



İkinci İhtisas Komisyonu:

**Erken okur yazarlık ve risk grubunun
erken dönemde belirlenmesi**

**TÜRKİYE'DE
ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERİN
ERKEN DÖNEMDE TANILANMASI SÜRECİNE İLİŞKİN
YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Temmuz 2017



Türkiye Disleksi Meclisi

TÜRKİYE DİSLEKSİ MECLİSİ

İkinci İhtisas Komisyonu: Erken okur yazarlık ve risk grubunun erken dönemde belirlenmesi

1

TÜRKİYE'DE ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERİN ERKEN DÖNEMDE TANILANMASI SÜRECİNE İLİŞKİN YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Türkiye Disleksi Meclisi ve katkıda bulunanların açık ve yazılı izni olmaksızın bu rapor ne yöntem ve şekilde olursa olsun kısmen veya tamamen kopyalanması, çoğaltılması, başka sitelerde yayınlanması, kitap haline getirilmesi, elektronik veya başka yöntemlerle dağıtılması yasaktır. Bu kuralın ihlali, ihlal eden açısından yasal yaptırımlar doğurabilir.

Temmuz, 2017



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

Raporun hazırlanmasında katkı sunan komisyon üyeleri

Komisyon Başkanı:

Prof. Dr. Tevhide Kargın – Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm Başkanı

Komisyon Başkan Yardımcıları:

Yar. Doç. Dr. Birkan Güldenoğlu - Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm

Psk. Meryem Oğuzhan – Ankara Üniversitesi Klinik Psikoloji, Albatros Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Eğitim Koordinatörü,

Komisyon Üyeleri

Prof. Dr. E. Rüya Özmen – Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm Başkanı

Prof. Dr. Ahmet Konrot – Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölüm Başkanı

Prof. Dr. Hülya Kayıhan - Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölüm Başkanı

Prof. Dr. Şükrü Torun - Anadolu Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölüm Başkanı

Prof. Dr. Gülsen Erden - Ankara Üniversitesi DTCF Psikoloji Bölümü

Prof. Dr. Hakan Sarı – Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölüm Başkanı



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Öz – Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölüm Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Meral Huri - Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü

Öğr. Gör. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ – Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

Arş. Gör. Hakan Özak – Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Av. Burcu Akar Muratoğlu – Hukukçu, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği Yönetim Kurulu Başkan Yardımcısı ve Hukuk Baş Müşaviri

Nazlı Deniz Sarı – MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Daire Başkanlığı, uzman

Hüseyin DURU, M.Sc., M.Ed. Uzm. Dil ve Konuşma Terapisti, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Doktora Öğrencisi

Öğr. Gör. İrem Altan - Uzman Klinik Psikolog, İstanbul Gedik Üniversitesi Çocuk Gelişim Programı

Filiz Kural - MEB Ankara İl Milli Eğitim İl Özel Eğitim ve Rehberlik Şube Müdürlüğü, Uzman

Selen Şimşek – Dil Konuşma Uzmanı

STK'LAR :

Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği adına

Atıf Tokar (Genel Başkan)



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

Bu rapor;

Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğimizin talebi ve Türkiye Disleksi Meclisi'nin çağrısı üzerine ülkemizde bulunan çeşitli üniversitelerde farklı disiplin alanlarında görev yapan ve öğrenme güçlükleri alanında çalışan akademisyenlerden, STK'lardan ve alanda görev yapan özel eğitim öğretmenleri, dil ve konuşma terapistleri, psikologlar ve ergoterapistlerden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmıştır.

Yaklaşık 8 ay süren bu titiz çalışmaya katkı sağlayan, emek veren hocalarıma ve dostlarıma teşekkür ediyorum.

4

Atıf TOKAR

Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği
Yönetim Kurulu Başkanı



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

ÖNSÖZ

Türkiye Disleksi Meclisi (TDM) 2015 yılının Mayıs ayında Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği'nin çalışmaları sonucunda Ankara İl Dernekler Müdürlüğü'nün onayı ile resmi olarak kurulmuştur.

TDM ülke çapında 18 ilden gelen kurucu üyeleri ile 2015 yılının Kasım ayında Ankara'da ilk toplantısını gerçekleştirmiş ve başkan, başkan yardımcısı ve genel sekreterini seçmiştir. Ardından TDM'nin çalışma iç tüzüğü oluşturulmuştur.

Sağlık Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen gözlemcilerin katılımıyla 12-13 Kasım 2016 tarihinde yapılan TDM'nin ikinci toplantısına Mustafa Kemal Üniversitesi (Hatay), Ankara Üniversitesi (Ankara), Hacettepe Üniversitesi (Ankara) ve Gazi Üniversitesi'nden (Ankara) katılan akademisyenler özel eğitim alanına ilişkin güncel değerlendirmelerini paylaşmıştır.

