

TC.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ KENDİLİĞİNDEN
ORTAYA ÇIKAN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN
GELİŞİMİ VE EV OKURYAZARLIK ORTAMI İLE İLİŞKİSİ**

Elif AKYÜZ

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

ANKARA

2016

TC.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ KENDİLİĞİNDEN
ORTAYA ÇIKAN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN
GELİŞİMİ VE EV OKURYAZARLIK ORTAMI İLE İLİŞKİSİ**

Elif AKYÜZ

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Özcan DOĞAN**

**ANKARA
2016**

ONAY SAYFASI

Anabilim Dalı: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
Program: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Doktora
Tez Başlığı: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi ve Ev Okuryazarlık Ortamı ile İlişkisi
Öğrenci Adı-Soyadı: Elif Akyüz
Savunma Sınavı Tarihi: 30.06.2016

Bu çalışma jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: **Prof. Dr. Nilgün METİN**

(Hacettepe Üniversitesi)

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Özcan Doğan

(Hacettepe Üniversitesi)

Üye:

Prof. Dr. Figen Turan

(Hacettepe Üniversitesi)

Üye:

Doç. Dr. Arzu Yükselen

(Medipol Üniversitesi)

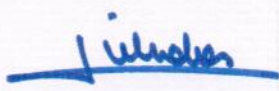
Üye:

Yrd. Doç. Dr. Nalan Babür

(Boğaziçi Üniversitesi)

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun görülmüş ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Diclehan ORHAN
Müdür

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde her zaman anlayışlı, teşvik edici, destekleyici rolü ve bilimsel katkıları sebebiyle tez danışmanım değerli hocam Sayın Doç. Dr. Özcan Doğan'a,

Tez izleme komitesinde yer alarak çalışmama verdikleri değerli katkılardan ötürü Sayın Prof. Dr. Figen Turan ve Yrd. Doç. Dr. Nalan Babür'e,

Çalışmanın istatistiksel işlemlerini gerçekleştirerek desteklerini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Erdem Karabulut'a,

Eğitim hayatım boyunca görüşleriyle bana yol gösteren değerli kardeşlerime,

Doktora eğitimim süresince bu yükü benimle taşıyan çok değerli annem, sevgili eşim ve biricik oğluma içtenlikle teşekkür ederim.

ÖZET

Akyüz, E. Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Ankara 2016. Bu çalışma okul öncesi dönemdeki çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimini incelemek ve çocukların içinde yetiştikleri ev okuryazarlık ortamının bu becerilerle ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışma, kesitsel araştırma deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini için, 36-71 ay aralığında 93 çocuk ve ebeveyni çalışmaya dahil edilmiştir. Yapılan ANOVA ve Kruskal-Wallis Testi analizlerine göre kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin (sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisi) yaş değişkeninden etkilendiği ortaya konmuştur. Çocukların sesbilgisel farkındalık işlemlerinde en yüksek performans gösterdikleri işlemin sözcüğü hecelerine bölme, en düşük performans gösterdikleri işlemin ise son sesi tanıma işlemi olduğu görülmüştür. Yazı kavramları açısından çocukların kitap kavramları ile ilgili maddeleri sözcük ve harflerle ilgili maddelerden daha kolay yapabildikleri; alfabe bilgisi açısından 36-47 aylık çocukların neredeyse hiç harf bilmediği ancak 48 aydan itibaren çocukların tanıdıkları harf sayısının arttığı görülmüştür. İsim yazma becerisinde ise 36-47 aylık çocukların isimlerini yazmak yerine daha çok resim yaptıkları, 48-59 aylık çocukların isimlerini yazarken harfleri kullanmaya başladıkları, 60-71 aylık çocukların çoğunluğunun isimlerini doğru yazabildikleri belirlenmiştir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre ev okuryazarlık ortamı ile çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasında .22-.37; ev okuryazarlık ortamı alt alanları ile çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasında .20 ile .61 arasında değişen bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde ise ev okuryazarlık ortamı alt alanlarından olan “yazı yazma ile ilgili deneyimler” ve “alfabe ile ilgili deneyimler”in çocukların okuryazarlık becerilerini yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık, ev okuryazarlık ortamı, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, okul öncesi.

ABSTRACT

Akyüz, E. Development of preschool children's emergent literacy skills and its relation to home literacy environment. Hacettepe University Institute of Health Sciences Ph.D. in Child Development and Education, Ankara 2016. This study aims to unfold the development of preschool children's emergent literacy skills a) with respect to age and b) the relationship between these skills and c) the home literacy environment in which the children are being raised. This study was conducted in a cross sectional design. The sample consisted of 96 children aged 36-71 months and their parents. ANOVA and Kruskal-Wallis Test results indicated that emergent literacy skills (phonological awareness skills, print concepts, alphabet knowledge and name writing skills) of preschool children can be differentiated with respect to age. The best performance that children displayed in phonological awareness tasks was syllable tapping, whereas the lowest performance was in last phoneme detection. In terms of print concepts, the children were better at knowing items about book concepts rather than items about words and letters. With respect to alphabet knowledge, 36-47 month-olds almost showed no letter knowledge but the performance increased after 48 months of age. In terms of name writing 36-47 month-olds responded with drawing rather than writing their names. 48-59 month-olds began to use letters in their name writing and most of the 60-71 month-olds could write their names conventionally. Correlational analysis revealed that home literacy environment and children's emergent literacy skills ($r=22-.37$) as well as the subscales of home literacy environment and children's emergent literacy skills are correlated ($r= 20-.61$). In hierarchial regression analysis, it was also found that subscales of home literacy environment named "practices in writing" and "practices with alphabet" predicts children's emergent literacy skills.

Key Words: Emergent literacy, home literacy environment, phonological awareness, print awareness, preschool.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Problemleri	3
1.3. Araştırmanın Varsayımları	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
2. GENEL BİLGİLER	6
2.1. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık	6
2.2. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlığın Bileşenleri ve Okuma Becerileri ile İlişkisi	9
2.2.1. Sözel Dil Becerileri	9
2.2.2. Sesbilgisel Farkındalık	10
2.2.3. Yazı Farkındalığı	15
2.3. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Birbirleri ile İlişkisi	25
2.4. Ev Okuryazarlık Ortamı	28
2.4.1. Sosyo-Demografik Özellikler	30
2.4.2. Ebeveyn Görüşleri	31
2.4.3. Paylaşımlı Kitap Okuma	32
2.4.4. Paylaşımlı Kitap Okuma Dışındaki Etkinlikler	34
2.4.5. Paylaşımlı Yazı Yazma	37
2.4.6. Ebeveynin Okuryazarlıkla İlgili Alışkanlıkları	39

2.4.7. Ev Ortamının Yapısal Yönü	40
2.5. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	41
3. GEREÇ VE YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Evreni	48
3.2. Araştırmanın Örneklemi	48
3.3. Araştırmanın Deseni	49
3.4. Veri Toplama Araçları	50
3.4.1. Aile İzin Formu	50
3.4.2. Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Değerlendirme Aracı	50
3.4.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi (Ömer Pasta Yapıyor)	52
3.4.4. Alfabe Bilgisini Değerlendirme Aracı	54
3.4.5. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Yazı Yazma Becerisini Değerlendirme Aracı (YABE)	54
3.4.6. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi	55
3.4.7. Ev Okuryazarlık Ortamı Anketi (EVOKA)	56
3.5. Veri Toplama Süreci	58
3.6. Verilerin Değerlendirilmesi	59
4. BULGULAR	61
4.1. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Çocuğun Cinsiyeti, Anne-Baba Eğitim Düzeyi, Anne Çalışma Durumu ve Çocuğun Yaşına Göre İncelenmesi	64
4.1.1. Çocuğun Cinsiyeti	64
4.1.2. Annenin Eğitim Düzeyi	66
4.1.3. Babanın Eğitim Düzeyi	68
4.1.4. Annenin Çalışma Durumu	70
4.1.5. Çocuğun Yaşı	72
4.2. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Yaş Gruplarına Göre Özellikleri	76
4.2.1. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi	76
4.2.2. Yazı Farkındalığı: Yazı Kavramları, Alfabe Bilgisi ve İsim Yazma Becerisi	79

4.3.	Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Birbirleri ile İlişkisi	85
4.4.	Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Ev Okuryazarlık Ortamı ve Alt Alanları ile İlişkisi	87
4.5.	Ev Okuryazarlık Ortamı Alt Alanlarının Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerini Yordaması	90
4.5.1.	Sözel Dil, Alıcı Dil ve İfade Edici Dil	90
4.5.2.	Sesbilgisel Farkındalık Becerisi	91
4.5.3.	Yazı Kavramları	92
4.5.4.	Alfabe Bilgisi	92
4.5.5.	İsim Yazma Becerisi	93
5.	TARTIŞMA	95
5.1.	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyet, Anne Baba Eğitim Düzeyi, Anne Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi	95
5.2.	Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Yaşla Birlikte Gelişimi ve Yaşa Göre Görülen Özellikleri	96
5.3.	Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Birbirleri ile İlişkisi	100
5.4.	Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Ev Okuryazarlık Ortamı ile İlişkisi	103
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER	109
	KAYNAKLAR	113
	EKLER	
	EK 1: İsim Yazma Düzeyleri ile İlgili Örnekler	
	EK 2: Kendiliğinden Ortaya Çıkan Yazı Yazma Becerisini Değerlendirme Aracı (YABE)	

SİMGELER VE KISALTMALAR

N	Örnekleme oluşturan denek sayısı
p	Anlamlılık düzeyi
r	Pearson korelasyon indeksi
S	Standart sapma
Sd	Serbestlik değeri
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama



ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
4.1. Sesbilgisel farkındalık becerisinin yaşla birlikte gelişimi	77
4.2. Sesbilgisel farkındalık becerisi alt alanlarının yaşla birlikte gelişimi	77
4.3. Alfabe bilgisinin yaşla birlikte gelişimi	82
4.4. İsim yazma becerisi için belirlenen düzeyleri çocukların karşılama yüzdesi	83



TABLOLAR

Tablo	Sayfa
3.1. Örnekleme oluşturan çocuklar ve ailelerine ilişkin tanımlayıcı bulgular	49
4.1. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamı değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler	62
4.2. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin çocuğun cinsiyetine göre T-Testi sonuçları	65
4.3. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin çocuğun cinsiyetine göre Mann Whitney-U Testi sonuçları	66
4.4. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin anne eğitim düzeyine göre T-Testi sonuçları	67
4.5. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin anne eğitim düzeyine göre Mann Whitney U-Testi sonuçları	68
4.6. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin baba eğitim düzeyine göre T-Testi sonuçları	69
4.7. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin baba eğitim düzeyine göre Mann Whitney U-Testi sonuçları	70
4.8. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin anne çalışma durumuna göre T-Testi sonuçları	71
4.9. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin anne çalışma durumuna göre Mann Whitney U-Testi sonuçları	72
4.10. Sesbilgisel farkındalık becerisi ve alt alanlarının yaş grupları açısından ANOVA Testi sonuçları	73
4.11. Sesbilgisel farkındalık becerisi alt alanlarının yaş grupları açısından Kruskal-Wallis Testi sonuçları	74
4.12. Yazı kavramlarının yaş grupları açısından ANOVA Testi sonuçları	75
4.13. Alfabe bilgisi ve isim yazma becerisinin yaş grupları açısından Kruskal Wallis-H Testi sonuçları	76
4.14. Sesbilgisel farkındalık becerisi alt alanlarındaki maddelere yaş gruplarına göre doğru cevap verme yüzdesi	78

4.15. Yazı kavramları kontrol listesinde yer alan maddelere yaş gruplarına göre doğru cevap verme yüzdesi	80
4.16. İsim yazma becerisi için belirlenen düzeyleri çocukların karşılama yüzdesi	84
4.17. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin birbirleri ile olan korelasyonu	86
4.18. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ev okuryazarlık ortamı ve alt alanları arasındaki korelasyon	88
4.19. Sözel dil, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları	90
4.20. Sesbilgisel farkındalık becerisinin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları	91
4.21. Yazı kavramlarının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları	92
4.22. Alfabe bilgisinin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları	93
4.23. İsim yazma becerisinin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları	94

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı, önemi ve problemlerine yer verildikten sonra varsayımları ve sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günlük yaşantımızda çeşitli şekillerde kullandığımız okuma yazma becerisi okuryazar toplumlarda yetişen çocuklar için önemli bir dönüm noktasıdır. Çocukların okuma ve yazma becerilerindeki yeterlilikleri onların okul başarıları için çok önemli bir temel oluşturunun yanı sıra, yetişkinlikte sahip olacakları iş ve gelir düzeyi ile sağlık güvencesi durumlarını da belirlemektedir (106, 170).

İlköğretimde okumayı öğrenmede başarılı olan çocuklar yazı diline daha fazla maruz kalarak birçok alanda bilgi ve beceri edinirler. Buna karşılık okumayı öğrenmede zorluk yaşayan çocuklar ise okul başarısızlığı açısından risk altındadırlar. Bu çocuklar zaman içinde kendi okuma becerilerinin üzerinde olan okuma materyalleri ile karşı karşıya kalarak akranlarından hem okuma düzeyinde hem de diğer akademik becerilerde daha da geriye düşerler (85, 106). Lonigan ve diğerlerinin (2000) Juel'den aktardığına göre birinci sınıfta okumada başarılı olmayan çocukların dördüncü sınıfta da okuma sorunu yaşama olasılığı %90'dır (85). Ayrıca okuma ile ilgili sorun yaşayan çocukların liseyi bırakma oranları yüksek, yükseköğrenimin ötesinde eğitim alma olasılıkları ise oldukça düşüktür (41).

O halde çocukların okumayı öğrenmede başarılı ya da başarısız olmasını ne belirlemektedir? Günümüzde okumada başarılı olmanın temellerinin çocukların hayatlarında erken yıllarda atıldığı görüşü kabul görmektedir. Bu görüşe göre çocuklar ilköğretimde formal okuma-yazma eğitimi almaya başlamadan çok daha önce okuryazarlıkla ilgili bilgi ve beceriler edinirler (124). Bu bilgi ve beceriler alan yazında "kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık" olarak adlandırılmaktadır (31, 53, 169). İlköğretim yıllarında bazı çocukların okumada başarılı, bazılarının ise başarısız olmasının temellerinin çocukların okuryazarlıkla ilgili bu bilgi ve becerilerindeki farklılıklarından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (32).

Alan yazında birçok boylamsal araştırma okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlıkla ilgili sahip oldukları bilgi ve becerilerin zaman içinde süreklilik gösterdiğini ve gelecekteki okuma başarısını yordadığını göstermektedir (37, 77, 85, 93, 99, 114, 124, 140). Bu nedenle, okulöncesi dönemdeki çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi bu becerilerde normal gelişim gösteren çocuklar ile bu becerilerde önemli bir açığa sahip çocukların belirlenmesinde son derece önemlidir. Böylelikle formal okuma-yazma sürecinde okuma güçlüğü riski ile karşı karşıya kalabilecek çocuklar için uygun müdahale programları gerçekleştirilebilir.

Alan yazında kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin sözel dil, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı olarak adlandırılan bileşenleri olduğu belirtilmektedir (169). Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin yaşla birlikte gelişimi ortaya koyan oldukça az sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmalarda ise kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin yalnızca bir boyutu ele alınmış (1, 67, 149) ve bu becerileri değerlendirmek için geliştirilen araçlar daha çok beş ve altı yaşındaki çocukları hedeflemiştir (27, 75, 76, 121, 147). Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin tüm alt bileşenlerini 3-6 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde gelişimsel açıdan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri çocukların yetiştikleri ortamdan ve yaşadıkları deneyimlerden etkilenmektedir (119, 151, 165). Çocukların okuryazarlıkla ilgili bilgi ve becerilerini edindikleri ilk yer ev ortamlarıdır. Çocuklar ev ortamlarında sözel ifade becerilerini geliştirmenin yanı sıra yazı dilinin şekli ve fonksiyonları hakkında da bilgi sahibi olurlar (165). Ancak çocuklar ev ortamlarında okuma ve yazma ile ilgili aynı düzeyde desteğe ve aynı çeşitlilikte kaynağa sahip olmayabilirler. Örneğin, kimi çocuklar yetiştikleri ev ortamında okuma ve yazma materyallerine daha çok maruz kalır, kütüphane veya kitapçıya daha sık götürülür ve ebeveynlerini okur-yazarken sıklıkla görürken diğerlerinin bu tür deneyimleri çok az olabilir (103). Milli Eğitim Bakanlığı (2016) verilerine göre 2015-2016 yılında Türkiye’de 36-66 aylık çocukların yalnızca %33’ünün okul öncesi eğitimden faydalandığı gerçeği dikkate alındığında, ev ortamında gerçekleşen okuryazarlıkla ilgili deneyimlerin çocukların gelecekteki okuma başarısı açısından ne

denli önemli olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır (97). Bununla birlikte Türkiye’de ev okuryazarlık ortamı ile ilgili bazı çalışmalar olmakla birlikte (2, 3, 9, 73, 122, 160) okul öncesi dönemdeki çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamı arasındaki ilişkiyi değerlendiren çok az sayıda araştırma mevcuttur (79).

Yapılan bu çalışma okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş aralığındaki çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin yaşla birlikte nasıl bir gelişim gösterdiğini ve çocukların içinde yetiştikleri ev okuryazarlık ortamının hangi yönlerinin bu becerilerle ilişkili olduğunu ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır. Bu çalışmanın bulgularının normal gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili becerilerdeki performans düzeyleri hakkında bilgi vereceği, çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin ve ev okuryazarlık ortamını değerlendirmek amacıyla geliştirilebilecek ölçme ve değerlendirme araçlarına kaynaklık yapabileceği aynı zamanda ebeveynlerin güçlendirilmesini sağlayacak ev okuryazarlık müdahale programlarına ışık tutması açısından da yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Problemleri

Bu araştırmanın amaçlarından biri okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişiminin değerlendirilmesidir. Spesifik olarak, 36-71 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma becerilerinin yaşla birlikte gelişimi ve bu becerilerin birbirleri ile olan ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmanın diğ er bir amacı, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ev okuryazarlık ortamı arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu amaçla, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ev okuryazarlık ortamı ve ev okuryazarlık ortamının alt alanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Böylelikle, ev okuryazarlık ortamının hangi yönlerinin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığın gelişimine katkı sağladığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya temel olan problemler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Temel Problem 1: Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri yaşla birlikte gelişmekte midir?

Alt Problemler

- Okul öncesi dönem çocuklarının sesbilgisel farkındalık performansları yaşla birlikte değişmekte midir?
- Okul öncesi dönem çocuklarının yazı kavramları performansları yaşla birlikte değişmekte midir?
- Okul öncesi dönem çocuklarının alfabe bilgisi performansları yaşla birlikte değişmekte midir?
- Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma performansları yaşla birlikte değişmekte midir?

Temel Problem 2: Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin alt alanları kendi aralarında ilişkili midir? Diğer bir ifadeyle sözel dil, alıcı dil, ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık becerisi, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma becerisi arasında ilişki var mıdır?

Temel Problem 3: Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ev okuryazarlık ortamı ve ev okuryazarlık ortamı alt alanları arasında ilişki var mıdır? Diğer bir ifadeyle sözel dil, alıcı dil, ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık becerisi, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma becerisi ile ev okuryazarlık ortamı toplam puanı, ev ortamındaki materyal sayısı, kitapla ilgili deneyimler, sesbilgisel farkındalık deneyimleri, yazı yazma ile ilgili deneyimler, alfabe ile ilgili deneyimler, çevre ile ilgili deneyimler, ebeveynin okuryazarlıkla ilgili alışkanlıkları arasında ilişki var mıdır?

Temel Problem 4: Ev okuryazarlık ortamı okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini yordamakta mıdır? Diğer bir ifadeyle ev ortamındaki materyal sayısı, kitapla ilgili deneyimler, sesbilgisel farkındalık deneyimleri, yazı yazma ile ilgili deneyimler, alfabe ile ilgili deneyimler, çevre ile ilgili deneyimler, ebeveynin okuryazarlıkla ilgili alışkanlıkları okul öncesi dönem çocuklarının sözel dil, alıcı dil, ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık becerisi,

yazı kavramları, alfabe bilgisi ve kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Ebeveynlerin, ev ortamında yapılan okuryazarlıkla ilgili etkinlikleri değerlendirmeyi amaçlayan Ev Okuryazarlık Ortamı Anketi'ni (EVOKA) gerçekçi ve samimi olarak değerlendirdikleri varsayılmıştır.

Araştırmada kullanılan Sesbilgisel Farkındalık Aracı, Alfabe Bilgisi Aracı, Kendiliğinden Ortaya Çıkan Yazı Yazma Aracı (YABE), Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nin 3-6 yaş aralığındaki çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, İstanbul iline bağlı ilçelerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel iki anaokulu ve bu okullara devam eden 36-71 aylık 93 normal gelişim gösteren çocuk ve bu çocukların anneleri ile sınırlıdır.

Araştırmada ölçülen kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamı araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırma kapsamındaki çocuklar ve ebeveynlerinin özelliklerine benzer gruplar için genellenebilir.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığın tanımı ve bileşenleri ile ev okuryazarlık ortamının tanımı ve alt alanlarına ilişkin bilgilere, konu ile ilgili araştırma bulgularına yer verilmiştir.

2.1. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık

Okumayı öğrenme, çocuklar için önemli bir dönüm noktası olmanın yanı sıra akademik başarı için temel bir yapıtaşı olarak görülmektedir (170). Yaklaşık kırk yıl öncesine kadar, okumayı öğrenmenin formal eğitim almadan önce başlamadığına inanılırdı. “Okumaya hazır bulunuşluk” bakış açısı olarak adlandırılan bu görüşe göre, çocukların okuma ve yazmayı öğrenebilmeleri için belirli önkoşul becerilere sahip olmaları gerekmektedir ve okuma yazma bu önkoşulların gerçekleşeceği ana değin ertelenmektedir. Bu sebeple çocukların okuma öncesi davranışları ile eğitim ortamlarındaki “gerçek” okuma arasında belirgin bir çizgi vardır (139). Bu görüşe göre hayatın ilk yılları, sözel dil ve okumaya hazırlık becerilerinin geliştiği bir dönem olarak görülmekte, çocuklar ancak okula başladıklarında okuma ve yazmayı öğrenebilmektedirler. Bu yıllarda gerçekleşen fiziksel ve biyolojik olgunlaşma tek başına çocuğu okuma-yazma eğitimi alabilmesi için hazırlamaktadır. Bu sebeple belirli bir olgunluğa erişilmeden yapılacak olan okuma-yazma deneyimleri gereksiz ve hatta zararlıdır (103).

“Günümüzde ise, okumayı öğrenmenin okul öncesi dönemin erken yıllarında başladığı, çocukların ilköğretime okuryazarlıkla ilgili değişik düzeylerde bilgi ve becerilerle geldiği açık olarak bilinmektedir” (124, s.97). Bu nedenle günümüzde okuryazarlık-okuma ve yazma becerisi-ya hep ya hiç olarak algılanan bir beceri olmak yerine gelişimsel bir süreç olarak kavramlaştırılmıştır (112). Son kırk yılda okumanın öncüllerini araştırmaya yoğunlaşmış çalışmalar *“okuryazarlığın çocukluğun erken döneminde, sosyal ortamlarda gerçekleşen okuryazarlıkla ilgili etkinliklere maruz kalma ve bu etkinliklere katılma ile edinildiği”* görüşünü desteklemektedir (108, s. xii). Alanyazında bu görüş, “kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık görüşü” (emergent literacy perspective) olarak adlandırılmıştır (151, 169). Bu görüşe göre, okuma öncesi ve okuma arasında belirgin bir sınır yoktur (83). Yaşamın erken yıllarında

okuryazarlıkla ilgili oluşan davranışlar okuma-yazma için önemlidir. Bu görüşe göre okuma, yazma ve sözel dil eşzamanlı ve birbirine bağlı olarak sosyal ortamlarda okuryazarlığa maruz kalınarak gelişir (169). Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık görüşü, okumaya hazır bulunuşluk görüşünün odağı olan becerileri içermekle birlikte, okul öncesi dönemde ortaya çıkan birçok okuma öncülünü de içerdiğinden okumaya hazır bulunuşluk görüşüne göre daha kapsayıcı ve gelişimsel bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (139).

Chaney'e (31) göre kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık, formal eğitim başlamadan önce çocukların sözlü ve yazılı dil ile edindikleri formal ve formal olmayan deneyimlere denir. Whitehurst ve Lonigan (169) ise kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığı formal okuma-yazmanın öncülleri olan beceri, bilgi ve tutumlar ve bunları destekleyen çevreler olarak tanımlamıştır. Griffith ve diğerleri (53) kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığın, usta bir okuryazar olma yolundaki gelişimsel süreç olduğunu ifade etmiş, çocukların yetişkinler gibi okuma yazmayı öğrenmeden önce kendilerinin geliştirdikleri bilgi ve beceriler ile ortaya koydukları davranışlardan oluştuğunu belirtmiştir.

