı geçerliğini ortaya koymak için bazı aşamaları göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Öncelikle ölçülmek istenen değişkenin yapısı ile ilgili kuramsal tanımlamalar yapılmalı ve bu tanımlamalara yönelik hipotezler oluşturulmalıdır. Oluşturulan hipotezlere yönelik ölçme aracı geliştirilmeli veya alanda hâlihazırda kullanılan ölçekler uygun örneklem grubuna uygulanmalıdır. Son olarak elde edilen veriler ile kurulmuş olan hipotezlerin desteklenip desteklenmediği ortaya konulmalıdır. Hipotezler destekleniyorsa elde edilen yapının özellikleri belirtilmelidir (Baykul, 2000).

Geliştirilen bir ölçme aracının yapı geçerliğini ortaya koymak için belirli teknikler vardır. Bu teknikler faktör analizi ve bilinen grup ile karşılaştırma olarak sıralanabilmektedir (Karasar, 2007). Bu çalışmada yapı geçerliğinin belirlenmesi için faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Faktör analizi Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) olmak üzere iki alt başlık altında ele alınmıştır. İlerleyen başlıklarda AFA ve DFA bulguları paylaşılmış ve ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

**AFA Bulguları.** Bir ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için kullanılan analiz tekniklerinden biri AFA'dır. AFA, ölçülmek istenen değişkene yönelik geliştirilmek istenen ölçme aracının uygun olan faktör sayısını belirlemeyi ve ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliğin ne kadarını yansıtabildiğini ortaya koymayı amaçlar (Atılğan vd., 2011; DeVellis, 2012). Alanyazında AFA'ya yönelik olarak yedi farklı faktör çıkarma tekniğinden bahsedilmektedir, bunlardan en yaygın kullanılanı temel bileşenler (principal component) analizidir (Karaman, 2015). Bu nedenle bu araştırmada da temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada AFA sonuçları elde edilirken alanyazında da bahsedilen basamaklar ve özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Bu basamaklar sırasıyla ilerleyen paragraflarda anlatılmıştır.

İlk olarak elde edilen verilerin uygunluğuna karar vermek ve örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını test etmek için Kaiser-Mayer Olkin (KMO) ve Barlett's küresellik testi analizleri yapılmıştır. Alanyazında bir örnekleme yönelik faktör analizlerinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 5 katı veya en az 300 katılımcı olması önerilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu açıdan mevcut araştırma 311 kişiden oluşan çalışma grubu ile bu ölçütü sağlamaktadır. Bunun dışında örneklem büyüklüğünün ve yeterliliğinin test edilebilmesi için KMO değerinin .50'den büyük ve Barlett's testi sonuçlarının da  $p < .05$  düzeyinde anlamlı olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Tablo 4'te de ayrıntılı olarak görülebileceği gibi analiz sonuçlarına göre KMO değerinin .89 ve Barlett's testi sonucunun .000 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu analizler sonucunda mevcut araştırmanın örneklem büyüklüğünün AFA yapmak için uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4

*AFA'ya Yönelik KMO ve Bartlett'in Küresellik Testleri*

KMO Örnekleme Yeterliliği Ölçütü		.89
	Yaklaşık ki-kare değeri	4976.91
Bartlett'in Küresellik Testi	<i>sd</i>	351
	<i>p</i>	.000

Verilerin AFA yapmak için uygunluğuna karar verildikten sonra açıklanan ortak varyans değerlerine bakılmıştır. Açıklanan ortak varyans, testin alt boyutları ile birlikte tümünde açıklanan varyansı ifade eder. Alanyazında ölçek geliştirme çalışmalarında ortak varyansın dikkate alınması gereken önemli bir bulgu olduğu ve her bir alt faktörün açıkladığı varyans oranının en az %5 olması gerektiği ifade edilmektedir (Yaşlıoğlu,

2017). Tablo 5’de gözlenebileceği gibi OSEÇDÖ’nün toplamda 5 alt faktörden oluştuğu ve her bir faktörün tek başına açıkladığı varyans oranının %5’in üzerinde olduğu ve varsayımları karşıladığı ve ölçeğin tümünde açıklanan varyans yüzdesinin de %64.076 olduğu görülmektedir.

Tablo 5

*OSEÇDÖ’nün Toplam Açıklanan Varyans Değerleri*

Bileşen	Başlangıç değerleri			Faktör yükleri kareler toplamı				Döndürülmüş yük değerleri kareleri			
	Toplam	Varyans %	Kümülatif Varyans %	Toplam	Varyans %	Kümülatif Varyans %	Toplam	Varyans %	Kümülatif Varyans %		
1	9.274	34.348	34.348	9.274	34.348	34.348	4.104	15.200	15.200		
2	3.104	11.497	45.846	3.104	11.497	45.846	3.774	13.979	29.179		
3	1.907	7.063	52.908	1.907	7.063	52.908	3.496	12.950	42.129		
4	1.585	5.872	58.780	1.585	5.872	58.780	3.080	11.406	53.535		
5	1.430	5.296	64.076	1.430	5.296	64.076	2.846	10.541	64.076		
6	.957	3.546	67.622								
7	.836	3.096	70.717								
8	.782	2.895	73.612								
9	.715	2.647	76.259								
10	.611	2.265	78.523								
11	.574	2.128	80.651								
12	.532	1.970	82.621								
13	.504	1.866	84.488								
14	.483	1.790	86.278								
15	.459	1.701	87.979								
16	.412	1.525	89.503								
17	.402	1.490	90.993								
18	.367	1.358	92.351								
19	.349	1.293	93.644								
20	.335	1.241	94.886								
21	.269	.995	95.880								
22	.232	.859	96.739								
23	.216	.800	97.539								
24	.213	.787	98.326								
25	.209	.774	99.100								
26	.166	.616	99.716								
27	.077	.284	100.000								

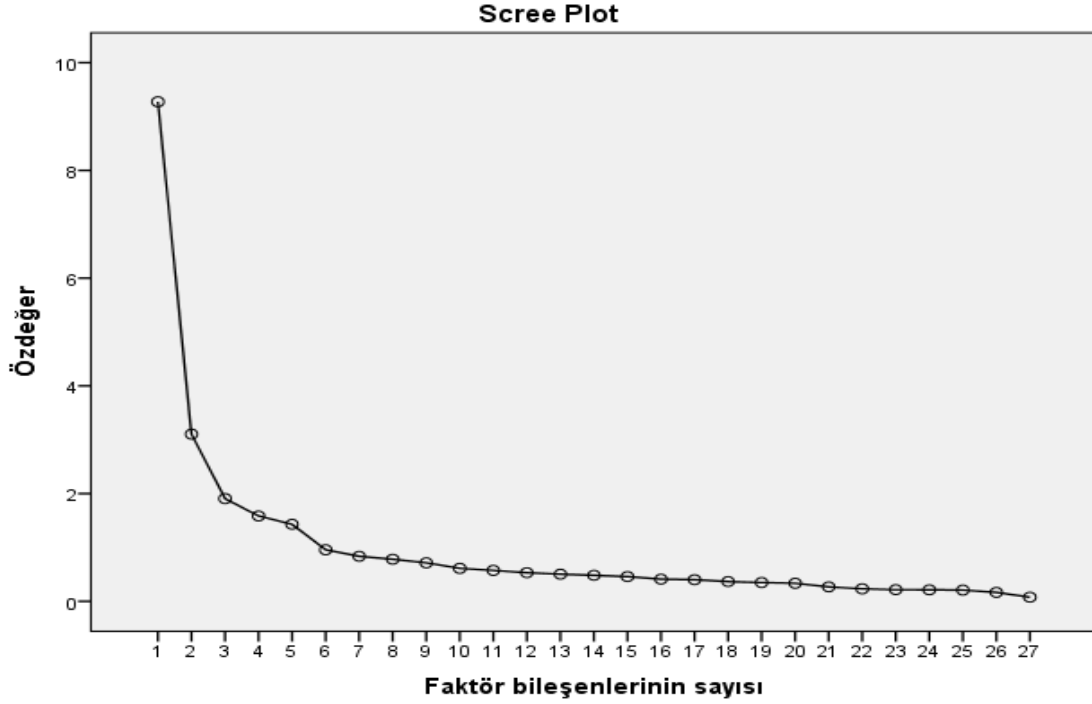


Ölçek geliştirme çalışmalarında, geliştirilmek istenen ölçeğin kaç faktörlü bir yapı oluşturacağına karar vermek karmaşık bir konudur (Zwick ve Velicer, 1986). Faktör analizinde büyük bir değişken grubunun daha küçük bir değişken grubuna evrilmesi sağlanır. Bir diğer deyişle daha küçük bir değişken grubuyla ölçülmek istenen özelliğin doğru ölçülebilmesi amacıyla yapılır (DeVellis, 2012). Bir ölçme aracının deneme uygulamasında kullanılan madde havuzundan faktör yapıları belirlenmiş asıl ölçeğe ulaşabilmek için alanyazında kullanılan iki teknik vardır. Bunlar öz değer kuralı ve yamaç birikinti testidir (DeVellis, 2012).

Öz değer, her bir alt faktörün ölçeğin ölçmek istediği değişkene ait sahip olduğu bilgi miktarını gösterir. Alanyazında bir ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için öz değerlerin göz önünde bulundurulması gerektiği ve öz değeri 1.0'in altında olan faktörlerin ölçekte muhafaza edilmemesi gerektiği belirtilmektedir (DeVellis, 2012). Bu doğrultuda OSEÇDÖ'nün alt faktörlerine ait öz değerler incelendiğinde, bu değerlerin 1.430 ile 9.274 arasında değiştiği gözlemlenmektedir (Bkz. Tablo 5'in başlangıç değerleri toplam sütunu). Dolayısıyla OSEÇDÖ için faktör analizi sonrası belirlenen alt faktörlere ait öz değerlerin ölçütleri karşıladığını söylemek mümkündür.

Faktör çıkarmak için alanyazında önerilen bir diğer teknik ise yamaç birikinti testidir (DeVellis, 2012). Yamaç birikinti testi de sıra sıra dizilen öz değerlerin grafiğine (çizgi grafiği) dayalıdır. Çizgi grafiği ile elde edilen verilerde hızlı düşüşler ve öz değer noktalarının seyrekleştiği noktalar faktör yapısı ile ilgili önemli bilgiler verir (Büyüköztürk, 2002).

OSEÇDÖ için yapılan analizlerde elde edilen çizgi grafiği incelendiğinde açıklanan toplam varyans tablosunda ortaya çıkan 5 faktörlü yapının grafik ile de desteklendiği görülmektedir (Bkz. Şekil 1). Beşinci faktörden sonra faktör yapılarının sıklaştığı ve faktör yapıları arasındaki düşüş eğiliminin de azaldığı göze çarpmaktadır. Pallant (2017) çizgi grafiğindeki gözle görülebilir kırılmaların ölçekte faktör olarak tutulabileceğinin bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Bu bilgiden yola çıkarak ölçeğin toplam açıklanan varyans ile ortaya çıkan beş faktörlü yapısının korunabileceği gözlemlenmiştir.



Şekil 1. OSEÇDÖ Alt Faktör Çizgi Grafiği.

Uygun faktör sayısının belirlenebilmesi için kullanılan tekniklerden birisi de faktör döndürme tekniğidir. Alanyazında faktör döndürme teknikleri dik döndürme (orthogonal) ve eğik döndürme (oblique) olarak iki başlık altında ele alınmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Dik döndürmeler, faktörler arasında ilişkinin olmadığı düşünüldüğü durumlarda kullanılır ve eksenlerin konumunu değiştirmeden aynı açıyla döndürmeye tabi tutulur. Eğik döndürme ise faktörler arasında bir ilişkinin olduğu varsayıldığında kullanılır ve döndürme eksenlerin döndürülmesiyle gerçekleşir (Büyüköztürk, 2002). Alanyazında elde edilen sonuçların genellenebilirliğini en üst düzeyde sağlamak için dik döndürme tekniklerinden birinin kullanılması önerilir (Büyüköztürk, 2002). Araştırmalarda dik döndürme tekniklerinden quartimax ve varimax'ın çoğunlukla kullanıldığı belirtilmekle beraber ölçme aracının çok faktörlü bir yapısının olması halinde varimax döndürme tekniğinin kullanılması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Alanyazında mevcut olan bilgiler doğrultusunda bu araştırmada da faktör döndürme tekniği olarak varimax tercih edilmiştir. Varimax döndürme tekniği uygulandıktan sonra faktör yük değerleri elde edilmiştir. Alanyazında önerildiği gibi faktör yük değerleri .30'un altında olan maddeler analiz dışında bırakılmıştır

(Büyüköztürk, 2002). Sonrasında, binişiklikler ve birden fazla alt faktör altında benzer faktör yük değerleri ile kümelenen maddeler çıkarılmıştır.

Faktör döndürme ile hangi maddenin hangi alt faktör altında birleşeceğine karar verilir. Maddelerin hangi alt faktörde ele alınması gerektiği ve birden fazla faktör altında kümelenen maddelerin hangi alt faktör altında tutulacağına karar verme noktasında alanyazında mevcut bulunan bilgiler dikkate alınmıştır. Bu bilgilere göre .30 ve altında faktör yük değerine sahip maddelerin o faktör ile ilişkisiz olduğu, birden fazla faktöre kümelenen maddelerde faktör yük değerleri arasında en az .10 fark olması gerektiği vurgulanmıştır (Büyüköztürk, 2002; Özdamar, 2016). Bu bilgiler doğrultusunda maddelerin kuramsal alt yapısı da göz önünde bulundurularak elenecek maddeler belirlenmiş ve hangi maddenin hangi alt faktörde tutulması gerektiğine karar verilmiştir. Sonuç olarak, 60 maddelik ana uygulama formu üzerinde yapılan analizler ve alanyazın doğrultusunda yapılan incelemeler sonrasında ölçme aracından 33 madde atılarak 27 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen ölçme aracı 5 alt faktörden oluşmaktadır. Bu alt faktörler “Yazı Farkındalığı, Sesbilgisel Farkındalık, Dinlediğini Anlama, Harf Bilgisi ve Erken Okuryazarlığı Destekleyici Uygulamalar” olarak isimlendirilmiştir. Maddelerin faktör döndürme sonrası almış oldukları faktör yük değerleri, kümelendikleri alt faktörler ve analizler sonrası verilen yeni madde numaraları Tablo 6’da detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 6

*OSEÇDÖ'ye Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri*

Eski madde numaraları	Yeni madde numaraları	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri				
		YF*	SBF*	DA*	HB*	EOU*
Madde27	Madde15	.80				
Madde28	Madde16	.79				
Madde34	Madde19	.76				
Madde32	Madde17	.76				
Madde33	Madde18	.73				
Madde25	Madde14	.60				
Madde21	Madde12		.80			
Madde18	Madde9		.79			
Madde17	Madde8		.79			
Madde20	Madde11		.68			
Madde24	Madde13		.64			
Madde16	Madde7		.55			
Madde19	Madde10		.51			
Madde5	Madde3			.75		
Madde4	Madde2			.74		
Madde8	Madde6			.66		
Madde7	Madde5			.65		
Madde3	Madde1			.65		
Madde6	Madde4			.64		
Madde36	Madde20				.79	
Madde41	Madde23				.78	
Madde37	Madde21				.76	
Madde39	Madde22				.74	
Madde50	Madde24					.85
Madde49	Madde25					.79
madde51	Madde26					.77
madde52	Madde 27					.62
Öz Değer (Toplam: 19.39)		4.44	4.76	4.09	3.07	3.03

\*YF: Yazı Farkındalığı; SBF: Sesbilgisel Farkındalık; DA: Dinlediğini Anlama; HB: Harf Bilgisi; EOU: Erken Okuryazarlığı Destekleyici Uygulamalar

Bir ölçme aracının geçerliği için homojenliğin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (Atılgan vd., 2011). Ölçme aracının homojenliği birden fazla yolla ölçülebileceği gibi eğer test birden fazla alt faktörden oluşuyorsa her bir alt faktörden alınan puanların toplamı ile testin tümünden alınan puan arasındaki korelasyona da bakılabilmektedir. Ölçme aracının alt faktörlerinden elde edilen puanlar ile toplam puan

arasında anlamlı bir korelasyon varsa o ölçme aracının ölçmek istediği yapıyı ölçebildiği söylenebilir (Cohen ve Swerdlik, 2009). Bu bilgiler doğrultusunda OSEÇDÖ alt faktörlerinden elde edilen puanlar ile ölçek toplam puanı arasındaki korelasyona bakılmıştır (Bkz. Tablo 7).

