

Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın Çocukların Okuma-Yazma Becerilerine Etkisi*

The Effect of the Program of Readiness Education on the Skills on Reading-Writing Skills

Vedat BAYRAKTAR **, Fulya TEMEL ***

ÖZ: Araştırma, Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı (OYHEP)'nin, çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ön-son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara verilen eğitimin etkisini ölçmek amacı ile deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön-son test ve izleme çalışması yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama araçları olarak; “Okul Öncesi Yazı ve Sözcük Farkındalığı Değerlendirme Aracı”, “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”, “Fonolojik Farkındalık Ölçeği”, “Yazma Becerisi Ölçeği”, “Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu” ve “Okuduğunu Anlama Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde “Karışık Desenler İçin Varyans Analizi” ve “İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t-testi” yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, OYHEP'nin çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve ilkökuldaki okuma-yazma becerileri puanlarını artırdığı saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı, yazı farkındalığı, ses farkındalığı, okuma-yazma becerileri, okuduğunu anlama

ABSTRACT: The current study was carried out to investigate the effect of Educational Program of Readiness for Reading and Writing (EPPRW) on the print awareness of children, on their phonological awareness and the level of reading-writing skills levels. In the research, the techniques of pre-test, post-test, a semi-experimental design with a control group were used. In order to assess the effect of the education given to the children in the test group pre-test and control group, post-test and follow up studies were carried out in the research. As data collection tool, the scales called "Preschool Word and Print Awareness Assessment", "Marmara Scale of readiness for Primary Education", "Phonological Awareness Scale", "Writing Skill Scale", "Observation Form of Mechanical Reading Skill" and "The Scale of Understanding What is Read" were used. In the statistical analysis of the data, the effect of (EPPRW) on the writing awareness of the children was examined through "Mixed Design Anova" statistical results, while "Independent Sampling t-test" was used in order to compare the scores of the children they obtained from the test for the follow up studies of the test and control groups. Depending on the findings of the research, it was determined that the Educational Program of Preparation for Reading and Writing had a positive effect on the writing awareness, sound awareness and their reading-writing skills of children in the future.

Keywords: educational program of readiness for reading and writing, print awareness, phonological awareness, reading-writing skills, understanding what is read

1. GİRİŞ

21. yüzyılın temel gereksinimlerinden biri olan okuma-yazma becerisini, Whithead (2002) “bir dilin bilinen yazılı sembol sistemini kullanarak okuma ve yazma becerisi” olarak tanımlamıştır. Vicky (2001) ise okuma-yazma becerisini “ilköğretimden önce başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreç” olarak ifade etmiştir. Bir başka tanımda ise okuma-yazma becerisi “okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel sunum ve fikirler üzerinde düşünme ve öğrenme becerilerini kapsayan ayrıca kültürü ve deneyimleri de içine alan karmaşık bir süreç” olarak belirtilmiştir (Ontario Education, 2004). Bu, tanımlardan da anlaşılacağı gibi okuma-yazma becerisi; konuşma, dinleme ve düşünmeyle birlikte etkili iletişim kurmaya yarayan, sözlü ve yazılı dilin önemini kavramayla ilgili etkinliklerin bütünü olarak tanımlanabilir. Literatürde okuma yazma becerisi; zihinsel, sosyal, dil ve psikolojik yönü olan karmaşık ve aktif bir süreç

* Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazarın yönetiminde hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

** Araş. Gör. Dr. Vedat Bayraktar, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, vbayraktar75@gmail.com

*** Prof.Dr. Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, temel.fulya@gmail.com

olarak ele alınmaktadır. Okuma-yazma becerisinin temellerinin erken çocukluk döneminde atıldığı ve toplumsal alanda yaşam boyu öğrenme ile bütünleştiği söylenebilir. Okuma yazma becerilerinin gelişimi, gelişimsel faktörlerin yanı sıra çocukların içinde bulundukları çevreden de etkilenmektedir.

Okuma-yazma becerisi, çocuğun çevresi ile ilişki kurması; çevresinde gerçekleşen olaylardan haberdar olması; geçmişin bilgi ve birikimlerinden faydalananarak kültürünü yaşatması ve onu gelecek kuşaklara aktarabilmesi için çok önemli bir etkiye sahiptir. Bireyler, günlük yaşamında kullandığı sembolleri anlamlandırmak için okuma-yazma becerilerini kullanmaktadırlar. Bu beceriler, öğrenme için gerekli olan becerilerin başında gelmektedir. Başkalarını anlayabilmenin, kendini doğru ve güzel bir şekilde ifade edebilmenin, dış dünyayı araştırabilmenin, anlatabilmenin ve yorumlayabilmenin yolu, okuma-yazma sürecini başarı ile gerçekleştirebilmekten geçmektedir. Okuma becerisi, günümüzde bireylerin başarıya ulaşmasında gerekli olan karmaşık bir beceridir. Özellikle de bilginin daha çok yazılı şekillerde aktarıldığı göz önüne alındığında bireylerin bu becerilerinin geliştirilmesinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Okuma-yazma becerisi, hayat boyu devam eden bir süreçtir. Okuma-yazma becerileri, çocukların sonraki öğrenim yaşantısındaki başarılarını da etkilemektedir. Bu nedenle, çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimler aracılığıyla kazandırılan temel bilgi beceri ve alışkanlıklar çok önemlidir. Okuma-yazma becerisinin gelişimini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler; sözel dil becerisi, yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı, alfabe bilgisi ve yazı yazma becerileridir (Coe, 2009; Griffith ve diğerleri, 2008; Sevinç, 2003; Bu dönemdeki becerilere basit/ilkel okuma-yazma becerileri de denilmektedir (Matthews, 1999; Üstün, 2007)

Çocuğun okuma-yazma becerisi edinmesinde öncelikli olarak; sözel dil becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu beceriler, anadili konuşma becerisi, konuşma dilindeki döngüyü anlama, sözcüğün anlamını anlama, anlatım bilgisi, sözcük dağarcığı bilgisi, gittikçe daha karmaşık cümle yapılarını kullanma becerisi, dinleme ve gerektiğinde uygun tepkiler verme becerilerini kapsamaktadır. Sözel dil becerileri, çocukların yetişkinlerle etkileşimi ve dil gelişiminin desteklenmesi amacı ile uygulanan etkinlikler aracılığıyla gelişmektedir (Epspinosa & Burns, 2003, Griffith ve diğerleri, 2008; Warner & Sower, 2005).