Teale ve Sulzby (151, s. xix, xx) kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığı oluşturan “emergent” ve “literacy” terimlerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

Kendiliğinden ortaya çıkan (emergent) terimi durgunluktan ziyade gelişim anlamına gelmekte; olma sürecinde olan bir şeyi ifade etmektedir... Kendiliğinden ortaya çıkan teriminin işaret ettiği gibi çocuklar okuryazar “olma sürecinde”dirler... Kendiliğinden ortaya çıkan terimi gelişimin gerçekleştiğini ve çocukta daha önce olmayan bir şeyin ortaya çıktığını ifade etmektedir. Okuma ve yazmadaki büyüme, çocuğun kendisinden ve çevresel uyarıcılardan gelmektedir...Gözlemlenen büyüme formal öğretime gerek duyulmaksızın ev ve toplumun günlük bağlamında kullanılan okuma ve yazmadan ortaya çıkmaktadır... Bu terim çocukların geleneksel anlamda okuma-yazmayı öğrenmeye doğru ilerlerken yazılı sistem hakkında gitgide daha fazla şey öğrendiklerine işaret

etmektedir...Okuryazarlık (literacy) terimi ise hem okumayı hem de yazmayı ifade etmektedir.

Günümüzde araştırmalar sonucunda elde edilen bilgilere dayanarak kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili;

- Okuryazarlığın doğumdan itibaren ve hayat boyu devam ettiğini,
- Okuryazarlığın gelişimsel bir süreç olduğunu ve çocukların okur ve yazar olarak geliştiklerini,
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın (sözel ve yazılı dil) ardışık olarak değil eşzamanlı ve birbirine bağlı olarak geliştiğini,
- Okuryazarlık sürecinde çocukların kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırıldığını aynı zamanda bu bilgilerini artırmak için yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duyduklarını,
- Yazıyı çocukların kendilerinin keşfetmelerine olanak sağlamanın yanı sıra yazma ve okuma için yetişkinlerle iletişim ve etkileşim halinde olmaları gerektiğini,
- Okuryazarlığın çocuklar için anlamlı olan gerçek hayat deneyimleri ile doğal bir şekilde gerçekleştiğini,
- Çocukların farklı ev ve kültür ortamlarından geldiklerini ve bu ortamlarında niteliksel ve niceliksel açıdan okuryazarlıkla ilgili farklı deneyimlere sahip olabileceklerini bilmekteyiz (119, 151).

Alanyazında kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili üç farklı yapısal modele rastlanmıştır. Bu modellerden biri Mason ve Stewart (Aktaran: 130), diğeri Senechal ve diğerleri (130), bir diğeri ise Whitehurst ve Lonigan (169) tarafından geliştirilmiştir. Whitehurst ve Lonigan (169) tarafından geliştirilen model bu araştırmanın amacına daha uygun olduğundan bu modelin ayrıntıları üzerinde durulacaktır. Bu modele göre, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık birbirine bağlı iki beceri grubundan oluşmaktadır. Bunlar dıştan-içe beceriler ve içten-dışa (kodla ilgili) beceriler olarak adlandırılmaktadır.

Dıştan-içe beceriler; sözcük dağarcığı, öykü ve hikaye yapılarını anlama ve dil becerileri gibi dinlemeyi ve yazının anlamını kavramayı sağlayan genel becerileri içerir. İçten-dışa (kodla ilgili) beceriler ise sesbilgisel farkındalık, sesbirimsel

çözümleme ve alfabe bilgisi gibi okunan metnin anlamlı seslere dönüştürülmesi için gerekli olan kuralları bilme ile ilgilidir (170). Whitehurst ve Lonigan (169) yaptıkları araştırmanın sonucuna göre içten dışa ve dıştan içe becerilerin ileriki yıllarda okuma becerisini yordayan en güçlü değişkenler olduğunu ileri sürmüş ve bu becerilerin okumayı öğrenmenin farklı dönemlerinde etkili olduğunu savunmuşlardır. Araştırmacılara göre içten-dışa beceriler okumayı öğrenmenin başlangıcında, çocuğa verilen görevin metni çözümleme olduğu dönemde; dıştan-içe beceriler ise okumayı öğrenmenin sonraki aşamalarında, verilen görevin metni anlamaya dönüştüğü dönemde kritik öneme sahiptir.

2.2. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlığın Bileşenleri ve Okuma Becerileri ile İlişkisi

Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Panel'i (NELP, 99) tarafından hazırlanan rapora göre, anasınıfı veya okul öncesi dönemde ölçülen sözel dil becerisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma becerisinin daha sonra yapılan okuryazarlık ölçümleri ile orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirtilmektedir.

2.2.1. Sözel Dil Becerileri

Sözel dil, bireyin kendisini sözel olarak ifade etmesi ve başkaları tarafından üretilen dilin kavranması becerisidir (65). Sözel dil; alıcı dil (dinleme), ifade edici dil (konuşma), sözcük dağarcığı ve iletişim kurma yeterliliği bileşenlerinden oluşmaktadır. Sözel dil becerisinin gelişimi okuryazarlığın gelişiminde temel olarak görülmektedir (53).

Bilimsel araştırmalar okul öncesi dönemde farklı şekillerde ölçülen sözel dil becerilerinin - sözcük bilgisi, alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı, sözdizimsel ve kavramsal bilgi, anlatı konuşması- çocukların okuma becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (99). Alan yazında sözel dil becerilerinin okuma becerileriyle olan ilişkisi konusunda iki farklı görüş mevcuttur. Bazı araştırmacılar, sözel dil becerilerinin ilköğretimdeki sözcük çözümleme becerileri üzerinde yalnızca *dolaylı* etkisi olduğunu savunmaktadır. Bu kişilere göre, “*okumaya, sözel dil becerilerinin kodla ilişkili beceriler üzerindeki etkisi aracılık etmektedir. Sözel dil becerileri; yazı*

kuralları, sesbilgisel farkındalık, kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma gibi becerileri besleyerek, okumada başarılı olmanın temelini oluşturur” (140, s. 943). Diğer taraftan, bazı araştırmacılar ise sözel dil becerilerinin, kodla ilgili becerilerden (örn., sesbilgisel farkındalık) bağımsız olarak sözcük tanıma becerilerini (37) ve okuduğunu anlama becerilerini (77) *doğrudan* yordadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, NICHD araştırma grubu (104) sözel dil becerilerinin anlambilim, sözcük dağarcığı ve dilbilgisini kapsayacak şekilde kapsamlı bir şekilde ölçüldüğünde, birinci sınıftaki sözcük çözümleme becerisi üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkisinin olduğunu ifade etmiştir. NICHD araştırma grubu tarafından yapılan bu çalışmada, okul öncesi dönemde kapsamlı bir şekilde ölçümü yapılan sözel dil becerileri, sesbilgisel farkındalık becerilerinden bağımsız olarak sözcük tanıma becerilerini doğrudan yordamış, ayrıca sesbilgisel farkındalık üzerindeki etkisi ile sözcük tanıma becerilerini dolaylı yoldan yordamıştır.

Sözel dil becerilerinin okuma becerileri ile ilişkisi, okuma güçlüğü olan ve normal okuma becerilerine sahip çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarla da ortaya konmaktadır. Okuma güçlüğü olan ve normal olan çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, bu iki grup arasında sözel dil yetenekleri açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir. Geriye dönük yaptığı boylamsal araştırmasında Torppa ve diğerleri (154), ikinci sınıfa devam eden okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle normal öğrencilerin, iki yaşındayken gösterdikleri dil profillerinin farklı olduğunu belirtmiştir. Okuma güçlüğü olmayan çocukların, olanlara kıyasla iki yaşındayken daha gelişmiş ifade edici dile ve daha uzun sözce uzunluğuna sahip olduklarını bulmuştur. Benzer şekilde Barbosa ve diğerleri (15) normal çocukların, öğrenme güçlüğü olan çocuklara kıyasla sözdizimi, anlambilim ve sesbilgisel farkındalık ölçümlerinde daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

2.2.2. Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık konuşulan dilin ses yapısına duyarlılık ve bu ses yapısını manipüle edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Sesbilgisel farkındalık kelimelerdeki sesler hakkında düşünebilme, onları manipüle edebilme yeteneğini kapsar (24; 153). Daha kapsamlı bir tanımlama NELP (99) tarafından yapılmıştır. NELP’e (s.vii) göre sesbilgisel farkındalık, “*kelime, hece ya da sesbirimleri*

anlamından bağımsız olarak ayırt edebilme ve bölme becerisini de içeren, konuşulan dilin işitsel yönünü sezme, manipüle ve analiz etme yeteneğidir”.

Sesbilgisel farkındalığın gelişimi farklı dillerde de genel bir gelişimsel sıralar (4). Gelişimsel ilerleme ilk önce, sesbilgisinin büyük parçalarından küçük parçalarına doğru gerçekleşir. Çocuklar hecelerden önce sözcükleri; hece başı ve uyaqlardan önce heceleri; sesbirimlerinden önce de hece başı ve uyaqları sezer ve manipüle ederler. Sözcük, hece ve hece başı-uyak düzeyindeki beceriler, sesbirim becerilerine göre kolay beceriler gibi görünür (24, 52, 138, 161). Daha sonra çocuklar, kelimelerdeki sesleri manipüle edebilme becerisinden önce benzer ve benzer-sesli olmayan kelimeleri sezerler; sesbilgisel bilgiyi ayırmadan önce de sesbilgisel bilgiyi birleştirme becerisini gösterirler (4).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinde en karmaşık düzey sesbirim düzeyindedir ve alan yazında *sesbirim farkındalığı* olarak adlandırılır (53, 91). *Sesbirim*, bir konuşma dilindeki sözcüklerde farklılığı yaratan en küçük birimdir. Sesbirim farkındalığı; sesbirimleri belirleme, ayırma, bir araya getirme ve manipüle etme (ekleme, silme, değiştirme) yeteneğidir (163).

Phillips ve diğerlerine (110) göre sesbilgisel farkındalık becerilerinde sözcüklerden hecelere, hecelerden sesbirimlere doğru ilerleme söz konusudur, ancak bu ilerleme aşamalar halinde gerçekleşmez. *Çocuklar daha basit düzeydeki sesbilgisel farkındalık becerilerinde ustalaşırken aynı zamanda daha zor olan sesbilgisel farkındalık işlemlerinde başlangıç düzeyinde olabilirler* (110, s.5). Bu sebeple çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine yönelik verilecek eğitimlerde tek bir sesbilgisel farkındalık becerisini hedef almak yerine birden fazla becerinin ele alınabileceğini öne sürmektedir.

Gillon (49) sesbilgisel farkındalığı; hece farkındalığı, hece başı-uyak farkındalığı ve sesbirimsel farkındalık olarak üç düzeye ayırır:

Hece Farkındalığı: Hece farkındalığı, sözcüklerin hecelere ayrılabilmesini fark etmeyi gerektiren bir farkındalıktır. Çocukların hece düzeyindeki farkındalık becerileri aşağıda belirtilen işlemlerle değerlendirilebilir:

- Hece ayırma: “*Masa* sözcüğünde kaç hece var? Söyle.” Ya da “Hece sayısı kadar el çırp”.

- Hece tamamlama: “Burada bir *sivrisinek* resmi var. Kelimenin ilk kısmını söyleyeceğim, gerisini getirebilir misin? *Sivri... ?*”
- Hece benzerliği: “*Kasa* ve *kalem* kelimelerinin hangi kısmı aynıdır?”
- Hece Silme: “*Basketbol* de. Şimdi, *basket* demeden kelimeyi tekrar söyle.”
- Hece birleştirme: “Söylemeye çalıştığım kelimeyi tamamla. *Sil-gi* ” (91).

Hece Başı-Uyak Farkındalığı: Bu düzeydeki farkındalık, kelime ve hecelerin başı ile uyak kısımlarının ayrılabilirdiği ile ilgili bir farkındalıktır. Bu farkındalık hece içi düzeyindedir. Çocukların bu düzeydeki becerileri uyak işlemleri ile ölçülür. İki sözcüğün uyaklı olup olmadığını anlamak için sözcüğün ilk sesinden (onset) ayrılacak bir son eke (rime) sahip olduğunun farkında olunması gerekir. Hece başı-uyak farkındalığı aşağıdaki işlemlerle ölçülebilir (91):

- Uyağı fark etme: “Bu kelimeler benzer şekilde mi bitiyor? *Can, kan*”.
- Uyağı hissetme: “Hangisi uyaklı değildir? *Gel, sel, bal*”.
- Uyak üretme: “*At* kelimesi ile uyaklı kelimeler söyle.”

Sesbirim Farkındalığı: Kelimelerin tek tek seslerden oluştuğunu anlamayı gerektirir. Çeşitli işlemlerle ölçülebilir.

- Aliterasyon: “Hangisi farklı sesle başlıyor? *At, ot, ay*”.
- Sesbirim eşleşme: “Hangisi *elma* kelimesinin ilk sesiyle başlıyor? *Etek, askı, ceket*”.
- Sesbirim ayırma: “Bana *elma* kelimesinin hangi sesle başladığını söyle.”
- Sesbirim birleştirme: “Söylemeye çalıştığım kelimeyi söyle: *E-l*”.
- Sesbirim Sayma: “*Top* kelimesinde kaç ses vardır?” (91).
- Sesbirim Silme: “*Tok* kelimesini /t/ olmadan söyle”.
- Sesbirimleri tersine çevirme: “*Tok* de. Şimdi *tok* kelimesinin tersini söyle”
- Sesbirim manipülasyonu: “*Tok* kelimesindeki /t/ sesini /k/ sesiyle değiştir ve yeni kelimeyi söyle.

Üç ve dört yaşındaki çocuklarda, sesbilgisel farkındalık becerilerinden en erken gelişenleri olan hece ve uyak farkındalığı görülür (86, 98, 153). Yaşı daha büyük olan okul öncesi çocukları, uyaklı kelimeleri eşleme, aliterasyon ve kelimenin ilk sesini ayırma ve uyak üretmede daha yeteneklidirler. Anasınıfı öğrencileri yılın sonuna

doğru iki sesbirimi birleştirme becerisi gösterebilirler. İlköğretim birinci sınıfın ortalarında, kısa kelimelerdeki tüm sesleri ayırıp birleştirebilirler (98, 153). Sesbirimin pozisyonuna bağlı olarak, birçok anasınıfı ve birinci sınıf öğrencisi sesbirim silme becerisini gösterebilmektedir. (98, 162).

Sesbilgisel farkındalığın gelişimi ile ilgili alan yazında birçok araştırma mevcuttur. Yapılan araştırmalarda araştırmacıların sesbilgisel farkındalığı farklı işlemlerle ölçtükleri görülmektedir. Bu çalışmalardan bazılarının sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Lonigan ve diğerleri (86) orta-yüksek ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin 2-5 yaş aralığındaki çocukları üzerinde yaptıkları araştırmalarında sesbilgisel farkındalığı uyağı farklı olan sözcüğü bulma (*fish*, *dish*, *book*), aliterasyonu farklı olan sözcüğü bulma (örn., *toad*, *toaster* ve *girl*) işlemleri ile değerlendirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, 2 yaşındaki çocukların %25,7'si uyağı farklı olan sözcüğü bulma işleminde başarılı iken, aliterasyonu farklı olan sözcüğü bulma işleminde başarılı olamamıştır. Aliterasyonla ilgili işlemlerin 3 yaşından itibaren başarılabildiği (%8,9) , hem uyak hem de aliterasyon işlemlerinde 2 yaştan 5 yaşa doğru ilerledikçe çocukların başarı yüzdesinin yükseldiği görülmüştür.

Wood ve Terrell (172) 46-58 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirdikleri araştırmalarında en yüksek başarı gösterilen işlemde en düşük başarı gösterilen işleme doğru sıralandığında sıralamanın cümleyi sözcüklerine bölme (%84,24) sözcüğü hecelerine bölme (%67,50), hece birleştirme (%65,38), uyak tanıma (%57,94), harf seslerini bilme (%49,32), aliterasyonu tanıma (%47,50), sesbirim düşürme/silme (%26,13), hece başı-uyak ayırma (%19,63), hece başı-uyak birleştirme (%16,63), sesbirim ayırma (12,50), sesbirim birleştirme (%7,50) olduğunu ortaya koymuştur.

Carroll ve diğerleri (30) 3-4,5 yaş aralığındaki çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini bir yıl içerisinde üç farklı zamanda incelemiştir. İlk heceyi eşleştirme, son heceyi eşleştirme, uyak eşleştirme, ilk sesbirimi eşleştirme işlemlerinde çocukların farklı zamanlarda ölçülen performanslarının gittikçe yükseldiği görülmekle birlikte, hece ve uyak işlemlerinde çocukların

performanslarının benzer olduğu, çocukların sesbirim işlemlerine kıyasla uyak işlemlerinde daha başarılı olduğu ortaya konmuştur.

Stanowich (137) anasınıfına giden çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini uyak eşleme, uyak sağlama, ilk sesi eşleme, son sesi eşleme, ilk sesi atma, sözcükler arasından ilk sesi farklı olan sözcüğü bulma, sözcükler arasından son sesi farklı olanı bulma, sözcükten silinen sesi söyleme, verilen sözcüğün ilk harfini değiştirerek yeni bir sözcük üretme işlemleriyle ölçmüştür. Bulgulara göre çocuklar uyakla ilgili işlemlerde, ilk sesle ilgili işlemlerden daha başarılı; ilk sesle ilgili işlemlerde ise son sesle ilgili işlemlerden daha başarılı olmuştur.

Treiman ve Zukowski (158) okul öncesi, anasınıfı ve 1. sınıf düzeyindeki çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada hece, uyak ve ilk ses düzeyinde ikişerli sözcük çiftlerinin seslerinin benzeyip benzemediğini çocuklara sormuştur. Örneğin hece düzeyinde “hammer”, “hammock”, uyak düzeyinde “crunch”, bunch” ve ilk ses düzeyinde “blue”, “brave”. Buna göre çocukların en başarılı oldukları işlem hece düzeyinde iken bunu uyak ve ilk ses düzeyleri izlemiştir. Birinci sınıfa devam eden çocukların ise her düzeydeki işlemi kolaylıkla yapabildikleri görülmüştür.

Sesbilgisel farkındalığın gelişimi için bir evrensellik söz konusu olsa da sesbilgisel farkındalık, konuşulan dilin dilbilimsel karmaşasından etkilenir. Sesbilgisel farkındalık gelişiminin aşamalarındaki ilerleme hızı ve yeterlilik açısından farklı dilleri konuşan çocukların becerileri bazı farklılıklar gösterebilmektedir (4). Durgunoglu ve Öney (40) tarafından yapılan bir çalışmada Türkçe ve İngilizce konuşan anasınıfı ve birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerileri kıyaslanmıştır. Türk çocukları, İngilizce konuşan çocuklara göre hece manipülasyonunda, sesbirim sayma ve son sesbirimin silinmesi işlemlerinde daha başarılı olmuştur. Bu sonuçlar, Türkçe dilinin İngilizceye kıyasla basit bir hece yapısı ve ünlü uyumuna sahip şeffaf bir dil olduğu gerçeği dikkate alındığında şaşırtıcı değildir (40).

Günümüzde, sesbilgisel farkındalığın okuma becerilerinin kazanılması ile ilişkili olduğu görüşü yaygınlıkla kabul edilmiştir. Birçok boylamsal araştırmadan elde edilen bulgular, okul öncesi ya da anasınıfı döneminde ölçülen sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha sonraki okuma becerisini iyi bir şekilde yordadığını göstermektedir

(12, 55, 74, 93, 113, 114, 124, 140). Sesbilgisel farkındalık becerilerinde daha iyi performans gösteren çocuklar okumayı daha hızlı öğrenirken bu becerilerde düşük performans gösteren çocuklar okumayı öğrenmede güçlük çekmektedir (50, 153, 169, 175). McNamara ve diğerleri (95) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada, anasınıfında yapılan sesbilgisel farkındalık ölçümlerinde düşük performans gösteren çocukların, birinci sınıftan üçüncü sınıfa değin her yıl yapılan okuma ölçümlerinde sınıf düzeyine uygun okuma becerisi olan akranlarına kıyasla oldukça geri kaldıkları görülmüştür. Bu sonuçlar, sesbilgisel farkındalık becerisi zayıf olan çocukların ilerleyen yıllarda daha da zayıf okuma becerisine sahip olurken, bu becerilerde iyi olan çocukların ise ileriki yıllarda daha da iyi okuma becerisine sahip olduklarını göstermesi açısından dikkat çekicidir (95). Geriye dönük yapılan boylamsal araştırmaların sonuçlarında da benzer bulgular elde edilmiştir. İlköğretimde okuma güçlüğü yaşayan çocukların, okul öncesi ya da anaokulu döneminde kendilerine uygulanmış olan sesbilgisel farkındalık işlemlerinde normal okuma düzeyine sahip arkadaşlarına kıyasla daha düşük performans sergiledikleri belirlenmiştir (134, 154).

2.2.3. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı; formal eğitim almadan önce çocukların yazı dili kuralları, yazı birimleri ve fonksiyonları hakkındaki bilgilerini ifade eden çok yönlü bir kavramdır (94). Başka bir biçimde belirtmek gerekirse yazı farkındalığı, yaşça küçük çocukların kurallı bir sistem olan yazı dili hakkında gittikçe artan bilgilerini ifade etmek için kullanılan bir terimdir (71). Yazı farkındalığı; çocuğun yaşı, sahip olduğu dil yeteneği, sosyoekonomik düzeyi ve ev ortamı gibi farklı faktörlerden etkilenmektedir (71, 87, 94).

Israel'e göre (66, s. 48) çocuklar aşağıda belirtilen davranışları yapmaya başladıklarında yazı farkındalığı ile ilgili bilgilerinin geliştiği düşünülebilir:

- *Yazılı dilin amacının iletişim olduğunu, kağıdın üzerindeki işaretlerin bir anlamı olduğunu anlamak,*
- *Çevresel yazıları fark etmek*
- *Harflerin isimleri ve ayırt edici şekilleri olduğunu, harflerden sözcüklerin oluştuğu (harf kavramı) anlamak*

- *Yazı ve resim; harfler ve sözcükler, sözcükler ve aralarındaki boşlukları ayırt etmek (sözcük kavramı),*
- *Yazıyı takip etmek ve yazının yönü olduğunu fark etmek-yukarıdan aşağı, soldan sağa (yazı kavramı),*
- *Bir kitabın bölümlerini ve amaçlarını belirtmek (kitap kavramı)*
- *Noktalama işaretlerini fark etmek ve fonksiyonlarını anlamak (noktalama işaretleri kavramı)*
- *Bazı sözcükleri tanımak*

Yazı farkındalığı birbirleriyle karşılıklı olarak ilişkili üç alana ayrılmaktadır: Yazı kavramları, alfabe bilgisi ve kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma (28).

Yazı Kavramları

Yazı kavramları, yazım kuralları ve yazı birimleri hakkındaki bilgi olarak tanımlanmaktadır (28). Yazı kavramlarının ilk boyutu kitap kavramıyla ilgilidir. Bir kitabı doğru şekilde tutma, kitabın başlığını bulma, kitabı soldan sağa doğru açma ve sayfaları çevirme, yazı ve resimleri birbirinden ayırma, yazının yukarıdan aşağı ve soldan sağa doğru okunduğu ile ilgili bilgileri kapsar (28, 88, 169). Kitapta yer alan metnin sabit olduğu, her yeni okumada değişmeyeceği, kitap okunurken illüstrasyonların değil yazının okunduğu ve değişik şekillerde metinlerin (örn, kitaplar, logolar, listeler, menüler gibi) olabileceği ile ilgili bilgiler de kitap kavramı içerisinde değerlendirilmektedir (106).

Yazı kavramlarının ikinci boyutu yazı birimleri ve fonksiyonlarına dair bilgileri kapsar. Bunlar harf, sözcük, cümle ve noktalama işaretleri ile ilgilidir. Başlangıçta çocuklar harfleri sözcüklerden ayırt eder. Daha sonra soru işareti, virgül ve nokta gibi noktalama işaretlerinin fonksiyonları anlamaya başlarlar (28).

Araştırmalar, yazı kavramı bilgisi açısından, düşük gelir grubundan gelen çocukların orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara kıyasla (71, 87) ve dil bozukluklarına sahip çocukların normal dil gelişimi gösteren çocuklara kıyasla daha düşük performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır (71). Storch ve Whitehurst (140) tarafından yapılan bir araştırmada anasınıfında ölçülen yazı kavramları ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin, birinci ve ikinci sınıfta okuma performansını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. NELP (99) tarafından yayımlanan, boylamsal

araştırmaları içeren bir meta analiz raporuna göre okul öncesi ve anasınıfında yapılan yazı kavramları ölçümlerinin, ileriki yıllarda ölçülen sözcük çözümleme, okuduğunu anlama ve sözcük kodlama ile sırasıyla $r=.34$, $.54$, ve $.43$ korelasyon katsayısı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, yazı kavramları bilgisinin okuma becerisi için önemli olduğuna işaret etmektedir.