Tablo 7

*OSEÇDÖ'ye Ait Alt Faktörlerin Birbirleriyle ve Ölçek Toplam Puanı Arasındaki Korelasyonu*

	<b>SBF*</b>	<b>DA*</b>	<b>HB*</b>	<b>EODU*</b>	<b>Ölçek Toplam</b>
YF*	.40**	.58**	.33**	.55**	.78**
SBF*		.37**	.53**	.42**	.78**
DA*			.38**	.43**	.73**
HB*				.29**	.68**
EODU*					.70**

\*YF: Yazı Farkındalığı; SBF: Sesbilgisel Farkındalık; DA: Dinlediğini Anlama; HB: Harf Bilgisi; EOU: Erken Okuryazarlığı Destekleyici Uygulamalar; \*\* $p < .01$

Tablo 7 incelendiğinde alt faktörlerden elde edilen puanlar ile ölçek toplam puanları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir korelasyon elde edildiği görülmektedir. Elde edilen bu korelasyon OSEÇDÖ'nün homojenlik ölçütünü karşıladığını söyleyebilmek için önemli bir bulgudur. Alanyazında bir ölçme aracının alt faktörleri ile toplam puan arasında pozitif yönde ve yüksek bir korelasyonun olması, o ölçme aracının homojenliğinin sağlandığının ve ölçmek istediği özelliğin ölçülebildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Cohen ve Swerdlik, 2002). OSEÇDÖ'nün alt faktörleri ile toplam puan arasındaki korelasyon incelendiğinde harf bilgisi alt faktörünün ölçek toplam puanı ile pozitif yönde ve orta düzeyde, diğer dört alt faktörün ise ölçek toplam puanı ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir korelasyon sergilediği görülmektedir. Bu bulgular çerçevesinde OSEÇDÖ'nün ölçek homojenliği ölçütünü karşıladığını söylemek mümkündür.

Ölçek geliştirmede hem geçerlik hem de güvenilirlik için alanyazında önemi vurgulanan bir diğer bulgu ise ortak varyanstır. Ortak varyans, ortak faktörlerce açıklanabilen varyanstır (Büyüköztük, 2002). Ortak varyans ölçülmek istenen değişkene yönelik elde edilen faktör yük değerlerinin karelerinin toplamıyla elde edilir (Hovardaoğlu, 2000). Dolayısıyla elde edilen veriler doğrultusunda OSEÇDÖ'ye ait maddelerin faktör yük değerlerine ve ortak varyans değerlerine bakılmıştır (Bkz. Tablo 8).

Tablo 8

*OSEÇDÖ'nün Madde Bazında Ortak Varyans Değerleri*

Maddeler	Başlangıç Değeri (Initial)	Çıkarımsal Değeri (Extraction)	Maddeler	Başlangıç Değeri (Initial)	Çıkarımsal Değeri (Extraction)
1	1.00	.48	15	1.00	.77
2	1.00	.61	16	1.00	.79
3	1.00	.60	17	1.00	.73
4	1.00	.55	18	1.00	.68
5	1.00	.54	19	1.00	.72
6	1.00	.56	20	1.00	.72
7	1.00	.52	21	1.00	.72
8	1.00	.70	22	1.00	.64
9	1.00	.68	23	1.00	.68
10	1.00	.51	24	1.00	.75
11	1.00	.54	25	1.00	.80
12	1.00	.70	26	1.00	.70
13	1.00	.51	27	1.00	.52
14	1.00	.58			

Alanyazında ortak varyans ortak faktörlerce açıklanabilecek varyansın oranı olarak tanımlanmaktadır (Kline, 1994). Bir ölçme aracında ortak varyansın %30'dan yüksek olması beklenir ve oran arttıkça kabul edilebilirlik yükselir (Büyüköztürk, 2018). Ortak varyans oranının düşük olmaması için de maddelerin ortak varyans değerinin yüksek olması gerekir ve .10 altında olan maddelerin sorun teşkil edebileceği belirtilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bu bilgiler göz önünde bulundurularak Tablo 8 incelendiğinde maddelerin çıkarımsal değerlerinin .48 ile .80 arasında değiştiği ve bu değerlerin kabul edilebilir değerlerin üstünde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla OSEÇDÖ'nün madde bazında ortak varyans ölçütünü karşıladığını söylemek mümkündür.

Yapı geçerliği bulguları için önemli olan bir diğer değer de maddeler arası korelasyon değeridir. OSEÇDÖ'nün maddeler arası korelasyon değerleri incelendiğinde bu değerlerin .06 ile .91 arasında değiştiği görülmektedir (Bkz. Tablo 9). Bir ölçekteki maddelerin birbirleriyle ilişkisi, o ölçeğin faktör yapılarının belirlenmesinde önemli rol oynar ve aynı alt boyuttaki maddelerin birbirleriyle korelasyonunun daha yüksek çıkması beklenir, ancak bir ölçekteki tüm maddeler birbirleriyle yüksek veya beklenen düzeyde korelasyon göstermeyebilir (Ankaralı, Aydın ve Yılmaz Akşehirli, 2013). Aynı faktör altında toplanan maddelerin birbirleriyle korelasyonun beklenen düzeyde olması (.30 ve

üstü) ölçeğin ölçmek istenen özelliği ölçme kabiliyetine sahip olduğunu söylemek için yeterlidir (Kline, 1994).

Dinlediğini Anlama (DA), Sesbilgisel Farkındalık (SBF), Yazı Farkındalığı (YF), Harf Bilgisi (HB) ve Erken Okuryazarlığı Destekleyici Uygulamalar (EODU) olmak üzere OSEÇDÖ’de toplamda beş alt faktör bulunmaktadır ve Tablo 9’da ayrıntılı olarak her bir alt faktördeki maddelerin birbirleriyle korelasyonu görülmektedir. Tablo 9 incelendiğinde OSEÇDÖ’deki aynı faktör altında yer alan maddelerin, madde 13 ile 10’un birbirleriyle korelasyonu (.28) dışında, tüm maddelerin birbirleriyle korelasyonunun .30’un üstünde olduğu görülmektedir. Bu durumda maddeler arası korelasyon için beklenen ölçütlerin de karşılandığı söylenebilir.

Sonuç olarak OSEÇDÖ’ye yönelik yapılan AFA bulguları bir arada değerlendirilecek olursa ilk olarak beş faktörlü yapıyla toplam varyansın %64’ünün açıklandığını ve bu oranın kabul edilebilir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür (Büyüköztürk, 2018). İkinci olarak elde edilen bu beş faktörlü yapıda hangi maddelerin hangi alt faktör altında birleşeceğine karar verebilmek için faktör döndürme uygulanmış ve maddelerin kuramsal temelleri dikkate alınarak bu alt faktörler isimlendirilmiştir. Üçüncü olarak ölçeğin homojenliğini ortaya koymak amacıyla alt faktörler ile toplam puan arasındaki korelasyon incelenmiştir. Bu analiz sonucunda OSEÇDÖ’nün alt faktörleri ile toplam puan arasında yüksek düzeyde bir korelasyon elde edilmiştir ve bu ölçek homojenliğinin sağlandığının bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Son olarak madde bazında ortak varyans değeri ve maddeler arası korelasyon incelenmiştir. Açıklanan ortak varyans üzerinde önemli etkisi olan madde bazında ortak varyans değerleri kabul edilebilir seviyenin üstünde çıkmıştır ve maddeler arası korelasyon beklenen ölçütleri karşılamıştır.

Tablo 9

*OSEÇDÖ Maddeler Arası Korelasyon Değerleri*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
<b>DA</b>	1	1	.49	.36	.49	.35	.42	.32	.20	.18	.17	.14	.27	.17	.21	.32	.31	.33	.26	.34	.18	.25	.21	.14	.24	.25	.18	.18
	2		1	.58	.40	.42	.47	.25	.09	.08	.20	.20	.13	.23	.41	.36	.42	.36	.42	.30	.14	.24	.23	.13	.27	.24	.19	.28
	3			1	.45	.50	.44	.25	.10	.15	.17	.20	.17	.27	.34	.30	.37	.29	.36	.26	.22	.22	.22	.18	.25	.24	.27	.27
	4				1	.55	.44	.31	.18	.22	.22	.16	.22	.19	.29	.44	.43	.38	.32	.40	.34	.36	.27	.21	.30	.25	.26	.27
	5					1	.50	.27	.19	.21	.32	.13	.19	.28	.38	.34	.41	.36	.43	.40	.26	.34	.27	.19	.32	.25	.30	.20
	6						1	.27	.13	.12	.20	.22	.23	.25	.38	.32	.40	.32	.39	.30	.25	.30	.23	.23	.35	.33	.32	.32
<b>SBF</b>	7						1	.54	.44	.47	.45	.45	.33	.32	.38	.34	.38	.27	.33	.38	.43	.39	.36	.33	.32	.33	.35	
	8							1	.69	.38	.44	.65	.45	.08	.15	.11	.19	.06	.17	.38	.36	.38	.31	.22	.21	.21	.21	
	9								1	.51	.46	.64	.41	.13	.20	.17	.23	.15	.21	.37	.32	.28	.35	.21	.15	.25	.21	
	10									1	.53	.37	.28	.33	.36	.35	.35	.34	.38	.33	.46	.29	.34	.37	.32	.30	.29	
	11										1	.50	.39	.31	.28	.25	.25	.27	.26	.22	.29	.27	.24	.27	.25	.23	.27	
	12											1	.53	.17	.26	.25	.19	.14	.22	.36	.31	.32	.39	.28	.18	.24	.28	
<b>YF</b>	13											1	.32	.27	.31	.16	.19	.09	.31	.25	.25	.22	.24	.24	.23	.25		
	14												1	.62	.67	.43	.55	.39	.14	.25	.10	.07	.42	.42	.30	.38		
	15													1	.91	.62	.55	.62	.20	.32	.22	.11	.42	.38	.33	.39		
	16														1	.59	.60	.59	.19	.32	.18	.10	.43	.40	.32	.40		
	17															1	.71	.75	.32	.41	.27	.29	.36	.33	.36	.32		
	18																1	.66	.20	.26	.17	.16	.41	.40	.33	.43		
<b>HB</b>	19																	1	.32	.43	.26	.23	.37	.34	.36	.35		
	20																			1	.68	.60	.61	.13	.12	.26	.21	
	21																				1	.59	.58	.26	.23	.34	.28	
	22																					1	.58	.15	.14	.24	.23	
<b>EODU</b>	23																						1	.15	.10	.27	.16	
	24																								1	.76	.58	.51
	25																									1	.64	.50
	26																										1	.48
	27																											1



**DFA Bulguları.** AFA ile elde edilen faktör yapıları arasındaki ilişkinin yeterli olup olmadığını ve elde edilen faktör yapılarının modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını test etmek için DFA yapılmaktadır (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2012). DFA’da ilk adım model yapısının ortaya konulması ve bu model üzerinden faktörler arasındaki ilişki, varyans ve kovaryansların değerlendirilmesi, öneriler doğrultusunda modifikasyonların yapılması gibi işlemlerin yapılmasıdır (Aytaç ve Öngen, 2012). Elde edilen modelin DFA sonucunda varsayımları karşılayıp karşılamadığını ortaya koymak için uyum indeksleri göz önünde bulundurulur. Alanyazın incelendiğinde uyum indekslerinden elde edilen sonuçların kabul edilebilir kesme puanları ve aralıkları belirlenmiştir. Alanyazında uyum indekslerine ilişkin kabul seviyeleri aşağıdaki gibidir:

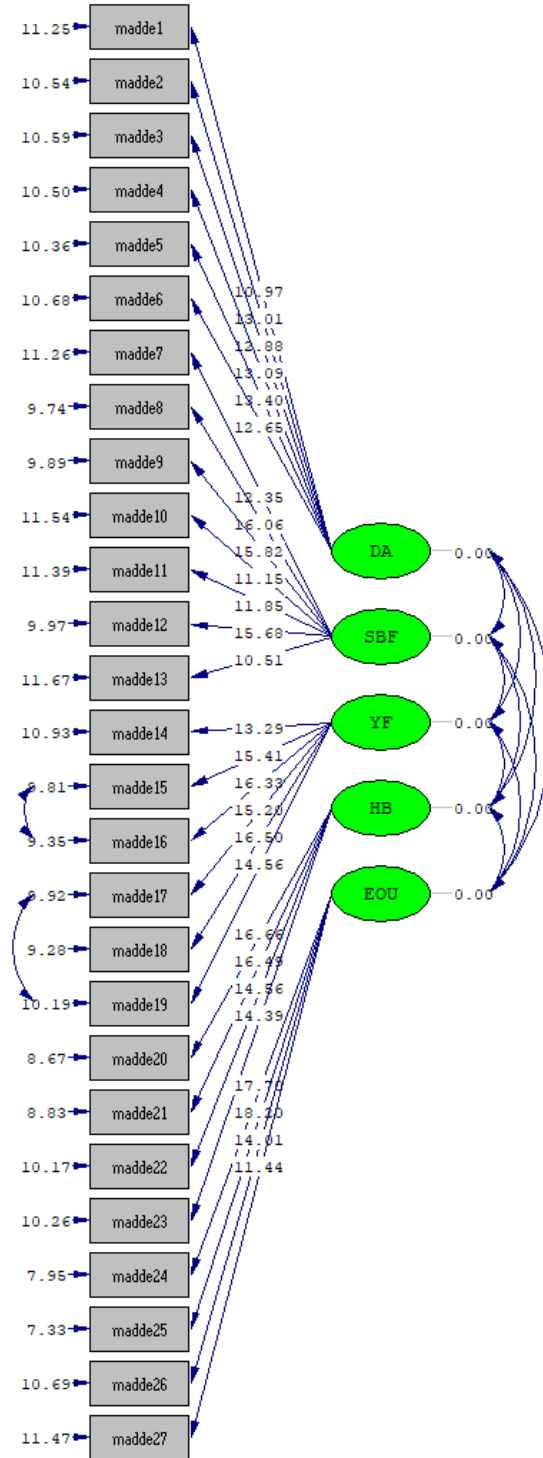
Hooper, Coughlan ve Mullen (2008) DFA için önemli bulgulardan biri olan, modelin uygunluğunu hesaplamak için hipotezi test eden ve ki-kare ( $\chi^2$ ) değerinin serbestlik derecesine (sd) bölünmesiyle elde edilen göreceli ki-kare uyum indeksi (RCI) değeri için 3’ün altında olmasını önermişlerdir. Bir diğer önemli uyum indeksi de uyum iyiliği indeksidir (GFI). Bu değer hesaplanan kovaryans popülasyonu ile açıklanan varyans oranını karşılaştırır ve 0-1 arası değer almakla beraber 1’e yaklaştıkça iyi uyuma işaret eder, .90 ve üstü olması önerilir (Byrne, 2010; Raykov ve Marcoulides, 2006). Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) var olan değişken sayısına uygun olarak modelin serbestlik derecesini düzenleyen bir değerdir. GFI değeri 0-1 arası değer alır ve 1’e yaklaştıkça iyi uyuma işaret eder, .80 ve üstü değerler kabul edilebilir uyum değerleridir (Forza ve Filippini, 1998). Elde edilen veriler ile varsayılan model arasındaki uyumu inceleyen karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerinin ve CFI’ya alternatif olarak geliştirilmiş olan ölçülen değerlerin bağlantısız olarak hesaplanan  $\chi^2$  değeri ile modelin  $\chi^2$  değerini karşılaştıran ölçeklendirilmiş uyum indeksi (NFI) ve ölçeklendirilmemiş uyum indeksi (NNFI) değerleri 0-1 arası değer alır ve 1’e yaklaştıkça iyi uyuma işaret eder, .90 ve üzeri olması önerilir. Artan uyum indeksi (IFI) değeri, Bollen’in artan uyum indeksi olarak da alanyazında karşılaşılabilecek olan bu değer, 0-1 arası değer alır ve 1’e yaklaştıkça iyi uyuma işaret eder. Yapısal eşitleme modeli indeksleri içerisinde göz önünde bulundurulması gereken indeks değerlerinden olan tahmini kök hata kareler ortalaması (RMSEA), kök artık kareler ortalaması (RMR) ve standartlaştırılmış kök artık kareler ortalaması (SRMR) için alanyazında .05 ve altı mükemmel uyum .10 ve altı için iyi uyum gösterdiği ölçüt olarak alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Gerbing ve Anderson, 1993; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Özdamar, 2016; Tabachnick ve

Fidel, 2001). RMSEA değerinin .10'dan düşük çıkması, model veri uyumu açısından kabul edilebilir alt sınırlar olarak değerlendirilmektedir (Cole, 1987; Gerbing ve Anderson, 1993). Uyum indekslerinde incelenmesi gereken bir diğer bulgu da görelî uyum indeksi (RFI) değeridir. RFI varyans ve kovaryans değerlerinin uyuma gösterip göstermediğine ilişkin bilgi verir ve 0-1 arası değer alır, 1'e yaklaştıkça iyi uyuma işaret eder.