Okuma-yazma becerisi edinmede etkili olan faktörlerden diğeri, yazı farkındalığı becerisidir. Yazı farkındalığı, çocukların, kitap düzeni, yazılan sözcük ve harf hakkındaki bilgilerini kapsamaktadır. Yazı farkındalığı, yazının görünüşü ve taşıdığı anlamı, kitabın nasıl tutulacağını, kitabın sayfalarının nasıl çevrileceğini, okumaya nereden başlanılacağını ve okumanın soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yapıldığını anlamayı içermektedir (Griffith ve diğerleri, 2008; Justice ve diğerleri, 2005; Soderman ve diğerleri, 2005).

Araştırmalar, çocukların üç yaşından itibaren çevrelerindeki yazıları tanıyabildiklerini göstermektedir (Wortham, 2005). Erken çocukluk yıllarında bazı çocuklar genel olarak yazıyı kendiliğinden fark edebilmektedir. Ancak bu, gerçek bir okuma olmasa bile, okuma başarısı için çok önemlidir (Machado, 2003; Smith, 2006).

Ayrıca, yazı farkındalığı becerisi edinen çocuklar yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi kavramaktadır. Çocukların yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlamaları, okumayı öğrenmede ilk adım olarak görülmektedir (Vacca ve diğerleri, 2006). Bu nedenlerle, yazı farkındalığı, okuma-yazmanın gelişiminde anahtar bir rol oynamaktadır.

Sözcük farkındalığı becerisi de, okuma-yazmayı etkileyen bir diğer faktördür. Bir metindeki ilişkileri belirleyen sesler, semboller ve farklı türde sözcükler arasında belli kurallar bulunmaktadır. Çocukların sözcük ve harfi tanıma, sözcüklerin harflerden, cümlelerin ise sözcüklerden oluştuğunu anlama, okunan bir metindeki sözcükleri göstermeleri vb. okuma-yazmayı öğrenebilmeleri için gereklidir. Çocuklar dil bilimindeki üst dil (metalinguistic)

farkındalığı kazandıkça dilin yapısını çözmeye başlamaktadır (Bodrova & Leong 2007; Soderman ve diğerleri, 2005). Böylelikle dilin yapısını çözen çocuklar, okuma-yazmayı daha kolay öğrenmektedir.

Okuma-yazma becerisinin edinilmesinde bir diğer önemli beceri ise alfabe bilgisidir. Alfabe bilgisi, yazı dilinin sembollerden meydana geldiğini; bu sembollerin ise, harf veya harf gruplarından oluştuğunu ve bu harf ve harf gruplarının ise, sözcükleri oluşturduğunu anlamayı kapsamaktadır (Griffith ve diğerleri, 2008).

Çocuğun alfabenin kurallarını bilmesi ve harfleri tanınması da çok önemlidir. Çünkü harfler sözcüklerin temelini oluşturmaktadır. Çocukların çevresindeki yazılar üç yaşından itibaren dikkatlerini çekmeye başlamaktadır. Çocuklar, çevrelerindeki yazıları ilk olarak görsel bir obje olarak düşünmektedirler. Alfabe bilgisi, çocukların, ilk olarak resimler ve işaretlere daha sonra sözcük ve harflere odaklanmaktadır. Çocuklar sembollerin anlamlarını anlamaya başlamaları sonucunda da gelişmeye başlamaktadır. Bu beceri, çocukların ses farkındalığı becerilerinin gelişimi için önemlidir. Eğer bir çocuk seslerin çıkarılışı ve yazılışı arasındaki ilişkiyi çözemezse okumanın şifresini çözmemektedir (Epspinosa & Burns, 2003; Griffith ve diğerleri, 2008; Soderman ve diğerleri, 2005; Vacca ve diğerleri, 2006). Bu nedenle alfabe bilgisi okuma-yazma için çok önemlidir.

Ses farkındalığı, erken okuma-yazma başarısının altında yatan başka bir önemli bir etkidir (Hogan ve diğerleri, 2005). Ses farkındalığı, konuşma dilindeki seslere karşı duyarlılık, sözcüklerdeki başlangıç ve bitiş seslerinin benzerliğini yani sözcüklerdeki uyakları fark etme olarak tanımlanabilir (Griffith ve diğerleri, 2008).

Çocukların okuma-yazmayı öğrenebilmeleri için sözcüklerin seslerden oluştuğunu fark etmeleri gerekmektedir. Bu farkındalık üç yaşında gelişmeye başlamaktadır. Ses farkındalığı, ancak; planlı bir eğitim yoluyla geliştirilebilir. Bu nedenle, ses farkındalığının geliştirilebilmesi için etkinlikler planlanmalıdır (Brock & Rankin, 2008; Smith 2006; Roskos ve diğerleri, 2003; Wortham, 2005). Uhry (1993) ses farkındalığı düzeyi düşük çocukların okuma düzeylerinin de düşük olduğunu belirtmektedir. Hogan ve diğerleri (2005), okuma becerisi gelişmiş olan çocukların ses farkındalığı becerisinin de gelişmiş olduğunu saptamıştır.

Okuma-yazma becerisinin edinilmesinde bir diğer önemli beceri ise, yazı yazma becerisidir. Okuma ve yazma iç içe bir süreçtir. Birini öğrenme diğerini öğrenmede katkı sağlamaktadır. Yazma deneyimleri, çocukların yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlamaları için etkili bir yol olarak görülmektedir (Griffith ve diğerleri 2008). Okul öncesi dönemde çocuklar, resimlerle yazılı simgeler arasında ayırım yapabilirler. Genellikle kendi başlarına “yazma” girişiminde bulunmaktadırlar. Çocukların yazı yazma girişimleri onların okumayı anlamalarına yardımcı olmaktadır (Healy, 1997).