TDM Genel Kurulu, ikinci toplantısında iki komisyon (RAM ve RAM Modülleri; Erken Okuryazarlık ve Risk Grubunun Erken Dönemde Belirlenmesi) kurmayı karara bağlamış, kamu kurumları, STK'lar, akademisyenler ve TDM üyelerinden belirlenen (8 ay) sürede ortak ve kapsamlı bir rapor hazırlamasını talep etmiştir.

Günümüzde Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların özel eğitim çalışmaları için “Öğrenmeye Hazırlık”, “Okuma ve Yazma” ve “Matematik” modülleri üzerinden eğitim almaya yönlendirmektedir. Ancak bu modüller 2011 yılında geçici olarak uygulamaya konulmasına rağmen henüz son düzenlemeleri yapılmamıştır. Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların özel eğitim alanında bahsedilen üç modül dışında da diğer sınıf düzeyi dersleri açısından destek eğitim ihtiyaçları devam etmektedir. Bu nedenle elinizdeki kitapçık tanılama, akademik ve uygulama alanında çalışanların ve STK'ların önerileri ile ihtiyaca yönelik uygulamalara yol gösterici olması amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca ülkemizde yaşayan öğrencilerin yaklaşık 41.600'ünün Özgül



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

Öğrenme Güçlüğü ile tanılandığı ve özel eğitime gereksinim duyduğu gerçeğinden hareketle, Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların özel eğitim hakkından yararlanmalarının lüks bir standart değil doğal ve Anayasal bir hak olduğunun bilinciyle bu kitapçığın politika yapıcılara da yol gösterici nitelikte olduğunu düşünmekteyiz.

Elinizdeki kitapçıkta dünyadan güncel örnekler ve modellemeler yer almaktadır. Bu örnekler göz önünde bulundurularak yapılacak olan düzenlemelerle de Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların tanılama, sosyal, psikolojik ve akademik anlamda akranlarıyla bütünleşmesini ve uyumunu sağlayan özel eğitimde en etkin yolun izlenmesi hedeflenmektedir.

Bu hazırlanan kitapçığın Özgül Öğrenme Güçlüğü olan bireylerin ihtiyaçları olan ve hak ettikleri eğitime, profesyonel yaklaşım ve yöntemlerle erişebileceği, bu alana katkıda bulunan yöneticilere, eğitimcilere ve ailelere yararlı olacağı kanaatindeyiz.

Bu kitapçığın hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkür ederiz.

Av. Burcu Akar Muratoğlu

Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği
Yönetim Kurulu Başkan Yardımcısı ve
Hukuk Baş Müşaviri





SUNUŞ

Bir ülkenin geleceği, ülkede yetişen genç neslin eğitim kalitesi ile doğru orantılıdır. Kalkınmanın hızlandırılması için eğitim ile iş istihdamının geliştirilmesi ve uygulanacak politikaların bu alt yapıyı destekleyecek şekilde oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Eğitim alanında donanımlı yetişen bireylerin üretim ve ülke ekonomisi için geliştireceği projeler ülkenin refah seviyesini arttırmaktadır. Bizler öncelikle dezavantajlı kesimlerin yaşama aktif katılımını destekleyerek, bireyler arasında fırsat eşitliğini sağlayıp, eğitim alanında özel gereksinimleri noktasında ihtiyaç duydukları eğitim imkanını bu gençlere sunmalıyız.

Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği 2013 yılında kurulmuş olup, kuruluşundan itibaren Özgül Öğrenme Güçlüğü olan bireylere eğitim-öğretim alanında fırsat eşitliği yaratılarak ihtiyaçlarının karşılanması adına birçok çalışma yürütmüştür. On dokuz il, iki ilçe, iki de ülkede temsilciliği bulunan derneğimiz yaptığı bu çalışmalarla 2016 yılında uluslararası farkındalık ödülü almaya hak kazanmıştır. Yine bu çalışmaların niteliğinden ötürü Avrupa Disleksi Birliği (EDA – European Dyslexia Association) tarafından Ocak 2017 tarihinde Türkiye ülke temsilcisi olarak kabul edilmiştir. Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği çalışmalarına bambaşka bir perspektif kazandırmak, sürekli ve kaliteli hizmet almak için Türkiye’de Özgül Öğrenme Güçlüğü alanında çatı kuruluş olacak Türkiye Disleksi Meclisini kurmuş ve resmi hüviyet almıştır. 24 Mart 2016 tarihinde resmiyet kazanan meclisimiz ilk toplantısını 12 Kasım 2016 tarihinde gerçekleştirerek iki komisyon kurmuş, bu komisyonların kurulumunu takip eden sekiz ay sonrasında elinizdeki komisyon çalışmalarını tamamlamıştır. Türkiye Disleksi Meclisi’nin bu komisyonları kurmaktaki amacı ülkemizde Özgül Öğrenme Güçlüğü olan bireyler için eğitim politikalarının geliştirilerek, bireylerin yaşam kalitesini



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

yükseltmek, özgüvenli ve bağımsız yaşamalarına, toplumla bütünleşmelerine, erken dönemde fark edilerek erken dönemde tanılanmalarına katkıda bulunarak eğitimde fırsat eşitliğini yaratmaktır.