OSEÇDÖ'ye ilişkin olarak yürütülen DFA sonrasında elde edilen model yapısı Şekil 2'de verilmiştir. Analizlerden elde edilen çıktılar ve alanyazında var olan öneriler doğrultusunda “madde 15 ile madde 16” ve “madde 17 ile madde 19” maddelerinin hata varyansları arasında modifikasyon yapılmıştır (Çapık, 2014). Yapılan analizler ve analiz çıktıları sonuçlarına göre modelin ki-kare değeri 858.27 ve serbestlik derecesi 312 olarak hesaplanmıştır. Model uyumu için alanyazında bakılması önemli görülen  $\chi^2/sd$  formülü ile hesaplanan RCI değeri hesaplanmış ve 2.75 olarak bulunmuştur. Bu değer 3'ün altında olması modelin mükemmel uyum sergilediğinin bir göstergesidir (Corral ve Calvete, 2000; Hoe, 2008; Kline, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Sonrasında analizlerden elde edilen çıktıların CFI, NFI, NNFI, IFI VE RFI değerlerine bakılmıştır. CFI değeri .96, NFI değeri .93, NNFI değeri .95, IFI değeri .96 ve RFI değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin tamamının mükemmel uyum ve kabuledilebilir uyum kriterleri içerisinde olduğunu alanyazın çerçevesinde (Bentler ve Bonett, 1980; Corral ve Calvete, 2000; Hoe, 2008; Kline, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Sümer, 2000) söylemek mümkündür. Yine DFA analiz sonuçlarında elde edilen bir diğer önemli bulgu olan RMSEA değerine bakılmıştır. RMSEA uyum indeksi  $p=.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuş ve .075 değerini almıştır. Bu sonuç da model veri uyumunun sağlandığının göstergesidir (Cole, 1987; Gerbing ve Anderson, 1993). Analizlerden elde edilen bir diğer önemli bulgu da RMR ve SRMR değerleridir. Bu çalışmada RMR değeri .10, SRMR değeri .070 olarak bulunmuştur. Bu değerler varsayımları karşılamakta ve sergilenen modelin kabul edilebilir düzeyde iyi uyum sergilediğini göstermektedir. Son olarak analizlerde GFI ve AGFI değerlerine bakılmış, GFI değeri .83, AGFI değeri ise .79 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler modelin iyi uyum sergilediğinin birer göstergesi (Forza ve Filippini, 1998) olarak kabul edilmiştir.

Sonuç olarak AFA ile faktör yapıları ortaya konulan OSEÇDÖ, beş faktörlü bir yapı sergilemiş, DFA analizleri ile de beş faktörlü model yapısının doğrulanıp

doğrulanmayacağı test edilmiştir. Analizler sonrası AFA ile ortaya çıkarılan yapının DFA ile doğrulandığı görülmüştür.



Chi-Square=858.27, df=312, P-value=0.00000, RMSEA=0.075

Şekil 2. OSEÇDÖ'ye Yönelik Doğrulamalı Faktör Analizi Model Yapısı

## OSEÇDÖ'ye İlişkin Güvenirlik Bulguları

Bu bölümde OSEÇDÖ'nün güvenirliliğini incelemek amacıyla yapılan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, iki yarı test güvenirliliği, alt-üst %27 güvenirliliği ve madde toplam korelasyonuna ilişkin güvenirlilik analizleri ve elde edilen bulgular verilmiş ve bu bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

**Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı.** İç tutarlık katsayısı bir ölçme aracında var olan maddelerin homojenliği ile ilgilidir ve ölçme aracının seçenekleri üç veya daha fazla ise Cronbach tarafından geliştirilen alfa ( $\alpha$ ) katsayısının kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2018; DeVellis, 2012). Bir ölçme aracından elde edilen alfa katsayısı o ölçeğin iç tutarlığını yansıtır, dolayısıyla alfa katsayısı ne kadar yüksekse iç tutarlığının da o kadar yüksek olduğu söylenebilir (DeVellis, 2012).

Bu araştırmada da OSEÇDÖ'nün alt faktörler ve ölçek toplamı için iç tutarlılığını ortaya koymak için alfa katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek toplamı için  $\alpha=.91$  olarak bulunmuştur. Alt faktörlerden Yazı Farkındalığı için  $\alpha=.90$ , Ses Bilgisel Farkındalık için  $\alpha=.91$ , Dinlediğini Anlama için  $\alpha=.90$ , Harf Bilgisi için  $\alpha=.90$  ve Erken Okuryazarlığı Destekleyici Uygulamalar için  $\alpha=.90$  olarak bulunmuştur. Araştırma verileri ışığında elde edilen  $\alpha$  güvenirlilik katsayılarına bakılacak olursa, ölçeğin tümü için ve alt faktörlerin her biri için ayrı ayrı elde edilen güvenirlilik katsayılarının alanyazında da önerildiği gibi .80'in üzerinde olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2001). Dolayısıyla bu sonuçların OSEÇDÖ'nün yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir.

**İki Yarı Test Güvenirliliği.** Eş değer yarılar veya testi yarılama yöntemi olarak da bilinen iki yarı test güvenirliliği, tek oturumda uygulanan testin iki yarıya bölünerek her birey için iki test puanı elde edilerek bu test puanları arasındaki ilişkinin incelenmesidir (Atılğan vd., 2011). Bu yöntem sayesinde testin iki yarısından elde edilen verilerle Spearman Brown formülü kullanılarak ölçeğin tümü için korelasyon katsayısı elde edilir ve testin tamamı için korelasyon katsayısının hesaplanmasıyla ölçme aracının kapsam tutarlığına ilişkin bilgi elde edilir (Atılğan vd., 2011; Büyüköztürk, 2018). Spearman Brown testi ile iki korelasyon katsayısı hesaplanır. İlki Spearman Brown korelasyon katsayısıdır. Bu katsayı değeri +1 ile -1 arasında değerler alır ve +1'e yaklaştıkça iki değişken arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu, -1'e yaklaştıkça negatif yönde bir

ilişkinin olduğunu gösterir (Büyüköztürk vd., 2008). İkincisi ise Guttman Split-Half korelasyon katsayısıdır. Bu değer de yine +1 ve -1 arasında değerler alır ve testin iki yarısı arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2002). Korelasyon katsayısının 0.70 ile 0.99 aralığında olması yüksek, 0.30 ile 0.69 arasında olması orta, 0.01 ile 0.29 arasında olması düşük düzey ilişki olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2018).

Spearman Brown testi sonuçlarına göre OSEÇDÖ toplam puanı için Spearman Brown  $r=.84$  ve Guttman Split-Half değeri  $r=.84$  olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre iki eş yarıya bölünen ölçeğin yarıları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Güvenirlik analizinde önemli bir ölçüt olan Spearman Brown ve Guttman Split-Half korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde çıkması ölçeğin güvenilirliğinin de yüksek olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Cronbach alfa değerleri ve Spearman Brown testi sonuçları bir arada değerlendirildiğinde, bu iki test sonucunun da yüksek düzeyde çıkması OSEÇDÖ'nün güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).

**Alt-Üst %27 Güvenirliği.** Alt-üst %27 güvenirliği, madde analizi kapsamında başvuru ve ölçek puanlarında alt %27 ve üst %27'lik grubun madde puanlarının ortalamaları arasındaki farkın bağımsız örneklem  $t$  testi kullanılarak karşılaştırılmasıdır (Büyüköztürk, 2002). Gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkması ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunun bir göstergesidir. Analiz sonuçları maddelerin bireyleri ölçülmek istenen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Analizler ile Levene testi sonuçlarından varyansların eşit dağılım gösterip göstermediği gözlenebilmektedir ve  $p>.05$  olması gerekmektedir.

Alt-üst %27 güvenirliği OSEÇDÖ'ye yönelik iç tutarlığın ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak her bir alt boyutta bulunan maddeler için ayrı ayrı alt-üst %27 değerleri hesaplanmış ve ardından toplam puanlar üzerinden alt-üst %27 güvenirlik bulguları elde edilmiştir (Bkz. Tablo 10). Elde edilen sonuçlar incelenecek olursa ilk olarak Tablo 10'da her bir madde için hesaplanan alt-üst %27 değerleri verilmektedir. Bu değerlere bakıldığında her madde için alt %27'lik grup ile üst %27'lik grup ortalamalarının arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bu anlamlı farklılık ölçülen özellik bakımından maddelerin ayırt ediciliğinin yeterli olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 10

*OSEÇDÖ'nün Alt-Üst %27 Güvenirliğine İlişkin Değerleri*

Alt Faktör	Madde No	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d*
Dinlediğini Anlama	Madde1	Alt %27	84	2.98	1.12	166	10.01	.000	.61
		Üst %27	84	4.42	.69				
	Madde2	Alt %27	84	3.39	1.24	166	8.53	.000	.55
		Üst %27	84	4.68	.60				
	Madde3	Alt %27	84	3.29	1.15	166	9.55	.000	.59
		Üst %27	84	4.67	.64				
	Madde4	Alt %27	84	2.73	1.13	166	11.51	.000	.66
		Üst %27	84	4.5	.85				
	Madde5	Alt %27	84	2.88	1.14	166	11.98	.000	.68
		Üst %27	84	4.61	.65				
	Madde6	Alt %27	84	2.96	1.20	166	11.08	.000	.65
		Üst %27	84	4.60	.60				
Ses Bilgisel Farkındalık	Madde7	Alt %27	84	2.13	1.16	166	16.98	.000	.79
		Üst %27	84	4.63	.67				
	Madde8	Alt %27	84	1.74	.95	166	10.05	.000	.61
		Üst %27	84	3.54	1.33				
	Madde9	Alt %27	84	1.73	.99	166	9.95	.000	.61
		Üst %27	84	3.5	1.32				
	Madde10	Alt %27	84	2.31	1.27	166	12.11	.000	.68
		Üst %27	84	4.33	.85				
	Madde11	Alt %27	84	2.42	1.39	166	10.32	.000	.62
		Üst %27	84	4.31	.94				
	Madde12	Alt %27	84	1.50	.85	166	11.03	.000	.65
		Üst %27	84	3.44	1.36				
Madde13	Alt %27	84	1.82	1.06	166	8.96	.000	.57	
	Üst %27	84	3.49	1.33					
Yazı Farkındalığı	Madde14	Alt %27	84	2.90	1.38	166	11.85	.000	.67
		Üst %27	84	4.80	.50				
	Madde15	Alt %27	84	2.57	1.34	166	13.83	.000	.73
		Üst %27	84	4.78	.58				
	Madde16	Alt %27	84	2.74	1.40	166	13.95	.000	.73
		Üst %27	84	4.93	.30				
	Madde17	Alt %27	84	3.05	1.29	166	11.83	.000	.67
		Üst %27	84	4.81	.42				
	Madde18	Alt %27	84	3.27	1.32	166	9.46	.000	.59
		Üst %27	84	4.77	.60				
	Madde19	Alt %27	84	2.93	1.35	166	11.27	.000	.65
		Üst %27	84	4.74	.58				

Tablo 10 (devam)

Alt Faktör	Madde No	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d*
Harf Bilgisi	Madde20	Alt %27	84	2.11	1.18	166	11.45	.000	.66
		Üst %27	84	4.15	1.13				
	Madde21	Alt %27	84	2.11	1.15	166	15.65	.000	.77
		Üst %27	84	4.50	.79				
	Madde22	Alt %27	84	1.96	1.08	166	12.71	.000	.70
		Üst %27	84	4.19	1.18				
Madde23	Alt %27	84	2.26	1.20	166	11.40	.000	.66	
	Üst %27	84	4.24	1.03					
Erken Okuryazarlığı Destekleyici Uygulamalar	Madde24	Alt %27	84	2.69	1.35	166	10.63	.000	.63
		Üst %27	84	4.48	.73				
	Madde25	Alt %27	84	2.87	1.30	166	9.26	.000	.58
		Üst %27	84	4.40	.77				
	Madde26	Alt %27	84	2.62	1.30	166	10.11	.000	.61
		Üst %27	84	4.33	.84				
	Madde27	Alt %27	84	2.65	1.27	166	11.06	.000	.65
		Üst %27	84	4.44	.75				
Toplam Puan	Alt %27	84	68.60	10.25	166	35.91	.000	.94	
	Üst %27	84	118.32	7.46					

\*Cohen'in d katsayısı

Tablo 10 toplam puan üzerinden hesaplanan alt-üst %27 değerleri incelendiğinde gruplar arasındaki ortalama puan farkının anlamlı olduğu gözlemlenmiştir ve bu anlamlı farkın etki büyüklüğüne bakılmıştır. Etki büyüklüğü hesaplamaları için Cohen'in d katsayısı hesaplanmıştır (Cohen, 1998). Cohen'in d katsayısı .94 olarak bulunmuştur ve alt ve üst %27'lik gruplar arasındaki anlamlı farkın etki büyüklüğünün geniş etki büyüklüğünde olduğunu söylemek mümkündür. Maddelerin ayrı hesaplanan alt-üst %27 değerlerinin etki büyüklüğü ise .55 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler ışığında maddelerin orta etki büyüklüğüne sahip olduklarını söylemek mümkündür. Alanyazında alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı, testin ayırt ediciliğinin sağlandığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu sonuçlara göre OSEÇDÖ için toplam puan açısından da alt-üst %27 güvenilirliği ölçütünün sağlandığı söylenebilir.

**Madde Toplam Korelasyonu.** Madde toplam korelasyonu, ölçme aracının maddelerinden alınan puanlar ile ölçme aracından alınan toplam puan arasındaki ilişkiyi

açıklar (Büyüköztürk, 2002). Madde toplam korelasyonunun pozitif yönde ve yüksek çıkması ölçme aracının iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir ve Likert tipi ölçme araçlarında Pearson korelasyon katsayısı ile incelenir (Büyüköztürk, 2002). Madde toplam korelasyonunda genel olarak istatistiksel anlamlılığın baz alınması gerektiği söylenebilir de büyük örneklem gruplarından düşük korelasyonun anlamlı çıkma olasılığı göz önünde bulundurulduğunda .30 ve üzeri korelasyonun olması maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002).

OSEÇDÖ için yapılan analiz sonrasında Tablo 11’de ayrıntılı olarak sunulan korelasyon değerleri göz önünde bulundurulduğunda, madde toplam korelasyon değerlerinin .45 ile .64 arasında değiştiği ve alt faktör bazında madde toplam korelasyonlarının .52 ile .83 arasında değerler aldığı görülmektedir. Madde ve alt faktör bazında Cronbach  $\alpha$  değerlerinin de .80 üzerinde olduğu görülmektedir. Güvenirlik açısından dikkat edilmesi gereken bir bulgu olan madde toplam korelasyonu değerlerine bakıldığında tüm maddelerin korelasyon değerlerinin .45 veya üzerinde olduğu görülmektedir ve bu sonuç madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2002; Pallant, 2017). Alanyazında madde silindiğinde  $\alpha$  değeri üzerinde büyük bir değişikliğin olmaması gerektiği de vurgulanmaktadır (Özdamar, 2016). Madde silindiğinde  $\alpha$  değerine bakıldığında,  $\alpha$  değeri üzerinde herhangi bir değişikliğin olmadığı gözlenmektedir. Bu sonuç ölçek güvenirliliğinin iyi düzeyde sağlandığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Özdamar, 2016). Alt faktörler bazında korelasyon değerleri göz önünde bulundurulduğunda yine maddelerin .52 ve üzeri değer aldığı gözlemlenmektedir. Bu değerlerin .30 ve üzeri olması şartının sağlandığı ve alt faktörler bazında ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2002). Alt faktörler bazında  $\alpha$  değerlerinin ise .83 ile .90 arasında güvenirlilik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. Bu değerlerin kabul edilebilir değerler olduğu ve yüksek güvenirlilik bulgusu olarak değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Tabachnik ve Fidel, 2001). Elde edilen değerler alanyazın doğrultusunda ele alındığında, OSEÇDÖ’nün iyi düzeyde iç tutarlılığa ve yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir.