Alfabe Bilgisi

Alfabe bilgisi çocukların yazı farkındalığı alanındaki kazanımlarının görülebileceği diğer bir alandır. Alfabe bilgisi, çocukların yazı ile ilgili daha kapsayıcı bilgilerden (yazı kavramları gibi) bir sözcükteki birimler gibi daha spesifik bilgiye doğru ilerlediklerinin bir göstergesidir (28).

Alfabe bilgisi alan yazında harf şekli bilgisi, harf ismi bilgisi, harf tanıma bilgisi, harf sesi bilgisi, harf yazma becerisi gibi farklı alt becerilere ayrılmaktadır (Mason, Aktaran: 141, 111, 164).

Harf şekli bilgisi: Alfabe hakkında öğrenebilmeleri için çocukların harfleri birbirinden ayırt etmeleri gerekmektedir. Harfleri fark edebilmek için çocuklar harflerin şekilleri, oryantasyonu ve yönü gibi görsel özelliklerini anlamalıdır.

Harf ismi bilgisi: Harf ismi bilgisi gösterebilmek için çocukların harflerin semboller olduğunu ve bu sembollerin birer ismi olduğunu öğrenmeleri gerekir. Bununla birlikte bazı harflerin benzer (örn., C c, F f) bazılarının ise görsel olarak farklı olduğunu (örn., A a, D d, G g) anlamaları gerekmektedir. Çocuklara “Bu hangi harftir?”, şeklinde soru yöneltilerek harf ismi bilgisi ölçülebilmektedir. Harf isimlendirme harf tanımaya göre daha zor bir beceridir.

Harf tanıma bilgisi: Çocukların kendilerine ismi söylenen harfi gösterebilmesidir. Çocuklara “Bana ‘C’ harfini göster.”, şeklinde yönerge verilerek harf tanıma bilgisi ölçülebilmektedir.

Harf sesi bilgisi: Çocuklar harf seslerini öğrenmeye başladıklarında harf isimlerinin harfin sesi hakkında ipucu barındırdığını keşfederler.

Harf yazma becerisi: Çocuklar okumayı öğrenmeden önce yazı yazmaya başlarlar ve kodlama ile ilgili çabaları onların harf-ses ilişkisi hakkındaki farkındalıklarını gösterir.

Justice ve diğerleri (71) küçük çocukların alfabe harflerini hangi sırayla öğrendiklerini bulmayı amaçladıkları araştırmalarında çocukların,

- kendi isimlerinde yer alan alfabe harfleri bilme yüzdesinin (%37) diğer harflere göre daha yüksek olduğu (%25),
- çoğunun (%59) kendi isimlerindeki baş harfi bildiği, aynı zamanda kendi isimlerinde olmayan harflere kıyasla isimlerinin ilk harflerini 11 kat daha fazla bildiği,
- alfabe sıralamasında önce gelen harfleri (örn., L), sonra gelen harflere (örn., M) kıyasla daha fazla bildiği (1.02 kat),
- telaffuzunu içinde barındıran harfleri (örn., B) içinde barındırmayan harflere (örn., W) göre daha sıklıkla bildiği (1.8 kat),
- fonolojik olarak daha erken edindikleri sessiz fonemlere karşılık gelen harfleri (örn., B; H, N, P, W) daha geç edindikleri sessiz fonemlere karşılık gelen harflere (örn., D, G, K, T) kıyasla daha sıklıkla (1.09 kat) bildiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular daha önce diğer araştırmacılar tarafından ortaya konan bulguları desteklemektedir (92, 156, 157).

Alfabe bilgisinin okuma üzerinde oldukça etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları vardır. Okul öncesi dönemde ölçülen alfabe bilgisinin, okul öncesi dönem boyunca istikrarlı olduğu görülmüştür. Harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık birlikte ele alındığında, her ikisinin anasınıfı ve birinci sınıf çocuklarının sözcük çözümleme becerilerine ilişkin varyansın %54'ünü açıkladığı bulunmuştur (85). Alfabe bilgisinin aynı zamanda sözcük kodlamaya da tek başına katkısı olduğu görülmüştür (117). Benzer şekilde, NELP'in (99) meta analiz raporuna göre okul öncesi ve anasınıfında ölçülen alfabe bilgisinin, daha sonra ölçülen sözcük çözümleme, sözcük kodlama ile $r=.50$ ve $r=.54$ güçlü düzeyde; okuduğunu anlama becerisi ile $r=.48$ orta düzeyde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri olan alfabe bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları ve sözel dil becerileri arasından sözcük çözümleme becerisi ile en yüksek ilişkiyi gösteren değişkenin alfabe bilgisi olduğu da rapor edilmiştir.

Okuma güçlüğü olan çocuklar ile normal okuma becerisi gösteren çocuklarla yapılan kıyaslama çalışmalarında bu iki grup arasında alfabe bilgisi açısından bazı

farklılıklar bulunmuştur. Torppa ve diğerleri (155) tarafından yapılan ileriye dönük boylamsal bir araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan çocukların harfleri adlandırmayı öğrenmede zaman açısından normal akranlarına kıyasla daha gecikmiş oldukları görülmüştür. Yine, geriye dönük yapılan bir boylamsal çalışmada, normal düzeyde okuma becerisine sahip çocukların okuma güçlüğü olan çocuklara kıyasla okul öncesi dönemde ölçülen alfabe becerilerinde daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür (154).

Kendiliğinden Ortaya Çıkan Yazı Yazma Becerisi

Yazı farkındalığı hakkında çocukların artan bilgilerini gösteren diğer bir alan kendiliğinden orta çıkan yazı yazma becerisidir. Çocuklar yazı yazan diğer kişileri gözlemleyerek, onlarla etkileşimde bulunarak ve yazı yazmayı bizzat tecrübe ederek yazı yazmanın ne olduğu ve nasıl yapıldığı ile ilgili bazı önemli anlayışları da geliştirirler (102, 106). Bu anlayışlar, yazının bir iletişim şekli olduğu, yazının çizimden ayrı olduğu ve yazının birçok amacı olduğudur:

Yazı bir iletişim şeklidir: Çocuklar, yetişkinleri yazarken gözlemlediklerinde ve kendileri de grafik formlarla yazı yazmaya başladıklarında bu grafik temsillerin (resim, karalama, yetişkin yazısı) anlamı olduğunu ile ilgili bir farkındalık gösterirler. Örneğin, okul öncesi dönemdeki çocuklar kağıt üzerinde karalamalar yapıp yetişkinlerden onu okumalarını isterler. Ya da bazen kendi karalamalarını kendileri “okurlar”. Çocuklar geleneksel anlamda yazı yazmadan evvel yazının iletişim amacı taşıdığını anlar ve bu onları yazıyı tecrübe etme konusunda motive eder (102, 106).

Yazı çizim değildir, harfleri içerir: Yaşça daha büyük okul öncesi dönem çocukları resimlerin yazıdan farklı bir amaçla kullanıldığını, yazı yazmak için harfleri kullanmak gerektiğini bilirler (102, 106).

Yazının birçok amacı vardır: Çocuklar yazı yazmanın birçok amaç için kullanabileceğini kavrarlar. Örneğin, liste yapmak, hikaye paylaşmak, birisine not yazmak, yoklama almak, birine mektup yazmak gibi (102, 106).

Cabel ve diğerleri (29) kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazmayı, çocukların kağıt üzerinde yaptıkları fiziksel işaretler, bu işaretlere çocukların atfettiği anlamlar ve yazı yazmanın gerçekleştiği bağlam olarak tanımlamaktadır. Çocukların kendiliğinden

ortaya çıkan yazı yazma becerileri gelişimsel bir sıra takip eder. Küçük çocukların yazısı resimseldir. Gelişimsel ilerleme resim ve karalamalardan harfe benzer şekillere, farklı harf ve sayıları kullanmaya doğru ilerler. Bununla birlikte, çocuklar farklı kelimeleri temsil etmek için çok az sayıda sembol kullanırlar. Genellikle kullanılan semboller yazılan şeyin özelliklerini taşır. Örneğin, fil ördekte daha büyük bir hayvandır, bu nedenle fil kelimesi ördeğe göre daha büyük yazılır (170). Zamanla yazı ile daha fazla deneyim edindikçe yazının söylediği şey gibi görünmesi gerektiği fikrini bırakırlar (47). Okul öncesi dönemin sonlarına doğru çocuklar alfabe prensibini (alphabetic principle), -yazılı harflerin konuşulan sesleri temsil ettiğini-anlamaya başlarlar. Çocuklar bildikleri harf-ses eşleştirmelerini uydurulmuş kodlama yapmak için kullanırlar. Bu uydurulmuş kodlamalar başlangıçta konuşma akışındaki belirgin sesleri temsil eder (örneğin, ben balık severim, BBS). Daha sonra sözcüklerin ilk harfine (örn., top için T), bir sonraki aşamada ilk ve son sesine (örn, top için TP) ve son aşamada sesbirim açıdan tam temsile doğru ilerler (örn, top için TOP) (29, 170). Çocukların çok erken yaşlardan itibaren gösterdikleri bu sembolik yazı yazma girişimleri onların yazmayı ve yazılı dil sistemini öğrenmelerinde önemli görülmektedir (174).

Kendi ismini yazma kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma becerisinin göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (19, 29). İsimleri genellikle çocukların ilk yazmaya çalıştıkları ve geleneksel anlamda yazabildikleri ilk sözcüktür (19, 81, 167). Kendi ismini yazma, çocuklar için sözel dil ve yazılı dil arasında bağlantı kurmayı sağlayan bir araç olarak değerlendirildiğinden oldukça önemlidir (116). Ferreiro and Teberosky'e göre “ *Çocuğun ismi sonraki yazı yazmalar için bir model, ilk sabit yazılı dizi ve bir prototiptir ve yazı yazmada çok önemli bir işlevi yerine getirir.*” (Aktaran: 81, s. 463).

Erken yaştan itibaren çocuklar isimlerini kişisel eşyalarında, yatak odalarının kapısında ve yaptıkları çalışmalarının üzerinde görürler. Başlangıçta isimlerini logogram olarak yani harf şekillerini ezberleyerek öğrenirler. İsimlerinde yer alan harflerin isimlerini söyleyemeseler de harflerin şekillerini tarif edebilirler. Örneğin, “Önce bir çubuk sonra bir yuvarlak gibi”. Zaman içinde ebeveynler çocukları ile birlikte ortak yazı yazma zamanları gerçekleştirdikçe çocuklarının isminde yer alan harfler hakkında konuşurlar, örneğin, “Bu senin harfin, B” gibi. Böylelikle çocuklar

harflerin semboller olduğunu fark eder ve bu harfleri başka sözcükleri yazarken de kullanmaya başlarlar (20). Kısacası, isim yazma çocukların sözcüklerin harflerden oluştuğu, harflerin sesleri olduğu ve harflerin belli bir sıra takip ettiği gibi sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığını da içeren okuma yazma ile ilgili geleneksel kurallar hakkında daha fazla bilgi edinmeleri için çok önemli bir temel sağlar (167).

Alan yazında yazı yazma becerisinin gelişimi ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır (19, 28, 29, 61, 67, 81, 117, 119, 142, 167). Hildreth (61) yazı yazma becerisinin gelişimini incelediği araştırmasında 3-7 yaş arasındaki çocukların, yaşları ilerledikçe karalama tarzındaki çizimlerden doğrusal formlara; doğrusal formlardan birbirinden ayrı harfe benzer şekillere, harfe benzer şekillerden kendi isimlerindeki bazı harflerini yazmaya ve son olarak isimlerini tam olarak yazabilmeye doğru ilerlediklerini bulmuştur.

Sulzby ve diğerleri (142, Aktaran: 164) çocukların yazı yazma gelişimini yedi aşamada değerlendirmiştir. Bu aşamalar aşağıda belirtilmiştir:

1. Resim yoluyla yazma (Drawing as writing): Çocuklar bu aşamada sözcükleri temsil eden nesneleri çizerler yani resim yaparak yazı yazarlar. Resim ve yazı arasındaki fark henüz görülmez. Bu aşamada çocuklar yaptıkları resimleri yazıyı okuyormuş gibi okurlar.
2. Karalamalar yoluyla yazma (Scribble writing): Çocuklar bu aşamada karalamaları yazma niyetiyle yaparlar. Yaptıkları karalamaları yazı olarak nitelendirirler. Bu karalamalar dalgalı ve sürekli olma özelliği gösterir.
3. Harfe benzer birimler (Letter-like units): Çocuklar alfabe harflerine benzeyen birbirinden ayrı şekiller yapmaya başlarlar. Bu şekiller harfe benzemekle birlikte şekilleri çocuk kendisi yaratır.
4. Fonetik olmayan harf dizileri (Nonphonetic letter strings): Çocuklar rastgele harf dizileri yazarlar, yazdıkları harfler ile vermek istedikleri mesaj arasında harf-ses ilişkisi görülmez.
5. Çevresel yazıdan kopya etme (Copying from environmental print): Çocuklar çevrelerinde (sınıf eşyalarının üzerinde, sokakta) gördükleri yazıları kopya ederler.

6. Uydurulmuş kodlama (Invented spelling): Bu aşamada çocuklar, söylenen sözcüklerin sesleri ile bu sözcüklerdeki sesleri temsil eden harfler arasında ilişki kurmaya başlarlar yani harf-ses ilişkisi görülür. Uydurulmuş kodlama bir hece için sadece bir harf yazmaktan sözcükteki hemen hemen tüm harfleri yazmaya kadar değişkenlik gösterir.
7. Geleneksel kodlama (Conventional spelling): Geleneksel yazmaya geçilir, çocuklar uygun gramer ve heceleme ile yetişkin gibi yazı yazmaya başlarlar.

Ferreiro (Aktaran: 47) yaptığı araştırmalar sonucunda yazının gelişimi için aşağıdaki aşamaları ve bu aşamalarda çocuğun düşünme şeklini belirtmiştir.

1. Karalamalar (Scribbles): Bu aşamanın özelliği rastgele işaretlemelerin olması, yazı ve resim arasında bir ayrımın olmamasıdır.
2. Resim (Drawing): Çocuğun illüstrasyonları bir hikaye anlatmaktadır.
3. Doğrusal-tekrarlar (Linear-repetitive): Çocuk yazı ile çizim arasında ayrım yapabilmektedir. Yazının doğrusal özelliğini fark etmektedir. Yani işaretlemeler bir doğru üzerindedir, boyut ve şekil açısından benzerdir (tekrarlar vardır). Çocuğun yazısı el yazısına benzemektedir.
4. Normal yazıyı kopyalama (Copying standard writing): Yazı doğrusal olabilir ya da olmayabilir ancak sözcüklerden bazı birimleri içerir.
5. Ezberlenmiş formlar (Memorized forms): Ezberlenmiş formlar sıklıkla kullanılan önemli sözcüklerdir (örn., anne, baba ve çocuğun kendi ismi).
6. Harfe benzer formlar (Letterlike forms): Gerçek harfler, eğri büğrü çizgiler ve harfe benzeyen çizgileri içerir. Yan yana olan formlar birbirine benzeyebilir ancak bu formların sayısı ikiye geçmez.
7. Niceliksel ilkeler (Quantitative principles): Kullanılan harflerin sayısı önemlidir çünkü bu durum sözcük için ne kadar harf gerekli olduğu ile ilgili çocukların düşüncesini yansıtır. Çocuklar, bir sözcüğün okunabilmesi için doğru sayıda harf içermesi gerektiğini düşünürler. Her bir sözcüğün üç ile yedi arasındaki harften oluştuğunu düşünürler. Ayrıca çocuklara göre büyük kişilerin isimlerinin (örn., baba) yazılması küçük kişilerin isimlerinin (örn., çocuk) yazılmasına göre daha fazla harf gerektirir. Bir grup nesnenin (örn., salkım üzüm) yazılması tek bir nesnenin (örn., bir tane üzüm) yazılmasından daha fazla harf gerektirir.

8. Niteliksel ilkeler/ (Qualitative principles/):

- a) Uydurulmuş kodlama başlangıcı (Beginning invented spelling): Bu aşamada çocuklar harflerin kendi isimlerindeki sesleri temsil ettiğini düşünürler. Yani, her harfin sesinin harf isminde olduğunu düşünürler. Bir sözcük veya bir hece için bir harf yazabilirler. Yalnızca sözcüklerdeki temel harfleri yazarlar ve çok az sayıda sesli harf kullanırlar.
- b) İleri düzey uydurulmuş kodlama (Advanced invented spelling): Çocuklar ses-sembol ilişkisini anlarlar, sesli harfleri kullanırlar. Yazdıkları kelimeler okunabilir şekildedir.
- c) Normal kodlama (Standard spelling): Çocuklar, normal şekilde kodlanmış yazı örneklerine bakarak kendi hatalarını düzeltebilirler.

Levin ve Bus (82) ise 2-5 yaş arasındaki Alman ve İsrailli çocukların yazı yazma becerisini incelemiş ve yazı yazma gelişimi için birbirini takip eden 3 düzey önermiştir: Grafik şeması (graphic scheme), yazı gibi şeması (the writinglike scheme) ve sembolik şema (symbolic scheme).

1. Grafik şeması (Graphic sheme): Bu düzey karalamaları veya daire, kare gibi küçük formları içerir. Çocuğun grafik kontrolü sebebiyle yaptığı formlar boyut açısından sıkışıktır. Çocuklar bu ürünlerini hem yazı hem de resim olarak üretirler. Ne çocuklar ne de ebeveynleri bu ürünlerin yazı mı yoksa resim mi olduğunu söyleyebilir. Bu sebeple bu düzey, hem resim hem de yazının başlangıç noktasıdır.
2. Yazı gibi şeması (The writinglike scheme). Bu düzeyde birimler arasında ayırım, doğrusallık, soyut basit birimler (örn., noktalar, çizgiler veya küçük daireler) veya harfe benzeyen kompleks birimler görülmektedir. Çocuklar ve bazı ebeveynler, bu ürünleri resimdense yazı olarak nitelendirirler.
3. Sembolik şema: Bu düzeyde çocuklar ilgili sesleri kısmen temsil eden harfleri yazabilir ya da geleneksel şekilde yazabilir. Çocuğun bu düzeydeki yazı ürünleri rahatlıkla fark edilebilecek yazı yazma çabalarıdır ve çoğunlukla okunabilirdir.

İsim yazma becerisinin hem okul öncesi dönemde hem de ilköğretimin ilk yıllarında ölçülen sözcük çözümleme ve sözcük kodlama ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır. Araştırmacılara göre sözcük kodlama; sözcük tanıma, yazı yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için gerekli bir okuryazarlık becerisidir. Okul öncesi dönem ve anasınıfı yıllarında kendini göstermeye başlayan uydurulmuş kodlama (invented spelling) –yeni sözcükleri kodlama becerisi-kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma ile geleneksel anlamda yazı yazma arasında bir köprü görevi görmektedir. Alan yazında hem okul öncesi dönemde hem de ilkokulun ilk yılında çocukların isim yazma becerileri ile uydurulmuş kodlama becerilerinin nasıl ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır.

Both-de Vries ve Bus (20) çocukların isim yazma ile olan aşinalık durumlarının kendilerine söylenen yeni sözcükleri yazma becerilerinde (uydurulmuş kodlamada) nedenli etkili olduğunu görmek amacıyla 3.5-5 yaşları arasında olan Alman çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmalarında çocukların yazdıkları harf dizilerindeki harflerin %52'sinin kendi isimlerindeki harflerden, %37'sinin ise isimlerinin ilk harfinden oluştuğunu bulmuşlardır. İsimlerindeki diğer harfleri kullanma sıklığı %22, isimlerinden olmayan harfleri kullanma sıklığı ise %6'dır. Bu durum, çocukların fonetik kodlamaya isimlerinin ilk harfi ile başladıklarına işaret etmektedir. Çocuklar yeni karşılaştıkları sözcükler kendi isimlerinin ilk harfini içeriyorsa isimlerinin ilk harfini daha sık kullanmakta, eğer içermiyorsa nadiren kendi isimlerinin ilk harfini kullanmaktadırlar. Bu durum, yeni sözcükleri yazmaya çalışırken çocukların kendi isimlerindeki ilk harfi şans eseri değil bilerek tercih ettiklerini göstermektedir.

İsmi yazabilme becerisi ileriki yıllardaki sözcük çözümleme ve sözcük kodlama ile de ilişkilidir. NELP'in (99) hazırladığı raporda anasınıfında veya daha öncesinde ölçülen isim yazma becerisinin, daha sonraki sözcük çözümleme ve kodlama becerisi ile .49 ve .30 orta düzeyde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde McNeil ve diğerleri (96) okul öncesi dönemde ölçülen isim yazma becerisi ile ilkokulun ilk yılında ölçülen uydurulmuş kodlama arasında .44 korelasyon bulmuştur (çocuğun yaşı ve harf bilgisi kontrol edilmiştir). Uydurulmuş kodlamada, harf-ses bilgisi ve sesbirim farkındalığının iki önemli yordayıcı olduğu dikkate alındığında, isim yazma iki dolaylı yolla uydurulmuş kodlamayı destekliyor olabilir. Birincisi, isim yazma çocukları onlar için kişisel açıdan önemli olan harflere maruz bırakarak harf-

ses bilgisini öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve yazma sürecinde harflerin yazı yazmadaki fonksiyonlarını öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. İkincisi, isim yazma, fonetik kodlama stratejisine doğru ilerlemeyi sağlayacak olan sesbirim farkındalığını etkilemektedir.

2.3. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Birbirleri ile İlişkisi

Bir önceki bölümde belirtilen araştırmalar kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin formal okuma yazma becerileri için önemli yordayıcılar olduğunu göstermektedir. Peki bu beceriler nasıl gelişmektedir? Teale ve Suzlby (151) bu becerilerin okul öncesi dönemde eşzamanlı ve birbirleriyle ilişki olarak geliştiğini öne sürmektedir. Birçok araştırmacı bu becerilerin kendi aralarındaki ilişkisini hem kesitsel hem de boylamsal yöntemlerle incelemiş, sözel dil, sesbilgisel farkındalık becerisi, alfabe bilgisi, yazı kavramları ve isim yazma becerisinin okul öncesi dönemde birbirleri ile eşzamanlı olarak ilişkili olduğunu ve bu becerilerin yıllar içinde süreklilik gösterdiğini ortaya koymuştur (18, 19, 25, 29, 37, 38, 45, 56, 64, 96, 116, 117, 140, 167, 170).

Dickinson ve diğerleri (37) tarafından 2,5-5,5 yaşındaki çocuklar üzerinde yapılan kesitsel modeldeki bir araştırmada sesbilgisel duyarlılık (uyak tanıma ve üretme, ilk sesi silme), yazı farkındalığı ve alıcı dil becerilerinin birbirleriyle orta düzeyde ($r=.42-.51$) ilişkili olduğu, yaş değişkeni ile birlikte diğer demografik değişkenler kontrol edildiğinde korelasyonların $.38$ ile $.48$ arasında değiştiği görülmüştür. Hiyerarşik regresyon analizinde alıcı dil ve sesbilgisel duyarlılığın yazı farkındalığına ilişkin varyansın %14'ünü açıkladığı bulunmuştur.

Hem eşzamanlı hem de boylamsal ilişkilerin incelendiği diğer bir araştırmada Storch ve Whitehurst (140) 626 çocuğu 4 yaştan itibaren dördüncü sınıfa değin takip etmiştir. Bu çalışmada çocukların sözel dil ve kodla ilgili beceriler (yazı prensipleri, sesbilgisel farkındalık ve kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma) arasındaki ilişkinin okul öncesi (Pre-K) yıllarında oldukça güçlü iken ($r=.69$), ilişkinin gücünün anasınıfında zayıfladığı ($r=.31$). ortaya konmuştur. Okul öncesi dönemde sözel dil becerileri, kodla ilgili becerilere ilişkin varyansın %48'ini açıklarken, anasınıfında bu

oran %10'a düşmüştür. Araştırmacılara göre sözel dil becerileri kodla ilgili becerilerin gelişimini desteklemektedir.