Türkiye Disleksi Meclisimizin başlatmış olduğu komisyon çalışmalarımızda bu komisyonların kurulması, çalışmaların yürütülmesi aşamalarında bizlere destek veren, komisyon çalışmacısı olmayı kabul eden tüm akademisyenlerimize, stk temsilcilerimize, eğitim- öğretim alanında hizmet veren hoca ve uzmanlarımıza, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği Yönetim Kurulu üyeleri ve temsilciliklerine teşekkür ediyor, bu çalışmalardan çıkan raporların Özgül Öğrenme Güçlüğü olan bireylerin geleceği ve ülkemizin kalkınması yolunda fırsata dönüşmesini temenni ediyorum.

Suna Cörüt Varol
Türkiye Disleksi Meclisi Başkanı





Türkiye Disleksi Meclisi

ERKEN OKURYAZARLIK

Prof. Dr. Tevhide Kargın*- Yrd. Doç. Dr. İ. Birkan Güldenoğlu*

***Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü**

Okula başlama, tüm çocuklar için en önemli geçiş basamağıdır. Okulla birlikte çocukların pek çok bilgi ve beceri kazanmaları beklenir. Bu becerilerin başında okuma-yazmayı öğrenme gelir. Hatta okuma- yazmayı öğrenme birinci sınıfın en önemli amacıdır ve öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe bu becerilerde ilerleme göstermeleri beklenir. İlkokula başlamanın tüm çocuklar için önemli bir süreç olmasına karşın; alanyazında yapılan çalışmalar okula başlayan öğrencilerin pek çoğunun okulun gerektirdiği temel becerilere sahip olmadıklarını ve bu nedenle de çocukların okuma-yazmayı öğrenmede güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmektedir. Bu durum okumanın, öğrencinin belli bir zihinsel olgunlaşma sürecine ulaşmasının ardından *kendiliğinden* gelişen doğal bir süreç olduğu, hazır olduklarında kendilerine uygun çevresel ortamların sunulmasıyla kazanılacağı, ikinci ya da üçüncü sınıfa kadar özel eğitim desteğinin gerekli olmadığı bilgisinin artık günümüzde kabul görmeyen ve bilimsel dayanağı olmayan bir bilgi olduğunu da göstermiş bulunmaktadır (Bursuck ve Damer, 2007).

Nitekim Amerika Birleşik Devletlerinde Ulusal Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Enstitüsü'nün desteğiyle 1998 yılında yapılan çalışmada, ilkokula başlayan çocukların yalnızca %5'inin okuma becerisine herhangi bir formal eğitim almadan olarak hazır olarak birinci sınıfa başladıkları, %20-ile %30 arasındaki çocukların ise normal okuma öğretimi ile okumayı kolayca öğrenebildikleri, %20 ile %30 arasındaki öğrenciler için ise okumanın güç bir iş olduğu, ek desteğe gereksinim duydukları belirtilmiştir. Ek desteğe gereksinim duyan öğrencilerin ailelerinin her akşam düzenli olarak çocuklarıyla çalışmaları ve okul zamanında da akran desteği gibi destekler sağlanması yoluyla okumayı öğrendikleri ifade edilmektedir.



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

Geriye kalan %30 içinde yer alan öğrencilerin ise okumayı ancak yoğun destek verildiğinde kazanabilen, verilen yoğun ve sistematik eğitimle ikinci sınıf düzeyinde okuma becerisine sahip olabilen öğrenciler oldukları belirtilmiştir. Ayrıca bu grupta yer alan öğrencilere ikinci sınıftan önce yoğun destek verilmezse, pek çoğunun akranlarının gerisinde kalacakları ve hiç bir zaman akranlarını yakalamayacakları ifade edilmektedir. Bu çocukların bazılarının öğrenme güçlüğü şeklinde yanlış olarak tanı aldıkları belirtilmektedir. Son olarak %5'lik grubun ise ciddi, sürekli okuma güçlükleri olan öğrencilerden oluştuğu ve özel eğitim desteği aldıkları belirlenmiştir (NICHD, 2005; Lyon, 1998).