Tablo 11

*OSEÇDÖ'ye İlişkin Madde Toplam Korelasyonu Değerleri*

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde $\alpha$ Değeri	Alt Faktör Bazında Madde Toplam Korelasyonu	Alt Faktör $\alpha$ Değeri
Madde3	.45	.92	.56	
Madde4	.48	.92	.63	
Madde5	.47	.92	.62	.83
Madde6	.54	.92	.62	
Madde7	.54	.92	.62	
Madde8	.52	.92	.60	
Madde16	.62	.92	.60	
Madde17	.48	.92	.71	
Madde18	.50	.92	.71	
Madde19	.58	.92	.56	.86
Madde20	.50	.92	.61	
Madde21	.54	.92	.71	
Madde24	.47	.92	.52	
Madde25	.54	.92	.63	
Madde27	.63	.92	.81	
Madde28	.64	.92	.83	.90
Madde32	.62	.92	.73	
Madde33	.58	.92	.73	
Madde34	.61	.92	.71	
Madde36	.52	.92	.74	
Madde37	.61	.92	.72	.86
Madde39	.49	.92	.68	
Madde41	.45	.92	.68	
Madde49	.56	.92	.73	
Madde50	.52	.92	.76	.84
Madde51	.53	.92	.67	
Madde52	.52	.92	.56	

Sonuç olarak, bu çalışmada ilk araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla OSEÇDÖ'ye yönelik geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar alanyazın doğrultusunda incelendiğinde, OSEÇDÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizi ölçütlerini karşıladığı görülmüştür. Analizler sonucunda toplamda beş alt faktörden oluşan 27 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapıldıktan sonra OSEÇDÖ'den elde edilen veriler üzerinde diğer araştırma sorularına cevap

aranmıştır. İleriki bölümlerde bu araştırma sorularına ilişkin analizler ve sonuçları detaylı olarak ele alınmış ve alanyazın çerçevesinde yorumlanmıştır.

### **Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrenin Durumu Nedir?**

Mevcut araştırmanın amaçlarından biri de ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamların durumunu ortaya koymaktır. Bu amaçla sınıf içi erken okuryazarlık ortamını değerlendirmek için OSEÇDÖ geliştirilmiştir. OSEÇDÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizleri tamamlandıktan sonra elde edilen veriler ile kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıf ortamlarının durumunun ne düzeyde olduğuna cevap aranmıştır.

Bu araştırma sorusunu cevaplayabilmek amacıyla ilk olarak OSEÇDÖ'nün nihai formundan elde edilen puanların anlamlandırılabilmesi için puan aralıkları belirlenmiştir. Puan aralıklarının belirlenebilmesi için OSEÇDÖ'den elde edilen toplam puanın normal dağılım bulgularına bakılmış ve verilerin normal dağılım sergilediği görüldükten sonra ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. SPSS 24 paket programı ile yapılan analizler sonucunda toplam puan üzerinden sınıfların OSEÇDÖ'den alabilecekleri maximum puanın 135 minimum puanın ise 27 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilerin ortalama puanı 94,42 standart sapması ise 20,19 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu veriler elde edildikten sonra puan aralıkları oluşturmak için ortalamanın 1 standart sapma altı ilk kesme noktası olarak belirlenmiştir (Tezbaşaran, 2008). Daha sonra belirlenen alt kesme noktası üzerine 1 standart sapma puanı eklenerek kesme noktaları oluşturulmuş ve bu kesme noktalarının aralıkları isimlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda OSEÇDÖ'den alınabilecek puanlar 4 farklı puan aralığı ile değerlendirilmiştir. Bunlar; 74.23 puan ve altı puanlar “Yetersiz Sınıf Ortamı”, 74.24 puan ile 94.42 arası puanlar “Eksik Sınıf Ortamı”, 94.43 puan ile 114.61 arası puanlar “Ortalama Sınıf Ortamı” ve 114.61 ve üstü puanlar ile “İyi Sınıf Ortamı” olarak değerlendirilmiştir.

Bu analizlerden sonra okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler incelenmiştir. 311 öğretmenin OSEÇDÖ ile sınıflarına verdikleri puanların dağılımı Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

*Öğretmenlerin Sınıflarına Verdikleri Puanların Toplam Puan Aralıkları*

Puan Aralıkları	Sınıf Ortamının Niteliği	Sınıf Sayısı	%	Yüzde Toplamları
≤74.23	Yetersiz Sınıf Ortamı	54	17.4	17.4
74.24 - 94.42	Eksik Sınıf Ortamı	94	30.2	47.6
94.43 - 114.61	Ortalama Sınıf Ortamı	110	35.4	83.0
114.62+	İyi Sınıf Ortamı	53	17.0	100.0
Toplam		311	100.0	

Tablo 12 incelendiğinde erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam açısından 54 sınıfın (%17.4) yetersiz sınıf ortamı, 94 sınıfın (%30.2) eksik sınıf ortamı, 110 sınıfın (%35.4) ortalama sınıf ortamı ve 53 sınıfın (%17) iyi sınıf ortamı olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının çoğunun ortalama sınıf ortamı oldukları, yaklaşık yarısının ise eksik veya yetersiz sınıf ortamı oldukları, erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam açısından istenilen düzeyde olmadıkları sonucuna varılabilir.

Tablo 13

*OSEÇDÖ Maddelerine Verilen Cevapların Betimsel Değerleri*

Maddeler	Öğretmenlerin Maddelere Yönelik Verdikleri Cevaplar					Madde $\bar{X}$	Alt faktör $\bar{X}$
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman		
Madde1	7 (%2.3)	4 (%14.1)	63 (%20.3)	111 (%35.7)	86 (%27.7)	3.7	
Madde2	5 (%1.6)	24 (%7.7)	55 (%17.7)	72 (%23.2)	155 (%49.8)	4.1	
Madde3	4 (%1.3)	32 (%10.3)	51 (%16.4)	89 (%28.6)	135 (%43.4)	4.0	<b>DA</b>
Madde4	12 (%3.9)	49 (%15.8)	46 (%14.8)	88 (%28.3)	116 (%37.3)	3.7	24.6 (4.1)*
Madde5	13 (%4.2)	35 (%11.3)	54 (%17.4)	93 (%29.9)	116 (%37.3)	3.8	
Madde6	16 (%5.1)	29 (%9.3)	55 (%17.7)	101 (%32.5)	110 (%35.4)	3.8	
Madde7	48 (%15.4)	58 (%18.6)	53 (%17.0)	58 (%18.6)	94 (%30.2)	3.2	
Madde8	104 (%33.4)	83 (%26.7)	49 (%15.8)	41 (%13.2)	34 (%10.9)	2.4	
Madde9	88 (%28.3)	88 (%28.3)	49 (%15.8)	55 (%17.7)	31 (%10.0)	2.5	<b>SBF</b>
Madde10	46 (%14.8)	44 (%14.1)	73 (%23.5)	78 (%25.1)	70 (%22.5)	3.2	19.6 (2.8)*
Madde11	52 (%16.7)	39 (%12.5)	66 (%21.2)	78 (%25.1)	76 (%24.4)	3.2	
Madde12	119 (%38.3)	74 (%23.8)	44 (%14.1)	45 (%14.5)	29 (%9.3)	2.3	
Madde13	83 (%26.7)	89 (%28.6)	57 (%18.3)	47 (%15.1)	35 (%11.3)	2.5	
Madde14	23 (%7.4)	28 (%9.0)	39 (%12.5)	48 (%15.4)	173 (%55.6)	4.0	
Madde15	31 (%10.0)	27 (%8.7)	35 (%11.3)	45 (%14.5)	173 (%55.6)	3.9	
Madde16	26 (%8.4)	25 (%8.0)	37 (%11.9)	36 (%11.6)	187 (%60.1)	4.0	<b>YF</b>
Madde17	11 (%3.5)	24 (%7.7)	37 (%11.9)	67 (%21.5)	172 (%55.3)	4.1	23.3 (3.8)*
Madde18	10 (%3.2)	21 (%6.8)	38 (%12.2)	50 (%16.1)	192 (%61.7)	4.2	
Madde19	17 (%5.5)	23 (%7.4)	39 (%12.5)	67 (%21.5)	165 (%53.1)	4.0	

Tablo 13(devam)

Maddeler	Öğretmenlerin Maddelere Yönelik Verdikleri Cevaplar					Madde $\bar{X}$	Alt faktör $\bar{X}$
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman		
Madde20	59 (%19.0)	68 (%21.9)	54 (%17.4)	62 (%19.9)	68 (%21.9)	3.0	
Madde21	47 (%15.1)	49 (%15.8)	55 (%17.7)	69 (%22.2)	91 (%29.3)	3.3	<b>HB</b>
Madde22	74 (%23.8)	60 (%19.3)	43 (%13.8)	64 (%20.6)	70 (%22.5)	2.9	12.4
Madde23	57 (%18.3)	56 (%18.0)	67 (%21.5)	65 (%20.9)	66 (%21.2)	3.0	(3.1)*
Madde24	27 (%8.7)	38 (%12.2)	63 (%20.3)	84 (%27.0)	99 (%31.8)	3.6	
Madde25	19 (%6.1)	39 (%12.5)	64 (%20.6)	88 (%28.3)	101 (%32.5)	3.6	<b>EOU</b>
Madde26	25 (%8.0)	54 (%17.4)	61 (%19.6)	94 (%30.2)	77 (%24.8)	3.4	14.3
Madde27	25 (%8.0)	51 (%16.4)	50 (%16.1)	86 (%27.7)	99 (%31.8)	3.5	(3.5)*

\*Alt faktör toplam puan ortalamalarının madde sayısına bölümünden elde edilen değer

İkinci olarak, öğretmenlerin OSEÇDÖ ile sınıflarına verdikleri puanların madde ve alt faktör bazında betimsel değerleri incelenmiştir. Tablo 13'e bakıldığında öğretmenlerin maddelere verdikleri cevapların frekansları ve yüzdeleri görülmektedir. Maddelere verilen puanların ortalamaları ve alt faktörlerden elde edilen puanların ortalamalarının madde sayısına bölümünden elde edilen değerler incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarına sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi alt boyutlarında daha düşük puanlar verdiği göze çarpmaktadır.

Alanyazında yapılan pek çok araştırma incelendiğinde, erken okuryazarlık açısından zengin bir çevrenin çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmasında önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır (Çelenk, 2013; Demir ve Doğanay Bilgi, 2018; Ergül vd., 2013; Feyman Gök, 2013). Erken okuryazarlık alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Feyman Gök (2013) tarafından "Anaokulundaki sınıfların erken okuryazarlık çevresi ne düzeydedir?" sorusuna cevap aranan araştırma yürütülmüştür. Sınıf gözlemleri ve öğretmen mülakatları yoluyla elde edilen verilerin analizleri sonucunda sınıfların eksik ve yetersiz düzeyde erken okuryazarlık çevresine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Al-Qaryouti ve arkadaşları (2016) tarafından öğretmenlerin, öğrencilerin erken okuryazarlık düzeylerini arttırmak için strateji kullanımını inceledikleri bir çalışmanın sonucunda öğretmenlerin sınıflarında erken okuryazarlık stratejilerini çok düşük düzeyde uyguladığı ve dolayısıyla sınıf içi erken okuryazarlık çevresinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Guo ve arkadaşları (2013) erken çocukluk özel eğitimi sınıflarının erken okuryazarlık çevresinin ve öğretmen ile sınıflardaki okuryazarlık çevresi arasındaki ilişkinin değerlendirildiği bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu araştırma bulgularına göre erken çocukluk özel eğitimi sınıflarının

erken okuryazarlık çevresinin düşük düzeyde veya ortalama düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada aynı zamanda öğretmenler erken çocukluk döneminde kaliteli bir özel eğitim hizmetinin öğrencilerin gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş bir çevrenin ve uygulanan etkinliklerin özel gereksinimli bireyler için uygun olup olmadığı yönünde öğretmenlerin kaygılarının olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Türkçe alanyazında da öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini erken dönemde okuma-yazma becerisi olarak algıladıklarını ve bu nedenle erken okuryazarlık uygulamalarına sınıf içerisinde yer vermeyi doğru bulmadıklarını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül vd., 2014).

Alanyazındaki bu bulgular göz önünde bulundurularak okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının istenilen nitelikte olmamasının nedenleri tartışıldığında, ilk akla gelen nedenin öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik bilgi yetersizlikleri ve bu alana yönelik olumsuz görüşlere sahip olmaları olduğu söylenebilir. Erken okuryazarlık konusunda yapılan ve bu araştırmanın sonuçlarını dolaylı olarak destekleyen çalışmalar mevcuttur. Özdemir ve Bayraktar (2015) tarafından öğretmen adaylarının erken okuryazarlık bilgi düzeylerini değerlendiren bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgularla öğretmen adaylarının erken okuryazarlık hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bilgi birikiminin sınıf içi ortama doğrudan yansıdığı düşünülecek olursa, sınıf ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının düşük düzeyde olmasının kaçınılmaz olacağı söylenebilir. Yine Ergül ve arkadaşlarının (2014) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı ifade edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısının erken okuryazarlık kavramını erken dönemde okuma-yazma öğretimi olarak tanımladıkları ifade edilmiştir ve öğretmenlerin sınıf içerisinde yaptıkları erken okuryazarlığı destekleyici uygulamaların yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin erken okuryazarlık noktasında bilgi eksikliğinin olması, sınıf içerisinde yeterli düzeyde erken okuryazarlığı destekleyen uygulamalara yer vermemelerinin erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş sınıf ortamının sağlanmasını da olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin okul öncesi müfredatında harf bilgisine yönelik kazanım bulunmadığı için bu alandaki etkinlikleri yapmak istemedikleri ve öğretmenlerin bu konuya ilişkin olumsuz tutum içerisinde oldukları da

araştırma sonuçlarına yansımıştır (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül vd., 2014). Yine öğretmenlerin çocuklara okuma-yazma öğretimini okul öncesi düzeyde doğru bulmadıkları için bu alana yönelik çalışmaları sınıf içerisinde yapmak istemedikleri belirtilmiştir (Deretarla-Gül, 2006). Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini kazandırmak için etkinlik oluşturmada yetersiz kalması ve sınıfların fiziki şartlarının yetersiz olduğunu dile getirmesi de yine alanyazında yapılan araştırmaların sonuçlarına yansımıştır (Ekinci ve Bozan, 2019; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin hem erken okuryazarlığa yönelik bilgi birikiminin yetersiz olması hem olumsuz tutum içerisinde olmaları hem de sınıfların fiziki şartlarının yetersiz olması sınıf içinde erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın sağlanamamasının sebeplerinden biri olarak düşünülebilir.

Sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam yönünden yetersiz olmasının bir diğer nedeni, okul öncesi sınıflarının materyal yönünden yetersiz olması veya sınıflarda hiç materyal bulunmaması olarak düşünülebilir (Ekinci ve Bozan, 2019; Ergül vd., 2014). Demir ve Doğanay Bilgi (2018), yazıdan zenginleştirilmiş oyunun zihin yetersizliği olan çocuklara yazı farkındalığı becerilerini kazandırma da etkililiğini incelediği bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın bulguları yazıdan zenginleştirilmiş oyunun zihin yetersizliği olan çocuklar üzerinde yazı farkındalığı becerilerini kazandırma da etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Etkinlik, oyun, materyal kullanımı gibi öğretimsel etkinlikler sınıf içi ortamın zenginleştirilmesi kapsamında düşünülecek olursa sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın yazı farkındalığı becerilerini kazandırmada etkili olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla sınıf içi çevrenin erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasını etkileyeceği ve yetersiz veya eksik sınıf ortamlarının bu becerileri kazandırmada olumsuz etkisinin olacağı söylenebilir.

Sınıf içi erken okuryazarlık çevresinin okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının kalitesinden bağımsız olmadığı ve bu iki kavramın birbiri ile ilişkisinin olduğu da düşünülmektedir. Dolayısıyla, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam yönünden yetersiz olmasının bir diğer nedeni olarak sınıfların genel kalitesinin düşük olması gösterilebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının kalitesinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, ülkemizde okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların niteliğinin düşük olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Bakkaloğlu, Altındağ Kumaş ve Aykaç, 2017; Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019; Yılmaz, 2014). Yılmaz (2014) tarafından yapılan ve okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının kalitesinin *Kaynaştırma Sınıf*

*Profili (KSP)* ölçeği ile değerlendirildiği çalışmada sınıf ortamlarının kalite açısından yetersiz ve sınırlı olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir. KSP ölçeğinde sınıf içerisindeki birçok değişken değerlendirilmiştir. Bu değişkenler içerisinde *İletişim İçin Destekleme ve Ortamın, Materyallerin/Araçların Uyarlanması* gibi noktaların olduğu dikkat çekmektedir. Bakkaloğlu ve arkadaşlarının (2017) yürütmüş oldukları çalışmada okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü 40 sınıftan, sınıfların niteliğini belirlemek amacıyla *Sınıf Niteliğini Ölçümleme Formu (SNÖF)* kullanılarak hem öğretmenler hem de bağımsız gözlemciler aracılığıyla veri toplanmıştır. Bu araştırma sonucunda, ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının kalitesinin istenilen düzeyde olmadığı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki öğretimsel faaliyetleri ve etkinlikleri uyarlamada güçlük yaşadıkları gibi bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmanın mevcut araştırma için çarpıcı olarak nitelendirilebilecek olan bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin sınıf içerisinde küçük veya büyük gruplar ile kitap okuma etkinliklerinde, sınıf içi çevrenin düzenlenmesi gibi noktalarda sınıfların bağımsız gözlemciler tarafından yetersiz olarak puanlanmasıdır.