Burgess ve Lonigan (25) sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisinin birbirleriyle olan ilişkisini 4 ve 5 yaşındaki çocuklar üzerinde 1 yıllık boylamsal bir araştırmada incelemiştir. Alıcı dil, yaş ve sesbilgisel farkındalık değişkenleri kontrol edildiğinde harf bilgisi ilk zaman (Time 1) ölçümlerinin sesbilgisel farkındalık ikinci zaman (Time 2) ölçümlerini yordadığı görülmüştür. Ancak yordanan sesbilgisel farkındalık becerileri aliterasyon, sesbirim birleştirme ve sesbirim ayırma gibi üst düzey becerileri içerirken uyak becerilerini içermemekteydi. Bu araştırmada ayrıca alıcı dil, yaş ve harf bilgisi kontrol edildiğinde sesbilgisel farkındalık ilk zaman (Time 1) ölçümlerinin harf bilgisi ikinci zaman ölçümlerini yordadığı da görülmüştür. Araştırmacılara göre bu sonuçlar alfabe bilgisi ve sesbilgisel farkındalık arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ve birbirlerinin gelişip büyümesini desteklediğini göstermektedir.

İsim yazma becerisinin diğer kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan McNeil ve diğerleri (96) 4 yaşındaki çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmalarında isim yazma ile ilk ses farkındalığı, harf bilgisi ve alıcı dil arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. İsim yazmanın belirtilen okuryazarlık becerileri arasından harf bilgisi ile en yüksek korelasyon katsayısına ($r=.53$) sahip olduğunu ve bu ilişkinin sesbilgisel farkındalık kontrol edildiğinde bile anlamlı düzeyde devam ettiğini ortaya koymuştur. Drouin ve Harmon (38) da 37-64 aylık çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada çocukların isim yazma becerilerinin harf bilgisi ile ilişkili olduğunu ancak bu ilişkinin harf tanıma ile daha yüksek (.60), harf-ses bilgisi (.26) ile daha düşük düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Both de Vries ve Bus (21) 4-5,5 yaş aralığındaki çocukların isim yazma becerisi ile isimlerinin ilk harfini bilme arasında .59, isimlerindeki ikinci harfi bilme ile arasında .20 korelasyon bulmuştur.

Welsch ve diğerleri (167) 48-60 aylık 3,546 çocuk üzerinde yaptıkları bir çalışmada çocukların isim yazma becerisini en temel düzeyden en yüksek düzeye doğru dört grupta değerlendirmişlerdir. İsim yazma becerisi en temel düzeyde olan çocukların alfabe bilgisi ve ilk sesi ayırma becerisinde de düşük puan aldığı, ismini en üst düzeyde yazabilen çocukların ise alfabe bilgisi ve yazı farkındalığı, uyak ve ilk ses

testlerinden de en yüksek puan aldığı ortaya çıkmıştır. Yapılan regresyon analizinde isim yazma becerisine en fazla katkıda bulunan değişkenin alfabe bilgisi olduğu, bunu sırasıyla yazı farkındalığı ve uyak farkındalığının takip ettiği bulunmuştur. Bu sebeple araştırmacılar, çocukların isim yazma çabalarının aynı zamanda dıştan içe (yazı farkındalığı) ve içten dışa (sesbilgisel farkındalığının) becerilerin gelişimine de aracılık edebileceğine ve çocuğun okuryazarlıkla ilgili anlayış düzeyini ortaya koymada önemli bir gösterge olduğuna dikkat çekmiştir.

Cabell ve diğerleri (29) 4 yaşındaki çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmalarında isim yazma ile alfabe bilgisi arasında $r=.46$, yazı kavramları ile arasında $r=.37$ ve uyak tanıma ile arasında $r=.39$ ilişki olduğunu bulmuştur. Çocukların isim yazma becerisi açısından iki gruba- *harf içeren ileri düzey, harf içermeyen temel düzey*- ayrıldığı bu çalışmada isim yazarken henüz harf içermeyen yazı ürünlerine sahip çocukların anlamlı düzeyde daha az alfabe harfi tanıdığı ve yazı kavramları hakkında da anlamlı düzeyde daha düşük puanlara sahip oldukları görülmüştür. Fakat uyak tanıma açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde ise yaş değişkeni kontrol edildiğinde uyak tanıma isim yazma becerisini yordamazken, yalnızca alfabe bilgisinin isim yazma becerisini yordadığı (%11) görülmüştür.

Blair ve Savage'ın (18) araştırması sesbilgisel farkındalık ile isim yazma becerisinin ilişkili olduğunu göstermesi açısından Cabel ve diğerlerinin ortaya koyduğu sonuçları desteklememektedir. 4 ve 5 yaşındaki çocuklar üzerinde yapılan araştırmada çocukların alıcı dil, harf-sesi bilgisi, isim yazma becerisi, çevresel yazıyı tanıma, sesbilgisel farkındalık becerileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre harf-sesi bilgisi isim yazma becerisine ilişkin varyansın %16'sını açıklarken, harf-sesi bilgisi kontrol edildiğinde sesbilgisel farkındalık isim yazma becerisinin %16'sını açıklamıştır. Her iki araştırmada farklı sonuçlar elde edilmesinin sebebi Cabell ve diğerlerinin araştırmasında sesbilgisel farkındalığın yalnızca uyak tanıma işlemiyle ölçülmesi, Blair ve Savage'ın araştırmasında ise uyak, ilk ses ve son sesle ilgili işlemlerin de yer almasından kaynaklanıyor olabilir.

Blair ve Savage'ın (18) ortaya koyduğu diğer önemli bir bulgu da harf-sesi bilgisi ile sesbilgisel farkındalık arasında güçlü bir ilişki olduğu olduğudur. Bununla

birlikte henüz herhangi bir harf-sesi bilmeyen çocuklarla en az bir tane bilen çocuklar iki grup olarak ayrıldığında herhangi bir harf-sesi bilmeyen çocukların da sesbilgisel farkındalık becerisi (uyak, ilk ses, son ses) gösterebildiği görülmüştür.

Belirtilen tüm araştırmalar her ne kadar kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin karşılıklı olarak ilişkili olduğunu ve bir alandaki kazanımın diğer alandaki kazanımı desteklediğini gösterse de herhangi bir sebep-sonuç ilişkisi ortaya koymamaktadır.

2.4. Ev Okuryazarlık Ortamı

Çocuklar doğdukları andan itibaren hem sözel hem de yazılı dil hakkında öğrenmeye başlarlar. Günlük deneyimleri sırasında çevrelerindeki insanlarla iletişim kurarak sözel ifade becerilerini geliştirmenin yanı sıra çevrelerinde gördükleri işaretler, kitaplar, gazeteler ve yiyecek kutularındaki etiketler aracılığı ile yazılı dil hakkında bilgi sahibi olurlar. Ayrıca çocuklar yetişkinleri liste yaparken, kitap okurken, not alırken gözlemlerler. Böylelikle okuma ve yazma ile ilgili çok erken yaştan başlayarak bilgi ve beceriler edinirler. Bu bilgi ve becerileri ilk edindikleri yer ev ortamıdır (53, 165).

Çocukların yetiştikleri evlerin okuryazarlık ortamlarının değerlendirilmesi yarım asırdır araştırmacıların dikkatini çekmiştir (135). Ev okuryazarlık ortamlarının değerlendirilmesi gerektiği görüşü Brofenbrenner'ın ekolojik sistem yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre bireyin gelişiminde en yakın çevreden (mikro: ev ve sınıf) en uzak çevreye (makro: kültürel bağlam) kadar çevresel etkiler söz konusudur (176). En yakın çevrede ebeveynler çocuklarının ilk ve en önemli öğretmenleridir ve çevreyi şekillendirerek çocuklarının gelişim ve öğrenmelerine katkıda bulunurlar (120). Ev okuryazarlık ortamının değerlendirilmesi, gelişen okuryazarlık becerilerini desteklemede ev ortamının hangi yönlerinin önemli olduğunun belirlenmesini sağlar. Böylece, normal gelişen çocuklar ile okuma güçlüğü riski taşıyan çocuklar için okuryazarlık gelişimlerinin nasıl destekleneceği ile ilgili bilgi sağlar. Ayrıca çocuklarının gelişimlerini en iyi şekilde destekleyebilmeleri için ebeveynlerin güçlendirilmesini amaçlayan müdahale programlarına ışık tutması açısından da son derece önemlidir (57).

DeBaryshe ve diğerkleri (34) ev okuryazarlık ortamının çocukların dil becerileri ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişiminde oldukça önemli olduğunu ileri sürmektedir çünkü çocuklar ev ortamında okuryazarlıkla ilgili materyallere aşına olurlar ve yetişkinlerin okuryazarlıkla etkinliklerini gözlemleyebilirler. Hem kendi başlarına hem de yetişkinlerle birlikte okuma ve yazma etkinliklerini tecrübe ederler. Ayrıca ebeveynlerin okuryazarlıkla ilgili öğretim stratejilerinden faydalanırlar.

Günümüzde ev okuryazarlık ortamı kavramı çok yönlü bir olgu olarak ele alınmaktadır (165). Ev okuryazarlık ortamı çeşitli araştırmacılar tarafından farklı yönleri ele alınarak farklı şekilde tanımlanmıştır (176). Örneğin, Burgess ve diğerkleri (26, s. 413) ev okuryazarlık ortamını “*çocuklara sağlanan çeşitli kaynak ve fırsatlar ile bu fırsatların sağlanmasını belirleyen ebeveyn beceri, yetenek ve eğilimleri*” olarak tanımlanmış ve bu olguyu iki başlık altında değerlendirmişlerdir. İlki, ebeveynin eğitim düzeyi, geliri, mesleği, dil becerisi, okuma ve eğitime ilişkin tutumlarını içeren *kısıtlayıcı çevredir*. İkincisi, *okuryazarlık arayüzüdür* ve çocukları dolaylı veya doğrudan okuryazarlığa maruz bırakan ebeveyn etkinlikleri ile ilgilidir (örn., ebeveynin kendisinin kitap okuması ve paylaşımlı okuma etkinliği gibi). Okuryazarlık arayüzü aktif ve pasif olarak ikiye ayrılmaktadır. Aktif arayüz, ebeveynin dil ve okuryazarlık gelişimi için çocuğun doğrudan etkinliklere katılmasını sağlayan çabalarını içerir (paylaşımlı kitap okuma, uyak oyunları oynamak gibi). Pasif arayüz ise çocuklara herhangi bir beceri öğretme amacı taşımaz. Ebeveynin okuryazarlıkla ilgili kişisel etkinliklerini veya diğerk boş zaman etkinliklerini içerir (örn., ebeveynin gazete okuması veya eğitim amaçlı olmayan TV programı izlemesi gibi).

Senechal ve LeFevre’nin (127) öne sürdüğü ev okuryazarlık modeline göre çocuklar ev ortamında iki tür okuryazarlık etkinliğine maruz kalırlar: *Formal olmayan okuryazarlık etkinlikleri* ve *formal okuryazarlık etkinlikleri*. Formal olmayan okuryazarlık etkinliği paylaşımlı kitap okumadır ve burada temel amaç yazının anlamı üzerine odaklanmaktır. Ebeveyn ve çocuk, anlam üzerinde odaklanmayı hikayenin teması ve tanıdık olmayan kelimelerin anlamları ve hikayenin çocuğun deneyimleri ile ilişkilendirilmesi yoluyla gerçekleştirir. Formal okuryazarlık etkinlikleri ise ebeveynin çocuğuna harflerin isim ve seslerini, isim yazmayı ve sözcükleri okumayı öğretmesi gibi etkinlikleri içerir. Burada amaç ebeveyn ve çocuğun yazı üzerine odaklanmasıdır.

Senechal'e (126) göre formal olmayan okuryazarlık deneyimleri dil becerilerinin gelişimini desteklerken formal okuryazarlık deneyimleri ise kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin edinimini destekler.

Britto (23) diğer araştırmacılardan farklı olarak evdeki okuryazarlık ortamına dil ve sosyal duygusal alanla ilgili başlıkları da eklemiş ve ev okuryazarlık ortamını *dil ve sözel etkileşimler, öğrenme atmosferi ve sosyal-duygusal atmosfer* olarak üç başlıkta incelemiştir. *Dil ve sözel etkileşim alanı*, çocukların ev ortamında maruz kaldığı dil ile ilgilidir. Bu alan ayrıca uyak üretme, şarkı söyleme, karşılıklı sohbetler, hikaye kitabı dinleme, hayali ve gerçek hayat hikayeleri anlatma gibi dilin bağlama dayalı olmayan formlarını da içermektedir. *Öğrenme alanı* ise yapısal ve fonksiyonel olarak ikiye ayrılmaktadır. Yapısal alan yazı ile ilgili materyallerin evde olup olmayışı, çocuk için erişilebilir olup olmadıklarıdır. Ebeveynlerin yazılı materyal ile ilgili model olmaları ve ebeveynin öğretim tarzı fonksiyonel alanı oluşturmaktadır. *Sosyal-duygusal atmosfer* alanı ise ebeveynin sosyal desteğini, çocuğuyla sosyal etkileşimini ve ev ortamındaki duygusal destek ve yakınlığını içermektedir.

Gonzalez ve diğerleri (51) ise ev okuryazarlık ortamını "Familia Inventory" ile on alt başlıkta incelemiştir. *Geniş Aile Desteği*, çocukların büyük anne, büyük baba ve diğer akrabalar ile etkileşimini; *Aile Ortak İş ve Oyun*, ailenin ortak işlerde boş zaman etkinliklerindeki etkileşimlerini; *Ailenin Kütüphane Kullanımı*, aile üyeleri tarafından okul ve halk kütüphanelerinin kullanım sıklığını, *Ebeveynin Okuma Alışkanlığı ve Model Oluşu*, çocuğun okuma davranışını şekillendirmek için ebeveynin model davranışlarını; *Uygulamada Okuma* (Practical Reading) ailedeki bireylerin gerçekleştirmek istedikleri amaçlar için okuma deneyimlerini; *Paylaşımlı Okuma*, aile bireylerin birlikte ne sıklıkta okuduğunu; *Televizyon Kullanımı*, aile tarafından TV izleme sıklığını; *Sözel Etkileşim*, aile bireylerinin çocuk ile konuşmaya verdiği önemi; *Paylaşımlı Yazı Yazma* ise yazmaya yönelik beceri ve etkinliklerin aile içinde ne kadar yer aldığını incelemektedir.

2.4.1. Sosyo-Demografik Özellikler

Çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ebeveynin demografik özelliklerinin ilişkili olduğunu gösteren birçok araştırma vardır. Bu araştırmalar düşük sosyo-ekonomik düzeye ve eğitime sahip ebeveynlerin çocukları,

daha iyi düzeyde ekonomik olanaklara ve eğitime sahip olan ebeveynlerin çocuklarına kıyasla dil becerileri (37, 39, 45, 79, 89, 133, 144) ile sesbilgisel farkındalık becerisi, alfabe bilgisi, kitap okuyormuş gibi yapma, yazı kavramları, adını yazma, sözcük tanıma ve sözcük okuma gibi becerilerde daha düşük performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır (37, 79, 86, 90, 105, 143, 144).

2.4.2. Ebeveyn Görüşleri

Ebeveynlerin okuryazarlıkla ilgili görüş ve bilgileri, ev ortamında gerçekleşen okuryazarlık uygulamalarını şekillendirir. Bu şekillendirme ebeveynlerin kendilerinin okuryazarlıkla ilgili davranışları, çocuklarına okuryazarlıkla ilgili sundukları ortam ve etkileşimler aracılığı ile kendini gösterir (176).

DeBaryshe ve Binder (33), ebeveynlerin okumaya yönelik görüşlerini incelemek için bir envanter (Parent Reading Belief Inventory) geliştirmiştir. Bu envanterde okula başlamadan önce çocukların ebeveynleri ile birlikte okuryazarlıkla ilgili yapabilecekleri etkinlikler yer almaktadır. Örneğin, çocukla birlikte kitap ve dergi okuma, günlük etkinliklerde yazı yazma, alfabe harfleri ile oynama gibi. Araştırmacılar, bu etkinliklere ebeveynlerin ne kadar önem verdiğini incelemiştir. Okuryazarlıkla ilgili yapılabilecek etkinliklere daha fazla önem veren ebeveynlerin çocuklarına daha fazla kitap okuduğu ve kitap okuma esnasında çocuklarıyla daha yüksek kalitede etkileşime sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Weigel ve diğerleri (166), okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynleri üzerinde yaptıkları bir yıllık boylamsal araştırmada ebeveynlerin görüşlerinin destekleyici ya da geleneksel bir profil sergilediğini ortaya koymuştur. Destekleyici profil gösteren ebeveynler, çocuklarının öğrenmelerinde aktif role sahip olduklarına inanırken; geleneksel profil sergileyen ebeveynler ise eğitimde ebeveynin değil okulun sorumlu olduğunu ve kendilerinin çocuklarını okula hazırlamada çok az bir role sahip olduklarını belirtmiştir. Bu araştırmada, ebeveynlerin okuryazarlıkla ilgili görüşlerinin ev ortamında yapmış oldukları okuryazarlık etkinlikleri ile ilişkili olduğu da bulunmuştur. Destekleyici profile sahip ebeveynler, çocuklarıyla resim çizme, kitap okuma, şarkı söyleme, hikaye anlatma gibi etkinlikleri geleneksel gruptaki ebeveynlere kıyasla daha fazla yaptıklarını belirtmiştir. Bu araştırmanın diğer bir bulgusu da destekleyici profile sahip ebeveynlerin çocuklarının, geleneksel profile

sahip ebeveynlerin çocuklarına kıyasla yazı farkındalığı ve kitap okumaya ilgi açısından daha yüksek puan almış olmalarıdır. Bu farklılıklar bir yıl sonra yapılan ölçümlerde de devam etmiştir. Benzer sonuçlar Skibbe ve diğerleri (133) tarafından da bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre, ebeveynin okuryazarlıkla ilgili hem görüş hem de etkinliklerinin çocuklarının alfabe bilgisini ve yazı kavramları bilgisini yordadığı görülmüştür.

2.4.3. Paylaşımlı Kitap Okuma

Ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları okuma yazma etkinliklerinden en çok araştırılanı paylaşımlı kitap okuma etkinliğidir. Paylaşımlı okuma, bir yetişkin ile bir çocuğun ya da çocukların birlikte kitap okuması olarak tanımlanmaktadır. Paylaşımlı kitap okuma çocukların yazılı dil ve konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlamanın yanı sıra hikayelerin yapısını kavramalarını da sağlar (32). Paylaşımlı okuma esnasında ebeveyn ve çocuk hikayenin dili, içeriği ve illüstrasyonundan eğlenir. Senechal (126, s. 177) paylaşımlı kitap okumanın üç özelliği olduğunu belirtmektedir:

- Kitaplardaki dil, günlük konuşma etkileşimlerine kıyasla daha karmaşık yapıdadır ve daha fazla nadir kelime içerir. Bu sebeple paylaşımlı okuma esnasında ebeveynin kullandığı dil, diğer zamanlarda ebeveyn-çocuk arasında kullanılan dilden daha karmaşıktır. Çocuklar paylaşımlı okuma esnasında yeni sözdizimi ve dilbilgisi formlarına maruz kalırlar.
- Paylaşımlı okuma esnasında ebeveyn tanımlama, açıklama yapma ve soru sorma gibi yöntemler kullanarak çocuğun dinlediğini anlama becerisini geliştirir.
- Kitaplar tekrar tekrar okunduğunda yeni bilgiye tekrar maruz kalınır ve böylece çocukların yeni sözcükleri anlama becerileri gelişir.

Alan yazındaki birçok araştırmada kitap okuma ile kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir. Paylaşımlı kitap okuma ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle iki değişken dikkate alınmaktadır: nicelik ve nitelik. Nicelik, kitap okuma sıklığı ve süresi olarak değerlendirilmekte, nitelik ise kitap okuma esnasındaki yetişkin ve çocuk arasında geçen konuşmanın yapısı, karşılıklı etkileşim ve çocuğa atfedilen özerklik olarak değerlendirilmektedir

(32). Paylaşımlı kitap okumanın nicelik açısından incelendiği araştırma sonuçlarına göre kitap okuma sıklığı ve/veya süresi ile çocukların sözel dil becerileri arasında ilişki mevcuttur (10, 36, 78, 131). Senechal'ın (2011) bulgularına göre paylaşımlı okuma çocukların sözcük dağarcığının %8-10'unu açıklamaktadır. Daha geniş sözcük dağarcığına sahip çocukların ilköğretimde okuma yazma sürecinde sözcükleri tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha iyi performans sergiledikleri gerçeği göze alındığında paylaşımlı okumanın ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (32).

NELP'in (99) paylaşımlı okumaya dayalı müdahale programlarının etkisini incelediği meta analiz raporuna göre paylaşımlı okuma çocukların sözcük dağarcığını (etki büyüklüğü=.60), genel sözel dil becerilerini (dilbigisi, sözcük tanımlama ve dinlediğini anlama, etki büyüklüğü=0.35) ve yazı farkındalığı bilgilerini (etki büyüklüğü=.51) geliştirmektedir. Bununla birlikte, Senechal ve diğerleri (131) kitap okuma etkinliğinin yalnızca sözel dil becerileriyle ilişkili olduğunu fakat yazı farkındalığı becerileriyle ilişkili olmadığını belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında Senechal ve diğerleri, NELP'in paylaşımlı okumanın yazı farkındalığı üzerinde etkili olduğu bulgusuyla farklı bir duruş sergilemektedir. Senechal ve arkadaşlarına göre yazı farkındalığı becerileri ancak bu becerileri doğrudan öğretmeyi hedefleyen etkinliklerin yapılmasıyla ilişkilidir. Genellikle çocuklar, kitap okurken dikkatlerini daha çok resimler ve metnin anlamı üzerine yoğunlaştırır, yazıya çok az bir süre dikkat ederler (43, 62). Benzer şekilde ebeveynler de kitap okuma etkinliği sırasında yazıya dikkat etme, yazı hakkında yorumda bulunma gibi davranışları oldukça az gösterirler (44). Bununla birlikte ebeveynler kitap okuma esnasında çocuklarının yazı farkındalığı becerilerini nasıl geliştirebileceklerine dair bir eğitim aldıklarında bu ebeveynlerin çocuklarının yazı ve sözcük farkındalığı performanslarının da yükseldiği görülmüştür (44).

Düzenli olarak yapılan kitap okuma etkinliğinin sözel dil becerisi ve yazı farkındalığı ile ilişkisinin ötesinde harf tanıma, harf isimlendirme harf-ses ilişkisi bilgisi (48, 78, 143), sesbilgisel farkındalık (78, 136, 143) ve sözcük okuma gibi (78, 143) becerilerle ilişkili olduğunu gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur.

Diyaloğa dayalı okuma paylaşımlı okumanın bir çeşididir ve paylaşımlı kitap okumada niteliğin önemine dikkat çekmektedir. Diyaloğa dayalı okumada yetişkin

çocuğun okuma deneyimine aktif bir şekilde katılmasını, yorum yapmasını sağlar, çocuğa açık uçlu sorular sorar, çocuğun ifadelerini genişletir ve ona geribildirimde bulunur (84). Diyaloga dayalı okuma teknikleri konusunda eğitim alan ebeveynlerin çocuklarının böyle bir eğitim almayan ebeveynlerin çocuklarına kıyasla sözel dil becerileri açısından kazanımlarının daha fazla olduğuna dair araştırma bulguları mevcuttur (80, 99, 132). Bu bulgular yalnızca tipik olarak gelişen çocuklar için değil, dil gelişimleri açısından risk altında olan çocuklar için de geçerlidir (58). Bu sonuçlar paylaşımlı okumada hem sıklığın hem de niteliğin ölçülmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Sim ve diğerleri (132) yaptıkları deneysel bir çalışmada, 5-6 yaşında çocukları olan düşük ve orta sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynleri üç gruptan birine atamıştır. Bu gruplar, diyaloga dayalı eğitim grubu (1), diyaloga dayalı eğitim ve yazı referansı eğitimi grubu (2) ve kontrol grubu (3) olarak belirlenmiştir. Sekiz hafta süren müdahale sonrasında 1. ve 2. grupta yer alan ebeveynlerin çocukları kontrol grubunda yer alanlara kıyasla ifade edici dil, uyak farkındalığı ve yazı farkındalığı ölçümlerinde daha yüksek bir performans göstermiştir. Üç ay sonra yapılan takip çalışmasında her iki müdahale grubu kontrol grubundan yalnızca yazı kavramları açısından daha yüksek puan almıştır. Bu sonuçlar, diyaloga dayalı okuma eğitiminin yanı sıra yazı farkındalığı eğitimi konusunda ebeveynlere eğitim verilmesinin çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde daha fazla kazanım elde edebileceklerini göstermektedir.