Bu çalışma ile Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı (OYHEP)'nin çocukların, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, gibi okuma-yazma becerileri ve ilkökuldaki ses farkındalığı, mekanik okuma-yazma becerisi, yazı yazma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada ön-son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yapılmıştır. Deney grubundaki çocuklara verilen eğitimin etkisini ölçmek amacı ile çocuklara ön-son test ve izleme çalışması yapılmıştır. Eğitimin deney grubu üzerindeki etkisini karşılaştırmak amacı ile kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir eğitim verilmemiş, ön-son testler ve izleme çalışması yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubu, Ankara il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında anasınıfına devam eden altı yaş grubu 29 çocuktan oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubunda 14 kız, 15 erkek çocuk bulunmaktadır. Deney ve Kontrol grubuna dahil edilen normal gelişim gösteren çocukların gelişimsel eşitliğini saptamak amacıyla “Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı” (GEÇDA) kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı:

Clay (1979) yılında geliştirilen ve Justice ve Ezel (2001) tarafından uyarlaması yapılan “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı” araştırmacılar tarafından Türkçeye yeniden uyarlanmış ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araç önce anasınıfında okuyan 120 çocuğa uygulanmış ve üç hafta sonra Test Tekrar Test güvenirliği için daha önce uygulanan 60 çocuğa tekrar uygulanmıştır. Bu testin, birinci bölümdeki “Yazı Kavramları” alt testinin Test Tekrar Test Güvenirlik düzeyi 0.93 olarak bulunmuştur. İkinci bölümdeki “Sözcükleri Tanıma” alt testi için Test Tekrar Test Güvenirlik düzeyi 0.92 olarak bulunmuştur. Araç iki bölümden oluşmaktadır. “Yazı Kavramları” alt testi 14 maddeden ve “Sözcük Tanıma” alt testi 12 maddeden oluşmaktadır. “Yazı Kavramları” alt testi için Hayes’in “Dokuz Ördek” ve “Sözcük Tanıma” alt testi için ise Hill’in “Spot Pasta Yapıyor” adlı hikâyeler kullanılmıştır (Justice ve diğerleri 2006).

2.3.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği:

Unutkan (2003) tarafından geliştirilen ölçek, araştırmada çocukların ses farkındalığı ve çizgi çizme becerilerini izlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları toplam 1002 çocukla yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için gelişim ve uygulama formlarının devamlılık katsayıları (gelişim formu: 0,997-uygulama formu: 0,931) ve iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alfa gelişim formu: 0,982-uygulama formu: 0,930) olarak saptanmıştır. Ölçek gelişim ve uygulama formu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu araştırmada, uygulama formu kullanılmıştır. Uygulama formu; matematik, fen, ses, çizgi ve labirent çalışmaları olmak üzere, beş bölüm ve 121 sorudan oluşmaktadır (Unutkan 2003).

2.3.3. Fonolojik Farkındalık Ölçeği:

Yangın ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ölçek, araştırmada çocukların ses farkındalığı becerilerini izlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, birinci sınıfa yeni başlayacak çocukların ses farkındalığı seviyesini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları İlkokul birinci sınıfta öğrenim gören 152 çocukla yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği, KR-20= 0,74 olarak hesaplanmıştır. Beş alt boyuttan oluşan ölçeğin her bir alt boyutu 10 uygulama maddesinden oluşmakta ve her alt boyutta uygulama maddelerinden önce 3 deneme maddesi olmak üzere toplam 35 madde yer almaktadır (Yangın ve diğerleri 2010)

2.3.4. Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu:

Acat (1996) tarafından geliştirilen ölçek, araştırmada çocukların okuma becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Gözlem formu, öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik olarak hazırlanan gözlem formu 11 ölçütten oluşmaktadır. Gözlem formunun güvenirlik ve geçerlik çalışmaları İlkokul birinci sınıfta öğrenim gören 45 çocukla yapılmıştır. Acat (1996), tarafından gözlem formunun güvenirliği 0,82 olarak bulunmuştur. Çocukların okuma becerisi düzeylerini belirlemek için onlara beş cümle okutulmaktadır. Bu okumalar sonucunda, formda çocukların okuma beceri düzeyleri bu ölçütlerin gerçekleşme durumuna göre “Evet”, “Bazen” ve “Hayır” olmak üzere üç şekilde derecelendirilmektedir (Acat 1996).

2.3.5. Yazma Becerisi Ölçeği:

Erdoğan (2009) tarafından geliştirilen ölçek, araştırmada çocukların yazı yazma becerilerini ölçmek amacıyla, “Yazma Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Çocuklardan ölçeğin uygulandığı zamana kadar öğrendikleri harfleri içeren önceden belirlenmiş olan beş cümle okutularak yazmaları istenir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları ilköğretim birinci sınıfta öğrenim gören 68 çocukla yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan “Yazma Becerisi Ölçeği” nin güvenirliği ise Erdoğan (2009), yılından tarafından KR=20=0,90 olarak bulunmuştur (Erdoğan, 2009).

2.3.6. Okuduğunu Anlama Ölçeği:

Erdoğan (2009) tarafından geliştirilen ölçek, araştırmada çocukların okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Çocuklara ölçeğin uygulandığı zamana kadar öğrendikleri harfleri içeren cümleler verilmiştir. Her cümlenin altında üç resim bulunmaktadır. Çocuklardan okudukları cümleyi anlatan resmi işaretlemeleri istenir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları ilköğretim birinci sınıfta öğrenim gören 68 çocukla yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği 0,82 olarak hesaplanmıştır (Erdoğan, 2009).