Erken okuryazarlığın kazandırılmasında birlikte kitap okuma etkinliklerinin ve çevresel düzenlemelerin önemli olduğu bilinmektedir (Ergül vd., 2014; Ergül vd., 2016). Bu bilgi göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının niteliğinin yetersiz olmasının erken okuryazarlık becerilerinin kazanımını da olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın kalitesinin öğretmen yeterliklerinden bağımsız olduğu düşünülmemektedir. Bakkaloğlu ve arkadaşlarının (2019) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin etkili kaynaştırma/bütünleştirme ortamı oluşturmak için yeterli bilgi birikimine sahip olmadığı, araştırma sonuçlarında bahsedilmiştir. Bu bulgu mevcut araştırmanın ortaya koyduğu kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının yetersiz olarak tanımlanmasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi düzeylerinin ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretime ilişkin yapılması gereken uyarlamalar ve etkinliklerin neler olduğu konusunda bilgi yetersizliklerinin olduğunu belirtilmektedir (Parpucu ve Güler Yıldız, basımda). Ayrıca öğretmenlerin okul öncesi dönemde harf bilgisine yönelik etkinlikleri yapmayı uygun bulmadıklarını belirten çalışmalar da mevcuttur (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül vd., 2014). Öğretmenlerin hem bilgi düzeylerinin yetersiz olması hem de olumsuz

tutumlar içerisinde olmaları sınıflarına bu alt alanlarda düşük puanlar vermelerinin bir nedeni olarak gösterilebilir. Dolayısıyla okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın düzeyinin istenilen düzeyde olmadığı ve erken okuryazarlık becerileri içerisinde sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi alt boyutlarında diğer alt boyutlara nazaran daha az çalışma yürüttükleri söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalar doğrultusunda nitelikli bir sınıf çevresinin çocukların gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını söylemek mümkündür. Bu araştırmanın bulguları okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının büyük oranda eksik veya yetersiz olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla okul öncesi sınıf ortamlarının, çocukların erken okuryazarlık becerilerini istenen düzeyde destekleyemeyeceğini söylemek mümkün olacaktır. Alanyazında yapılan araştırmalara göre okul öncesi ortamlarda görev yapan öğretmenlerin sınıf içerisinde erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam sunma noktasında yetersiz kalabildiği ifade edilmiştir. Bu araştırmanın bulgularının nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin yetersiz olması gösterilebilir. Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının niteliğinin ülkemizde istenilen düzeyde olmaması da sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın yetersiz veya eksik olarak nitelendirilmesine neden olmuş olabilir. Ayrıca sınıflarda yeterli materyalin bulunmaması ve okul öncesi programında kapsamlı olarak erken okuryazarlık konusunun ele alınmaması da okul öncesi sınıf ortamlarında erken okuryazarlık yönünden zenginleştirilmiş çevrenin yetersiz kalmasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

### **Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrelerin Özellikleri Öğretmenlere Ve Sınıflara İlişkin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmakta Mıdır?**

Bu araştırma sorusunda öğretmenlere (mezuniyet alanı, mesleki deneyimleri ve öğrenim durumu) ve sınıflara (sınıfta tanımlı çocuk bulunması, sınıfta çalışılan çocukların yaş grubu) ilişkin demografik değişkenler ayrı ayrı ele alınmış ve sınıf içerisindeki erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın özelliklerinin bu değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu analizler yapılmadan önce o analize ilişkin varsayımlar test edilmiştir ve varsayımları karşılayabilme durumuna göre kullanılacak olan analiz



tekniki seçilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçların her biri ilgili başlık altında ayrıntılı olarak verilmiş ve alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

### **Okul Öncesi Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrelerin Özellikleri Öğretmenlerin Mezun Olduğu Alana Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının öğretmenlerin mezun olduğu alana göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analizlere başlamadan önce verilerin normallik varsayımlarını karşılama durumuna bakılmış ve normallik varsayımlarının karşılandığı görüldükten sonra analizlere geçilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin mezun oldukları alana göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için parametrik testlerden bağımsız örneklem  $t$  testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem  $t$  testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

#### *OSEÇDÖ’den Elde Edilen Puanların Öğretmenlerin Mezuniyet Alanına Göre Karşılaştırılması*

<b>Mezuniyet Alanı</b>	<b><i>N</i></b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><i>ss</i></b>	<b><i>sd</i></b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı	238	96.08	19.91	309	2,65	.008
Diğer Öğretmenlik Programları	73	88.98	20.27			

Analiz sonuçları değerlendirilmeden önce ilk olarak varyansların homojenliğini test etmek için Levene’in varyansların eşitliği testi sonuçlarına bakılmış ve bu testin anlamlılık değerinin  $p=.77$  olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre varyansların homojenliği varsayımının karşıladığı görüldüğü için eşit sayılan varyans değerleri dikkate alınmıştır (Pallant, 2017). Yapılan analizler sonucunda okul öncesi öğretmenliği alan mezunlarının OSEÇDÖ’den aldıkları puanların ortalamasının 96.08, diğer alanlardan mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 88.98 olduğu görülmüştür. Testin anlamlılık değeri  $p=.008$  olarak bulunmuştur. Bu değer okul öncesi öğretmenliği alan mezunları ile diğer alan mezunları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Cohen’in  $d$  katsayısı hesaplamalarına göre elde edilen etki büyüklüğünün düzeyi .35 olarak hesaplanmıştır. Cohen’in (1988) ölçütlerine göre öğretmenlerin mezuniyet alanlarının sınıf içi erken okuryazarlık çevresi üzerinde küçük düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir.

Bu anlamlı fark okul öncesi alan mezunlarının lehine olup, okul öncesi alan mezunlarının görev yaptığı sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının daha iyi olduğu anlamına gelmektedir.

Okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlikleri incelendiğinde 7 alt alanı ve buna bağlı olarak toplamda 19 yeterlik alanı oluşturulduğu göze çarpmaktadır (MEB, 2015). Bu yeterlik alanları içerisinde öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak öğretim ortamını düzenleyebilme, uygun materyali seçme ve materyal hazırlayabilme, gelişim alanını destekleyebilmek için eğitim sürecini planlayabilme gibi becerilerin olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında okul öncesi alan mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitim ve yeterlik alanları göz önünde bulundurularak sınıf içerisinde diğer öğretmenlik alan mezunlarından daha etkili ve verimli bir eğitim-öğretim çevresi sunabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla bu durumun sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam sunmada da etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam okul öncesi alan mezunlarının çalıştığı sınıflarda daha iyi düzeyde olduğu ve bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasının sebepleri öncelikli olarak okul öncesi öğretmenliği alan mezunlarının sınıflardaki yaş grubunun gelişimsel ve akademik özelliklerini daha iyi bilmesi ve çocukların ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde cevap verebilmesi olarak düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi lisans programlarında sınırlı da olsa okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi adı altında bir dersin olması da yine okul öncesi alan mezunlarının diğer öğretmenlik programlarından mezun olanlara göre daha iyi erken okuryazarlık çevresi sunmasında bir faktör olarak düşünülebilir (YÖK, 2018). Bir diğer sebebin de alan mezunu olmayıp okul öncesi sınıflarda çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun geçici statüde ücretli öğretmen olarak çalışması ve bundan kaynaklı olarak motivasyonlarının düşük olması olarak düşünülmektedir (Polat, 2013; Tuncer, 2012).

### **Okul Öncesi Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrelerin Özellikleri Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Bu araştırmada okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın durumu, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine

göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri 0-5, 6-10, 11-15 ve 15+ olarak gruplandırılmıştır. Gruplar arasında erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın farklılaşp farklılaşmadığına üçten fazla grup olduğu için ANOVA testi ile bakılmıştır (Pallant, 2017). Elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

*OSEÇDÖ'den Elde Edilen Puanların Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlere Göre Karşılaştırılması*

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	867.43	3	289.14	.73	.54
Gruplar İçi	119369.5	300	397.898		
Toplam	120236.93	303			

Tablo 15 incelendiğinde, okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının öğretmenlerin meslekteki deneyimlerine göre bir farklılık oluşturmadığı bulgusu elde edilmiştir  $F(3, 300)=.73, p>.05$ .

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Ergül ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışmada mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenlerin deneyimleri daha çok olan öğretmenlere göre erken okuryazarlık konusunda daha istenilen cevaplar verildiğini ve bu anlamda deneyimlere göre farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Elden edilen bu bulgu, deneyimi daha az olan öğretmenlerin daha yakın zamanda mezun olmalarından dolayı alandaki gelişmelere daha hakim olmalarına ve heyecanlarının daha yüksek olmalarına dayandırılmıştır. Mather, Bos ve Babur (2001) tarafından yapılan çalışmada ise daha fazla tecrübeye sahip olan öğretmenlerin daha az tecrübeye sahip olan öğretmenlere göre erken okuryazarlık becerilerine yönelik bakış açılarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla daha tecrübeli öğretmenlerin, sınıf içindeki uygulamalarında erken okuryazarlık becerilerine daha fazla yer verdikleri ileri sürülmüştür. Powell, Diamond, Burchinal ve Koehler (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre sınıf içi erken okuryazarlık çevresinin kalitesi arasında herhangi bir fark bulunamamıştır. Cunningham, Perry ve Stanovich'ın (2004) yaptıkları çalışmada da erken okuryazarlık bilgi ve becerileri yönünden öğretmenlerin deneyimleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiş ve mesleki deneyimleri az olan öğretmenler ile daha

fazla olan öğretmenler arasında erken okuryazarlık bilgi ve becerileri yönünden anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Alanyazında yapılan bu çalışmaların sonuçları ele alındığında, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin erken okuryazarlık becerileri ve sınıf içi ortamın kalitesinin arttırılması üzerinde bir etken olup olmadığı noktasında çelişkili bulgular olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları, sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam üzerinde öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını söylemektedir. Bu açıdan mevcut araştırmanın alanyazında bazı araştırma bulguları ile paralellik gösterdiğini (Cunningham vd., 2004; Powell vd., 2010), bazı araştırma bulguları ile de çeliştiğini (Ergül vd., 2014; Mather vd., 2001) söylemek mümkündür.

### **Okul Öncesi Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrelerin Özellikleri Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Farklaşmakta mıdır?**

Bu araştırma sorusunda okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumu Ön Lisans, Lisans ve Lisansüstü olarak gruplandırılmıştır ve üç grup olduğundan dolayı gruplar arasındaki farkı ortaya koyabilmek için ANOVA testi kullanılmıştır (Pallant, 2017). ANOVA yapılmadan önce lisans mezunu öğretmenlerin sayısı ile diğer öğrenim durumuna sahip olan öğretmenlerin sayısı arasında büyük bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumun analiz sonuçlarında hataya neden olmasını engellemek için SPSS paket programı aracılığıyla yansız bir şekilde örneklem seçimi yapılmıştır (Pallant, 2017). ANOVA testi için lisans mezunu öğretmenlerden 51 kişilik örneklem grubu oluşturulup analizlere gidilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 16'de sunulmuştur.

Tablo 16

#### *OSEÇDÖ'den Elde Edilen Puanların Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması*

<b>Varyansın kaynağı</b>	<b>Kareler toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası	1045.98	2	522.99		
Gruplar İçi	77472.20	113	685.56	.763	.47
Toplam	78518.17	115			

Tablo 16 incelendiğinde sınıf içi erken okuryazarlık çevresinin öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir  $F(2, 113)=.76, p>.05$ .

Alanyazın incelendiğinde, Cunningham ve arkadaşları (2004) 858 öğretmenin katıldığı ve öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin değerlendirildiği bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinde ve sınıf içi uygulamalarında mezuniyet durumlarının bir farklılık yaratmadığı belirtilmiştir. Bunun aksine, Ergül ve arkadaşlarının (2015) yürüttükleri ana sınıflarındaki kitap okuma etkinliklerinin etkileşimli kitap okuma bağlamında değerlendirildiği çalışmada ise alanında yüksek lisansa devam eden öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha sık etkileşimli kitap okuma davranışı sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Al-Qaryouti ve arkadaşları (2016) yaptıkları araştırmada, erken okuryazarlık becerilerini kazandırmak için öğretmenlerin kanıt temelli uygulamaları kullanma durumlarını incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları mezuniyet derecesi arttıkça (ör. Lisans, yüksek lisans, doktora gibi) öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini kazandırmada kanıt temelli uygulamaları kullanma oranının da arttığını göstermiştir. Guo ve arkadaşları (2013) erken çocukluk özel eğitimi sınıflarının okuryazarlık çevresinin kalitesini değerlendirdikleri çalışmada, öğretmenlerin öğrenim durumunun sınıf içi çevreyi etkileyip etkilemediğini de değerlendirmişlerdir. Araştırmada yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin, sahip olmayan öğretmenlere göre sınıflarında daha iyi okuryazarlık çevresi sağladıkları ve öz yeterlikleri daha yüksek olan öğretmenlerin daha iyi öğretimsel destek sağladıkları da bu belirlenmiştir.

Alanyazındaki bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda araştırmaların çoğunluğu öğretmen öğrenim durumu ile erken okuryazarlık bilgi ve sınıf uygulamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir farkın olduğunu söylemektedir. Bu araştırmada alanyazında var olan bulguların aksine, öğretmenlerin sınıf içerisinde erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam sunmada öğrenim durumuna göre bir farklılaşmanın olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde de görüleceği gibi (Bkz. Tablo 1), çalışma grubunda pek çok farklı lisans programından mezun olup okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenler bulunmaktadır. Bu durumda lisans düzeyinde de olsa okul öncesi öğretmenliği alanı dışında bir alandan mezun olan öğretmenlerin, alana yönelik bilgi birikimlerinin eksik veya yetersiz olduğu düşünülebilir. Tüm bunların sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam sunmada öğretmenlerin mezuniyet durumları

arasında anlamlı bir farklılığın görülmemesine neden olarak gösterilebileceği düşünülmektedir.

### **Okul Öncesi Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrelerin Özellikleri Sınıfta Tanı Almış Çocuk Bulunması Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının sınıfta tanı almış çocuk bulunması durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizler yapılmadan önce normallik varsayımları test edilmiş ve bu duruma göre uygun olan istatistiksel yöntem seçilmiştir. Verilerin normallik varsayımlarını karşıladığı görüldükten sonra parametrik testlerden bağımsız örneklem  $t$  testi analizler için kullanılmıştır. Bağımsız örneklem  $t$  testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

#### *OSEÇDÖ’den Elde Edilen Puanların Sınıfta Tanılı Çocuk Bulunması Durumuna Göre Karşılaştırılması*

<b>Tanılı Çocuk</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Var	140	89.88	22.39	258.56	-3.56	.000
Yok	171	98.13	17.38			

Analiz sonuçları değerlendirilmeden önce ilk olarak varyansların homojenliğini test etmek için Levene’in varyansların eşitliği testi sonuçlarına bakılmış ve anlamlılık değerinin  $p=.000$  olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre varyansların homojenliğinin sağlanmadığı görülmüş ve eşit sayılmayan varyans değerleri dikkate alınmıştır (Pallant, 2017). Sonrasında analiz sonuçları değerlendirildiğinde tanı alan çocuk bulunan sınıfların OSEÇDÖ’den aldıkları puanların ortalaması 89.88 iken, tanılı çocuk bulunmayan sınıfların puanlarının ortalamasının 98.13 olduğu görülmüştür. Bu ortalama puanlar arasındaki fark karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p=.000$ ) fark olduğu belirlenmiştir. Cohen’in  $d$  katsayısı hesaplamalarına göre elde edilen etki büyüklüğünün düzeyi .41 olarak hesaplanmıştır. Cohen’in (1988) ölçütlerine göre sınıfta tanılı çocuk bulunmasının sınıf içi erken okuryazarlık çevresi üzerinde küçük düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir. Dolayısıyla analiz sonuçlarına göre, sınıfta tanı almış çocuk bulunan okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında tanı almış çocuğun

bulunmadığı sınıflara göre erken okuryazarlık yönünden daha az zenginleştirilmiş bir çevrenin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Peers, Moor ve Verhoeven (2011) serebral palsi tanısı olan çocukların erken okuryazarlık çevresi ve öğretimsel düzenlemeler açısından aldıkları eğitimin tipik gelişen akranlarının aldıkları eğitimler ile karşılaştıran bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre serebral palsi olan çocukların erken okuryazarlık çevresi yönünden yetersiz ortamlarda bulduklarını ve öğretimsel düzenlemelerin de yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla erken okuryazarlık çevresi açısından bu çocukların eğitim gördükleri sınıfların yeterli olmadığı söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan sınıfta tanı almış çocuk bulunan öğretmenlerin sınıflarının, erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam noktasında sınıfta tanılı çocuk bulunmayan öğretmenlere göre daha düşük olduğunu ve bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun sebeplerinden biri, alanyazında da belirtildiği gibi okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerle çalışmada güçlük yaşamaları ve bu durumun sınıf içerisinde erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş bir ortam sunmalarını da olumsuz şekilde etkilemesi olabilir. Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında yapılan çalışmalar incelendiğinde, pek çok araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik uygulamaları kullanma, eğitim programını düzenleme ve özel eğitime dair bilgi birikiminde eksik veya yetersiz olduklarını dile getirdikleri ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir (Altun ve Gülben, 2009; Bakkaloğlu vd., 2017; Gök ve Erbaş, 2011; Özaydın ve Çolak, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen Karasu, Demir ve Akalın, 2014; Yılmaz, 2014).