2.4.4. Paylaşımlı Kitap Okuma Dışındaki Etkinlikler

Daha önce de belirtildiği gibi bazı araştırmacılar (131) ev okuryazarlık ortamında gerçekleşen farklı etkinliklerin farklı okuryazarlık becerilerini etkilediği görüşündedir. Bu görüşe göre çocuklar ev ortamında iki farklı türde okuryazarlık etkinliklerine maruz kalırlar. *Kitap okuma etkinliği* ve *ebeveyn öğretimi*. Kitap okuma etkinliğinde odak noktası yazının anlamı üzerindedir ve bu etkinlikler çocukların sözel dil becerilerini desteklemektedir. Harf ismi ve harf sesi öğretme, sözcük okuma ve sözcük yazma gibi etkinlikler ise ebeveyn öğretimi olarak değerlendirilmektedir. Ebeveyn öğretiminde ise odak noktası yazı üzerindedir ve bu etkinlikler çocukların sözel dil becerisi hariç diğer okuryazarlık becerilerini desteklemektedir. Senechal ve

LeFevre (127) anasınıfından ilköğretim üçüncü sınıfa değin takip ettikleri 110 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmalarında anasınıfı yıllarında yapılan kitap okuma etkinliğinin çocukların 1. sınıftaki alıcı dil becerilerinin %9'unu açıkladığını bulmuştur. Buna karşılık ebeveyn öğretiminin alıcı dil becerilerini yordamadığı görülmüştür. Anasınıfı yıllarında yapılan ebeveyn öğretiminin ise çocukların 1. sınıfta ölçülen yazı kavramları, harf isimlendirme, uydurulmuş kodlama ve sözcük çözümleme becerilerinin %4'ünü açıkladığı ortaya konmuştur. Benzer sonuçlar aynı araştırmacıların (128) anasınıfından ilköğretim 2. sınıfa değin izledikleri başka bir örnekleme de görülmüştür.

Haney ve Hill (57) ebeveyn öğretimi ile okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında ebeveynlerin en sık yaptıkları etkinliklerin sırasıyla harf ismi (%86), harf sesi (%65), harf yazma (%45), sözcük yazma (%29), sözcük okuma (%26) öğretimi olduğunu belirtmiştir. Ebeveynleri tarafından sözcük yazması öğretilen çocukların alfabe bilgisi ve sözcük çözümleme puanlarının sözcük yazma öğretilmeyen çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu; kendilerine alfabe harflerinin sesleri öğretilen çocukların ise öğretilmeyenlere kıyasla sözcük dağarcığı testinden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

McNeill ve diğerleri (96) yaptıkları bir araştırmada ebeveynlere “Çocuğunuza sözcük yazmayı öğretir misiniz?” şeklinde bir soru sormuştur. Bu soru ile ilgili yapılan analiz sonuçlarına göre ev ortamında sözcük yazmanın, ismini yazma becerisi ve harf bilgisi ile ilişki olduğu ancak sesbilgisel farkındalık ve alıcı dil ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Haney ve Hill (57) kelimelerin nasıl yazıldığı ile ilgili ebeveynlerinden eğitim alan çocukların alfabe harflerini tanıma ve kelime çözümleme testlerinde, böyle bir eğitim almayan çocuklara kıyasla daha yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Ev okuryazarlık ortamında ebeveynlerin çocukları ile birlikte şarkı, tekerleme, çocuk şiirleri söylemesi, uyaklı sözcük oyunları oynaması çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olabilmektedir. Fisher ve Williams'e göre (Aktaran: 171) çocuklar şiirleri, cingılları ve çocuk şarkılarını tekrar ederek kendi dillerindeki sesleri öğrenir ve sözcüklerdeki sesbirimleri fark ederek sesbirim farkındalıkları gelişir. Harper'ın (59) tasarlamış olduğu deneysel bir çalışmada çocuk şiirleri öğretilen deney

grubundaki 3 yaşındaki çocukların uyak farkındalığı ve sesbirim farkındalık becerileri kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Fernandez-Fein ve Barker (46) ev ortamında yapılan etkinlikler ile uyak tanıma ve uyak üretme arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında ebeveynlere sözcükleri hecelerine bölmek için el çırpma oyunu oynama, uyaklı sözcük oyunları oynama, şarkı söyleme, kitap okuma gibi etkinlikleri ne sıklıkta yaptıklarını sormuştur. Araştırmanın sonucuna göre ebeveynlerin yaptıkları etkinliklerden “uyaklı sözcük oyunları oynama” ve “kitap okuma” ile çocukların uyak tanıma ve uyak üretme becerileri arasında ilişki bulunmuştur. Peeters ve diğerleri (109) faktör analizi ile 13 alt alana ayırdıkları ev okuryazarlık ortamında, “ebeveyn okuryazarlık aracılığı” olarak adlandırdıkları ve ebeveynin çocuğuyla uyak oyunları oynaması, harfleri okuması, çocuğu kendi okuma etkinliklerine dahil etmesi gibi sorularla tanımladıkları alanın hem eş zamanlı hem de 1 yıl sonra ölçülen uyak farkındalığı, sesbirim farkındalığı, sözcük dağarcığı, sözdizimi becerileri, harf bilgisi ve sözcük tanıma ile .36-.70 arasında değişen bir ilişki düzeyi gösterdiğini ortaya koymuştur. Ebeveyn okuryazarlık aracılığı ile en düşük ilişki gösteren değişkenin uyak farkındalığı (.36), en yüksek ilişki gösteren değişkenin ise harf bilgisi (.70) olduğu görülmüştür.

İngiltere’de 3 yaşındaki 2800 çocuğu 11 yaşına değin inceleyen, ev ve okul öncesi eğitimin etkilerini ortaya koymayı amaçlayan “Etkili Okul Öncesi ve İlköğretim (EPPE) Projesi”nde ev ortamında şarkı, şiir ve tekerlemeler öğrenmesi için teşvik edilen ve kütüphaneyi sık sık ziyaret eden çocukların dil becerilerinde daha fazla ilerleme (sırasıyla etki büyüklüğü=.20, etki büyüklüğü=0.18) olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çocukların harflerle oyun oynama sıklığı ile çocukların alfabe bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasında da ilişki olduğu (etki büyüklüğü=0.51) görülmüştür (144).

Hall’ün (54) yaptığı araştırmanın sonuçları ise yukarıda belirtilen bulgularla örtüşmemektedir. 5-8 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde yapılan 6 aylık boylamsal olan bu çalışmada ev ortamı; dil çevresi, sesbilgisel çevre ve okuryazarlık çevresi olarak üç boyutta değerlendirilmiştir. Sesbilgisel çevre olarak değerlendirilen boyutta sözcüklerle uyak oluşturma, bir harf ekle oyunu oynama, seslerin harflerini öğretme, çocuğa şiir, dördlük ve uyaklı şiir söyleme etme gibi sesbilgisel farkındalığı geliştirdiği

düşünülen etkinlikler yer almıştır. Araştırmanın sonucuna göre ev ortamında yapılan bu etkinliklerin 6 aylık süreçte çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine anlamlı bir katkıda bulunmadığı belirtilmiştir.

Bazı araştırmacılar sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmek için kitap okuma etkinliğini bağlam olarak kullanmıştır. Justice ve diğerleri (72) dil bozukluğu olan çocuklar ve ebeveynleri üzerinde yaptıkları müdahale araştırmasında deney grubundaki ebeveynler paylaşımlı kitap okuma etkinliği sonrasında uyak tanıma ve aliterasyon çalışmaları yapmış kontrol grubu ise sözcük dağarcığı ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Ebeveynler çocuklarına üzerinde resmi bulunan ve ismi yazılı bir kart verip (örn. Fare/mısır) “Kitabımızda ‘fare’ ile uyaklı başka bir kelime bulabilir misin?, “Kitabımızda ‘mısır’ ile başlayan başka bir sözcük bulabilir misin?” diye sormuştur. Soruların cevabına ilişkin sözcükler ise kitapta resmedilmiş olarak bulunmaktaydı. On hafta süren müdahale çalışması sonrasında deney grubunda yer alan ebeveynlerin çocuklarının uyak tanıma açısından performanslarının kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu ancak aliterasyon açısından anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ebeveynler çevresel yazıya da dikkat çekerek çocukların okuryazarlık becerilerini destekleyebilmektedir. Neuman’ın (101) yaptığı araştırmanın bulgularına göre ebeveynlerin çevrede bulunan yazılara (yiyeceklerin üzerindeki isimler) dikkat çekmesi ile çocukların yazı kavramları, isim yazma becerileri ve harf yazma becerileri arasında sırasıyla .30, .49, ve .36 korelasyon bulunmaktadır.

Ebeveynler çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini birlikte gerçekleştirdikleri yazı yazma deneyimleri ile de destekleyebilmektedir. Alan yazında paylaşımlı yazı yazma olarak adlandırılan bu deneyimler aşağıda ayrı bir başlık olarak ele alınmaktadır.

2.4.5. Paylaşımlı Yazı Yazma:

Paylaşımlı yazı yazma üzerinde paylaşımlı okuma kadar araştırma henüz yapılmamış olsa da çocukların okuryazarlık becerilerini yordamada önemli bir etkinlik olarak görülmektedir (8). Ebeveynler çocukları ile birlikte ortaklaşa yazı yazarlar ve onlara yazı yazmada destek olurlar. Paylaşımlı yazı yazma konuşma, yazma ve okuma

arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından çok önemlidir. Çocukların söylenenin yazılabildiği, yazılanın da sözel olarak okunabildiğini anlamalarını sağlar (164).

Ebeveynler, çocuklarının dikkatini yazı yazmaya çekebilmek için onların isimlerini kullanırlar. Paylaşımlı yazı yazma esnasında çocuklarının karalamalar yapmaları, harf dizileri yazmalarını sağlamak için onları teşvik ederler. Ayrıca harfleri isimlendirerek ve harfleri seslerle ilişkilendirerek çocukların alfabe prensibini öğrenmelerine destek olurlar. Bu tür deneyimler çocukların yazı sistemi hakkında bilgi edinmelerini ve sözcüklerin çözümlenmesi için gerekli olan temel becerilerin gelişimini sağlar. Zamanla çocuklar kendi isimleri ve diğer sözcüklerin bazı ortak özellikleri olduğunu fark ederler (örn., birimlere ayırma ya da doğrusallık gibi). Böylelikle çocukların kendi isimlerini yazmada ilerlemeleri, diğer sözcükleri yazmayı öğrenmelerini de destekler (81).

Aram ve Levin (6, 8), ebeveynlerin çocuklarına yazı yazarken verdikleri destek seviyesini ve yazılı sistemi öğretme çabalarını “yazma aracılığı” (writing mediation) olarak adlandırmıştır. Okuryazar aracılığı (literate mediation) üç boyutta incelenmektedir:

1. Grafik-sesbirimsel aracılık (Graphophonemic mediation): Ebeveynin çocuğuna yazılacak olan kelimeyi seslerine ayırma, bu sesleri harf ile ilişkilendirme, harfin şeklini hatırlamada sağladığı desteğe işaret etmektedir.
2. Yazı yazma aracılığı (Writing mediation): Ebeveynin, çocuk harfleri yazarken ona ne kadar özerklik sağladığı ile ilgilidir. Ebeveynin çocuk için harfi yazmasından çocuğun ebeveynin desteği ile yazmasına kadar farklı aşamalarda değerlendirilmektedir.
3. Doğruluk talebi (Demand for precision): Ebeveynin çocuk harfleri yazarken doğru bir şekilde yazabilmesi için ne kadar talepte bulunduğu ile ilgilidir.

Aram ve Levin (7) tarafından yapılan bir araştırmada ebeveynin okuyazar aracılık düzeyi ile çocuğun sözcük yazma, sözcük tanıma, sesbilgisel farkındalık becerisi ve ortografik farkındalığı arasında ilişkili bulunmuştur. Takip araştırmasında

ise anasınıfında ölçülen ebeveyn okuryazar aracılığının çocukların 2. sınıftaki kodlama becerisini, okuduğunu anlama ve sözel dil becerisini yordadığı bulunmuştur (7).

DeBaryshe ve diğerleri (35) 5-6 yaşındaki çocukların hem tek başına hem de ebeveynleri ile yazı yazmalarını istemiştir. Çocukların, ebeveynleri kendilerine yazmada aracılık ettiğinde daha geleneksel kodlama yapabildikleri, daha uzun mesajlar yazabildikleri ve noktalama işaretleri gibi detayları daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Deneyisel araştırma sonuçları da paylaşımlı yazı yazma etkinliklerinin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Aram ve Levin (8) düşük sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynler ve çocukları için tasarladıkları deneyisel bir çalışmada ebeveynlere okuryazar aracılığı ile ilgili eğitim (sözcükleri harflerine ayırma, sesleri temsil eden harfleri bulma, harfleri yazma) vermiştir. Deney grubunda olan ebeveynlerin çocuklarının alfabe harflerini isimlendirme ve seslendirmede, söylenen sözcüklerin ilk harfini ayırt etmede, yazılı sözcükleri tanıma ve sözcükleri kodlamada daha başarılı oldukları ortaya konmuştur.

Yine düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynler ve 3-5 yaş aralığındaki çocukları üzerinde yapılan başka bir müdahale araştırmasında iki farklı programın etkisi incelenmiştir. Paylaşımlı yazı yazma programında harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı yazma becerilerini destekleyen oyun ve yaratıcı etkinlikler yer alırken, ortak kitap okuma programında ise kitapla ilgili tahminde bulunma, kitabın konusunu tartışma, hikaye ile ilgili drama etkinlikleri, kendi deneyimlerini paylaşma gibi etkinlikler yer almıştır. Paylaşımlı yazı yazma programına dahil olan çocukların yazı kavramları, alfabe bilgisi, sözcük yazma, sesbilgisel farkındalık performanslarının paylaşımlı okuma grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür (5).

2.4.6. Ebeveynin Okuryazarlıkla İlgili Alışkanlıkları

Ev ortamında kitap, dergi ve benzeri yazılı materyallerin aile bireyleri tarafından okunduğunu gören çocuklar yazı dili hakkında bilgi edinmeye başlarlar. Araştırmalar, çocuklarına okuryazarlık davranışları konusunda model olan ebeveynlerin çocuklarının alfabe bilgisi (118), yazı kavramları bilgisi (165) ve sözel dil becerisini (79) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Boudreau

(22), erken okuyan çocukların ebeveynlerinin, henüz okuyamayan çocukların ebeveynlerine kıyasla daha fazla dergi ve gazete okuduklarını bulmuştur. Bu sonuçlar, ev ortamında okuryazarlıkla ilgili davranışlara maruz kalmanın çocukların okuryazarlık gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

2.4.7. Ev Ortamının Yapısal Yönü

Ev ortamının yapısal yönü, evde yazılı materyallerin varlığı ve yazılı materyallerin ulaşılabilir olması olarak tanımlanmıştır (23). Yazılı materyaller açısından zengin ve destekleyici ortamların kalemler, kağıtlar, işaretleyiciler, yazı tahtaları, hikaye kitapları, mıknatıslı alfabe harfleri, alfabe kartları, okuryazarlıkla ilgili oyunlar ve bilgisayar oyunları, posterler ve gazeteler içereceği belirtilmiştir (Snow ve diğ: Aktaran: 176, 8). Ev ortamında yazılı materyallerin bulunması çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunarak okuryazarlıkla ilgili davranışları daha fazla göstermelerini sağlamaktadır (45, 118, 176).

Senechal (125) yaptığı çalışmada evdeki kitap sayısı ile çocuğa kitap okuma sıklığının çocukların okul öncesi dönemdeki sözcük dağarcığı ve kitap okumaktan hoşlanma durumları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Rodriguez ve Tamis-Lemonda (120) 15 aylıktan 63 aya kadar izledikleri 1852 çocuğun ev öğrenme ortamı ile çocukların sözel dil ve okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar ev öğrenme ortamını; evde bulunan öğrenme materyalleri, ebeveynin çocuğuyla olan etkileşimleri ve çocuğun okuryazarlık etkinliklerine katılımı boyutlarında incelemiştir. Öğrenme materyalleri kapsamında ev ortamında çocuk kitapları, boya kalemleri, alfabe blokları, oyuncaklar (rol, sayı, hayvanlar), sesli ve görüntülü video araçları, kuklalar gibi materyallerin var olup olmadığını araştırmıştır. Ev öğrenme ortamının hem erken hem de sonraki yıllarda çocukların dil becerileri ve okuryazarlık becerilerini yordadığını ve bu becerilerle güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bulgular Farver ve diğerleri (45) tarafından da ortaya konmuştur.

2.5. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunun bu becerilerin değerlendirmesini sağlayan test ve ölçek geliştirmeye yönelik olduğu, az bir kısmının ise bu becerilerin gelişimini değerlendirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Geliştirilen test ve ölçeklerin genellikle 60-72 aylık çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin bir boyutunu veya birçok boyutunu değerlendirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Aşağıda test ve ölçek geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Sarı ve Aktan Acar (121) Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği’ni (EÇDFDÖ) geliştirmiştir. Araştırmacılar çalışmayı Marmara Bölgesinde yer alan beş ilde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 705 çocuk üzerinde gerçekleştirmiştir. Ölçek sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verme, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme, sesbirimleri bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, bir kelimeyi hecelere ayırabilme, bir kelimedeki heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme ve harf tanımadır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin psikometrik özelliğinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca okul öncesi eğitimi alan çocukların eğitim almayan çocuklara ve eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarının eğitim düzeyi daha düşük olan ebeveynlerin çocuklarına kıyasla sesbilgisel farkındalık puanlarının daha yüksek olduğu da ortaya konmuştur.

Büyüktaşkapı (27) Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeğini (MS-PAS) Türkçeye uyarlamıştır. Çalışma Konya iline bağlı alt ve üst sosyoekonomik düzeyi temsil eden iki ilçede okul öncesi eğitimi alan 6 yaşındaki 150 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. MS-PAS Ölçeği sesbilgisel farkındalık becerilerini aynı ve farklı sesleri sınıflandırmayı gerektiren 20 madde ile ölçmektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Karaman (75) “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı”nı geliştirmeye yönelik yaptığı araştırmasını Ankara iline bağlı altı ilçedeki okul öncesi

eğitim kurumlarına devam eden 48-77 aylık 473 çocuk üzerinde gerçekleştirmiştir. Araç kapsamında yer alan alt testler; sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme testleridir. Sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme alt testinde 5 faktör olduğu ve bunların başlangıç seslerini fark etme, sesleri birleştirme, hece ve sesleri atma, aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme ve uyaklı sözcükleri eşleştirme olduğu; yazı farkındalığı alt testinde ise 3 faktör olduğu ve bunların yazı kavramları, kitap kavramları ve harf-sözcük kavramları olduğu belirtilmiştir. Öyküyü Anlama”, “görselleri eşleştirme” ve “yazma öncesi becerileri değerlendirme” alt testlerinin ise tek faktörlü olduğu görülmüştür.

Kargın ve diğerleri (76) de anasınıfına yönelik olarak Erken Okuryazarlık Testi’ni geliştirmiştir. Araştırma alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden 63-77 aylık 403 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Test; alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama olarak adlandırılan 7 alt testten oluşmaktadır. Sesbilgisel farkındalık alt testi uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma, sözcüklerin son sesini atma bölümlerinden oluşmaktadır. Dinlediğini anlama alt testinde ise çocuğa okunan bir öykü ile ilgili 5N 1 K soruları sorulmaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda EROT’un erken okuryazarlık becerilerini geçerli ve güvenilir şekilde ölçtüğü belirtilmiştir.

Alan yazında Türk çocuklarının sesbilgisel farkındalık gelişimini ortaya koymak amacıyla yapılan iki araştırmaya rastlanmıştır. Bunlardan biri, Acarlar ve diğerleri (1) tarafından, 3-8 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde yapılmıştır. Araştırmada sesbilgisel farkındalık gelişimini incelemek için cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcüğü hecelerine ayırma, verilen sesle başlayan sözcük bulma, verilen sesin sonda olduğu sözcük bulma işlemleri kullanılmıştır. Araştırmacılar Türk çocuklarının sesbilgisel farkındalık gelişimlerinin alan yazında belirtilen sıraya benzer bir gelişim gösterdiğini, çocukların sesbilgisel farkındalık işlemlerindeki performanslarının yaşla birlikte arttığını belirtmiştir. Üç yaş gibi erken bir yaşta Türk çocuklarının, sözcüklerdeki heceleri ve cümlelerdeki sözcükleri belirleyebildikleri ancak sözcükteki

heceleri belirleme işleminde, cümledeki sözcükleri belirleme işlemine göre daha iyi sonuç aldıkları görülmüştür. Okul öncesi dönemdeki Türk çocuklarının verilen sesle ilgili sözcük üretebildikleri, sözcüğü seslerine ayırma ve verilen sözcüğün son sesiyle aynı sözcük üretmede zorluk çektikleri belirlenmiştir. Ancak bu işlemleri birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki çocuklar rahatlıkla yapabilmektedir. Diğer bir araştırma ise Babayiğit ve Stainthorp (11) tarafından 64-76 aylık Kıbrıslı Türk çocuklar üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmada çocukların en başarılı oldukları işlemlerin sırasıyla sözcüğü hecelerine bölme, hece silme, uyağı farklı olanı bulma ve ilk sesi farklı olanı bulma olduğu ancak ilk sesi silme ve son sesi silme işlemlerinde ise başarılarının oldukça düşük olduğu ortaya konmuştur.

Alan yazında yazı farkındalığının gelişimini değerlendiren bazı çalışmalara rastlanmıştır. Şimşek-Çetin (147) 60-72 aylık 376 çocuğun yazı farkındalığı bilgisini incelediği araştırmasında çocukların en başarılı oldukları maddelerin kitabın ön yüzünü, kitabın arka yüzünü, kitabın adını, ilk önce nerenin okunacağını gösterme olduğunu belirtmiştir. En düşük başarı gösterilen maddelerin ise kısa sözcük, uzun sözcük, cümle gösterme ve sözcükleri sayma ile ilgili maddeler olduğu görülmüştür. Diğer bir araştırmada Şimşek-Çetin (148) 3-5 yaş aralığında olan 203 çocuğun yazı farkındalığına ilişkin bilgilerinin çocukların yaşına göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Yazı farkındalığı kontrol listesinden alınan toplam puan ve alt boyutlardan alınan puanlar (kitap kavramları ve yazı kavramları) açısından 5 yaşındaki çocukların 3 ve 4 yaşındaki çocuklardan anlamlı düzeyde farklı olduğu ancak 3 ve 4 yaşındaki çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bayraktar (16) ise Justice, Bowles ve Skibbe tarafından 2006 yılında geliştirilen Preschool Word And Print Awareness (PWPA) adlı aracın Türkçe'ye uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araç iki bölümden oluşmakta, birinci bölüm yazı kavramları ikinci bölüm ise sözcük tanıma ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Yazı Kavramları alt testi için Nine Ducks Nine hikayesi; Sözcük Tanıma alt testi için ise Spot Bakes A Cake hikayesi Türkçe'ye çevrilerek kullanılmıştır. Araçtan elde edilen puanlar açısından 5.00-5.11 yaş grubunun 6.00-6.05 yaş grubundan anlamlı düzeyde farklı olduğu bulunmuştur. Yazı farkındalığı ile ilgili belirtilen araştırmalara ilişkin bulgular yaşça daha büyük çocukların yazı farkındalığına ilişkin bilgilerinin daha fazla olduğuna işaret etmenin yanı sıra çocukların kitap ve kullanım yönüne

ilişkin bilgilerinin sözcük kavramlarına ilişkin bilgilerinden daha önce geliştiğini göstermektedir.

Çocukların okul öncesi dönemde kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma becerilerinin incelendiği araştırmaların birinde Şimşek (147) 36-72 aylık 139 çocuğa “Annenize bir mektup yazmanızı istiyorum.”, şeklinde bir yönerge vermiştir. Araştırmacılar çocukların yazı örneklerini Sulzby’nin gelişimsel yazı yazma aşamalarını dikkate alarak değerlendirmiştir. Bu aşamalar “resim, karalamalar yoluyla yazma, harf benzeri şekiller yazma, harf ve harf kümeleri kullanarak yazma” olarak belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 3 ve 4 yaşındaki çocukların çoğunun karalamalar yoluyla yazarken, 5 ve 6 yaşındaki çocukların çoğu harf ve harf kümeleri kullanarak yazı yazmıştır.

Işıkoğlu-Erdoğan ve diğerleri (67) 36-72 aylık 269 çocuğun isim yazma becerilerini incelediği araştırmasında Puranik ve diğerleri (117) tarafından geliştirilen bir rubriği kullanmıştır. Rubrikten alınan puanlar 0-9 arasında değişmektedir. 0 puan “hiçbir şey yapılmamış ya da sayfanın üzerine dağılmış genel karalamalar yapılmıştır” şeklinde belirtilirken 9 puan “ilk adını doğru şekilde yazar” olarak belirtilmiştir. Bulgulara göre, isim yazma puan ortalamalarının yaşla birlikte arttığı görülmüştür. Bununla birlikte 49-60 ay ve 61-72 aylık çocukların isim yazma becerilerinin 36-48 aylık çocukların isim yazma becerilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ancak 49-60 ay ve 61-72 aylık çocuklar arasında isim yazma becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca cinsiyetin kız çocuklar lehine isim yazma becerisi üzerinde etkili olduğu da ortaya konmuştur.