2.4. Çalışma Süreci

“OYHEP” dokuz hafta, otuz altı oturum ve haftada üç kez 60 dakika sürecek grup eğitimi şeklinde düzenlenmiştir. Sözel dil, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi, ses farkındalığı ve yazı yazma becerilerinin tüm gelişim alanlarının ve etkinlik çeşitliliğinin programda dengeli bir şekilde yer almasına dikkat edilmiştir. Amaçlar ve etkinlikler oluşturulurken, 2006 Okul Öncesi Eğitimi Programı ilkeleri doğrultusunda; çocukların motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimi desteklenerek onların okuma-yazmaya hazırlanması amaçlanmıştır. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmiştir. Etkinlikler; büyük grup, küçük grup ve bireysel olarak uygulanabilecek şekilde düzenlenmiştir. Özellikle Türkçe dil etkinlikleri sırasında çocuklara her gün bir kitap okunmuştur. Etkinlikler planlanırken aktif-pasif etkinlikler yönünden dengeli olmasına ve farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına özen gösterilmiştir. Program hazırlanırken aileler ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmıştır. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımının sağlanması amaçlanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön test uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara eğitim programı verildikten sonra son testler uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubundaki çocuklar üzerindeki uzun süreli kalıcı etkisini ölçmek ve uygulanan eğitim programının çocukların okuma-yazma beceri düzeylerine etkisinin ortaya konması için ilköğretime başladıklarında birinci dönem başında ve ortasında olmak üzere iki kez izleme çalışması yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarında (OYHEP) Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın etkililiği ön ve son test sonuçları ve ilköğretim birinci dönem başında ve ortasında uygulanan test sonuçları Anova tekniği ve t-testi ile analiz edilerek değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı (OYHEP)'nin çocukların yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, ses farkındalığı, mekanik okuma-yazma becerisi, yazı yazma becerilerine ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan verilerin analizine ilişkin araştırma bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S_x	N	$\bar{X}$	S_x
Deney	29	14,79	4,59	29	28,10	1,52
Kontrol	29	12,59	4,29	29	15,14	4,18

Tablo 1’de görüldüğü üzere, uygulanan eğitim programı sonrasında ortalama puanlar arasındaki farkın deney grubu lehine arttığı görülmektedir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Deneklerarası	2912,207	57			
Grup(Deney/Kontrol)	1668,966	1	1668,966	75,176	,000
Hata	1243,241	56	22,201		
Denekleriçi	3078	58			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	1824,138	1	1824,138	246,333	,000
Grup*Ölçüm	839,172	1	839,172	113,322	,000
Hata	414,690	56	7,405		
Toplam	5990,207	115			

Tablo 2’ye göre deney grubundaki çocuklara eğitim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra kontrol grubundaki çocukların testten aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(1, 56)}=113,322$, $p<.001$). Bu bulguya dayanarak deney grubunda, yazı ve sözcük puanlarında program uygulanmadan öncesine göre artışın, kontrol grubundakinden daha fazla olduğu görülmüş fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı Alt boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S_x	N	$\bar{X}$	S_x
Deney	29	10,41	2,95	29	16,55	0,87
Kontrol	29	8,59	2,85	29	10,59	2,41

Tablo 3’te görüldüğü üzere, her iki grupta da artış olduğu fakat deney grubunun puanlarının daha da arttığı görülmektedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı Alt boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Deneklerarası	852,862	57			
Grup(Deney/Kontrol)	440,310	1	440,310	59,768	,000
Hata	412,552	56	7,367		
Denekleriçi	846	58			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	480,138	1	480,138	111,233	,000
Grup*Ölçüm	124,138	1	124,138	28,759	,000
Hata	241,724	56	4,317		
Toplam	1698,862	115			

Tablo 4'te görüldüğü üzere, deney grubundaki çocuklara eğitim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonraki puanları, kontrol grubundaki çocukların testten aldıkları puanlarla karşılaştırıldığında aralarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1, 56)}=28,759$, $p<.001$). Deney ve kontrol gruplarında olmanın yazı farkındalığı becerisini artırmada farklı etkilere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak deney grubunda programın uygulanmadan öncesine göre artış, kontrol grubundakinden daha fazla olduğu görülmüş fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın Yazıdaki Sözcükler Alt boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S_x	N	$\bar{X}$	S_x
Deney	29	4,38	2,24	29	11,55	1,05
Kontrol	29	4,00	2,12	29	4,55	2,61

Tablo 5'te görüldüğü üzere, her iki grupta da artış olduğu fakat deney grubunun puanlarının daha fazla yükseldiği görülmektedir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın Yazıdaki Sözcükler Alt boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Deneklerarası	787,31	57			
Grup(Deney/Kontrol)	394,793	1	394,793	56,325	,000
Hata	392,517	56	7,009		
Denekleriçi	847	58			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	432,552	1	432,552	250,611	,000
Grup*Ölçüm	317,793	1	317,793	184,123	,000
Hata	96,655	56	1,726		
Toplam	1634,31	115			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, deney grubundaki çocuklara eğitim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra kontrol grubundaki çocukların testten aldıkları puanlar karşılaştırıldığında aralarında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(1, 56)}=184,123$, $p<.001$). Deney ve kontrol gruplarında olmanın sözcük farkındalığını artırmada farklı etkilere

sahip olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak deney grubunda program uygulanmadan öncesine göre artış, kontrol grubundakinden daha fazla olduğu görülmüş farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nden Aldıkları İzleme Puanları t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S_x	t	SD	P	Ortalama farkı
Sözcük Sayma	Deney	29	10,55	1,98	-4,82	56	.000	-2,34
	Kontrol	29	8,20	1,72				
Uyak	Deney	29	11,82	1,19	-4,82	56	.000	-1,69
	Kontrol	29	10,13	1,45				
Aynı Sesle Başlama	Deney	29	11,37	1,04	-3,41	56	.001	-1,27
	Kontrol	29	10,10	1,71				
Hece Sayma	Deney	29	12	1,16	-10,36	56	.000	-4,03
	Kontrol	29	7,96	1,74				
Aynı Sesle Bitiş	Deney	29	11,24	1,29	-5,91	56	.000	-2,13
	Kontrol	29	9,10	1,44				
Toplam	Deney	29	57	4,09	-9,14	56	.000	-11,48
	Kontrol	29	45,51	5,37				

Tablo 7 incelendiğinde; Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin, cümledeki sözcük sayma, uyak, aynı sesle başlama sözcükteki heceleri sayma, aynı sesle bitiş alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları ve toplam t testi sonuçları ile ortalama farklarına ilişkin t değerleri hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının puanları arasındaki farkların .05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(56;.05)} = -9,14$; $p < .05$).