Mevcut çalışmada elde edilen bu bulgunun bir diğer nedeni ise öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik olumsuz tutumlara sahip olmaları olabilir. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim konusunda yetersiz olduklarını, sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olmasını istemediklerini ifade etmişler ve bu durum kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik öğretmenlerin olumsuz tutum içerisinde oldukları yönünde değerlendirilmiştir (Gök ve Erbaş, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir ve Akalın, 2014). Öğretmenlerin bu olumsuz tutumlarının sınıfın genel iklimini etkileyebileceği ve öğretmenin motivasyonunu düşürebileceği göz önünde bulundurulacak olursa, sınıfta tanılı öğrenci bulunan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam sunmasını da olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir.

Tüm bu bilgilere ek olarak, lisans programlarında özel eğitim dışındaki öğretmenlik programlarının birçoğunda özel eğitim dersi bir dönemde verilmekte ve bu ders kapsamında özel eğitime dair genel bilgiler ele alınmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu, 2018). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik eğitim de yine çok sınırlı bir çerçevede verilmektedir. Bu durumun öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında etkili ve verimli bir sınıf çevresi sunmasında, dolayısıyla erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam sunma noktasında da bir takım olumsuzluklara yol açabileceği düşünülmektedir.

### **Okul Öncesi Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevrelerin Özellikleri Sınıfta Çalışılan Çocukların Yaş Grubuna Göre Farklaşmakta mıdır?**

Bu araştırmada yaş grupları okul öncesi dönemde kazanmaları gereken beceriler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Okul öncesi dönemde 3-4 yaş grubu çocuklara daha çok sesbilgisel farkındalık becerileri (ör. Uyakları fark etme gibi) kazandırılmaya çalışılırken, 5-6 yaş grubunda kelime bilgisi, harf bilgisi, yazma becerileri (ör. Kendi adını yazma, kitap başlıklarını bilme gibi) kazandırılmaya çalışılır (Nutbrown, 1997). Dolayısıyla, 3-4 yaş grubunda erken okuryazarlık becerilerine yönelik farkındalığı artırma çalışmalarının, 5-6 yaş grubunda ise okuma yazmaya hazırlık gibi görece daha fazla akademik becerinin çalışıldığı söylenebilir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda bu iki yaş grubunda sınıf içi erken okuryazarlık çevresinin değişkenlik gösterebileceği düşünülmüş ve yaş gruplarının 3-4 yaş ve 5-6 yaş grubu olarak belirlenmesine karar verilmiştir. Sonrasında sınıf içi erken okuryazarlık çevresinin bu yaş gruplarında bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Araştırma sorusuna yönelik analizlere başlamadan önce uygun istatistiksel yöntemi belirlemek için normallik varsayımları test edilmiştir. Elde edilen verilerin normallik varsayımlarını karşıladığı görülmüş ve parametrik testlerden bağımsız örneklemeler *t* testinin yapılmasına karar verilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.



Tablo 18

*OSEÇDÖ’den Elde Edilen Puanların Sınıfta Çalışılan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması*

Yaş grupları	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
3-4 yaş	134	89.37	18.34	302	-4.19	.000
5-6 yaş	170	98.85	20.52			

Tablo 18’de verilen bulgular incelenmeden önce ilk olarak Levene’in varyansların homojenliği testi sonuçlarına bakılmış ve varyansların homojenliği ölçütünü karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Levene testi *p* anlamlılık değeri .233 olarak bulunmuş ve varyansların homojenliği ölçütünün sağlandığı görülmüştür. Bu nedenle eşit sayılan varyans değerleri dikkate alınmıştır (Pallant, 2017). Sonrasında öğretmenlerin OSEÇDÖ’ye verdikleri yanıtlardan elde ettikleri puanların sınıfta çalışılan çocukların yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için *t* testi sonuçlarına bakılmış ve *p* anlamlılık değerinin  $p < .05$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Cohen’in *d* katsayısı hesaplamalarına göre elde edilen etki büyüklüğünün düzeyi .48 olarak hesaplamıştır. Cohen’in (1988) ölçütlerine göre sınıfta çalışılan yaş grubunun sınıf içi erken okuryazarlık çevresi üzerinde küçük düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir. Bu sonuca göre 3-4 yaş grubunda bulunan çocukların olduğu okul öncesi sınıflar ile 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların olduğu sınıflar arasında erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için çocukların bulunduğu sınıflar için doldurulan ölçeklerin puan ortalamalarına bakılmıştır. 3-4 yaş grubunda ortalama puan 89.37 iken 5-6 yaş grubunda 98.85’dir. Bu sonuçlara göre 5-6 yaş grubuyla çalışılan okul öncesi sınıf ortamlarında 3-4 yaş grubuna göre erken okuryazarlık çevresinin daha zengin olduğunu söylemek mümkündür.

Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda incelendiğinde, Ekinci ve Bozan (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler yaş grubu küçüldükçe çocukların öz bakım becerilerini yerine getirmede yetersiz kaldıkları için sınıf içerisinde öğretimsel faaliyetleri yürütmekte problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde 3-4 yaş grubunda çalışan öğretmenlerin öğretimsel faaliyetleri yürütmekte zorlandıkları için erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam sunmada da güçlükler yaşayabileceği düşünülebilir. Yaş grubuna göre okul öncesi sınıf ortamlarında yürütülen çalışmaların içeriğinin 3-4 yaş grubu çocuklarda 5-6 yaş grubu çocuklara göre

nispeten daha az akademik becerilerle zenginleştirilmiştir (Nutbrown, 1997). 3-4 yaş grubunda çoğunlukla gelişim alanlarına yönelik çalışmaların yoğunlaştığı düşünülürse erken okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmaların ve sınıf içi çevrenin bu bağlamda zenginleştirilmesinin 5-6 yaş grubu çocuklara göre geride olmasının bir nedeni olarak ele alınabilir.

3-4 yaş grubu çocukların bulunduğu sınıflar ile 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların bulunduğu sınıflar arasında erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam açısından 5-6 yaş grubu lehine anlamlı bir farkın çıkmasının gelişim dönemleri ile de ilgili olabileceği düşünülmektedir. Yaş ilerledikçe bireyler tüm gelişim alanlarında bireysel farklılıklarına göre farklı hızlarda ilerleme kaydederler. Karaoğlu ve Ünüvar (2017) yapmış oldukları çalışmada çocukların yaşlarının ilerledikçe gelişim özelliklerinin de daha iyi olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içinde çalıştıkları yaş gruplarının gereksinimlerine göre ortam ve program düzenlemesi yaptıkları düşünüldüğünde 3-4 yaş grubunda çalışan öğretmenlerin sınıf içinde erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam oluşturmada güçlük yaşayabilecekleri düşünülebilir.

MEB (2013) okul öncesi programı incelendiğinde, Türkçe etkinliği tanımlanırken erken okuryazarlık becerilerinin önemine de atıf yapılmış, etkileşimli ve paylaşımlı kitap okuma etkinlikleri tanımlanmış ve ortam düzenlemesinin önemi vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra çocukların dil gelişim özellikleri tanımlanmıştır. 36-48 aylık, 48-60 aylık ve 60-72 aylık çocuklar için dil gelişim göstergeleri ayrı ayrı belirtilmiştir. Fakat kazanımlar tüm okul öncesi yaş grupları için belirlenmiştir. Bu kazanımlar içerisinde ses bilgisel farkındalık gösterme, yazı farkındalığı gösterme, sesin yönünü ayırt etme gibi erken okuryazarlık becerileri de eklenmiş ve açıklamaları yapılmıştır. Tüm yaş grupları için bu kazanımların var olmasına karşın bu çalışmada 5-6 yaş grubunun lehine anlamlı farklılık çıkmasının çeşitli nedenleri olabilir. İlk neden yaş ilerledikçe çocukların dil becerilerinin ilerlemesi ve bundan dolayı erken okuryazarlık uygulamalarının büyük yaş gruplarında daha uygulanabilir olması olabilir. Alanyazındaki araştırma bulguları okul öncesi öğretmenlerinin de bu görüşte olduğunu belirtmektedir (Ekinci ve Bozan, 2019). İkinci neden daha küçük yaş grubunda bulunan çocukların öncelikli ihtiyaçlarının öz bakım becerileri, günlük yaşam becerileri gibi alanlarda yoğunlaşması veya okul öncesi öğretmenlerinin bu yaş grubu ile ön akademik becerilerin çalışılmasına yönelik olumsuz tutumları olabilir (Deretarla Gül ve Bal, 2006; Ergül vd., 2014). Üçüncü neden ise Ekinci

ve Bozan (2019) tarafından yapılan çalışmada da belirtildiği gibi öğretmenlerin küçük yaş grubundaki çocuklarla akademik becerileri yürütmede güçlük yaşaması olabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın değerlendirilmesi amacıyla bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla yapılan kapsamlı literatür taraması ile madde havuzu oluşturulmuş ve yapılan analizler ile OSEÇDÖ geliştirilmiştir. OSEÇDÖ'ye yönelik olarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizleriyle Kapsam Geçerliği ve Yapı Geçerliği ölçütlerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach Alfa güvenirligi, İki Yarı Test güvenirligi, Alt-üst %27 güvenirligi ve Madde Toplam Korelasyonu bulguları elde edilmiştir. Bu analizlerin sonucunda, ilgili başlıklar altında da raporlandığı gibi, OSEÇDÖ'nün varsayımları ve ölçütleri karşıladığı görülmüştür. Dolayısıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının elde edildiği söylenebilir. Daha sonra araştırma soruları doğrultusunda analizler yapılmış, analizlerin sonuçları ilgili başlıklar altında raporlanmış ve elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan yöntem, veri toplama tekniği ve yapılan analizler çalışmanın güçlü ve zayıf olduğu noktaları da ortaya çıkarmıştır. Çalışmada verilerin toplandığı çalışma grubunun aktif olarak sınıflarda çalışan öğretmenlerden oluşması, kullanılan veri toplama tekniği ile birçok okul ve öğretmene ulaşılması, elde edilen verilerle geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini sağlayan bir ölçme aracının geliştirilmesi ve sınıf içi erken okuryazarlık çevresini etkileyen değişkenler göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılması bu çalışmanın güçlü yönlerini oluşturmaktadır. Verilerin sadece İstanbul ilinde toplanabilmesi, DFA için ayrıca veri toplanamaması, sınıf içi erken okuryazarlık çevresinin özel gereksinimli olan bireylerin gereksinim türlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının değerlendirilememesi, sınıf içi erken okuryazarlık çevresinin bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirilememesi, madde havuzu oluşturulurken öğretmenlerden görüş alınamaması ve katılımcıların OSEÇDÖ'ye verdikleri yanıtları derinlemesine değerlendirmek için ayrıca bir görüşmenin yapılamaması ise çalışmanın zayıf yönlerini oluşturmaktadır.

## BÖLÜM 4

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamların durumunu betimlemek hedeflenmiştir. Bu amaçla bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmış ve bu ölçme aracıyla elde edilen veriler ışığında okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamı betimlenmiştir. Ayrıca sınıf içi çevrenin ele alınan değişkenler doğrultusunda farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ve öneriler ayrı başlıklar altında sıralanmıştır.

#### Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bulguların sırası gözetilerek aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Bu çalışmada OSEÇDÖ'ye yönelik geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda 27 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamını değerlendirmek için OSEÇDÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Bu çalışmada erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam bakımından okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının niteliği çoğunlukla eksik, yetersiz ve ortalama sınıf ortamı olarak betimlenmiştir. Erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın erken okuryazarlık becerilerini kazanmada önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde sınıf ortamlarının bu anlamda desteklenmesi gerektiği söylenebilir.
- Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının niteliğinin öğretmenlerin mezun olduğu alana göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, sınıf içi erken okuryazarlık çevresinin öğretmenlerin mezun olduğu alana göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farklılığın okul öncesi alan mezunu olan

öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi alan mezunlarının çalıştığı sınıflarda erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın niteliğinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

- Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde, sınıf içi erken okuryazarlık ortamının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.
- Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının öğretmenlerin öğrenim durumuna (ör. Lisans, lisansüstü gibi) göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde, sınıf içi erken okuryazarlık ortamının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenim durumunun sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini söylemek mümkündür.
- Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının sınıfta tanı almış çocuk bulunması durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde, tanılı çocuk bulunmayan okul öncesi sınıflarda erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın niteliğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Son olarak Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının sınıfta çalışılan yaş grubuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde, 5-6 yaş grubu ile çalışılan sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının 3-4 yaş grubuyla çalışılan sınıflara göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya dayanarak daha ileri yaş grubuyla çalışılan sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının nitelik açısından daha yüksek olduğu söylenebilir.

## Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

### İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamı sınıfta çalışan öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmış olan bir ölçme aracı ile değerlendirilmiştir. İleriki araştırmalarda bu durum bağımsız gözlemciler tarafından yürütülen gözlemler ile daha derinlemesine bir çalışma yürütülerek değerlendirilebilir.
- Sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamını değerlendirmek amacıyla geliştirilecek olan değerlendirme araçlarının madde havuzu oluşturulurken öğretmenlerden görüş alınabilir.
- Sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam, farklı değişkenler (ör. Sınıfta tanı almış olan çocuğun tanı türüne göre, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre vb.) göz önünde bulundurularak değerlendirilebilir.
- Sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın çocuğun erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi ya da yordayıcılığı incelenebilir.
- Bu araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilmesi için farklı coğrafi bölgelerde daha fazla katılımcı ile benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmada okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ortamların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamı incelenmiştir. İleriki araştırmalarda sadece sınıflar değil okullar bütüncül olarak ele alınıp değerlendirilebilir.
- Bu araştırmada DFA için ayrıca veri toplanamamış ve bu durum bir sınırlılık olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle DFA için farklı bir çalışma grubundan veri toplanabilir ve OSEÇDÖ'nün DFA analizleri yenilenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik gerçekleştirdiği sınıf içi düzenlemelere ilişkin yürütülecek olan müdahale programlarının etkililiğine OSEÇDÖ kullanılarak bakılabilir.
- Son olarak, lisans programında erken okuryazarlık becerilerine yönelik olarak ders alan öğretmenler ile almayanlar arasında sınıflarında erken okuryazarlıktan

zenginleştirilmiş ortam oluşturma açısından bir farklılığın olup olmadığı değerlendirilebilir.

### **Uygulamalara Yönelik Öneriler**

- Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarına okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik teorik ve uygulamalı derslerin sayısı ve içeriği zenginleştirilebilir.
- Okul öncesi eğitim programında erken okuryazarlığa ilişkin kazanımlar üzerinde çalışılabilir ve okul öncesi kurumların erken okuryazarlık açısından zenginleştirilmesi konusunda uygulamalara yer verilebilir.
- Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın niteliğinin artırılması için sınıflara materyal desteği sağlanabilir.
- Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan öğretmenlerin erken okuryazarlık konusundaki bilgi ve becerilerinin artırılması için mesleki gelişim çalışmaları düzenlenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla sınıflarını nasıl zenginleştirebilecekleri konusunda mesleki gelişim çalışmaları yürütülebilir.