Türkiye’de ev okuryazarlık ortamı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların daha çok ebeveyn görüş ve tutumları, ebeveynlerin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini desteklemek için yaptıkları etkinlikleri ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini ortaya koymaya yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamı açısından farklılık gösterip göstermediğini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Altıparmak (2) 1-84 aylık çocuğu olan 677 ebeveyn üzerinde yürüttüğü çalışmada ebeveynlerin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili görüşlerini ve ev okuryazarlık etkinliklerini ne sıklıkta gerçekleştirdiklerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin çoğu - eğitim ve gelir düzeyleri ile çocuklarının yaşından bağımsız olarak- okuryazarlık etkinliklerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Okuryazarlıkla ilgili etkinlikleri içeren 40 madde içerisinde ebeveynlerin en sıklıkla yaptıkları etkinliklerin “çocukla birlikte lego veya bloklarla oynamak, en az iki dakika süresince yaptığı şey hakkında çocukla konuşmak, yazması veya resim yapması için çocuğu teşvik etmek, kitap okurken tanıdık olmayan sözcük ve resimler hakkında çocukla konuşmak” olduğu; en az sıklıkla yaptıkları etkinliklerin ise uyak ve sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinlikler olduğu ortaya konmuştur.

Altun (3) ise 261 ebeveyn ve 5 yaşındaki çocukları üzerinde yaptığı araştırmasında ev içi okuryazarlık ortamı ve çocukların okumaya ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmada daha yüksek eğitim ve gelir düzeyine sahip olan ebeveynlerin çocuklarının okumaya ilişkin olumlu tutumlarının daha yüksek olduğunu; daha fazla çocuk ve yetişkin kitabı içeren ev ortamındaki çocukların okumaya daha ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ev okuryazarlık ortamının ebeveyn eğitim ve gelir düzeyine göre farklılaştığını; ev okuryazarlık ortamını değerlendiren ölçekten alınan puanlar yükseldikçe çocukların okumaya ilişkin tutumlarının da daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Turan ve Akoğlu (160) normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan 60-72 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin ve ev okuryazarlık ortamlarının farklı olup olmadığını incelemiştir. Bu araştırmada normal gelişim gösteren çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin puan ortalamalarının dil bozukluğu olan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ev okuryazarlık ortamını değerlendiren maddelerden “çocukların kendilerine bir şeyler okunmasını isteme, çocuklara kitap okuma sıklığı, hikaye okunurken çocuklar tarafından resimleri gösterme ve resimlerle ilgili konuşma, kitap okuma davranışını taklit etme ve kendiliğinden hikâye oluşturma ve anlatma becerileri” açısından her iki grup arasında normal gelişim gösteren çocuklar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Karaahmetoğlu (73) 4-6 yaş aralığında, gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren 52 çocuk ve ebeveyninin erken okuryazarlığa ilişkin inançları ve erken okuryazarlık ev ortamı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği'nin (EROY-EV)'in "yazı ilgisi" ve "kitap okuma sıklığı" alt boyutlarında normal gelişim gösteren çocukların aileleri, gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerine kıyasla daha yüksek puan almıştır. Ebeveyn Okuma İnançları Ölçeği'nin (EÖİÖ) "olumlu etki, sözel katılım, okuma yönergesi ve bilgi kaynağı" alt boyutlarında normal gelişim gösteren çocukların aileleri gelişimsel yetersizliği olan çocuklara kıyasla daha yüksek; "öğretimin etkililiği" boyutunda ise gelişimsel yetersizliği olan çocukların aileleri normal gelişim gösteren çocukların ailelerine göre daha yüksek puan elde etmiştir.

Arman (9) 48-72 aylık zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren toplam 90 çocuğun erken okuryazarlık davranışlarını ve annelerinin erken okuryazarlık uygulamalarının sıklıklarını karşılaştırılmalı olarak incelemiştir. Bulgulara göre zihinsel yetersizliği olan çocukların kendilerine kitap okunmasını isteme, kitaptaki resimler hakkında konuşma, öykü oluşturma, öyküdeki cümleleri tamamlama, uyaklı oyunlar oynama, harf tanıma ve isimlendirme, bir şeyler çizme, sözcük yazma ve kendilerine bir şeyler yazılmasını isteme davranışlarını normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az sıklıkla gösterdikleri görülmüştür. Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların annelerinin ise normal gelişim gösteren çocukların annelerine kıyasla çocuklarına daha geç yaşta ve daha az sıklıkla kitap okudukları, daha az sıklıkta çocuklarını kitapçıya veya kütüphaneye götürdükleri ve çocuklarıyla daha az sıklıkta uyaklı oyun oynadıkları ve harf öğretimi yaptıkları bulunmuştur.

Yukarıda belirtilen ev okuryazarlık ortamı ile ilgili araştırmaların dışında ev okuryazarlık ortamı ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen tek bir araştırma olduğu bilinmektedir. Kuşçul (79) tarafından orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip toplam 75 ebeveyn ve onların 5-6 yaş çocukları üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, orta sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar, diğer gruptaki çocuklara kıyasla yazı kavramları, kelimenin ilk sesini ayırma, ifade edici dil, alıcı dil ve dinlediğini anlama testlerinde daha yüksek puan elde etmiştir. Ancak, her iki grup arasında sözcüğü hecelerine ayırma, harf tanıma, harf adlandırma ve uyak tanıma becerileri açısından herhangi bir farklılık

bulunmamıştır. Ev okuryazarlık ortamı ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ilişkisi açısından, ebeveynin çocuğuna kitap okumasının harfleri adlandırma ve ilk sesi tanıma becerileri ile ilişkili olduğu; ebeveynin okuryazarlık alışkanlığının ise çocuklarının alıcı-ifade edici dil ve yazı kavramları becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ev ortamının fiziksel yönü ve evde çocuk için bulunan kitap sayısı ile çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasında ilişki bulunmamıştır.

Yukarıda da belirtildiği üzere, Türkiye’de kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin 3-6 yaş aralığındaki gelişimini ve bu becerilerin ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisini ortaya koyan çok az sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmanın amaçlarından biri okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişiminin değerlendirilmesidir. Spesifik olarak, 3, 4 ve 5 yaşındaki çocukların sözel dil, alıcı ve ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve isim yazma becerilerinin yaşla birlikte gelişimi incelenmiştir. Araştırmanın diğer bir amacı, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin birbirleriyle olan ilişkisini incelemektir. Son olarak, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ev okuryazarlık ortamı arasındaki ilişkileri belirlemektedir. Bu amaçla, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ev okuryazarlık ortamı ve ev okuryazarlık ortamı alt alanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Böylelikle, ev okuryazarlık ortamının hangi yönlerinin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığın gelişimine katkı sağladığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden gelişen okuryazarlık becerilerinin gelişimini, bu becerilerin birbirleri ile ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırmanın evreni, deseni, veri toplama araçları ve verilerin değerlendirilmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarına devam eden, normal gelişim gösteren 36-71 aylık çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır.

3.2. Araştırma Örneklemi

Araştırmanın örneklemini İstanbul iline bağlı Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki özel anaokuluna devam eden 36-71 aylık olan çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlerken çocukların normal gelişim gösteriyor olması ve takvim yaşı olarak 71 aydan büyük olmaması dikkate alınmıştır. Ümraniye ilçesinde yer alan anaokuluna devam eden 36-71 aylık 100 öğrenci, Ümraniye ilçesinde yer alan anaokuluna devam eden 36-47 aylık 13 öğrenci olmak üzere toplam 113 öğrenci araştırmanın örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Belirlenen kriterlere uyduğu halde ailesi tarafından araştırmaya katılmasına izin verilmeyen ve araştırmaya katılmasına izin verilen ancak ebeveyni tarafından ev okuryazarlık ortamı anketinin doldurulmaması sebebiyle toplam 23 çocuk ve ebeveyni araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma, toplam 93 öğrenci ve bu öğrencilerin anneleri ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1'de örneklemi oluşturan çocuklar ve ailelerine ilişkin tanımlayıcı bulgulara yer verilmiştir. 36-47 aylık çocuklar örneklem grubunun %32,3'ünü, 48-59 aylık olanlar %34,4'ünü ve 60-71 aylık olanlar ise %33,3'ünü oluşturmaktadır. Çocukların 45'i kız (%48,4), 48'i (%51,6) ise erkektir. Çocukların yaş ortalaması 53,8 (ay) standart sapması ise 9,2'dir. Çocukların %47,3'ü ilk kez okul öncesi eğitimi

alırken, %52,7’si ise daha önceki yıllarda da okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmiştir.

Çocukların annelerinin yaş ortalaması 34 (yıl), standart sapması 3,7’dir. Annelerin çoğunluğu lisans (%72) ve lise mezunu iken (%14), babaların çoğunluğu üniversite (%64,5) ve yüksek lisans/doktora (%24,7) düzeyinde eğitime sahiptir. Annelerin %40’ı herhangi bir işte çalışmazken, %60’ı çalışmaktadır. Ailelerin %49,5’inin toplam gelir düzeyi 4000 TL ve altı ile 4001-6000 TL arasında değişmekte, %31,2’si ise 6001 TL ve üstü gelire sahiptir. Ailelerin %20’sinin gelir düzeyi hakkında bilgi mevcut değildir.

Tablo 3.1. Örneklemi oluşturan çocuklar ve ailelerine ilişkin tanımlayıcı bulgular

	Grup	Sayı	Yüzde %
Cinsiyet	Kız	45	48,4
	Erkek	48	51,6
Yaş	36-47 ay	30	32,3
	48-59 ay	32	34,4
	60-71 ay	31	33,3
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	37	39,8
	Çalışıyor	56	60,2
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	4	4,3
	Lise	13	14,0
	Önlisans	3	3,2
	Lisans	67	72,0
	Y. Lisans/Doktora	6	6,5
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	2	2,2
	Lise	7	7,6
	Önlisans	1	1,1
	Üniversite	60	64,5
	Y. Lisans/Doktora	23	24,7
Toplam Gelir	2001-4000	16	17,2
	4001-6000	30	32,3
	6001-8000	13	14
	8001-14000	16	17,2

3.3. Araştırma Deseni

Bu araştırmada iki desen kullanılmıştır. Araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimini ortaya koymayı amaçladığından, belirlenen yaş gruplarından hedeflenen sayıda çocuk araştırmaya dahil edilerek kesitsel ve betimsel bir modelde uygulanmıştır. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin, ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisini ortaya koyma amacıyla ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Aile İzin Formu

Araştırmaya dahil edilen çocukların ebeveynlerine, araştırmanın amacı, hedef grubu ve araştırmada kullanılacak araçlarla ilgili bilgileri içeren bir form gönderilmiştir. Bu form aracılığı ile aileler, çocuklarının araştırmada yer almasını isteyip istemediklerini belirtmiştir.

3.4.2. Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Değerlendirme Aracı

Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini ‘sözcüğü hecelerine bölme’, ‘uyak tanıma’, ‘ilk sesi tanıma’ ve ‘son sesi tanıma’ alt bölümleriyle ölçmeyi amaçlayan bir araçtır. Her bir alt bölüm iki örnek ve on maddeden; toplamda kırk sekiz maddeden oluşmaktadır. Her bir madde çocuktan alınan cevap doğru ise “1” puanla, yanlış ise “0” puanla değerlendirilmektedir. Bu araçtan alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan ise 40’tır.

Sözcüğü Hecelerine Bölme

Bu alt bölüm; iki, üç ve dört heceden oluşan 10 sözcüğü içermektedir. Bu işlem için örnek maddeler “tabak” ve “musluk”tur. Çocuklardan her bir hece arasında durması istenmiştir. Bu bölümden alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan “10”dur.

Uyak Tanıma

Bu alt bölümde çocuklardan son sesleri aynı olan sözcükleri bulmaları istenmiştir. Örneğin, çocuklara fil resmi gösterilmiştir. “Bak bu ‘fil’. Bunlar da ‘muz’ ve ‘dil’”. “Fil sözcüğünün son sesleri hangisi ile aynı?” diye sorulmuştur. Diğer maddelerde çocuktan üç seçenek içinden doğru cevabı bulması istenmektedir. Bu bölümden alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan “10”dur.

İlk Sesi Tanıma

Bu alt bölümde çocuklardan ilk sesi aynı olan sözcükleri bulmaları istenmiştir. Örneğin, çocuğa çiçek resmi gösterilmiştir. “İlk resme bak, bu bir ‘çiçek’. Şimdi de diğer resimlere bak. Bunlar da ‘mısır’ ve ‘çorap’”. Çiçek sözcüğü /ç/ sesi ile başlıyor.

Peki bu sözcüklerden hangisi /ç/ sesi ile başlıyor, ‘mısır’ mı ‘çorap’ mı?, diye sorulmuştur. Diğer maddelerde çocuktan üç seçenek içinden doğru cevabı bulması istenmektedir. Bu bölümden alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan “10”dur.

Son Sesi Tanıma

Bu alt bölümde çocuklardan son sesi aynı olan sözcükleri bulmaları istenmiştir. Örneğin, çocuğa çilek resmi gösterilmiştir. “İlk resme bak, bu bir ‘çilek’. Şimdi de diğer resimlere bak. Bunlar da ‘şapka’ ve ‘köpek’. Çilek sözcüğü /k/ sesi ile bitiyor. Peki bu sözcüklerden hangisi /k/ sesi ile bitiyor, ‘şapka’ mı ‘köpek’ mi?, diye sorulmuştur. Diğer maddelerde çocuktan üç seçenek içinden doğru cevabı bulması istenmektedir. Bu bölümden alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan “10”dur.

Sesbilgisel farkındalık becerisini değerlendirme aracı çocuğa bireysel olarak uygulanmaktadır. Bu aracın uygulanmasında sırasıyla sözcüğü hecelerine bölme, uyak tanıma, ilk sesi tanıma ve son sesi tanıma maddeleri verilmektedir. Örneğin, uygulamanın başlangıcında çocuğa dört farklı gezegen resmi gösterilmiş ve şu yönerge verilmiştir: “Seninle bugün uzay yolculuğuna çıkacağız. Dört farklı gezegene uğrayacağız. Bu gezegenlerde yaşayan uzaylılar da bizim gibi konuşuyorlar ancak biraz farklı konuşuyorlarmış. Biz de sözcükleri onlar gibi söylemeyi öğreneceğiz. Anlaştık mı?” Çocuğa “Hangi gezegene gitmek istersin?” diye sorulur (Wood and Terrell, 1998). Çocuk hangi gezegeni seçerse seçsin, sözcüğü hecelerine bölme düzeyi örnek maddeleri çocuğa sunulur. “Bu gezegende yaşayan uzaylılar sözcükleri çok yavaş söylüyorlarmış. Örneğin, “tabak” sözcüğünü ‘ta-bak’ diye söylüyorlarmış.”, denir. “Şimdi bir tane de sen yap. Sana bir sözcük söyleyeceğim, sen de onu uzaylılar gibi söylemeye çalış ‘musluk’. Çocuğun “musluk” sözcüğünü “mus-luk” şeklinde iki heceye bölerek söylemesi beklenir. Eğer sözcüğü doğru şekilde hecelerine bölemezse, araştırmacı sözcüğü doğru şekilde hecelerine böler. Daha sonra ikinci örneğe geçilir. Örneklerde, çocuğa doğru ya da yanlış yapması durumunda geri dönüt verilir. Maddelere geçildiğinde ise artık geri dönüt verilmez. Hece bölme maddeleri uygulandıktan sonra ölçülecek olan işleme göre değişen yönergeler çocuğa verilerek uygulama yapılmaya devam edilir.

Sesbilgisel farkındalık aracının sözcüğü hecelerine bölme alt bölümünü Babur ve diğerleri (14) Phonological Awareness Skills Screener adlı testi Türkçe’ye

uyarlayarak geliştirmiştir. Son sesi tanıma alt bölümünü ise Babür ve diğeri (13) Comprehensive Test of Phonological Processing adlı testi Türkçe'ye uyarlayarak geliştirmiştir. Uyak tanıma ve son sesi tanıma alt bölümleri ise araştırımcı tarafından geliştirilmiştir. Bu bölümler geliştirilirken okul öncesi dönem çocuklarına uygun olabileceği düşünölen sözcükler belirlendikten sonra bu sözcüklere uygun resimler araştırılmıştır. Sözcükleri en iyi şekilde temsil edebilecek nitelikte resimler tercih edilmeye çalışılmıştır. Belirtilen bölümlerdeki maddeler ve maddelere ilişkin resimler üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen maddelere ilişkin resimler okul öncesi dönem çocuklarına gösterilip uygun olmadığı düşünölen resimler değiştirilmiş ve yeniden çocuklara gösterilmiştir. Aracın tüm alt bölümlerinin test-tekrar test güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla okul öncesi eğitimi alan 3, 4 ve 5 yaşında olan 10'ar çocuk belirlenmiş ve bölümler çocuklara iki hafta arayla uygulanmıştır. Elde edilen test-tekrar test güvenilirlik sonuçları, sözcüğü hecelerine bölme, uyak tanıma, ilk sesi tanıma ve son sesi tanıma bölümleri için sırasıyla .87, .86, .90, .88 olarak bulunmuştur. Sesbilgisel farkındalık aracının tüm bölümlerinden elde edilen puanlar toplanarak elde edilen test-tekrar test güvenilirlik değeri ise .95'tir.

3.4.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi (Ömer Pasta Yapıyor)

Okul öncesi dönem çocuklarının yazı kavramları bilgisini değerlendirmek amacıyla şimşek (146) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi kullanılmıştır. Belirtilen kontrol listesi çocukların, kitap kavramları, yazının işlevi, yazının şekli, yazının yönü, yazıyla ilgili cümle, sözcük, harf gibi kavramlara ilişkin bilgi düzeylerini değerlendirmek amacı ile hazırlanmıştır. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nde "Renkli Tüy" ve "Ömer Pasta Yapıyor" isimli iki hikâye kitabı kullanılmaktadır. Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının yazı kavramları bilgisini değerlendirebilmek amacıyla "Ömer Pasta Yapıyor" adlı hikaye kitabı kullanılmıştır. Hikaye kitabında iç ve dış kapak bulunmaktadır. İç ve dış kapakta hikaye kitabının adı, kapak resmi ve yazarın adı soyadı bulunmaktadır. Kitap 18 sayfadan oluşmaktadır. Birinci sayfada (sol sayfa) sadece resim yer almakta, ikinci sayfada (sağ sayfa) hem resim hem de yazı bulunmaktadır. 18. sayfa dışındaki bütün

sayfalarda hem resim hem de yazı yer almaktadır. 18. sayfada sadece resim bulunmaktadır. Test uygulayıcısının, çocukların sorulara verdikleri cevapların kayıtlarını tutabilmesi amacıyla “*Bireysel Kayıt Formu*” kullanılmaktadır. Kontrol listesi uygulanmadan önce çocuklara, hikâye kitabını gösterilir ve “Bu kitabı sana okumak istiyorum. Bu kitabı okumak için bana yardım eder misin?” ifadesini kullanır. Hikâye kitabı çocuklara verilir, yönergeler sırayla söylenerek çocukların yönergeye uygun olarak söylenileni göstermesi ya da sözel olarak ifade etmesi beklenir. Hikâye kitabının tamamı, çocuk yönergeleri yerine getiremezse dahi okunur. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nde toplam 17 madde bulunmaktadır. Çocukların sorulara doğru cevap vermeleri durumunda 1 puan, yanlış cevap vermeleri durumunda 0 puan verilmektedir. Kontrol listesinden alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan ise 17’dir. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden alınan puan arttıkça, çocukların yazı farkındalığı düzeyinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi’nin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesinde kapsam ve yapı geçerliği analizleri ile test-tekrar test ve iç tutarlılık güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Geçerlilik çalışmaları kapsamında, kontrol listesinin kapsam geçerliği, sekiz uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Yapı geçerliği ise açımlayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Bu analizin yapılabilmesi için kontrol listesi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 200 çocuğa uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda kontrol listesindeki maddelerin iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Birinci faktörün öz değeri 7.69, ikinci faktörün öz değeri 4.84 olarak bulunmuştur. Birinci faktörü oluşturan maddelere “kitap kavramları”, ikinci faktörü oluşturan maddelere ise “yazı kavramları” adı verilmiştir. Bu iki faktör için doğrulayıcı faktör analizi sonuçları sırasıyla, .92 ve .97 olarak bulunmuştur.

Kontrol listesinin güvenirlik analizi için Ankara iline bağlı belirlenen ilköğretim okullarının anasınıflarına bağlı 36 öğrenci ile çalışılmış ve test-tekrar test güvenirliği .60 olarak bulunmuştur. Kontrol listesinin içtutarlılık güvenirliği ise K-20 ile değerlendirilmiş olup, K-20 değeri .72 olarak bulunmuştur.

3.4.4. Alfabe Bilgisini Değerlendirme Aracı

Bu araç araştırmacı tarafından çocukların, Türkçe alfabe harflerini tanıma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Alfabenin tüm harfleri araçta mevcuttur. 29 büyük harf, üç adet A-4 kağıdına rastgele yerleştirilmiştir. İki adet A-4 kağıdının üzerinde 10'ar harf, üçüncü A-4 kağıdının üzerinde ise 9 harf bulunmaktadır. Bu araç çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Araştırmacı çocuğa sırasıyla her bir kağıdı göstermiş ve daha önce belirlenen bir sıra ile çocuktan kendisine söylenen harfi göstermesini istemiştir. Örneğin, çocuğa “Bunlardan hangisi ‘C’ harfi, bana göster.” şeklinde yönerge verilmiştir. Araçta toplam yirmi dokuz madde bulunmaktadır. Her bir madde, çocuktan alınan cevap doğru ise “1” puan, yanlış ise “0” puan şeklinde değerlendirilmektedir. Bu araçtan alınabilecek en yüksek puan 29’dur.

Araştırmacı güvenirlik analizinin yapılabilmesi için Alfabe Bilgisi Değerlendirme Aracını okul öncesi eğitimi alan 36-71 ay aralığında olan 61’e çocuğa uygulamıştır. Yapılan test-tekrar test güvenirlik analizi sonucunda güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur.

3.4.5. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Yazı Yazma Becerisini Değerlendirme Aracı (YABE)

KOÇYABE, okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çocuklara boş bir A-4 kağıdı verilerek “Şimdi sana bir kağıt ve kalem veriyorum. Bu kağıda ne yazmak istersin? diye sorulmuştur. Çocuk yazma işlemini bitirince çocuğa “Ne yazdın?” diye sorulmuştur. Eğer çocuk ismi dışında bir şey yazmışsa ismini ve soyadını yazması istenmiştir. Bunların dışında başka bir şey yazmak isteyip istemediği sorulmuştur. Çocuklardan elde edilen yazı örneklerinden yalnızca isimleri YABE’de yer alan isim yazma düzeyleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

YABE’de yer alan isim yazma düzeyleri, araştırmacı tarafından alan yazında belirtilen okul öncesi dönemde isim yazma ve yazı yazma kriter ve düzeyleri (19, 28, 29, 61, 81, 117, 142, 167) dikkate alınarak yeniden oluşturulmuştur. Oluşturulan araçta yer alan düzeyler alandaki üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak düzeyler yeniden düzenlenmiş ve son şeklini almıştır.

YABE aracı 11 düzeyden oluşmaktadır. Bu araçtan alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan ise 10’dur (Bkz. Ek-2).

YABE aracında yer alan isim yazma düzeylerinin ölçülmek istenen amaca uygun olup olmadığını belirlemek için 36-71 ay aralığında olan 40 çocuktan isim yazma örnekleri alınmıştır. Alınan bu yazı örnekleri YABE’de yer alan düzeyler dikkate alınarak iki bağımsız gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. YABE kontrol listesi için elde edilen gözlemciler arası tutarlılık katsayısı (cohen kappa) .68’dir. Kappa katsayısının .40-.75 arasında olması makul bir uyuşma olarak değerlendirilmektedir (Şencan, 2005).

3.4.6. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

Çocukların sözel dil, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmek amacıyla TEDİL testi kullanılmıştır. TEDİL, 2 yaş ile 7 yaş 11 ay arasında bulunan çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesini amaçlayan bir testtir. Bu test çocukların alıcı ve ifade edici sözel dil becerilerini ölçmek için Amerika Birleşik Devletleri’nde Hresko, Reid ve Hammill tarafından ilk olarak 1981 yılında geliştirilmiş, daha sonra yeniden gözden geçirilerek 1999 yılında Test of Early Language Development (TELD-3) adını almıştır. Testin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları ise Topbaş ve Güven (152) tarafından gerçekleştirilmiştir.

TEDİL testi A ve B olmak üzere iki paralel ölçme setinden oluşmaktadır. Bu araştırmada TEDİL testi A seti kullanılmıştır. Testte yer alan maddelerin bir kısmında resim gösterme veya betimleme, diğer bir kısmında ise sözel yönergeleri yerine getirme ve sorulara sözel olarak yanıt verme işlenmektedir. TEDİL testinden alınan puanlar üç başlıkta toplanabilir: Alıcı Dil Alt Test Puanı, İfade Edici Alt Test Puanı ve Sözlü Dil Bileşik Puanı.