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi Beceri Alt Boyutu'ndan Aldıkları İzleme Puanları t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S_x	t	SD	P	Ortalama farkı
Matematik	Deney	29	30,48	8,36	3,55	56	.001	8,10
	Kontrol	29	22,38	8,98				
Fen	Deney	29	7,79	1,87	2,51	56	.015	1,34
	Kontrol	29	6,45	2,18				
Ses	Deney	29	4,51	1,08	9,72	56	.000	3,45
	Kontrol	29	1,06	1,55				
Çizgi	Deney	29	2,55	.50	8,18	56	.000	1,34
	Kontrol	29	1,20	.72				
Labirent	Deney	29	1,96	.18	5,11	56	.000	.69
	Kontrol	29	1,27	.70				
Toplam	Deney	29	47,31	9,94	5,67	56	.000	14,93
	Kontrol	29	32,38	10,10				

Tablo 8 incelendiğinde; Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi'nin matematik, fen, ses farkındalığı, çizgi çalışmaları ve labirent alt boyutlarının puan ortalamaları t testi sonuçları ve toplam t testi sonuçları ile ortalama farklarına ilişkin t değerleri hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki puan farklarının .05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir ($t_{(56;.05)} = 5,67$; $p < .05$).

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okuma Yazma Testleri'nden Aldıkları İzleme Puanları t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S_x	t	SD	P	Ortalama farkı
Mekanik Okuma	Deney	29	10,67	4,66	-3,87	56	.000	-5,50
	Kontrol	29	5,17	5,95				
Cümle Yazma	Deney	29	18,17	1,24	-4,07	56	.000	-3,93
	Kontrol	29	14,24	4,96				
Okuma-Anlama	Deney	29	9,53	1,07	-4,49	56	.000	-3,57
	Kontrol	29	5,96	4,06				
Toplam	Deney	29	38,39	5,74	-5,22	56	.000	-13,01
	Kontrol	29	25,37	11,91				

Tablo 9 incelendiğinde; Okuma-Yazma Testleri'nden mekanik okuma, cümle yazma ve okuduğunu anlama alt boyutuna ilişkin t testi sonuçları ve toplam t testi sonuçları ile ortalama farklarına ilişkin t değerleri hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın .05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir ($t_{(56;.05)} = -5,22$; $p < .05$).

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada eğitim programı OYHEP uygulamadan önce ve uygulandıktan sonra yapılan ölçümlerde; deney ve kontrol grubundaki çocukların “Okulöncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı”nın her iki alt boyutunda da aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocukların puanlarındaki artışın kontrol grubundaki çocukların puanlarından daha fazla olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Yazı farkındalığında; ilk aşama, çocukların yazı sembollerini anlamalarıdır. Çocuklar, sevdikleri yiyeceklerin paketlerindeki çarpıcı yazı ve işaretleri üç yaşından itibaren tanımaya başlamaktadır (Justice ve diğerleri 2005; Wortham 2005). Çocukların yazı farkındalığı becerilerini yetişkinler tarafından hazırlanmış planlı eğitim ortamlarında akranları ile birlikte daha iyi geliştirebilecekleri belirtilmektedir (Evans ve diğerleri 2008; McGee & Morrow 2005; Sevinç & Kuvvet 2006). OYHEP’nda çocukların çevrelerindeki yazılar ile ilgili eğitsel oyunlar, müzikler ve şiirler; yazının kullanıldığı canlandırmalar; anaokulunda o günkü etkinliklerle ilgili yazılar içeren materyallerin konulması gibi etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler, deney grubundaki çocukların yazıyı ve yazıdaki sembollerini tanımalarını ve her işaretin bir anlamı olduğunu anlamalarını sağlayarak yazı farkındalığı becerilerini olumlu yönde desteklemektedir.

Yazı farkındalığı becerisinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koyan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara bakıldığında; Kuby & Aldridge (1991) ve Kuby & Aldridge (1997) farklı yıllardaki yaptıkları araştırmalarda, çocukların yazı farkındalığı becerilerinin oyun yoluyla doğal ortamlarda daha iyi geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Byrne ve diğerleri (2006) tarafından yapılan araştırmada, yazı farkındalığı becerisinin geliştirilmesinde çevrenin, genetik faktörlerden daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, çocuklara kitap okumak onların yazı farkındalığını geliştirmektedir (Sevinç & Kuvvet 2006; Evans ve diğerleri 2008). Yetişkinler, kitaplar aracılığıyla henüz yazının farkında olmayan çocukların dikkatini yazılara çekmektedirler. Aslında yetişkinlerin görevi çocukların dikkatlerini yazıya çekmektir. Çünkü çocuklar, kitap okuma sırasında daha çok resimlere dikkat etmektedirler (Justice ve diğerleri 2005). OYHEP’nda kitaplardaki yazılara yansı, tepegöz ve afiş yardımıyla dikkat çekilmesi, bu yazıların ne ile ilgili olduğu üzerine konuşulması vb. etkinlikler yer almaktadır. Bu tür etkinlikler çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Araştırma sonucunda “OYHEP”ın uygulandığı deney grubundaki çocukların anasınıfında yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar literatür ile

uyum halindedir (Horner 2004; Justice & Ezel 2001; Lefebvre ve diğerleri 2011; Lovelace & Stewart 2007).