## KAYNAKLAR

- Akoğlu, G., & Kızılöz, Ç. (2018). Print awareness skills and home literacy environment of Turkish preschoolers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 90-105. doi: 10.16986/HUJE.2018040772
- Akyüz, E. ve Doğan, Ö. (2017). Ev Okuryazarlık Ortamı: Tanımları, Boyutları ve Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimindeki Rolü. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57. doi: 10.21020/husbfd.342871
- Al-Qaryoutl, İ. A., Ihmeideh, F. M., Al bustami, G. J., & Homidi, M. A. (2016). Evidence-based strategies to support children's emergent literacy in the gulf cooperation council (GCC) countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(5), 545-562. doi: 10.1080/17405629.2015.1124038
- Altıparmak, S. (2010). *Parental perceptions on emergent literacy in early childhood years* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical Universty, Turkey.
- Altun, T., ve Gülben, A. (2009). Okulöncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28, 253-272.
- Ankaralı, H., Aydın, D. ve Yılmaz Aksehirli, Ö. (2013). Maddeler arası korelasyon yapısı ve örneklem genişliğinin faktörleşmedeki rolü: Bir simülasyon çalışması. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 33(3), 751. doi: 10.5336/medsci.2012-31129
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aytaç, M. ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 5(1), 14-22.
- Bakkaloğlu, H., Kumaş, Ö. A. ve Aykaç, P. N. (2017). Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Niteliğini Öğretmenler ve Bağımsız Gözlemciler Nasıl Değerlendiriyorlar?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B. ve Yılmaz, B. (2019). Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Kalitesi: Yordayıcı Değerşkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199). doi: 10.15390/EB.2019.7839
- Baydık, B. (2003). Filizlenen Okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89.



- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K., & Moses, A. M. (2005). Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5. USA: Scholastic Inc
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Basil Blackwell.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-427.
- Burns, M., & Susan, E. (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's readingsuccess. Specific recommendations from america's leadingresearchers on how to help children become successfulreaders*. Washington, DC: National Academy of Sciences National Research Council.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (multivariate applications series)*. New York: Taylor & Francis Group.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2013). Play's potential in early literacy development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1, 31-36.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2009). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584. doi: 10.1037/0022-006X.55.4.584
- Colozzo, P., McKeil, L., Petersen, J. M., & Szabo, A. (2016). An early literacy program for young children with down syndrome: Changes observed ove one year. *Journal of Policy an Practice in Intellectual Disabilities*, 13(2), 102-110. doi: 10.1111/jppi.12160

- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, 4(1), 5-17. doi: 10.1080/13603110600574322
- Corral, S., & Calvete, E. (2000). Machiavellianism: Dimensionality of the mach iv and its relation to self-monitoring in a Spanish sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 3-13.
- Coşkun, İ., Gür, T. ve Aykutlu, H. (2014). Hafif Düzey Zihin Engelli Bireylerin Okuduğunu Anlama Düzeyinin Belirlenmesi ve Yorumlanması Amacıyla Metin Sonrasu Çizilen Resimlerin İncelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 17-42.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 139-167. doi: 10.1007/s11881-004-0007-y
- Çakmak, Y. ve Yılmaz, B. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çelenk, S. (2003). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 75-80.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31-41.
- Demir, M. ve Doğanay Bilgi, A. (2018). Yazıca Zenginleştirilmiş Oyunun Anaokuluna Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazı Farkındalığı Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 17(1), 450-468. doi: 10.17051/ilkonline.2018.413802
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Deretarla Gül, E., ve Bal, B. (2006). Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bakış Açıkları, Sınıf İçi Kullanılan Materyal ve Etkinlikler İle Çocukların Okuma Yazmaya İlgilerinin İncelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33-51.
- DeVellis, R.F., (2012). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar* (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2004). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *PBS Teacherline*, 57(2), 10-18.

- Dickinson, D., Griffith, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the World. *Hindawi Publishing Corporation Child Development Research*, 2012, 1-15. doi: 10.1155/2012/602807
- Efe, M. ve Temel, Z. (2018). Okul Öncesi Dönem 48-66 Ay Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın Yazı Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi. *Journal of Early Childhood Studies*, 2(2), 257-283.
- Ekinci, A. ve Bozan, S. (2019). Zorunlu Okul Öncesi Eğitime Geçiş İle İlgili Anasınıfı Ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 482-500.
- Elliott, E. M., & Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35, 551-556. doi: 10.1007/s10643-007-0232-1
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A. ve Kudret, Z. B. (2014). Early childhood teachers' knowledge and classroom practices on early literacy. *Elementary Education Online*, 13(4), 1449-1472. doi: 10.17051/io.2014.71858
- Ergül, C., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Demir, E., Kılıç Tülü, B., & Bahap Kudret, Z. (2019). Longitudinal investigation of endogenous and exogenous predictors of early literacy in Turkish-speaking kindergartners. *Early Child Development and Care*, 17(1). doi: 10.1080/03004430.2019.1670654
- Erkan, S. (2011). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Uyum İndeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223. doi: 10.5336/medsci.2011-26747
- Evans, M., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19, 959-989. doi: 10.1007/s11145-006-9026-x
- Farver, J., Nakamoto, J., & Lonigan, C. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! screening tool. *Screening Emergent Literacy Skills*, 57, 161-178. doi: 10.1007/s11881-007-0007-9

- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Forza, C. & Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: A causal model. *International Journal of Production Economics*, 55(1), 1-20. doi: 10.1016/S0925-5273(98)00007-3
- Gerbing, D.W. & Anderson, J.C. (1993). Monte carlo evaluations of goodness of fit indices structural equations models. In K.A. Bollen & J. Scott Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 40-72). London: SAGE Publications.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 72-83. doi: 10.1044/0161-1461(2007/007)
- Gorsuch, R. L. (1990). Common factor analysis versus component analysis: Some well and little known facts. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 33-39.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gray, A., & McCutchen, D. (2015). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 325-333. doi: 10.1177/00222194060390040601
- Griffin, E. A., & Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233-243. doi: 10.1080/0300443971270119
- Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classroom. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 40-60. doi: 10.1177/1053815113500343.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272. doi:10.17051/io.2016.25973.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*. İstanbul: VE-GA Yayınları.
- Johnston, R. S., Anderson, M., & Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing*, 8(3), 217-234. doi: 10.1007/bf00420276
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *New features in LISREL 8*. Chicago: Scientific Software.
- Justice, L., & Pullen, P. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3) 99-113. doi: 10.1177/02711214030230030101
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225. doi: 10.1177/026565900101700303
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4) 8-13.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67-85. doi: 10.1044/0161-1461(2008/07-0098)
- Karaman, G. ve Güngör Aytar, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.
- Karaman, H. (2015). *Açımlayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Faktör Çıkartma Yöntemlerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T. (2017). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken içinde, *Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 70-101). Ankara: Pegem Akademi.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Geliştirme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268. doi: 10.1501/Ozlegt\_00000000231
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87. doi: 10.21565/ozelegitimdersisi.299868

- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254.
- Katims, D. (1996). The emergence of literacy in elementary students with mild mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 11(3), 147-157. doi: 10.1177/108835769601100304
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kleeck, A., & Woude, J. (2003). Book sharing with preschoolers with language delays. In A. Kleeck, S. Stahl, & E. Bauer, *On reading books to children* (s. 55-87). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Publications, Inc.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. ve Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity 1. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Levy, B., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(1), 63-93.
- Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. doi: 10.1016/j.jecp.2005.07.003
- Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 472-482.
- McBride-Chang, C. (1999). The ABC's of the ABCs: The development of letter-name and lettersound knowledge, *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 285-309.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim müfredatı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeligi\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf) adresinden edinilmiştir.

- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. (2004). The development of early literacy skills among children with speech difficulties: A test of the "Critical Age Hypothesis". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 377-391. doi: 10.1044/1092-4388(2004/031)
- Neuman, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neuman, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231-258. doi: 10.1177/1468798411417080
- Neuman, S. B. ve Dickinson, D. K. (2001). *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı* (Akoğlu ve Ergül, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Niessen, N., Strattman, K., & Scudder, R. (2011). The influence of three emergent literacy skills on the invented spellings of 4-year-olds. *Communication Disorders Quarterly*, 32(2), 93-102. doi: 10.1177/1525740110363624.
- Niklas, F., & Tayler, C. (2017). Room quality and composition matters: Children's verbal and numeracy abilities in Australian early childhood settings. *Learning and Instruction*, 54, 114-124.
- Nutbrown, C. (1997). *Recognising early literacy development: Assessing children's achievements*. London: Paul Chapman Publishing.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime ve Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Kullandıkları Okuryazarlık Uygulamalarının İncelenmesi: Tekirdağ İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Turkey.
- Özçelik, D. A., (2010). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Özdemir, Z. S., & Bayraktar, A. (2015). Investigation of pre-service teachers' awareness regarding children's early literacy. *Journal of Education and Future*, 7, 37-48.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu-SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balci ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parpucu, N. ve Güler Yıldız, T. (basımda). Okul öncesi öğretmenleri sesbilgisel farkındalık eğitimine ilişkin neler biliyor, neler yapıyor ve nelere ihtiyaç duyuyor?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Basım aşamasında).
- Peeters, M., Moor, J., & Verhoeven, L. (2011). Emergent literacy activities, instructional adaptations and school absence of children with cerebral palsy in special education. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 659-668. doi: 10.1016/j.ridd.2010.12.002

- Phillips, B., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 03-17. doi: 10.1177/0271121407313813
- Pinto, G., Bigozzi, L., Tarchi, C., Vezzani, C., & Gamannosi, B. A. (2016). Predicting reading, spelling and mathematical skills: A longitudinal study from kindergarten through first grade. *Psychological Reports, 118*(2), 413-440. doi: 10.1177/0033294116633357
- Polat, S. (2013). Ücretli Öğretmenlik İstihdamının Yarattığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1), 67-88.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 299-312.
- Pullen, P., & Justice, L. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 87-98. doi: 10.1177/10534512030390020401
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling, 13*(1), 130-141. doi: 10.1207/s15328007sem1301\_7
- Riley, J. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading, 19*(2), 87-101. doi: 10.1111/j.1467-9817.1996.tb00090.x
- Robbins, C., & Ehri, L. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 54-64. doi: 10.1037/0022-0663.86.1.54
- Roskos, K. ve Neuman, S. B. (2018). Çevre ve Çevrenin Erken Okuryazarlık Öğrenme ve Öğretimi Üzerine Etkileri (S. Işıtan ve M.Saçkes, Çev.). C. Ergül ve G. Akoğlu (Eds.), *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı* (ss. 281-292). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sandall, S.R. & Schwartz, I.S. (2014). *Özel Gereksinimli Okul Öncesi Çocukların Öğretiminde Temel Yapı Taşları*. (H. Bakkaloğlu, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Scarborough, H. S. (2018). Erken Dil ve Okuryazarlık Becerilerinin Sonraki Okuma Güçlükleri ile İlişkisi: Kanıt, Teori ve Uygulama (C. Ergül, Çev.) C. Ergül ve G. Akoğlu (Eds.), *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı* (ss. 97-142). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schermelleh Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



- Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2016). Reading and language in the early grades. *Future of Children*, 26(2), 57-74.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, ř. ve Akalın, S. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar Ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-75.
- şafak, P. (2012). *Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- şahin, M. G. ve Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim Alanında Ölçek Geliştirme Süreci: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon: Needham Heights, MA.
- Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), 162-170. doi: 10.1111/j.1741-4369.2008.00492.x
- Terrell, P., & Watson, M. (2018). Laying a firm foundation: Embedding evidence-based emergent literacy practices into early intervention and preschool environment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49(2), 148-164. doi: 10.1044/2017\_LSHSS-17-0053
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu (e-kitap)*. Erişim: <http://www.academia.edu.tr>
- Torgesen, J., & Burgess, S. (2011). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlation and instructional studies. In J. Metsela, & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 161-188). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective*. New York: Pearson.
- Treiman, R., & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10(4), 334-338.
- Tuncer, M. (2012). Türkiye'deki Kadrosuz Öğretmen İstihdamının Kadrosuz İstihdam Edilen Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 797-818.

- Turan, F., ve Topçu, Z. G. (2018). Erken Okuryazarlık Üzerine Paylaşımlı Kitap Okuma Rolü: Okul ve Ev Ortamı Açısından Etkileri. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 11-33. doi: 10.21020/husbfd.369491
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert-Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.xCitations: 939
- Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. R., Sudweeks, R., & Fawson, P. C. (2004). Developing and validating the classroom literacy environmental profile (CLEP): A tool for examining the “print richness” of early childhood and elementary classrooms. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 211-272.
- Wright, J., & Jacobs, B. (2010). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational psychology*, 23(1), 17-47. doi:10.1080/01443410303217
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel Sayı), 74-85.
- Yazıcı, E. ve Kandır, A. (2018). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-135.
- Yeo, L., Ong, W., & Ng, C. (2014). The home literacy environment and preschool children’s reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25, 791-814. doi: 10.1080/10409289.2014.862147
- Yılmaz, B. (2014). *Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Kalitesinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yurdabakan, İ., & Çüm, S. (2017). Scale development in behavioral sciences (based on exploratory factor analysis). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126. doi: 10.21763/tjfmpe.317880
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading. In A.V.Kleeck, S.A.Stahl & E.B.Bauer (eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 170-192). Mahwah, New Jersey: LEA Publishers.

Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99(3), 432-442.





**EKLER**

## Ek 1. OSEÇDÖ Öğretmen Demografik Bilgi Formu

Adınız ve Soyadınız	Belirtiniz: .....
Cinsiyetiniz	( ) Kadın ( ) Erkek
Öğrenim Durumunuz	( ) Açıköğretim ( ) Lisans ( ) Yüksek lisans ( ) Doktora
Mezun Olduğunuz Alan	( ) Özel Eğitim Öğretmenliği (Zihin engelliler öğretmenliği, görme-ışitme engelliler öğretmenliği vb. dâhil) ( ) Sınıf Öğretmenliği ( ) Okul Öncesi Öğretmenliği ( ) Diğer: .....
Okul Öncesi Öğretmenliği Dışında Farklı Bölümden Mezunsanız, Ne Tür Eğitimlere Katıldınız?	Belirtiniz: .....
Hizmet Süreniz (Yıl)	Belirtiniz: .....
Özel Gereksinimli Çocuklarla Çalışma Süreniz (Yıl)	Belirtiniz: .....
Çalıştığınız Okulun Adı	Belirtiniz: .....
Okulunuzun Bulunduğu İl/İlçe/Semt	Belirtiniz: .....
Sınıfınızda hangi yaş grubu ile çalışıyorsunuz?	Belirtiniz: .....
Sınıfınızda kaç çocuk var?	Belirtiniz: .....
Sınıfınızda tanı almış özel gereksinimli çocuk var mı?	Var ( ) Yok ( ) Varsa Tanısı Nedir? .....