Yine Amerika Birleşik Devletleri'nde 2003 yılında ulusal eğitimin değerlendirilmesine ilişkin yapılan bir araştırmanın raporunda 4. sınıf öğrencilerinin sadece %31'inin sınıf düzeyi ve üstünde performans gösterdiklerini, %37'sinin sınıf düzeyi altında performans gösterdiklerini, %40'ının da okumayı istenen seviyede öğrenememelerinden dolayı öğrenme güçlüğü tanısı aldıkları belirtilmektedir (National Assessment of Educational Progress in 2003).

Çocukların okula başladıklarında okumayı öğrenmede karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların sonuçları, okul öncesi dönemde okumaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesi konusunu gündeme getirmiştir. Gerçekten de 20. yüzyılın eğitim alanında en önemli gelişmelerinden birisi okuma-yazma gelişiminin okul öncesi yıllardan başlamasına yapılan vurgudur ve son yıllarda erken çocukluk eğitiminde okuma konusunda yabancı alanyazında yapılan çalışmalarda artan bir ilgi dikkati çekmektedir.

Bu artan ilginin temel nedenlerinden birisi birinci sınıfa başlayan her üç çocuktan birinin okula, okul başarısı için gerekli olan motivasyon ve temel becerilerin eksikliği ile başladığı gerçeğidir. Bu çocuklar erken dönemde görülen çeşitli akademik güçlükler için risk oluşturmakta ve gelecek başarısına ilişkin beklentiler de bu güçlüklerden dramatik bir biçimde etkilenmektedir. Alanda yapılan araştırmalar çocuğun okula girişteki becerileri ile



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

daha sonraki akademik performansı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Dickinson ve Tabors, 2001; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Bu araştırmalarda çocukların ilkokulda öğrendikleri temel okuma yazma becerilerinin onların akademik, mesleki ve sosyal becerilerini şekillendirdiği ifade edilmiştir. Eğer çocuklar gerekli hazırlık becerileri olmadan okula başlarsa temel okuma yazma becerilerinin de ciddi şekilde zarar görebileceği yine bu çalışmalarda vurgulanmaktadır.

Erken Okuryazarlık (Early Literacy)

Çocukların daha sonraki yıllardaki akademik becerilerinin gelişimi için önemli olan erken beceriler literatürde filizlenen okur-yazarlık (emergent literacy) ya da erken okur-yazarlık (early literacy) olarak adlandırılmaktadır. *Filizlenen okuryazarlık* terimi, okuma ve yazmanın geleneksel formunun gelişimsel öncülü olarak kabul edilen beceri, bilgi ve tutumları ifade eder (Uzuner, 1997). *Erken okuryazarlık* ise bireylerin erken dönemde formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde okuma yazmaya ilişkin kazanımları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilmektedir (Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Pek çok araştırmada, erken okuryazarlık becerileri ile daha sonraki akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiş (Nelson, 2005; Vellutino, Scanlon ve Reid, 2003) ve erken okuryazarlık becerileri arasında sıralanan pek çok becerinin, çocukların ilköğretimdeki okuma performansları için güçlü bir belirleyici oldukları ifade edilmiştir (Spira, Bracken ve Fischel, 2005). Dahası okul öncesi grupta filizlenen okuryazarlık becerileri ile davranış problemleri arasındaki ilişki pek çok çalışmada da doğrulanmıştır. Boylamsal çalışmalar erken okuryazarlık ile daha sonraki davranış problemi arasında bağlantı belirlemiştir (Spira, Bracken ve Fischel, 2005).

Okul öncesi dönemdeki erken okur-yazarlık becerileri ile okuma başarısı arasındaki



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

ilişkiyi inceleyen çalışmalar, bu becerilerin yalnızca ilköğretim ilk yıllarında okumanın kazanımında etkili olan beceriler olmadığını, bu ilişkinin ilerleyen sınıflarda da aynı düzeyde, kararlı-değişmez bir ilişki olduğunu dile getirmektedir. Bu konuda yapılan boylamsal çalışmalar, birinci sınıftaki okuma başarısı ile daha sonraki yıllardaki okuma başarısı arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir (Dickinson ve McCabe, 2001). Örneğin Juel (1988), birinci sınıfın sonunda zayıf bir okuyucu olan bir öğrencinin %88 olasılıkla dördüncü sınıfın sonunda da zayıf bir okuyucu olarak kalacağını ifade etmiştir. Juel (1988) aradan geçen süreye karşın ortaya çıkması beklenen bu değişmezliği, seçilen okul, sınıf düzeyi ve okuma öğretimin kalitesini de içeren bir grup faktörle açıklamıştır.

Bir başka çalışma ise Cunningham ve Stanovich (1997) tarafından yapılan boylamsal araştırmadır. Araştırmada öğrencileri 1. Sınıftan 11. sınıfa kadar izlemişler ve sonuçta 1. sınıftaki okuma kazanım hızı ile 11. sınıftaki okuduğunu anlama, sözcük dağarcığı ve genel bilgi arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada, örneklem grubunun %70'inin başlangıçta belirlenen okuma problemlerinin ileriki sınıflarda da sabit bir biçimde kaldığı gözlenmiştir.