Çocukların sözcük farkındalığı becerilerinin gelişimi için ise konuşma dilinin sözcüklerden meydana geldiğini anlayabilmelerine yönelik etkinlikler yapılması gerekmektedir. Çocukların okuma-yazmayı öğrenebilmeleri için bu çalışmaların öncesinde, cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin harflerden meydana geldiğini ve her harfi temsil eden bir sesin olduğunu anlamaları gerekmektedir (Soderman ve diğerleri 2005; Vacca ve diğerleri 2006). 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na da söz dizimi kuralları, dil bilgisi yapıları, sözcük dağılımı, ses, okuma ve yazı farkındalığı ile ilgili kazanım ve göstergelerine yer verilmiştir. Okul öncesi dönemde çocuklara kitap okuma paylaşımı sırasında büyük kitaplar kullanılarak sözcükler ve anlamlarını kavramalarına destek verilmektedir. Çocuklara kitap okuma etkinliklerinin çocukların sözcük farkındalığı bilgisini ve sözcük dağılımını geliştirdiği belirtilmektedir (Griffith ve diğerleri, 2008; McGee & Morrow, 2005). OYHEP'nda çocuklara hikaye kitabı okuma, yeni sözcüklere yönelik etkinlikler, yiyecekler ve nesnelerle ilgili çizelgeler, cümle oluşturma, öğrenme merkezlerinin isimleri ile ilgili etkinlikler, Türkçe dil etkinliklerinde hikaye sırasında kitaptaki sözcüklerle ilgili sohbet ve oyunlar, sözcüklerle ilgili çalışmalar nesne kataloğu; yansıda yazılarla ve noktalama işaretleri ile ilgili efektler, sözcüklerle ilgili grafikler oluşturulması gibi etkinlikler yer almaktadır. Bu tür etkinlikler çocukların sözcük farkındalığı becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Araştırma sonucunda "OYHEP"ın uygulandığı deney grubundaki çocukların anasınıfında sözcük farkındalığı becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir (Byrne ve diğerleri, 2006; Justice & Ezel, 2001; Reutzel ve diğerleri, 2003; Lefebvre ve diğerleri, 2011).

Araştırmada, "Fonolojik Farkındalık Ölçeği"nin beş alt boyutunda da ve "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği"nin ses farkındalığı alt boyutunda da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılığının deney grubu lehine olduğu gözlenmiştir. Çocukların ses farkındalığı becerileri; şarkılar, tekerlemeler, şiirler ve ritim çalışmaları yoluyla geliştirilebilmektedir (Brock & Rankin, 2008; Epspinosa & Burns, 2003; Smith, 2006; Roskos ve diğerleri, 2003; Wortham, 2005). OYHEP'nda tekerlemeler, şarkılar ve şiirler, aynı sesle başlayan ve biten sözcüklerle ilgili eşleştirme oyunları ve ritim çalışmaları yer almaktadır. Bu tür etkinlikler çocukların ses farkındalığı becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Araştırma sonucunda "OYHEP"ın uygulandığı deney grubundaki çocukların anasınıfında ses farkındalığı becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Justice ve diğerleri, 2003; Oudeans, 2003; Stadler & McEvoy, 2003; Ukrainetz ve diğerleri, 2010).

Araştırmada, "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği"nin çizgi ve labirent alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu gözlenmiştir. Yazı yazmayı öğrenme planlı bir ortamda gelişen sosyal bir süreçtir. Okuma-yazmanın gelişimi zengin yazılı materyallerin olduğu ortamlarda daha kolay olmaktadır (Griffith ve diğerleri 2008). Çocuklar çeşitli yazı yazma deneyimleri yoluyla yazı ile çizgi arasındaki farkı öğrenirler. Bu nedenle çocuklar oyun etkinlikleri yoluyla yazı yazmaya (karalamalar yapmaya) cesaretlendirilmelidirler (Epspinosa & Burns, 2003). Çocukları teşvik etmek için çeşitli kalem ve yazı yazabilecekleri materyallerin planlı bir şekilde etkinlikler aracılığıyla kullanılması sağlanmalıdır. Çocukların yazı yazmaları için kalem, kağıt vb. materyaller onların ulaşabilecekleri yerde olmalıdır (Vacca ve diğerleri, 2006; Roskos ve diğerleri, 2003). OYHEP'nda küçük kas motor gelişimini destekleyen eğitsel oyunlar; iki ve üç boyutlu çalışmalar gibi yazı yazmayı destekleyecek etkinlikler yer almaktadır. Bu tür etkinlikler çocukların yazı yazma becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Araştırma sonucunda "OYHEP"ın uygulandığı deney grubundaki çocukların anasınıfında yazı yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların bu araştırmanın

sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir (Justice ve diğerleri, 2003; Puranik ve diğerleri, 2011).

Anasınıfında desteklenen basit/ilkel okuma-yazma becerilerinin (yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve yazı yazma becerileri) ilkokuldaki okuma-yazma becerileri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla uygulanan ; “Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu”, “Yazı Yazma Becerisi” ve “Okuduğunu Anlama Ölçeği” okuma-yazma testlerinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonuçları, basit/ilkel okuma yazma becerilerinin gelişiminin çocukların ilkokuldaki okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir (Cabell ve diğerleri, 2010; Huba ve Kontos 1985; Oudeans 2003; Reutzel ve diğerleri 2003).

Ses farkındalığı boyutunda, anasınıfında desteklenen ses farkındalığı becerilerinin ilkokuldaki okuma becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir (Hogan ve diğerleri, 2005; Leopola ve diğerleri, 2005; Uhry, 1993).

Ayrıca, yazı yazma boyutunda ise, anasınıfında desteklenen yazı yazma becerilerinin çocukların ilkokuldaki yazı yazma becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir (Justice ve diğerleri, 2003; Puranik ve diğerleri, 2011).

Araştırma sonucunda “OYHEP”in uygulandığı deney grubundaki çocukların ilkokuldaki mekanik okuma, okuduğunu yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar literatür ile uyum halindedir (Cabell ve diğerleri, 2010; Hogan ve diğerleri, 2005; Huba ve Kontos, 1985; Justice ve diğerleri, 2003; Leopola ve diğerleri, 2005; Oudeans, 2003; Puranik ve diğerleri, 2011; Reutzel ve diğerleri, 2003; Uhry 1993).

Sonuç olarak OYHEP'nın çocukların anasınıfında yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı yazma çalışmalarını kapsayan basit/ilkel okuma yazma gelişimleri ve ilkokula geçtiklerinde de okuma-yazma ve okuduğunu anlama gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

5. ÖNERİLER

MEB tarafından 2013 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamı genişletilerek ilk defa; yazı farkındalığı, okuma farkındalığı, söz dizimi kurallarına uygun cümle kurma ve cümlenin öğelerini kullanma ve dil bilgisi yapıları ile ilgili kazanım göstergeler ilave edilmiştir. Ayrıca sesbilgisi farkındalığı, sözcük dağarcığı ve dil gelişimi ile ilgili diğer kazanım ve göstergelerde genişletilmiştir. Dil gelişimi ile ilgili kazanım ve göstergeler, çocukların okuma-yazma öğrenebilmeleri için gerekli olan temel becerilerdir. Bu nedenle yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalar göz önünde bulundurularak Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan dil gelişimi ile ilgili kazanım ve göstergeler daha da ayrıntılandırılabilir.

Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının niteliğinin gelişmesi bakımından eğitim sürecinde gözleme dayalı nitel araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmaların sonuçlarından ve eğitim programı değerlendirme çalışmalarından yararlanılarak uygulamaya yönelik hizmetiçi eğitim kursları düzenlenebilir.

Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının yöntem çeşitliliği göz önünde bulundurularak, etkili ve verimli uygulanmasına yönelik yeni modeller oluşturulabilir. Ayrıca bu konuda farklı eğitim yaklaşımları temel alınarak yeni programlar geliştirilebilir.

Ailelerin okul öncesi eğitim kurumunda okuma-yazma becerilerini destekleme çalışmalarına katılmalarının sağlanması ve aile eğitim programlarına bu konuların yansıtılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Acat, B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2007). Tools of the mind. Gelengül, Haktanır, (Editör) *Taktikler dilin kullanımı*. (Çev: E. Kalkan). (104-129). 2010. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brock, A. & Rankin, C. (2008). *Communication, language and literacy from birth to five*. (First published). London: Sage.
- Byrne, B., Olson, R. K., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries J. C. & Willcutt, E. (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, 29 (1), 33–49.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R. & McGinity, A. S. (2010). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*. 26 (1), 1-14.
- Coe, G. (2009). *Tools of the mind-literacy activities for young children*. Uluslar arası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Trabzon.
- Espinoza, L. M. & Burns, M. S. (2003). Early literacy for young children and english-language learners. *Teaching 4-to 8-years olds* (pp. 47-59), Los Angeles: Paul. H. Brookes Publishing.
- Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerisi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Evans, M. A. & Aubin, J. S. (2005). What children are looking at during shared storybook reading. *American Psychological Society*. 16 (11), 913-920.
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J. & Dunn L. (2008). *Literacy for young children*. London: Corwn Press.
- Healy, J. M. (1997). *Çocuğunuzun gelişen aklı*. (Çev: A. B. Dicleli). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Hogan, T. P., Catts H. W. & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 36 (4), 285-93.
- Horner, S. (2004). Observational learning during shared book reading: The effects on preschoolers' attention to print and letter knowledge. *Reading Psychology*. 25 (3), 167-188.
- Huba, M. E. & Kontos, S. (1985). Measuring print awareness in young children. http://content.ebscohost.com/pdf25_26/pdf, Retrieved on April 22 2008.
- Justice, L. M. & Ezel, H. K. (2001). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *Amerikan Journal of Speech-Language Pathology*. 11 (6), 17-29.
- Justice L. M., Chow, S. M., Capellini C., Flanigan, K., & Colton S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320-332.
- Justice, L. M., Skibbe, L. & Canning A. (2005). Pre-schoolers, print and storybooks: An observational study using eye movement analysis. *Journal of Research in Reading*. 28 (3), 229-243.
- Kuby, P. & Aldridge, J. (1991). The impact of environmental print instruction on early reading ability. *Journal of Instructional Psychology*. 31 (2), 106-114.
- Kuby, P. & Aldridge, J. (1997). Direct versus indirect environmental print instruction and on early reading ability in kindergarten children. *Reading Psychology*. 18 (2), 91-104.
- Lefebvre, P., Trudeau, N. & Suttun, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Childhood Literacy* 11 (4), 453-479.
- Leopola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E & Niemi, P. (2005). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. scientific studies of reading, *Lawrenc Erlbaum Associates, Inc*. 9 (4), 367-399.
- Lovelace, S. & Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *American Speech Language-Hearing Association*. 38, 16–30.
- Machado, J. M. (2003). *Early childhood experience in language arts emerging literacy*. Canada: Delmar Learning.
- Matthews, D. P. (1999). *What is reading readiness?* (28.02.2012 tarihinde, Web: http://www.sil.org/lingualinks/literacy/referencematerials/glossary_of_literacy_terms/whatisreadingreadiness.htm., Retrieved on February 28 2012).

- Mcgee, L. M. & Morrow, L.M.(2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York. London: The Guilford Pres.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. (22.04.2013 tarihinde, Web: http://tegm.meb.gov.tr/www/okul_öncesi_eitim-programi-ve_kurul-karari/icerik/54., 22 nisan 2013).
- Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today*. New Jersey. Columbus. Ohio: Person Merrill Prentice Hall.
- Oudeans, S.M.K.(2003). Integration of leter-sound correspondences and phonological awareness skills of blending and segmenting: a pilot study examining the effects of instructional sequence on word reading for kindergarten children with luw phonological awareness. *25th International Conference On Learning Disability Quarterly*, Washington. Volume 26,258-280.
- Ontario Education.(2004, December). *Literacy for learning*. Queen's Printer for Ontario. The report of the expert panelmon literacy in grades 4 to 6 in ontario. (29.03.2009 tarihinde, Web: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/literacy/panel/literacy.pdf>., Retrieved on March 29 2009).
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J. & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writting, letter writing and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quartely*. 26 (4), 465-474.
- Reutzel, D. R., Fawson, P. C., Young, J. R., Morrison, T. G & Wilcox, B. (2003). Reading environmental print. *Reading Psychology*. 24 (2), 123-162.
- Roskos, K., Christie, J. F.and Richgels, D. J. (2003). *The essentials of early literacy instruction*. Web: www.naeyc.org/resources/journal., Retrieved on February 12 2010.
- Sevinç, M. (2003). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa K.Yayınları.
- Sevinç, M. ve Kuvvet, Z. (2006). Erken çocuklukta okuma yazma kavramlarının gelişiminde annelerin rolü.N.Aral ve B. Tuğrul (Editörler), *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimi Geleceği Sempozyumu*. II. Cilt. İstanbul: Ya Pa. azarlama.
- Smith,T. J.,(2006). *Early child development*. (4th ed). United States of America: Pearson Education.
- Soderman, A. K., Gregory, K. M. & McCarty, L. T. (2005). *Scaffolding emergent literacy*. United States of America: Pearson Education.
- Stadler, M. A. & McEvoy, M. A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quartely*. 18 (4), 502-512.
- Uhry, J. K. (1993). Predicting low reading from phonological awareness and classroom print. *Educational Assessment*. 1 (4), 349-368.
- Ukrainetz,T.A., Nuspl,J.J., Wilkerson,K. & Beddes, S.R.(2010). The effects ofsyllable intruction on phonemic awareness in preschoolers. *early childhood research quarterly*, 26, 50-60-267.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, E. (2007). Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Vacca, J. A. L., Vacca,R.T., Gove, M.K, Burkey,L.C., Lenhart,L.A & McKeon, C.A. (2006). *Reding and learning to read*. Boston: Pearson Education Inc.
- Vicky, Z. C. (2001). *Emergent literacy*. Florida Literacy and Reading Excellence Center College of Education University of Central Florida. Orlando. (12.03.2011 tarihinde Web: <http://education.ucf.edu/mirc/Research/Emergent%20Literacy.pdf> , Retrieved on March 12 2011).
- Warner, L. and Sower, J. (2005). *Educating young children*. United States of America:Pearson Education.
- Whitehead, M. R. (2002). *Developing language and literacy with young children*. London:Paul Chapma Publishing.
- Wortham, S. C. (2005). *Early childhood curriculum*. New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Merill Prentice Hall.
- Yangın, B., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan, T. (2010). *Fonolojik Farkındalık Ölçeği*. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 16 18 Aralık 2010. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, Cilt 1:210-218.