## Ek 2. Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği

MADDELER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Sınıfta çocukların kitap, yazılı materyaller ve erken okuryazarlık materyallerine ilgisini canlı tutmak için periyodik olarak gerekli düzenlemeler yaparım (Ör: Kitaplığı güncelleme, ilgi çekici kitaplar yerleştirme gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
2. Sınıftaki materyalleri, kitapları ve erken okuryazarlık etkinliklerini çocukların gelişimsel düzeyine uygun olacak şekilde seçerim.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Sınıfta çocukları okuryazarlığa yönlendirici materyaller bulundururum (Ör: Poster, fotoğraf, karikatür, kalem, kâğıt, defter, kitap gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
4. Sınıfta düzenli olarak kitap tanıtımı yaparım (Ör: Her hafta seçilen bir kitabı çocuklara tanıtmak gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
5. Sınıfta çocukların yazılı materyallerle etkileşim kurmaları için fırsatlar yaratırım (Ör: Çocukların masalarına kitap koymak gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
6. Sınıfta mevsimler, takvim, günlük yemek listesi ya da sınıf kuralları gibi yazılı materyalleri çocukların boylarına uygun bir şekilde görebilecekleri yerlere asarım.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Sınıftaki çocuklarla, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu anlamaları için çalışmalar yaparım (Ör: kitap /ki/-/tap/ 2 kez alkışlama).	( )	( )	( )	( )	( )
8. Sınıfta çocuklarla hece atma çalışması yaparım (Ör: Kitaptan /ki/ hecesini at. /tap/ gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
9. Sınıfta çocuklarla uyak becerilerine yönelik çalışmalar yaparım (Ör: Birbiri ile uyaklı olan sözcükleri eşleştirme, uyaklı olmayan sözcükleri ayırma gibi /Masa, Kasa-/Tablet, Atlet/).	( )	( )	( )	( )	( )
10. Sınıfta çocuklarla ses birim farkındalığına yönelik çalışmalar yaparım (Ör: Sözcüklerin başlangıç ve bitiş seslerini söyleyebilme, sözcükleri hecelerine ayırabilme gibi)	( )	( )	( )	( )	( )
11. Sınıfta çocuklara sesbilgisel farkındalık kazandırmak amacıyla ritim, drama gibi etkinliklerden yararlanırım (Ör: Her çocuğun bir harfi temsil ederek konuşması gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
12. Sınıfta çocuklarla sesleri manipüle etme çalışması yaparım (Ör: /kat/ sözcüğünü /k/ sesini kullanmadan söyleyerek ortaya yeni bir anlam çıkarma gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
13. Sınıfta her gün bir kelime belirlerim ve o kelimeyi sıklıkla kullanmaya dikkat ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Sınıfta çocuklarla tekerleme, parmak oyunu, şiir vb. etkinlikler yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Sınıfta Türkçe etkinlikleri sırasında öykü anlatırken çocuklara sorular sorarım (Ör: Sence hikâyenin devamında ne olacak? gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
16. Sınıfta kitap okuma etkinliklerinde çocuklara ne anladıklarını sorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Sınıfta çocuklara deneyimlerini anlatmaları için fırsatlar yaratırım (Ör: Hafta sonu yaşadıklarını anlatması gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
18. Sınıfta çocukların sohbete katılımı ve sohbeti sürdürmeleri için fırsatlar yaratırım.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Sınıfta çocuklara açık uçlu sorular sorarım (Ör: Gündüzleri yıldızları neden göremeyiz? gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
20. Sınıfta çocuklara periyodik olarak harfleri tanıtırım.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Sınıfta tanıttığım harfler ile ilgili etkinlikler düzenlenirim (Ör: /a/ sesi ile başlayan nesnelere ayırma gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
22. Sınıftaki çocuklarla havada ve kumda harfleri yazma, oyun hamuruyla harfleri yazma gibi çalışmalar yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Sınıfta çocuklarla harf-ses ilişkisine yönelik etkinlikler yaparım (Ör: /a/ harfini gösterip /a/ sesinin söyletme gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
24. Sınıfta çocukların kitaplarla bireysel olarak etkileşime girebilecekleri kitap merkezleri oluştururum.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Sınıfta çocukların kitaplarla hep birlikte etkileşim kurabilecekleri alan oluştururum.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Sınıfta tematik çalışma alanları oluştururum (Ör: Uzay merkezi, okuma merkezi, doğa merkezi gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
27. Sınıftaki okuryazarlık materyallerini tüm çocukların ulaşabileceği yere yerleştiririm.	( )	( )	( )	( )	( )

### Ek 3. MEB Uygulama İzin Formu



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/9220162  
Konu: Araştırma Uygulama İzin Talebi

09.05.2019

Sayın Arş. Gör. Yunus Emre BAŞTUĞ  
(İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü  
Süleymaniye Mah. Prof. Cavit Orhan Tütengil Sk. No 4 Beyazıt/Fatih/İSTANBUL)

- İlgi: a) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 12/03/2019 tarihli ve 98761816-302.08.01-E.1002 sayılı yazısı  
b) 11/04/2019 tarihli ve 81576613/605.01/7422764 sayılı yazımız  
c) Yunus Emre BAŞTUĞ'un Genel Müdürlüğümüz evrakında 08/05/2019 tarihi ve 9070767 sayısı ile işlem gören dilekçesi  
d) Milli Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi

İlgi (a) yazı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yunus Emre BAŞTUĞ'un, "Okul Öncesi Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıfların Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevre Açısından Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırladığı veri toplam araçlarının Ankara ve İstanbul illerinde bulunan anaokulları ve özel anaokullarında uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz ve ilgili Birimlerce incelenmiş, ilgi (b) yazımız ile bir takım düzeltmeler talep edilmişti.

İlgi (c) dilekçe ile Yunus Emre BAŞTUĞ tarafından yapılan başvuruda yazımızda eksikliği belirtilen açıklamaların ve düzenlemelerin gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Denetimi il ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının ilgi (d) Genelge doğrultusunda Ankara ve İstanbul illerinde bulunan anaokulları ve özel anaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmasına izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Anıl YILMAZ  
Genel Müdür V.

Ek: Veri Toplama Aracı (4 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır

18.05.2019

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı, Sınavlar ve Ölçme Değerlendirme Genel Müdürlüğü, Ankara  
E-Posta Adresi: yek@meb.gov.tr, Telefon No: (0 312) 213 61 36  
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı, Sınavlar ve Ölçme Değerlendirme Genel Müdürlüğü, Ankara  
E-Posta Adresi: yek@meb.gov.tr, Telefon No: (0 312) 206 95 82

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8337-69d1-38b1-9964-416c kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 4. Etik Kurul Onayı

### ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

**Karar Tarihi** : 22/04/2019  
**Toplantı Sayısı** : 05  
**Karar Sayısı** : 145

**145-** Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Yunus Emre Baştuğ**'un "Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıfların Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevre Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı tezi ile ilgili 06/03/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Yunus Emre Baştuğ**'un "Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıfların Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevre Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR  
22/04/2019

  
Prof. Dr. Muharrem ÖZEN  
Ankara Üniversitesi  
Etik Kurulu Başkanı



## Ek 5. OSEÇDÖ Uzman Görüşü Formu

MADDELER	Madde Uygun/ Kullanılabilir	Madde Uygun Ama Düzeltilmeli	Madde Uygun Değil/ Çıkarılmalı	Görüş ve Önerileriniz
28. Sınıfta yazı farkındalığına ilişkin yeterli materyal vardır (Ör: Harf küpü, boyama kitabı gibi).				
29. Sınıfta çocukların yazının sözel dilde karşılığı olduğunu anlamasına yardım edecek etkinlikler yaparım (Ör: Sınıfta günlük yaşamda karşılaşılabilecek uyarı tabelalarını gösterip anlamlarını çocuklarla paylaşma gibi).				
30. Sınıfta çocukların kitap, yazılı materyaller ve okuma-yazmaya hazırlık materyallerine ilgisini canlı tutmak için periyodik olarak gerekli düzenlemeler yaparım (Ör: Kitaplığı güncelleme, ilgi çekici kitaplar yerleştirme gibi).				
31. Sınıftaki materyalleri, kitapları ve erken okuryazarlık etkinliklerini çocukların düzeyine uygun seçerim.				
32. Sınıfta çocukları okuma-yazmaya yönlendirici materyaller buldururum (Ör: Poster, fotoğraf, karikatür gibi).				
33. Sınıfta düzenli olarak kitap tanıtımı yaparım (Ör: Her hafta seçilen bir kitabı çocuklara tanıtmak gibi).				
34. Sınıfta çocukların kitap ve yazılı materyallerle etkileşim kurmaları için fırsatlar yaratırım (Ör: Çocukların masalarına kitap koymak gibi).				
35. Sınıfta mevsim şeridi, takvim, günlük yemek listesi ya da sınıf kuralları gibi yazılı materyalleri çocukların boylarına uygun bir şekilde göz hizasına yerleştiririm.				
36. Sınıfta çocukların oturdukları sıralara isimlerini yazarım.				
37. Sınıftaki tüm materyalleri etiketlendiririm (Ör: Çöp kutusunun üzerinde “çöp kutusu” yazması gibi).				
38. Sınıfta yazıyla zenginleştirilmiş etkinlikler yaparım (Ör: Görev kartları kullanmak, etkinliklere grafik ve yazılı materyaller yerleştirmek gibi).				
39. Sınıfta kitap, sözlük, saat, harita gibi materyallerin kullanımında çocuklara model olurum.				
40. Sınıfta çocukların günlük hayatlarında karşılaşılabileceği yazılı materyaller buldururum (Ör: Dergi, gazete, bulmaca gibi).				
41. Sınıfta çocukların yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazıldığını anlamasına yardım edecek etkinlikler yaparım (Ör: Tahtaya yazılmış olan bir metni öğrenciye model olarak ve yazının yönünü vurgulayarak okuma yapma gibi).				
42. Sınıftaki tabelaların anlamlarını çocuklar ile paylaşırım (Ör: Bak, bu tabela oyun köşesinin dolu/kapalı olduğunu söylüyor gibi).				
43. Sınıftaki çocuklarla, cümlelerin hecelerden/morfemlerden oluştuğunu anlamaları için çalışmalar yaparım (Ör: Alkışlayarak sözcükleri hecelerine ayırma “her hece için bir alkış” gibi).				
44. Sınıfta çocuklarla hece/morfem atma çalışması yaparım (Ör: Kitaptan “ki” hecesini at. “tap” gibi).				
45. Sınıfta çocuklarla sesbilgisel farkındalık çalışmaları yaparım (Ör: Hece/morfem ayırma, ekleme ve birleştirme gibi).				
46. Sınıfta çocuklarla uyak becerilerine yönelik çalışmalar yaparım (Ör: Birbiri ile uyaklı olan sözcükleri eşleştirme, uyaklı olmayan sözcükleri ayırma gibi “Masa,Kasa-Tablet,Atlet”).				

47. Sınıfımda çocuklarla ses birim farkındalığına yönelik çalışmalar yaparım (Ör: Sözcüklerin başlangıç ve bitiş seslerini söyleyebilme, sözcükleri hecelerine/morfemlerine ayırabilme gibi)				
48. Sınıfımda çocuklara fonolojik farkındalık kazandırmak amacıyla ritim, drama gibi etkinliklerden yararlanırım (Ör: Her çocuğun bir harfi temsil ederek konuşması gibi).				
49. Sınıfımda çocuklarla sesleri manipüle etme çalışması yaparım (Ör: “Kat” sözcüğünü “k” sesini kullanmadan da söyleyerek ortaya yeni bir anlam çıkarma gibi).				
50. Sınıfımdaki çocuklarla birebir okuma etkinlikleri yaparım.				
51. Sınıfımdaki çocuklarla grupla okuma etkinlikleri yaparım.				
52. Sınıfımda günün kelimesini belirlerim ve o kelimeyi kullanırım.				
53. Sınıfımda düzenli olarak çocuklara yeni kelimeler tanıtırım.				
54. Sınıfımdaki çocuklarla yeni tanıttığım kelimeler ile ilgili etkinlikler planlarım.				
55. Sınıfımda çocuklarla tekerleme söyleme çalışması yaparım.				
56. Sınıfımdaki okuma alanı çocukların rahat edebileceği şekilde tasarlanmıştır.				
57. Sınıfımda kitap okuma etkinliklerinde çocuklara sorular sorarım (Ör: Sence hikâyenin devamında ne olacak? gibi).				
58. Sınıfımda kitap okuma etkinliklerinde çocuklara ne anladıklarını sorarım.				
59. Sınıfımda çocuklardan sadece başlığını söylediğim metni tamamlamalarını isterim (Ör: “Ayşe tatilde” konusuyla ilgili kısa bir hikâye oluşturmalarını istemek gibi).				
60. Sınıfımda mantık dışı cümleler kurar ve çocuklardan yanlış olan şeyleri düzeltmelerini isterim (Ör: Gece güneş evimizi aydınlatıyordu gibi).				
61. Sınıfımdaki tabelalar ile ilgili çocuklara sorular sorarım (Ör: Sence bu tabela ne diyor? gibi).				
62. Sınıfımdaki problemleri büyük/küçük gurup tartışmaları ile ele alarak çözerim.				
63. Sınıfımda çocuklara bir dizi yönerge vererek bunları yerine getirmelerini isterim (Ör: Hadi çocukları önce boyama kitaplarınızı çıkarın, seçtiğiniz bir sayfayı boyayın ve panoya asın gibi).				
64. Sınıfımda çocuklara video yoluyla kısa hikâyeler izletirim ve onlara ilişkin sorular sorarım.				
65. Sınıfımda çocuklara deneyimlerini anlatmaları için fırsatlar yaratırım (Ör: Hafta sonu yaşadıklarını anlatması gibi).				
66. Sınıfımda çocukların sohbete katılımı ve sohbeti sürdürmeleri için fırsatlar yaratırım.				
67. Sınıfımda çocuklara açık uçlu sorular sorarım (Ör: Gündüzleri yıldızları neden göremeyiz? gibi).				
68. Sınıfımdaki çocukların kurduğu cümleleri yeni sözcükler/yapılar ekleyerek genişletirim.				
69. Sınıfımda çocuklara periyodik olarak harfleri tanıtırım.				
70. Sınıfımda tanıttığım harfler ile ilgili etkinlikler düzenlenirim (Ör: A harfi ile başlayan nesnelere ayırma gibi).				
71. Sınıfımda bir harf tablosu bulundururum.				
72. Sınıfımdaki çocuklarla havada ve kumda harfleri yazma, oyun hamuruyla harfleri yazma gibi çalışmalar yaparım.				
73. Sınıfımda üç boyutlu harfler bulundururum.				
74. Sınıfımda çocuklara harflerin büyük ve küçük halini gösteririm.				
75. Sınıfımda çocuklara harflere karşılık gelen sesleri öğretirim (Ör: A harfini gösterip A sesinin söyletme gibi).				
76. Sınıfımdaki kitaplık için kitap seçimini çocuklarla birlikte yaparım.				

77. Sınıfımda okuryazarlık ile ilişkili ürünleri panoda sergilerim.				
78. Sınıfımda, kitaplıktaki kitapları içeriklerine ve kullanımına göre ayırım ve dış kapağı görünecek şekilde yerleştiririm (Ör: Boyama kitapları, okuma kitapları gibi).				
79. Sınıfımda her yazılı materyal için birkaç kopya bulundururum.				
80. Sınıfımda günlük ders planına çocukların yazılı materyallerle kendi başlarına ilgilenebilecekleri vakitler eklerim.				
81. Sınıfımın düzeni küçük gruplar ile okuryazarlık etkinlikleri yapmak için uygun hale getiririm.				
82. Sınıfımda çocukların kitaplarla bireysel olarak etkileşime girebilecekleri alanlar oluştururum.				
83. Sınıfımda çocukların kitaplarla toplu olarak etkileşim kurabilecekleri alan oluştururum.				
84. Sınıfımda tematik çalışma alanları oluştururum (Ör: Uzay köşesi, okuma köşesi, doğa köşesi gibi).				
85. Sınıfımdaki okuryazarlık materyallerini tüm çocukların ulaşabileceği yere konumlandırırım.				
86. Çocukların keyif aldığı etkinliklere erken okuryazarlık becerilerine yönelik eklemeler yaparım (Ör: Boyama yapmaktan hoşlanan çocuğa harfleri boyatma gibi).				
87. Sınıfımdaki erken okuryazarlık etkinliklerini çocukların ilgisine göre hazırlarım.				
88. Sınıfımdaki çocukları bağımsız olarak kitaplarla etkileşim kurmaları için cesaretlendiririm.				
89. Sınıfımdaki çocukların bağımsız olarak kitaplar ve yazılı materyallerle etkileşim kurmasını ödüllendiririm.				
90. Sınıfımdaki özel gereksinimli çocukların erken okuryazarlık etkinliklerine katılımını tipik gelişen çocuklarla eşit şekilde sağlamaya çalışırım.				
91. Sınıfımdaki özel gereksinimli olan çocukların etkinliklere ve erken okuryazarlık çalışmalarına etkin katılımı için gerekli düzenlemeleri yaparım (Ör: Görme engelli olan çocuk için daha büyük punto yazı kullanma gibi).				
92. Sınıfımdaki çocukların bireysel ihtiyaçlarını ve gelişimini göz önünde tutarak programı düzenler ve periyodik olarak gözden geçiririm.				
93. Sınıfımda kalem, boyama kalemi, fosforlu kalem gibi yazı üretmek için gerekli olan çeşitli renk ve desende materyalleri çocukların ulaşabileceği yere konumlandırırım.				

## BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından değerlendirilmesi.” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

<b>Rapor Tarihi</b>	: 29.05.2020
<b>Gönderim Numarası</b>	: 1334238329
<b>Sayfa Sayısı</b>	: 78
<b>Sözcük Sayısı</b>	: 20146
<b>Karakter Sayısı</b>	: 145210
<b>Benzerlik Oranı</b>	: %10
<b>Savunma Tarihi</b>	: 15.06.2020

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı:** Yunus Emre BAŞTUĞ

**Tarih** : 15.06.2020

**İmza** :

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı ve Soyadı** : Yunus Emre BAŞTUĞ  
**E-Posta Adresi** : emre.bastug@istanbul.edu.tr

### İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	2018

### Akademik Bilgiler

#### Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı	İnönü Üniversitesi	2017

### Yayımlar:

#### **Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler:**

- Kaplan, G. ve Baştuğ, Y. E. (2015, Aralık). *Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi*, 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan, G. ve Baştuğ, Y. E. (2016, Ekim). *Sinema filmlerinde otizmin incelenmesi: Film incelemesi*, 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan poster bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Servi, C. ve Baştuğ, Y. E. (2018, Ekim). *Otizm Spektrum Bozukluğunda erken dönem belirtileri: Annelerin görüşlerinin incelenmesi*, 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir.
- Servi, C. ve Baştuğ, Y. E. (2019, Kasım). *Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının metaforik algıları çerçevesinde incelenmesi*, 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, İzmir.