Konuya ilişkin yapılan bir başka çalışmada ikinci sınıfa devam eden ve yeterli okuma ile okuduğunu anlama performansına sahip olmayan öğrencilerin sadece %25'inin ilköğretim birinci kademe sonunda istenen okuma ve okuduğunu anlama performansına ulaştığını belirtilmiştir(Snow, Burns ve Griffin;1998). Benzer bir biçimde Scarborough (2001) da dördüncü sınıfta okuma-yazma becerilerinde ciddi sınırlılığı olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun lise yıllarında da sınırlılıklarının devam ettiğini, bu nedenle de okulu bıraktıklarını belirtmiştir. Shaywitz (2003) ise yaptığı boylamsal çalışmada öğrencilerin 5'te 1'inin okumada sorunları olduğunu ifade etmiştir.

Buraya kadar özetlenmeye çalışılan araştırmaların ortak sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin okul öncesinde ve ilkokulun ilk yıllarında gösterdikleri okuma performanslarının, müdahale edilmediği koşulda yaklaşık olarak aynı düzeyde kaldığı ve çocukların erken





Türkiye Disleksi Meclisi

okuryazarlık kapsamında ele alınan birçok beceriye sahip olmadan okula başlamalarının, zayıf okuma performansına sahip olmalarında önemli bir etken olduğu ve bu becerilerdeki sınırlılıkların onların akademik yaşamlarını olumsuz olarak etkilediği görülmektedir.

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Alt Boyutları

Erken okuma-yazma becerileri çeşitli gelişim alanları ile yakından ilişkilidir. Bunlar, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve dinlediğini anlama şeklinde ifade edilmektedir (Aarnoutse, Leeuwe, Verhoeven, 2005; Burns, Griffin, ve Snow, 1999; Casey ve Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Elliott and Olliff, 2008; Neuman ve Dickinson, 2001; Spira, Bracken, Fischel, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998, 2001).

Sözcük bilgisi: Dil becerileri erken okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturmaktadır ve okuma becerileri ile çok yakından ilişkilidir (Zhang ve Alex, 1995). Sözcük bilgisi ise dil becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Hirsch, 2003). Sözcük bilgisinin yüksek olması sözcük çözümlemesini kolaylaştırır ve hızlandırır (Fowler, 1991; Metsala, 1999). Okuma sırasında özellikle okuduğunu anlama becerisine de katkısı büyüktür çünkü yazılı bir metnin okunması sırasında okunan sözcükler doğru şekilde çözümlenebilse bile çözümlenen sözcüklere anlam yüklenebilmesi için sözcüklerin anlamlarının da bilinmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda da sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı, doğrusal bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Armbruster, Lehr ve Osborne, 2003; Beck, McKeown ve Kucan, 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Robbins ve Ehri, 1994; Stahl, Richek ve Vandevier, 1991). Örneğin, Hart ve Risley (2003) bir çalışmalarında çocukların 3 yaşındayken sahip oldukları sözcük bilgileri ile 3. sınıf sonundaki okuduğunu anlama becerileri arasında çok güçlü bir ilişki olduğunu göstermişlerdir.

Yazı farkındalığı: Yazının bir anlam ifade ettiği, konuşulan kelimelerin yazılı bazı sembollerle ifade edildiği ve yazılı bir metnin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru okunduğu gibi temel özelliklerin bilinmesi olarak tanımlanır (Lesiak, 1997; Pullen ve Justice,





Türkiye Disleksi Meclisi

2003). Yazılı materyallerin çok olduğu ortamlarda ve yazı ile ilgili aktivitelerin (örn., anne-babanın çocuğa kitap okuması) sık yapıldığı durumlarda gelişir. Düşük SED'den gelen çocukların yazılı materyalleri içeren aktiviteleri daha az sıklıkla yaptıkları bu yüzden yazı farkındalığı becerilerinin orta ve üst SED'den gelen akranlarına göre daha zayıf olduğu bildirilmiştir (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Purcell-Gates, 1996). Yazı farkındalığı okumayı öğrenme için bir temel oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde yazı farkındalığının artırılması, çocukların okula hazır oluş seviyelerini arttırmakta ve böylece çocukların okula geçişleri daha kolay ve okul başarıları daha yüksek olmaktadır (Lomax ve McGee, 1987; Riley, 1996).