Alıcı Dil Alt Testi A Formu

Anlambilgisini ölçen 24 madde ve dilbilgisini ölçen 13 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler çocuğun konuşulan dili ne kadar anladığını ölçmektedir.

İfade Edici Dil Alt Testi A Formu

Anlambilgisi ölçen 22 madde ve dilbilgisini ölçen 17 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler çocuğun sözel iletişim becerisini ölçmektedir.

Sözlü Dil Bileşik Puanı

Alıcı ve ifade edici alt test puanlarının birleştirilmesi ve dönüştürülmesi ile oluşturulmaktadır. Bu puan çocuğun tüm dil becerisinin en iyi göstergesidir.

TEDİL testi güvenilirlik yeterliliğinin belirlenmesinde içtutarlılık, eşdeğerlilik, istikrarlılık analizlerinden yararlanılmıştır. TEDİL Form A'ya ilişkin içtutarlılık katsayısının Alıcı Dil, İfade Edici Dil ve Sözlü Dil Bileşik için sırasıyla .88, .90 ve .92 olduğu; test-tekrar test güvenirliliğinin Alıcı Dil, İfade Edici Dil ve Sözlü Dil Bileşik için sırasıyla .92, .93 ve .98 olduğu; alternatif formlar güvenirliliğinin Alıcı Dil Testi için .64-.96 arasında değiştiği ve İfade Edici Dil Testi için .60-.97 arasında değiştiği; puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının ise .99 olduğu bulunmuştur.

TEDİL testinin geçerlik bulguları kapsam geçerliği, konvansiyonel madde analizi ve ölçüt geçerliği analizleri yapılmıştır. Kapsam geçerliği için maddelerin seçiminde kaynak test olan TEDL-3'ün yanı sıra test yönergeleri ve maddelerinin geliştirilmesinde birçok uzman öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Testin A Formu Alıcı Dil Alt Testi madde toplam korelasyon katsayısı .946, İfade Edici Dil Alt Testi madde toplam korelasyon katsayısı .947 olarak bulunmuştur. TEDİL'in ölçüt geçerliği için Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL), Peabody Resim-Sözcük Dağarcığı Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve WISC-R puanları ile ilişkisine bakılmıştır. TODİL'in 6 alt testi ile arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur (form A Alıcı Dil için $r=.675-.822$; form A İfade Edici Dil için $r=.743-.883$) Peabody testi ile yüksek bir ilişki (Form A Alıcı ve İfade Edici Dil için sırasıyla $r=.76$ ve $r=.73$) ve AGTE'nin Dil-Bilişsel Beceriler alt testi ile analizleri orta-düşük düzeyde bir korelasyon (Form A Alıcı ve İfade Edici Dil için sırasıyla $r=.33$ ve $r=.34$) bulunmuştur. WISC-R sözel puan ile TEDİL arasında yüksek bir korelasyon (TEDİL A Formu Alıcı Dil ve A Formu İfade Edici Dil ile sırasıyla $r=.66$ ve $r=.53$) bulunmuştur.

3.4.7. Ev Okuryazarlık Ortamı Anketi (EVOKA)

Ev okuryazarlık ortamı anketi (EVOKA), ebeveyn ve çocuğun sosyo-demografik özelliklerini, ev ortamının yapısal yönünü, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuryazarlıkla ilgili etkinlikleri, ebeveynin okuryazarlık alışkanlıklarını değerlendiren maddeleri içermektedir. Bu araç araştırmacı tarafından ilgili alan yazın dikkate alınarak hazırlanmıştır (17, 22, 33, 54, 60, 78, 79, 100, 131,

168, 176) Maddeler oluşturulduktan sonra her bir madde için üç uzmandan görüş alınmıştır. Uygun görülmeyen maddeler anketten çıkartılmıştır. Ev okuryazarlık ortamı anketinin güvenilirlik analizinin yapılabilmesi için anket, çocuğu okul öncesi eğitimi alan 120 ebeveyne gönderilmiştir. Bu anketlerin 58'i geri dönmüştür. Yapılan analiz sonucunda ev okuryazarlık anketinin iç tutarlılık katsayısı .913 olarak bulunmuştur. .25'in altındaki maddeler çıkarıldığında ise anketin iç tutarlılık katsayısı .916 olarak bulunmuştur.

Ev okuryazarlık anketinde toplam 75 madde bulunmaktadır. Anket sekiz alt bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgiler bölümündeki 13 madde puanlamaya dahil edilmemektedir. Geriye kalan 62 maddenin puanlanması maddelerde sunulan seçenek sayısına göre değişmektedir. Ev okuryazarlık anketinden alınan puan yükseldikçe, ev ortamının çocuğun okuryazarlık becerilerini geliştirme açısından daha nitelikli olduğu düşünülmektedir.

Demografik Bilgiler

Anketin bu bölümünde çocuğun cinsiyeti, yaşı, daha önce okul öncesi eğitimi alıp almadığı, ebeveynlerinin eğitim durumu, mesleği ve hane geliri gibi demografik bilgiler istenmektedir. Bu bölümde toplam 13 madde bulunmaktadır. Bu maddeler puanlanmamaktadır.

Ev Ortamındaki Materyaller

Bu bölümde ebeveyne, ev ortamında okuryazarlıkla ilgili olduğu düşünülen 35 adet materyalden hangilerinin bulunup bulunmadığı sorulmaktadır. Bu bölümden alınabilecek en düşük puan "0", en yüksek puan ise "35"tir.

Kitapla İlgili Deneyimler

Bu bölümde ebeveynin çocuğuna ne sıklıkta kitap okuduğu, çocuğa kitap okumaya başlama yaşı, kitap okumaya ayrılan süre, evdeki kitap sayısı, çocuğun kitaplara olan ilgisi, kitap okuma etkinliği sırasında annenin ve çocuğun yaptığı davranışlarla ilgili sorular bulunmaktadır. Bu bölümde toplam 25 madde bulunmaktadır. Bu bölümden alınabilecek en düşük puan "0", en yüksek puan ise verilen cevaplara göre değişebilmektedir.

Sesbilgisel Farkındalık Deneyimleri

Bu bölümde çocukla şarkı, şiir, tekerleme söyleme, birlikte sözcükleri hecelerine bölme, uyaklı sözcükler, ilk ve son sesi aynı olan sözcükler bulma oyunları oynama gibi etkinlikleri ebeveynin ne düzeyde yaptığı ile ilgili toplam 7 adet soru bulunmaktadır. Bu bölümden alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan ise “28”dir.

Yazı Yazma ile İlgili Deneyimler

Bu bölümde çocuğun yazı yazmaya olan ilgisi, çocuğa harflerin, isminin ve diğer sözcüklerin nasıl yazıldığının öğretilip öğretilmediği, sözcük yazarken harflerin isimlerinin söylenip söylenmediği ile ilgili sorular yöneltilmektedir. Toplam 13 adet soru bulunmaktadır. Bu bölümden alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan ise verilen cevaplara göre değişebilmektedir.

Alfabe ile İlgili Deneyimler

Bu bölümde evde alfabe harfleri ile ilgili materyalin varlığı, çocuğa harflerin öğretilme durumu, çocuğun harflere olan ilgisi ile ilgili 4 adet soru bulunmaktadır. Bu bölümden alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan ise “14”tür.

Çevre ile İlgili Deneyimler

Çocuğun çevredeki yazılara dikkatinin çekilmesi, kütüphane ve kitapçıya götürülmesi ile ilgili 3 adet sorudan oluşmaktadır. Bu bölümden alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan ise “10”dur.

Ebeveynin Okuryazarlıkla İlgili Alışkanlıkları

Bu bölümde ebeveyne, okuryazarlıkla ilgili kişisel alışkanlıkları hakkında sorular yöneltilmektedir. Bu sorular, ebeveynin kitap okumaya olan ilgisi, bu iş için ayırdığı süre, yetişkinler için evde bulunan kitap sayısı gibi sorular bulunmaktadır. Toplam 9 madde bulunmaktadır. Bu bölümden alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan ise “36”dır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, araştırmanın yapılacağı anaokullarının yönetimlerinden izin aldıktan sonra, bu anaokullarına 2012-2013 yılında kayıtlı olan 36-71 ay aralığında

olan öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmaya uygun nitelikte olan öğrenciler belirlendikten sonra, bu öğrencilerin velilerine araştırmanın amacını, çocuk ve ebeveynlerine uygulanacak olan araç ve testler hakkında bilgi içeren Aile İzin Formu gönderilmiştir. Velilere çocuklarının araştırmaya katılmalarını isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılmasına izin verilen öğrenci ve velileri araştırmaya dahil edilmiş; izin alınamayan ve izin alındığı halde ev okuryazarlık ortamı anketini doldurmayan veliler ve çocukları ise araştırmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmaya dahil olan çocuklara test ve araçların uygulanabileceği uygun bir sınıf belirlenmiştir. Bu amaçla anaokullarının bünyesinde bulunan rehber öğretmen odası veya boş bir sınıf kullanılmıştır. Çocukların boyuna uygun masa ve sandalyeler kullanılmış, ortamın sessiz olmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama süreci Şubat ve Mart 2013 tarihlerinde gerçekleştirilmiş olup iki ay sürmüştür. Çocuklara Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Değerlendirme Aracı, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi, Alfabe Bilgisi Değerlendirme Aracı ve Kendiliğinden Ortaya Çıkan Yazı Yazma Becerisini Değerlendirme Aracı (YABE) uygulanmıştır. Belirtilen test ve araçların uygulamansı için her bir çocukla 3 oturumda yaklaşık 1,5 saat süre ile çalışılmıştır.

Çocukların annelerine ise Ev Okuryazarlık Ortamı Anketi (EVOKA) okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla gönderilmiş ve annelerden anketi doldurup anaokuluna geri göndermeleri istenmiştir.

3.6. Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde Statistical Package for Social Sciences SPSS programı kullanılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanmıştır. Sonuçlar, $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Spearman korelasyon analizleri için $r < .20$ zayıf ilişki; $r = .20-.39$ düşük ilişki, $r = .40-.59$ orta derecede ilişki, $r = .60-.80$ güçlü ilişki ve $r > .80$ yüksek ilişki olarak değerlendirilmiştir (145).

Verilerin değerlendirilmesinde aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların ve ebeveynlerinin demografik bilgilerinin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

- Çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerindeki performanslarının demografik değişkenler (çocuğun cinsiyeti, yaşı, anne-babasının eğitim düzeyi, anne çalışma durumu) ile ilişkili olup olmadığının belirlenmesinde normal dağılım gösteren değişkenler için T-Testi, normal dağılım göstermeyenler için ise Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir.
- Çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerindeki performanslarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği normal dağılım gösteren değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi ile normal dağılım göstermeyenler için Kruskal-Wallis Varyans Analizi ile değerlendirilmiştir. Hangi yaş grupları arasında farklılık bulunduğunun belirlenmesinde ise ikili gruplar normal dağılım gösteren değişkenler için Tukey HSD, normal dağılım göstermeyen değişkenler için Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Ayrıca yaş değişkenine göre, çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerindeki performansları yüzdelik değerler ile belirtilmiştir.
- Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin birbirleriyle olan ilişkisi Pearson Korelasyon analizi ile belirlenmiştir.
- Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ev okuryazarlık ortamı ve alt alanları arasındaki ilişkiler ilişkisi Pearson Korelasyon analizi ile belirlenmiştir.
- Ev okuryazarlık ortamının alt alanlarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişiminde görece önemliliklerini test etmek amacıyla Aşamalı Regresyon Analizi uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın temel ve alt problemleri ile ilgili aşağıdaki bulgulara yer verilmiştir:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin çocuğun cinsiyeti, anne bana eğitim düzeyi, anne çalışma durumu ve çocuğun yaşı değişkenlerine ilişkin bulguları,
2. Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin yaş gruplarına göre özelliklerine ilişkin bulgular,
3. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin birbirleri ile olan ilişkisine ilişkin bulgular,
4. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi ve ev okuryazarlık ortamının bu becerileri yordamasına ilişkin bulgular.

Araştırmada incelenen okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamı ile ilgili değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo. 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamı değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	Yaş Grupları	Sayı	Min.	Mak.	Ortalama	S	Ortanca
Sözel Dil	36-71 ay	93	70	155	110,89	16,50	111,00
	36-47 ay	30	70	155	105,60	20,20	105,50
	48-59 ay	32	77	143	114,88	14,98	113,50
	60-71 ay	31	87	138	111,90	12,76	113,00
Alıcı Dil	36-71 ay	93	70	145	110,22	17,22	115,00
	36-47 ay	30	70	145	102,87	21,41	101,50
	48-59 ay	32	80	139	115,91	15,36	119,00
	60-71 ay	31	83	130	111,45	11,49	115,00
İfade Edici Dil	36-71 ay	93	80	150	107,90	14,89	107,00
	36-47 ay	30	80	150	106,63	17,21	104,00
	48-59 ay	32	81	134	108,59	14,65	107,00
	60-71 ay	31	87	134	108,42	13,02	108,00
Sesbilgisel Farkındalık	36-71 ay	93	8	40	25,74	7,93	26,00
	36-47 ay	30	8	34	17,83	5,77	18,00
	48-59 ay	32	11	36	28,03	5,59	28,50
	60-71 ay	31	14	40	31,03	5,59	31,0
Sözcüğü Hecelerine Bölme	36-71 ay	93	0	10	8,38	2,63	10,00
	36-47 ay	30	0	10	6,83	3,55	8,00
	48-59 ay	32	3	10	9,16	1,58	10,00
	60-71 ay	31	3	10	9,06	1,71	10,00
Uyak Tanıma	36-71 ay	93	1	10	6,19	2,50	6,00
	36-47 ay	30	1	8	4,23	1,87	5,00
	48-59 ay	32	1	10	6,44	2,42	7,00
	60-71 ay	31	4	10	7,84	1,77	8,00
İlk Sesi Tanıma	36-71 ay	93	2	10	6,32	2,69	6,00
	36-47 ay	30	2	9	3,63	1,58	3,00
	48-59 ay	32	2	10	7,25	2,15	8,00
	60-71 ay	31	3	10	7,97	2,00	9,00
Son Sesi Tanıma	36-71 ay	93	0	10	4,85	2,24	5,00
	36-47 ay	30	0	7	3,13	1,59	3,00
	48-59 ay	32	2	8	5,19	1,73	5,00
	60-71 ay	31	0	10	6,16	2,25	6,00
Alfabe Bilgisi	36-71 ay	92	0	29	5,86	7,50	3,00
	36-47 ay	29	0	4	,69	1,13	,00
	48-59 ay	32	0	25	5,44	5,60	5,00
	60-71 ay	31	0	29	11,13	9,08	7,00

Tablo 4.1. (Devam) Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamı değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	Yaş Grupları	Sayı	Min.	Mak.	Ortalama	S	Ortanca
Yazı Kavramları	36-71 ay	92	1	19	9,37	4,55	10,00
	36-47 ay	29	1	13	5,14	3,48	5,00
	48-59 ay	32	3	19	9,81	3,21	9,50
	60-71 ay	31	1	18	12,87	3,28	13,00
İsim Yazma Becerisi	36-71 ay	90	0	10	6,72	3,49	8,00
	36-47 ay	27	0	10	3,15	3,18	2,00
	48-59 ay	32	0	10	7,19	2,64	8,00
	60-71 ay	31	6	10	9,35	1,11	10,00
Ev Okuryazarlık Ortamı	36-71 ay	92	104	241	185,63	23,82	187,50
	36-47 ay	29	146	217	174,97	16,95	172,00
	48-59 ay	32	138	241	186,16	22,44	190,50
	60-71 ay	31	104	239	195,06	27,03	193,00
Ev Ortamındaki Materyal Sayısı	36-71 ay	93	15	35	26,34	4,68	27,00
	36-47 ay	30	20	34	25,87	3,74	26,50
	48-59 ay	32	17	35	26,66	4,92	27,00
	60-71 ay	31	15	33	26,16	5,30	26,00
Kitapla İlgili Deneyimler	36-71 ay	93	26	98	73,16	10,63	73,00
	36-47 ay	30	51	94	71,13	9,59	69,50
	48-59 ay	32	52	98	72,28	9,65	72,50
	60-71 ay	31	26	94	76,03	12,16	78,00
Sesbilgisel Fark. Deneyimleri	36-71 ay	93	9	24	15,17	4,06	15,00
	36-47 ay	30	9	20	12,90	3,17	13,00
	48-59 ay	32	9	24	16,03	3,88	16,00
	60-71 ay	31	9	23	16,48	4,20	17,00
Yazı Yazma Deneyimleri	36-71 ay	92	17	42	28,09	6,33	27,00
	36-47 ay	29	17	39	23,86	5,37	23,00
	48-59 ay	32	19	39	29,06	5,75	28,00
	60-71 ay	31	17	42	31,03	5,78	31,00
Alfabe İle İlgili Deneyimler	36-71 ay	93	4	14	7,83	2,71	7,00
	36-47 ay	30	4	11	6,10	1,76	6,00
	48-59 ay	32	5	14	8,13	2,48	8,00
	60-71 ay	31	4	14	9,19	2,85	8,00
Çevre İle İlgili Deneyimler	36-71 ay	93	3	9	6,30	1,30	6,00
	36-47 ay	30	3	8	6,10	1,47	6,00
	48-59 ay	32	3	9	6,41	1,24	6,00
	60-71 ay	31	3	9	6,39	1,23	7,00

Tablo 4.1. (Devam) Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamı değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	Yaş	Sayı	Min.	Mak.	Ortalama	S	Ortanca
	Grupları						
Ebeveyn Okuryazarlık Alışkanlıkları	36-71 ay	93	18	34	28,62	3,61	29,00
	36-47 ay	30	22	34	28,53	2,76	29,00
	48-59 ay	32	18	34	27,59	4,31	28,50
	60-71 ay	31	20	34	29,77	3,31	31,00

4.1. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Çocuğun Cinsiyeti, Anne Baba Eğitim Düzeyi, Anne Çalışma Durumu ve Çocuğun Yaşına Göre İncelenmesi

4.1.1. Çocuğun Cinsiyeti

Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan T-Testi sonuçları Tablo 4.2’de, Mann Whitney U-Testi sonuçları ise Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.2. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin çocuğun cinsiyetine göre T-Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sözel Dil	Kız	45	115,27	14,78	91	2,54	,01
	Erkek	48	106,79	17,12			
Alıcı Dil	Kız	45	114,82	13,41	91	2,57	,01
	Erkek	48	105,90	19,30			
İfade Edici Dil	Kız	45	110,67	15,82	91	1,75	,08
	Erkek	48	105,31	13,62			
Sesbilgisel Farkındalık	Kız	45	26,89	6,94	91	1,35	,18
	Erkek	48	24,67	8,68			
Uyak Tanıma	Kız	45	6,38	2,49	91	,68	,49
	Erkek	48	6,02	2,53			
Son Sesi Tanıma	Kız	45	5,13	2,47	91	1,18	,24
	Erkek	48	4,58	1,99			
Yazı Kavramları	Kız	45	10,16	4,59	90	1,63	,10
	Erkek	47	8,62	4,44			

$p < 0.05$

Tablo 4.2 incelendiğinde sözel dil ve alıcı dil değişkenlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir, sırasıyla $t(91)=2.54$, $p<0.05$ ve $t(91)=2.57$, $p<0.05$. Kız çocukların sözel dil puan ortalamaları (115,27) erkek çocukların sözel dil puan ortalamalarından (106,79); yine kız çocukların alıcı dil puan ortalamaları (114,82) erkek çocukların alıcı dil puan ortalamalarından (105,90) anlamlı derecede yüksektir ($p<0.05$). Buna karşılık ifade edici dil, ses bilgisel farkındalık becerisi, uyak tanıma, son sesi tanıma ve yazı kavramlarına ilişkin puan ortalamalarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 4.3. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin çocuğun cinsiyetine göre Mann Whitney-U Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Sözcüğü	Kız	45	50,62	2278,00	917,00	-1,37	,16
Hecelerine Bölme	Erkek	48	43,60	2093,00			
İlk Ses Tanıma	Kız	45	47,20	2124,00	1071,00	-,07	,94
	Erkek	48	46,81	2247,00			
Alfabe Bilgisi	Kız	44	50,92	2240,50	861,50	-1,54	,12
	Erkek	48	42,45	2037,50			
İsim Yazma	Kız	43	52,99	2278,50	688,50	-2,64	,00
Becerisi	Erkek	47	38,65	1816,50			

$p < 0.05$

Tablo 4.3 incelendiğinde sözcüğü hecelerine bölme, ilk sesi tanıma, alfabe bilgisi sıra ortalamalarında çocukların cinsiyeti açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Yalnızca isim yazma becerisinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=688,50$, $p < 0.05$). Kız çocukların isim yazma becerisinde (sıra ortalaması= 52,99) erkek çocuklara (sıra ortalaması =38,65) kıyasla daha iyi performans gösterdikleri anlaşılmaktadır.

4.1.2. Annenin Eğitim Düzeyi

Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan T-Testi sonuçları Tablo 4.4'te, Mann Whitney U-Testi sonuçları ise Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo. 4.4. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin anne eğitim düzeyine göre T-Testi sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sözel Dil	Lise ve altı	17	111,41	13,33	91	,14	,88
	Ön lisans ve üstü	76	110,78	17,21			
Alıcı Dil	Lise ve altı	17	112,29	12,63	91	,54	,58
	Ön lisans ve üstü	76	109,75	18,12			
İfade Edici Dil	Lise ve altı	17	106,71	12,65	91	,36	,71
	Ön lisans ve üstü	76	108,17	15,41			
Sesbilgisel Farkındalık Becerisi	Lise ve altı	17	25,94	8,01	91	,11	,91
	Ön lisans ve üstü	76	25,70	7,96			
Uyak Tanıma	Lise ve altı	17	6,29	2,33	91	,18	,85
	Ön lisans ve üstü	76	6,17	2,55			
Son Sesi Tanıma	Lise ve altı	17	4,53	2,37	91	,64	,51
	Ön lisans ve üstü	76	4,92	2,22			
Yazı Kavramları	Lise ve altı	17	9,06	4,27	91	,31	,75
	Ön lisans ve üstü	75	9,44	4,64			

$p < 0.05$

Tablo 4.4 incelendiğinde sözel dil, alıcı dil, ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık becerisi, uyak tanıma, son sesi tanıma ve yazı kavramları değişkenlerinde anne eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Çocukların annelerinin lise ve altı veya önlisans ve üstü düzeyinde eğitim görmesi bu değişkenler ile ilişkili değildir.

Tablo 4.5. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin anne eğitim düzeyine göre Mann Whitney U-Testi sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Sözcüğü	Lise ve altı	17	45,91	780,50	627,50	-,20	,84
Hecelerine Bölme	Ön lisans ve üstü	76	47,24	3590,50			
İlk Sesi Tanıma	Lise ve altı	17	51,24	871,00	574,00	-,72	,47
	Ön lisans ve üstü	76	46,05	3500,00			
Alfabe Bilgisi	Lise ve altı	17	47,71	811,00	617,00	-,20	,83
	Ön lisans ve üstü	75	46,23	3467,00			
İsim Yazma Becerisi	Lise ve altı	17	47,41	806,00	588,00	-,34	,73
	Ön lisans ve üstü	73	45,05	3289,00			

$p < 0.05$

Tablo 4.5 incelendiğinde sözcüğü hecelerine bölme, ilk sesi tanıma, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisi değişkenlerinin sıra ortalamalarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > 0.05$).

4.1.3. Babanın Eğitim Düzeyi

Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan T-Testi sonuçları Tablo 4.6’da, Mann Whitney U-Testi sonuçları ise Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.6. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin baba eğitim düzeyine göre T-Testi sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sözel Dil	Lise ve altı	9	105,89	13,33	91	,95	,34
	Ön lisans ve üstü	84	111,43	17,21			
Alıcı Dil	Lise ve altı	9	104,89	12,63	91	,97	,33
	Ön lisans ve üstü	84	110,79	18,12			
İfade Edici Dil	Lise ve altı	9	104,89	12,65	91	,63	,52
	Ön lisans ve üstü	84	108,23	15,41			
Sesbilgisel Farkındalık Becerisi	Lise ve altı	9	26,22	8,01	91	,19	,85
	Ön lisans ve üstü	84	25,69	7,96			
Uyak Tanıma	Lise ve altı	9	6,44	2,33	91	,31	,75
	Ön lisans ve üstü	84	6,17	2,55			
Son Sesi Tanıma	Lise ve altı	9	4,00	2,37	91	1,19	,23
	Ön lisans ve üstü	84	4,94	2,22			
Yazı Kavramları	Lise ve altı	9	9,22	4,27	91	,10	,91
	Ön lisans ve üstü	84	9,39	4,64			

$p < 0.05$

Tablo 4.6 incelendiğinde sözel dil, alıcı dil, ifade edici dil, ses bilgisel farkındalık becerisi, uyak tanıma, son sesi tanıma ve yazı kavramları değişkenlerinde baba eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Babanın lise ve altı veya önlisans ve üstü düzeyinde eğitim görmesi bu değişkenler ile ilişkili değildir.