Extended Abstract

The main purpose of the current study was to investigate the effect of Educational Program of Preparation for Reading and Writing (EPPRW) on the print awareness of children, on their phonological awareness and first year level of reading -writing skills.

In the research; the techniques of pre-test, past-test, a semi-experimental design with a control group were used. In order to assess the effect of the education given to the children in the test group, pre-test, last-test and follow up studies were carried out in the research. The working group of the study consisted of 6 year-of-age children attending to kindergartens acting under the Ministry of Education in the central town of Çankaya, the city of Ankara, and 58 children, 14 girls and 15 boys in the test group, 14 girls, 15 boys in the control group were included in the study.

In the current study, the test group was applied the Educational Program of Readiness for Reading and Writing (EPPRW) for 9 weeks. The control group was not given anything for 9 weeks after pre-test was applied, and at the end of this period last test was applied. In order to determine the efficiency of Educational Program of Preparation for Reading and Writing (EPPRW) applied to children in the test and control group when they started school, the tests were applied at the beginning and in the middle of the first term of the primary school for the purpose of following up.

In order to collect general data about the children in the research, personal information form was used; "Preschool Word and Print Awareness Assessment" developed by Justice and Ezel (2001) was used to equalize the test and control groups in the sampling and assess the efficiency of the applied program,

"Preschool Word and Print Awareness Assessment" developed by Justice and Ezel (2001) was used in the evaluations of pre and last tests at the dimension of kindergarten. In the follow up study, "Marmara Scale of Preparedness for Primary Education" developed by Polat (2003); "Phonological Awareness Scale" developed by Yangın, Erdoğan and Erdoğan (2010) were used at the beginning of the first term for primary education. For second follow up study, "Writing Skill Scale" developed by Erdoğan (2009); "Observation Form of Mechanical Reading Skill" developed by Acat (1996) and "The Scale of Understanding What is Read" developed by Erdoğan (2009) were used in the middle of the term.

In the statistical analysis of the data, the effect of (EPPRW) on the writing awareness of the children was examined through "Mixed Design Anova" statistical results, while "Independent Sampling t-test" was used in order to compare the scores of the children they obtained from the test for the follow up studies of test and control groups.

At the end of the Educational Program of Preparation of Reading and Writing, pretest and last test scores were found significantly high ($p<.001$) in terms of the mean scores of "The Evaluation Instrument of Word and Writing Awareness" for the children in the test group. The rank means of the last test scores of "The Evaluation Instrument of Word and Writing Awareness" mean scores for test group children was found 28.10 and last test mean scores of those in the control group was 15.14. Depending on these findings, it was found that the last test scores of "The Evaluation Instrument of Word and Print Awareness" for the children in the test group was significantly high compared to those of pretest ($p<.001$). It is believed that this increase was due to the effect of Educational Program of Preparation for Reading and Writing.

As for the follow-up test mean scores of test and control groups, mean scores of the test group in the follow-up tests were high. Depending on this finding, it was found that the preparatory education of reading and writing given to children had a positive effect on children's total mean scores of "Phonological Awareness Scale". The follow-up test scores of "Phonological Awareness Test" for word, counting, rhyme, starting with the same sound, spelling and ending with the same sound sub-dimensions for the children in the test group were significantly high ($p<0.05$).

Upon the examination of the follow-up test mean scores of the children in the test and control group, it was found that mean scores of test group in the follow-up tests were higher. Therefore, the preparatory education of reading and writing given to children in the test group had a positive effect on total mean scores of "Marmara Scale of Preparedness for Primary Education". It was found that the follow-up test scores of "Marmara Scale of Preparedness for Primary Education" skill and development sub-dimensions for the children in the test group were significantly higher ($p<0.05$).

Upon the examination of the follow-up test mean scores of the children in the test and control group, it was found that mean scores of test group in these tests were higher. Therefore, the preparatory education of reading and writing given to children in the test group had a positive effect on total mean scores of "Reading-Writing Tests" (Writing Skill Scale, Mechanical Reading Skill Observation Form, the Scale of Understanding What is Read). ". It was also found that the follow-up test scores of "Reading-Writing" for the mechanical reading, writing clauses and understanding what is read sub-dimensions for the children in the control group were significantly higher ($p<0.05$).

Depending on the findings of the research, it was found that the Educational Program of Preparation for Reading and Writing had a positive effect on the writing awareness, phonological awareness and reading-writing skills of children.

Kaynakça Bilgisi

Bayraktar, V., ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 29(3), 08-22.

Citation Information

Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). The effect of the program of readiness education on the skills on reading-writing skills. [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(3), 08-22.