Harf bilgisi: Okumayı öğrenme sürecinde önemli bir beceridir (Chall, 1967; Treiman ve Rodriguez, 1999). Çocukların sesleri öğrenirken ve sözcükleri okurken harflerin isimlerinden yararlandıkları; bu nedenle harf bilgisinin sesbilgisel farkındalığın gelişiminde bir önkoşul beceri olduğu ifade edilmektedir (Johnson, Anderson ve Holligan, 1996; Treiman ve Rodriguez). Sesbilgisel farkındalığın harf bilgisi olmayan çocuklarda gelişmesinin daha zor olduğu ve bu yüzden de bu iki beceri öğretiminin birleştirilmesinin tek olarak öğretilmesine göre öğrenme sürecini daha hızlandırdığı bildirilmektedir (Bus ve Van IJendoorn, 1999; Roberts, 2003; Schneider, Roth ve Ennemoser, 2000). Harf bilgisi kısa ve uzun vadede okuma başarısının önemli bir yordayıcısıdır. Anasınıfına başladıklarında harfleri tanıyabilen çocukların tanıyamayan çocuklara göre okuma becerilerini daha hızlı kazandıkları bildirilmiştir (Denton ve West, 2002; Riley, 1996). Badian (1995) bir çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların harf bilgilerinin 6. sınıftaki okuma başarıları ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu göstermiştir.

Sesbilgisel farkındalık: Geliştirilen tüm okuma kuramlarının merkezinde yer alan sesbilgisel farkındalık becerisi ise, genel olarak farklı sesleri ayırt edebilme anlamına gelir ve alfabetik ilkeye dayalı harf ses ilişkilerinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak tanımlanır (Ott, 1997; Wright ve Jacobs, 2003). Yapılan araştırmalar



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

sesbilgisel farkındalığın okuryazarlık süreci içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamakta ve bu beceri ile okuma becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Griffith ve Olson, 1992; Lundberg, Frost ve Petersen, 1988; Maclean, Bryant ve Bradley, 1987; Yopp ve Yopp, 2000).

Dinlediğini anlama: Okumanın da en önemli amacı okuduğunu anlama olduğundan, bu becerinin önkoşul becerilerinden biri olan dinlediğini anlama becerisi, aktif okuma etkinliği öncesinde erken okuryazarlık becerileri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Dinlediğini anlama çocukların varolan dil performansı ile yakından ilişkili olup, bu beceride başarılı olmak için çocukların dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını kazanmış olmaları beklenmektedir. Dili anlama boyutunda öncelikli olarak kelime dağarcığı\bilgisi ön planda olup, sözdizimsel anlama için ise daha karmaşık yapıların çocuklar tarafından anlaşılabilmesi gerekmektedir. Dinlediğini anlama becerisinin, erken okuryazarlık becerilerinde genellikle bağlama ilişkin sorulara cevap verme ve öyküleme boyutunda çalışıldığı görülmektedir (Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008).

15

Çocukların okula başlama ile birlikte karşılaşılabilecekleri okuma güçlüklerinin olası göstergeleri olan ve yukarıda açıklanan erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde belirlenmesi çeşitli nedenlerle önemlidir:

İlk olarak, yukarıda da açıklandığı gibi yapılan boylamsal çalışmalar öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri ile ileriki yıllarda okuma ve akademik başarıları arasında ilişki olduğunu göstermektedir. **Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesiyle, risk grubunda yer alan çocuklara daha erken dönemde müdahale edilebileceği ve böylece de daha az sayıda çocuğun öğrenme güçlüğü tanısı alacağı yada risk grubunda yer alacağı görüşü bu konuda yapılan çalışmalarla desteklenmektedir** (Badian, 2000; Burns, Griffin, ve Snow, 1999; Casey ve Howe, 2002; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider, ve Mehta, 1999; Juel, 1988; Neuman ve Dickinson, 2001; Scarborough, 2001; Snow, Stanovich, 2000; Whitehurst ve Lonigan, 1998, 2001).



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

İkinci olarak, erken okuryazarlık aynı zamanda **sosyal politikaların oluşturulması** açısından da önemlidir. Erken okuryazarlık becerilerini erken dönemde değerlendirerek, sosyo – ekonomik olarak dezavantajlı olan ya da evde başka bir dil kullanan çocukların formal eğitime başladıklarında karşılaşmaları olası olan okuma problemlerini daha sonraki yıllarda **daha yoğun hale gelmeden önce erken dönemde fark edip destekleyecek eğitim politikalarının oluşturulmasına gereksinim vardır.**

Üçüncü olarak, erken okuryazarlık becerilerinde desteğe gereksinimi olan çocuklara **erken dönemde müdahale edilmesi gerekmektedir.** Böylece çocuklar okula başlamadan önce sahip olmaları gereken temel becerilere sahip olacaklardır. Ancak herhangi bir eğitim programının hazırlanabilmesi için öncelikle bu çocukları belirlemede kullanılacak standart değerlendirme araçlarına gereksinim vardır.

Türkiye’de erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocukları belirlemeye yönelik geliştirilmiş olan sınırlı sayıda ölçme aracı bulunmaktadır. Güncellenen okulöncesi eğitim programında erken okuryazarlık becerilerinden sadece birkaçının vurgulandığı (ses farkındalığı) görülmekte, bunların da sınıf rutini içerisinde yerleştirilmesinde önemli sınırlılıkların bulunduğu dikkati çekmektedir. Programlarda sınırlı olarak yer alan erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye ilişkin standart değerlendirme araçlarına yönelik yapılan incelemede iki aracın varlığı dikkati çekmiştir. Bu araçlardan biri Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeği’dir (MS-PAS). Bu ölçek Büyüктаşkapu (2012) tarafından geçerlik güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçe’ye uyarlanmıştır. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılında okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 150 çocuk (72 kız, 78 erkek) ile yürütülmüştür. Analizler sonucunda ölçeğin okulöncesi dönemdeki altı yaşındaki çocukların fonolojik farkındalığını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Bir diğer ölçme aracı ise Karaman (2013) tarafından geliştirilen ölçme aracıdır. Karaman (2013) okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

değerlendirebilmek için “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmaya Ankara ilindeki 23 okuldan 48-77 aylar arasında toplam 473 çocuk katılmıştır. Analizler sonucunda, “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme” alt testi için beş faktör ve toplam 53 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. “Yazı Farkındalığı” alt testinde üç faktör ile 16 maddeden oluşan bir yapı elde edilirken “Öyküyü Anlama”, “Görselleri Eşleştirme” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testlerinde ise tek faktörlü ve dokuzar maddeden oluşan yapılar elde edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre “Yazı Farkındalığı” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testlerinin zayıf bir uyuma, diğer alt testlerin ise kabul edilebilir uyum değerlerine sahip oldukları bulunmuştur. Alt ve üst %27’lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucunda tüm maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu konuda en kapsamlı değerlendirme aracı Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017) tarafından TÜBİTAK destekli ulusal bir projede (TÜBİTAK, 110K589) geliştirilmiş olan Erken Okuryazarlık Testi (EROT)’dir.

EROT, erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan ve okul öncesinde bu becerilerin geliştirilmesinde desteğe gereksinim duyan çocukları belirlemek üzere hazırlanmış bir testtir. Bu test, anasınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerini yedi boyutta ölçmeyi hedefleyen bir ölçme aracıdır. Boyutlar, 1. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, 2. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, 3. İşlev Bilgisi, 4. Genel İsimlendirme, 5. Harf Bilgisi, 6. Sesbilgisel Farkındalık ve 7. Dinlediğini Anlama alanlarını içermektedir.

1. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi. Bir örnek madde ve 15 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen dört resim içerisinde adı söylenen nesneyi işaret etmeleri istenmektedir.

2. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi. Bir örnek madde ve 15 soru maddesi içermektedir.





Türkiye Disleksi Meclisi

Çocuklardan kendilerine gösterilen resmi isimlendirmeleri istenmektedir.

3. İşlev Bilgisi. Bir örnek madde ve 10 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen ve ismi söylenen nesnelere ne işe yaradıklarını söylemeleri beklenmektedir.

4. Genel İsimlendirme. Bir örnek madde ve 10 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen resimlerin genel olarak nasıl adlandırıldığını söylemeleri beklenmektedir.

5. Harf Bilgisi. EROT'ta harf bilgisi, alıcı dilde harf bilgisi ve ifade edici dilde harf bilgisi olmak üzere iki alt test ile değerlendirilmektedir. Her iki alt test de yedi soru maddesi içermektedir. Alıcı dilde harf bilgisi için çocuklardan dört harf arasından kendilerine söylenen harfi göstermeleri, ifade edici harf bilgisi için ise kendilerine gösterilen harfi isimlendirmeleri istenmektedir.

6. Sesbilgisel Farkındalık. EROT sesbilgisel farkındalık becerilerini sekiz alt test ile değerlendirmektedir. Bunlar; a) Uyak farkındalığı b) İlk ses eşleme c) Son ses eşleme d) Cümleyi sözcüklerine ayırma e) Sözcükleri hecelerine ayırma f) Hece birleştirme g) İlk ses atma h) Son ses atmadır. Her alt test iki örnek madde ve dört soru maddesi içermektedir. Alt testlere uygun yönergeler sunularak çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri değerlendirilmektedir.

7. Dinlediğini Anlama. Bu bölüm 11 cümle ve 80 sözcükten oluşan bir öykü ile bu öyküye ilişkin hazırlanmış altı anlama sorusu içermektedir. Çocuklardan öncelikle kendilerine okunan öyküyü dinlemeleri, ardından da öyküye ilişkin sorulara yanıtlamaları istenmektedir.

EROT'un Yapısal Özellikleri

Anasınıfına devam eden beş yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerini yedi boyutta ve 102 madde ile değerlendiren EROT'un geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin sırasıyla kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği, yordama geçerliği, yapı geçerliği ile test tekrar test güvenilirliği hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen değerler



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

Tablo 1’de belirtildiği gibi, EROT’un Ankara ili örneklemini içinde anasınıfına devam eden beş yaş grubu çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçen bir araç olduğunu göstermektedir (Kargın, ve diğ., 2015). Bir tanımlama aracı olmaktan daha çok, risk grubundaki ya da desteğe gereksinim duyan çocukları belirlemeyi amaçlayan EROT’ta doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar ise 0 olarak puanlanmaktadır. EROT’tan elde edilen puanlar, her bir alt teste ilişkin oluşturulmuş olan kesme puanlarına (cut off point) göre yorumlanmaktadır. Buna göre alt testlerden kesme puanının altında puan alan çocuklar desteğe gereksinim duyan çocuklar olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de, EROT içerisinde yer alan her bir boyutun genel yapısal özelliklerine ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1. EROT’un Genel Yapısal Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Alt Testler	Madde sayıları	Madde Faktör Yük Değerleri	KR20	Test Tekrar Test	Kesme Puanları	Ölçüt Geçerliği (EROT-TEDİL)
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	15	.56-.33	.68	.56	11	,372**
İfade Edici Dilde Sözcük Bil.	15	.63-.45	.81	.89	11	,538**
Genel İsimlendirme	10	.62-.43	.72	.68	8	
İşlev Bilgisi	10	.68-.39	.65	.65	6	
Harf Bilgisi	14	.79-.60	.90	.88	2	
Sesbilgisel Farkındalık	32	.93-.43	.87	.70	16	
Dinlediğini Anlama	6	.77-.37	.67	.63	5	

TEDİL; Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL), (Topbaş, 2010).

Sonuç olarak, yukarıda sunulan bilgilerden yola çıkıldığında, EROT’un, okul öncesi dönemde okuma becerileri açısından risk grubunda olan çocukların belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve bu haliyle alanyazına ve uygulamaya önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Zaman ve maliyet açısından ekonomik olması, uygulanmasının kolay, puanlanmasının pratik olması ise artı değerleri olarak kabul edilmektedir.

Kargın, Güldenoğlu ve Ergül’ün (2017) EROT’u kullanarak okul öncesi dönemi çocuklarının erken okuryazarlık profillerini belirlemeye ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmada,



Türkiye Disleksi Meclisi, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneğinin Danışma Kurulu olarak kurulmuştur.



Türkiye Disleksi Meclisi

Ankara İlinde okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlık bilgi ve becerilerine ilişkin önemli bilgilere ulaşılmıştır. Çalışmaya Ankara ilinde 7 merkez ilçede öğrenim gören ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen toplam 403 çocuk katılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında, çalışmaya dahil edilen çocukların erken okuryazarlık becerileri kapsamında EROT alt testlerinde ele alınan beceriler içerisinde sadece sözcük bilgisi alanında yeterli oldukları fakat diğer tüm alt alanlarda beklenen başarıyı gösteremedikleri görülmüştür. Bu sonucun bizlere iki önemli noktayı işaret ettiği açıktır. Bunlardan ilki, varolan okul öncesi programının ve bu program içerisinde yer alan kazanımlara ilişkin oluşturulmuş açıklamaların çocukları erken okuryazarlık becerisinde istenen düzeye taşıyamadığı iken, bir diğeri ise öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin öğretimi ve değerlendirilmesi için etkili öğretim ve değerlendirme etkinlikleri yaratma ve uygulamada yetersiz kaldıklarıdır.

Dolayısıyla bu çalışma sonucunda, erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi eğitim programı içerisindeki yeri ve içeriğinin tekrar gözden geçirilmesi, bu beceri kapsamında **kazanılması beklenen tüm alanların erken okuryazarlık becerisi başlığı altında ayrı birer kazanım olarak belirtilmesi ve bu kazanımların da etkili ve uygulanabilir eğitim ve değerlendirme etkinlikleri ile desteklenmesi öncelikli ele alınması gereken konular olarak görülmektedir.**

Sonuç olarak erken okuryazarlık risk grubundaki çocukların belirlenip, günlük çektikleri alanda okulöncesi destek eğitim hizmetlerinin doğru biçimde yönlendirilmesi boyutunda oldukça önemli bir konudur. EROT bu çocukları belirlemede kullanılacak bir değerlendirme aracı olmakla birlikte, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini nasıl destekleyebilecekleri konusunda eğitim almaları kaçınılmazdır.