Tablo 4.7. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin baba eğitim düzeyine göre Mann Whitney U-Testi sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Sözcüğü	Lise ve Altı	9	49,89	449,00	352,00	-,37	,71
Hecelerine Bölme	Ön lisans ve üstü	84	46,69	3922,00			
İlk Sesi Tanıma	Lise ve Altı	9	50,94	458,50	342,50	-,46	,64
	Ön lisans ve üstü	84	46,58	3912,50			
Alfabe Bilgisi	Lise ve Altı	9	51,11	460,00	332,00	-,55	,58
	Ön lisans ve üstü	83	46,00	3818,00			
İsim Yazma	Lise ve Altı	9	53,56	482,00	292,00	-,99	,32
Becerisi	Ön lisans ve üstü	81	44,60	3613,00			

$p < 0.05$

Tablo 4.7 incelendiğinde sözcüğü hecelerine bölme, ilk sesi tanıma, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisinde sıra ortalamalarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

4.1.4. Annenin Çalışma Durumu

Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan T-Testi sonuçları Tablo 4.8’de, Mann Whitney U-Testi sonuçları ise Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.8. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin anne çalışma durumuna göre T-Testi sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sözel Dil	Çalışmıyor	37	110,03	15,02	91	,409	,68
	Çalışıyor	56	111,46	17,53			
Alıcı Dil	Çalışmıyor	37	111,38	15,24	91	,527	,59
	Çalışıyor	56	109,45	18,50			
İfade Edici Dil	Çalışmıyor	37	105,35	13,05	91	1,34	,18
	Çalışıyor	56	109,59	15,89			
Sesbilgisel Farkındalık Becerisi	Çalışmıyor	37	27,49	7,06	91	1,74	,08
	Çalışıyor	56	24,59	8,32			
Uyak Tanıma	Çalışmıyor	37	6,51	2,35	91	1,00	,32
	Çalışıyor	56	5,98	2,60			
Son Sesi Tanıma	Çalışmıyor	37	5,11	2,16	91	,902	,36
	Çalışıyor	56	4,68	2,30			
Yazı Kavramları	Çalışmıyor	37	10,14	4,37	91	1,32	,18
	Çalışıyor	55	8,85	4,65			

$p < 0.05$

Tablo 4.8'e göre sözel dil, alıcı dil, ifade edici dil, ses bilgisel farkındalık becerisi, uyak tanıma, son sesi tanıma ve yazı kavramları değişkenlerinde annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Annenin çalışması veya çalışmaması bu değişkenleri etkilememektedir.

Tablo 4.9. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin anne çalışma durumuna göre Mann Whitney U-Testi sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Sözcüğü Hecelerine Bölme	Çalışmıyor	37	50,15	1855,50	919,50	-1,03	,31
	Çalışıyor	56	44,92	2515,50			
İlk Sesi Tanıma	Çalışmıyor	37	53,38	1975,00	800,00	-1,86	,06
	Çalışıyor	56	42,79	2396,00			
Alfabe Bilgisi	Çalışmıyor	37	50,27	1860,00	878,00	-1,27	,26
	Çalışıyor	55	43,96	2418,00			
İsim Yazma Becerisi	Çalışmıyor	37	51,80	1916,50	747,50	-1,94	,05
	Çalışıyor	53	41,10	2178,50			

$p < 0.05$

Tablo 4.9 incelendiğinde sözcüğü hecelerine bölme, ilk sesi tanıma, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisinde sıra ortalamalarında anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > 0.05$).

4.1.5. Çocuğun Yaşı

Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisi tüm yaş grupları açısından incelenmiştir.

Sesbilgisel Farkındalık Becerisi

Sesbilgisel farkındalık becerisi ve bu becerinin alt alanlarının yaş gruplarına göre betimsel istatistikleri Tablo 4.1’de belirtilmiştir.

Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin ve sesbilgisel farkındalık becerileri alt alanlarının yaş gruplarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi tablo 4.10’da, Kruskal Wallis H-Testi sonuçları ise tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.10. Sesbilgisel farkındalık becerisi ve alt alanlarının yaş grupları açısından ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sesbilgisel F. Becerisi	36-47 ay	30	17,83	5,77	2	45,55	,00	36-47/48-59
	48-59 ay	32	28,03	5,60	90			36-47/60-71
	60-71 ay	31	31,03	5,59				
Uyak Tanıma	36-47 ay	30	4,23	1,87	2	23,97	,00	36-47/48-59
	48-59 ay	32	6,44	2,42	90			36-47/60-71
	60-71 ay	31	7,84	1,77				48-59/60-71
Son Sesi Tanıma	36-47 ay	30	3,13	1,59	2	20,53	,00	36-47/48-59
	48-59 ay	32	5,19	1,73	90			36-47/60-71
	60-71 ay	31	6,16	2,25				

$p < 0.05$

Tablo 4.10 incelendiğinde, sesbilgisel farkındalık değişkenine ilişkin puan ortalamalarında çocukların yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir, $F(2, 90)=45.55$, $p<0.05$. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin alt alanları olan uyak tanıma ve son sesi tanıma değişkenlerinde de yaş grupları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur, sırasıyla $F(2, 90)=23.97$, $p<0.05$; $F(2, 90)=20.53$, $p<0.05$).

Hangi yaş gruplarının birbirinden farklı olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden TUKEY HSD sonuçlarına göre; sesbilgisel farkındalık becerisi değişkeninde 48-59 aylık çocukların puan ortalamaları (28,03) 36-47 aylık çocukların puan ortalamalarından (17,83) daha yüksektir. 60-71 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık becerisi puan ortalamaları (31,03) 36-47 aylık çocukların puan ortalamalarından (17,83) daha yüksektir. Başka bir deyişle 36-47 aylık ile 48-59 aylık ve 36-47 aylık ile 60-71 aylık çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Uyak tanıma değişkeninde 48-59 aylık çocukların puan ortalamaları (6,44) 36-47 aylık çocukların puan ortalamalarından (4,23) daha yüksektir. 60-71 aylık çocukların uyak tanıma puan ortalamaları (7,84) 36-47 aylık çocukların puan ortalamalarından (4,23) daha yüksektir. Son olarak 60-71 aylık çocukların uyak tanıma puan ortalamaları (7,84) 48-59 aylık çocukların puan ortalamalarından daha yüksektir (6,44). Başka bir deyişle 36-47 aylık ile 48-59 aylık, 36-47 aylık ile 60-71 aylık ve 48-59 aylık ile 60 aylık çocukların uyak tanıma becerileri

arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Son sesi tanıma değişkeninde 48-59 aylık çocukların puan ortalamaları (5,19) 36-47 aylık çocukların puan ortalamalarından (3,13) daha yüksektir. 60-71 aylık çocukların son sesi tanıma puan ortalamaları (6,16) 36-47 aylık çocukların puan ortalamalarından (3,13) daha yüksektir. Başka bir deyişle 36-47 aylık ile 48-59 aylık ve 36-47 aylık ile 60-71 aylık çocuklarının son sesi tanıma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$).

Tablo 4.11. Sesbilgisel farkındalık becerisi alt alanlarının yaş grupları

açısından Kruskal-Wallis Testi Sonuçları							
	Yaş Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
Sözcüğü Hecelerine Bölme	36-47 ay	30	33,90	12,54	2	,002	36-47/48-59
	48-59 ay	32	53,09				36-47/60-71
	60-71 ay	31	53,39				
	Toplam	93					
İlk Sesi Tanıma	36-47 ay	30	20,72	44,04	2	,000	36-47/48-59
	48-59 ay	32	55,69				36-47/60-71
	60-71 ay	31	63,47				
	Toplam	93					

$p<0.05$

Tablo 4.11 incelendiğinde, sesbilgisel farkındalık becerilerinin alt alanları olan sözcüğü hecelerine bölme ve ilk sesi tanıma değişkenlerinde de yaş grupları açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir, sırasıyla; χ^2 (sd=2, n=93)=12,54, $p<0.05$ ve χ^2 (sd=2, n=93)=44,04, $p<0.05$.

Hangi grupların birbirinden farklı olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre; sözcüğü hecelerine bölme değişkeninde 48-59 aylık çocukların sıra ortalamalarının (53,09) 36-47 aylık çocukların sıra ortalamalarından (33,90) yüksek olduğu; 60-71 aylık çocukların sıra ortalamasının (53,39) 36-47 aylık çocukların sıra ortalamasından (33,90) yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, sözcüğü hecelerine bölme değişkeninde 36-47 aylık ile 48-59 aylık ve 36-47 aylık ile 60-71 aylık gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). İlk sesi tanıma değişkeninde 48-59 aylık çocukların sıra ortalamasının (55,69) 36-47 aylık çocukların sıra ortalamasından (20,72) daha yüksek olduğu; 60-71 aylık çocukların sıra ortalamasının (63,47) 36-47 aylık çocukların sıra ortalamasından (20,72) daha

yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, ilk sesi tanıma değişkeninde 36-47 aylık ile 48-59 aylık ve 36-47 aylık ile 60-71 aylık gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.05$).

Yazı Farkındalığı

Yazı kavramları, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisinin yaş gruplarına göre betimsel istatistikleri Tablo 4.1’de belirtilmiştir.

Çocukların yazı kavramları, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisinin yaş gruplarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.12’de, Kruskal Wallis-H testi sonuçları ise Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.12. Yazı kavramlarının yaş grupları açısından ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Yazı Kavramları	36-47 ay	29	5,14	3,48	2	40,96	,00	36-47/48-59
	48-59 ay	32	9,81	3,22	89			36-47/60-71
	60-71 ay	31	12,87	3,28				48-59/60-71

$p<0.05$

Tablo 4.12 incelendiğinde, yazı kavramları değişkeninde yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir, $F(2,89)=40,96$, $p<0.05$). Hangi yaş gruplarının birbirinden farklı olduğunu belirlemek için yapılan TUKEY HSD testi sonuçlarına göre; 48-59 aylık çocukların puan ortalamalarının (9,81) 36-47 aylık çocukların ortalama puanlarından (5,14) daha yüksek olduğu; 60-71 aylık çocukların puan ortalamalarının (12,87) 36-47 aylık çocukların puan ortalamalarından (5,14) yüksek olduğu ve son olarak 60-71 aylık çocukların puan ortalamalarının (12,87) 48-59 aylık çocukların puan ortalamalarından (9,81) daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle yazı kavramları değişkeni açısından 36-47 aylık ile 48-59 aylık, 36-47 aylık ile 60-71 aylık ve 48-59 ay ile 60-71 aylık gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.05$).

Tablo 4.13. Alfabe bilgisi ve isim yazma becerisinin yaş grupları açısından Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

	Yaş Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
Alfabe Bilgisi	36-47 ay	30	22,64	40,00	2	,00	36-47/48-59
	48-59 ay	32	50,06				36-47/60-71
	60-71 ay	31	65,15				48-59/60-71
İsim Yazma Becerisi	36-47 ay	30	20,74	47,42	2	,00	36-47/48-59
	48-59 ay	32	45,33				36-47/60-71
	60-71 ay	31	67,24				48-59/60-71

$p < 0.05$

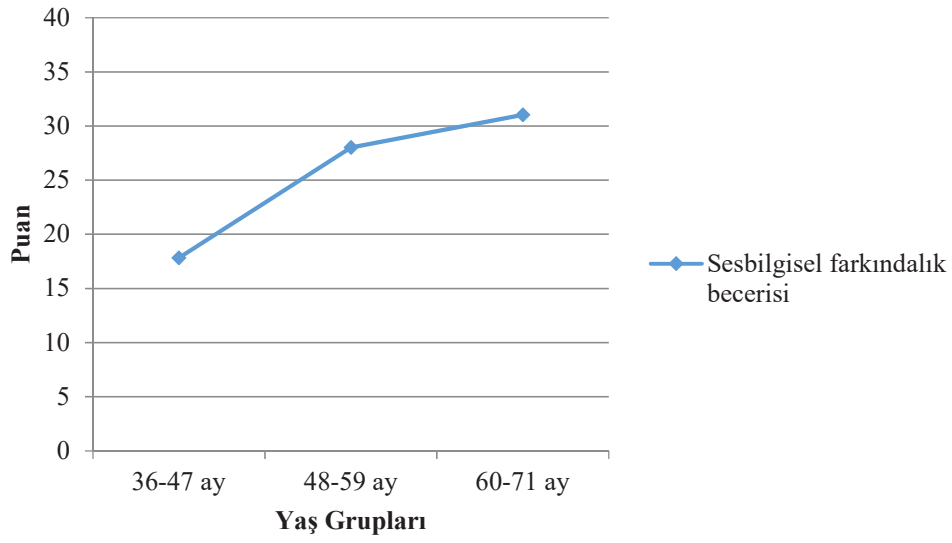
Tablo 4.13 incelendiğinde alfabe bilgisi ve isim yazma becerisi değişkenlerinde yaş grupları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, sırasıyla x^2 (sd=2, n=93)=40,00, $p < 0.05$ ve x^2 (sd=2, n=93)=47,42, $p < 0,05$.

Hangi grupların birbirinden farklı olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre alfabe bilgisi değişkeninde 48-59 aylık çocukların sıra ortalaması (50,06), 36-47 aylık sıra ortalamasından (22,64); 60-71 aylık çocukların sıra ortalaması (65,15) 36-47 aylık çocukların sıra ortalamasından (22,64) ve 60-71 aylık çocukların sıra ortalaması (65,15) 48-59 aylık çocukların sıra ortalamasından (50,06) daha yüksektir. Başka bir deyişle alfabe bilgisi değişkeni açısından 36-47 aylık ile 48-59 aylık, 36-47 aylık ile 60-71 aylık ve 48-59 aylık ile 60-71 aylık yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0.05$). İsim yazma becerisi değişkeninde ise 48-59 aylık çocukların sıra ortalaması (45,33) 36-47 aylık çocukların sıra ortalamasından (20,74); 60-71 aylık çocukların sıra ortalaması (67,24) 36-47 aylık çocukların sıra ortalamasından (20,74) ve 60-71 aylık çocukların (67,24) sıra ortalaması 48-59 aylık çocukların sıra ortalamasından (45,33) daha yüksektir. Başka bir deyişle isim yazma becerisi açısından 36-47 aylık ile 48-59 aylık, 36-47 aylık ile 60-71 aylık ve 48-59 aylık ile 60-71 aylık grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0.05$).

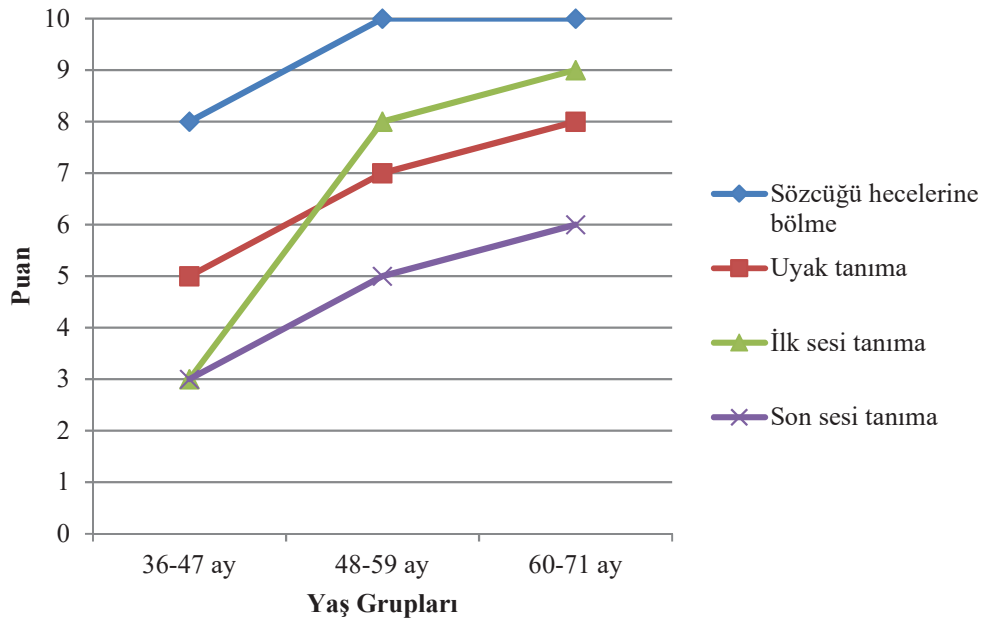
4.2. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Yaş Gruplarına Göre Özellikleri

4.2.1. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi

Sesbilgisel farkındalık becerisinin ve alt alanlarının yaşla birlikte birlikte gelişimi grafiksel olarak Şekil 4.1 ve Şekil 4.2’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Sesbilgisel farkındalık becerisinin yaşla birlikte gelişimi



Şekil 4.2. Sesbilgisel farkındalık becerisi alt alanlarının yaşla birlikte gelişimi

Tablo 4.14. Sesbilgisel farkındalık becerisi alt alanlarındaki maddelere
yaş gruplarına göre doğru cevap verme yüzdesi

	36-47 ay (N=30)	48-59 ay (N=30)	60-71 ay (N=31)	36-71 ay (N=93)
	%	%	%	%
Sözcüğü hecelerine bölme	68,33	91,56	90,65	83,76
Uyak tanıma	42,33	64,38	78,39	61,94
İlk sesi tanıma	36,33	72,50	79,68	63,23
Son sesi tanıma	31,33	51,88	61,61	48,49

Şekil 4.1, Şekil 4.2 ve Tablo 4.14'teki veriler incelendiğinde sesbilgisel farkındalık becerileri ve sesbilgisel farkındalığın alt alanları olan sözcüğü hecelerine bölme, uyak tanıma, ilk sesi tanıma ve son sesi tanıma işlemlerinde yaşla birlikte ortaya çıkan değişimler görülmektedir.

Buna göre; okul öncesi dönem çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerisi ve alt alanlarında elde ettikleri puanların (ayrıca bkz. Tablo 4.1) ve bu becerileri ölçen maddelere doğru cevap verme yüzdelerinin yaşla birlikte arttığı görülmektedir. Yalnızca sözcüğü hecelerine bölme işleminde 36-47 aydan itibaren elde edilen puanın sabitlendiğini, bu yaş grubundan itibaren çocukların çoğunun bu işlemle ilgili tüm soruları doğru cevaplayabildikleri görülmektedir. Ayrıca 36-71 aylık çocukların hepsi birlikte ve yaş grupları açısından tek tek ele alındığında (36-47 ay, 48-59 ay ve 60-71 ay) çocukların en yüksek performansı gösterdiği işlemin sözcüğü hecelerine ayırma işlemi olduğu; en düşük performans gösterdikleri işlemin ise son sesi tanıma işlemi olduğu görülmektedir. Uyak tanıma ve ilk sesi tanıma işlemleri için çocukların performansında yaş grubuna göre farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. 36-47 aylık çocuklar uyak tanıma işleminde ilk sesi tanıma işlemine göre daha başarılı iken, 48-59 aylık ve 60-71 aylık çocuklar ilk sesi tanıma işleminde uyak tanıma işlemine göre daha yüksek başarı göstermiştir.

36-47 aylık çocukların en yüksek puan elde ettikleri işlemde en düşük puan elde ettikleri işleme doğru işlemler sıralandığında sözcüğü hecelerine ayırmanın birinci sırada, uyak tanımanın ikinci sırada, ilk sesi tanımanın üçüncü sırada ve son sesi tanımanın dördüncü sırada olduğu görülmektedir. 36-47 aylık çocukların bu işlemler için doğru cevap verme yüzdeleri sırasıyla, sözcüğü hecelerine ayırma için

%68,3, uyak tanıma için %42,3, ilk sesi tanıma için %36,3 ve son sesi tanıma için %31,3'tür.

46-57 ve 60-71 aylık çocukların en yüksek puan elde ettikleri işlemde en düşük puan elde ettikleri işleme doğru işlemler sıralandığında sözcüğü hecelerine ayırmanın birinci sırada, ilk sesi tanımanın ikinci sırada, uyak tanımanın üçüncü sırada ve son sesi tanımanın dördüncü sırada olduğu görülmektedir. 48-59 aylık çocukların bu işlemlerdeki performans yüzdeleri sırasıyla, sözcüğü hecelerine bölme için %91,5, ilk sesi tanıma için %72,5, uyak tanıma için %64,3 ve son sesi tanıma için %51,8'dir. 60-71 aylık çocukların bu işlemlerdeki performans yüzdeleri ise sırasıyla sözcüğü hecelerine bölme için %90,6, ilk sesi tanıma için %79,6, uyak tanıma için %78,3, son sesi tanıma için %61,6'dır.

36-71 aylık çocuklar için performans yüzdeleri sırasıyla, sözcüğü hecelerine bölme için %83,7, ilk sesi tanıma için %63,2, uyak tanıma için %61,9 ve son sesi tanıma için %48,4'tür.

4.2.2. Yazı Farkındalığı: Yazı Kavramları, Alfabe Bilgisi ve İsim Yazma Becerisi

Tablo 4.1 incelendiğinde 36-71 aylık çocukların yazı kavramları değişkenine ilişkin puan ortalamasının 9,37 standart sapmasının 4,5 olduğu görülmektedir. Yaş gruplarına göre incelendiğinde, 36-47 aylık çocukların puan ortalamasının 5,14 ve standart sapmasının 3,48; 48-59 aylık çocukların puan ortalamasının 9,81 ve standart sapmasının 3,21; 60-71 aylık çocukların puan ortalaması 12,9 ve standart sapmasının 3,3 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15'te 36-47, 48-59, 60-71 aylık ve 36-71 aylık çocukların yazı kavramları bilgisini ölçen kontrol listesinde yer alan maddelere doğru cevap verme yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 4.15. Yazı kavramları kontrol listesindeki maddelere yaş gruplarına göre doğru cevap verme yüzdesi

Maddeler	36-47 ay (N=29)	48-59 ay (N=32)	60-71 ay (N=31)	36-71 ay (N=92)
1. Kitabın Yönü (Ön Yüzü)	13 44,8%	27 84,4%	30 96,8%	70 75,26%
2. Kitabın Yönü (Arka Yüzü)	15 51,7%	27 84,4%	29 93,5%	71 76,34%
3. Kitabın Adı	15 51,7%	25 78,1%	26 83,9%	66 70,96%
4. Kitabın Adının Fonksiyonu	16 55,2%	25 78,1%	24 77,4%	65 69,89%
5. Yazı-Resim Farkı	14 48,3%	15 46,9%	20 64,5%	49 52,68%
6. Okumaya Yönü (Sol sayfa)	7 24,1%	18 56,3%	25 80,6%	50 53,76%
7. Okuma Yönü (İlk satır/kelime)	2 6,9%	15 46,9%	23 74,2%	40 43,01%
8. Okuma Yönü (Son satır/kelime)	7 24,1%	13 40,6%	25 80,6%	45 48,38%
9. Okuma Yönü (Sayfayı sola çevirme)	20 69,0%	28 87,5%	30 96,8%	78 83,87%
10. Okuma Yönü (Yazının yönü- soldan sağa)	6 20,7%	15 46,9%	25 80,6%	46 49,46%
11. Sözcük	3 10,3%	8 25,0%	10 32,3%	21 22,58%
12. Kısa Sözcük	3 10,3%	10 31,3%	10 32,3%	23 24,73%
13. Uzun Sözcük	2 6,9%	7 21,9%	6 19,4%	15 16,12%
14. Birden Fazla Sözcük	0 0,0%	9 28,1%	13 41,9%	22 23,65%
15. Harf	12 41,4%	26 81,3%	30 96,8%	68 73,11%
16. Büyük Harf	4 13,8%	17 53,1%	25 80,6%	46 49,46%
17. Küçük Harf	6 20,7%	16 50,0%	25 80,6%	47 50,53%
18. Cümle	3 10,3%	8 25,0%	15 48,4%	26 27,95%

Tablo 4.15. (Devam) Yazı kavramları kontrol listesindeki maddelere yaş gruplarına göre doğru cevap verme yüzdesi

Maddeler	36-47 ay (N=29)	48-59 ay (N=32)	60-71 ay (N=31)	36-71 ay (N=92)
19. Büyük Harfin Küçüğü	13 44,8%	27 84,4%	30 96,8%	70 75,26%
Toplam	15 27,0%	27 51,6%	29 67,7%	71 49,3%

Tablo 4.15 incelendiğinde 36-71 aylık çocukların yazı kavramları kontrol listesindeki maddelere doğru cevap verme yüzdesi % 49,3'tür. Maddelere doğru cevap verme yüzdesi 36-47 aylık çocuklar için % 27,0; 48-59 aylık çocuklar için % 51,6; 60-71 aylık çocuklar için % 67,7'dir.

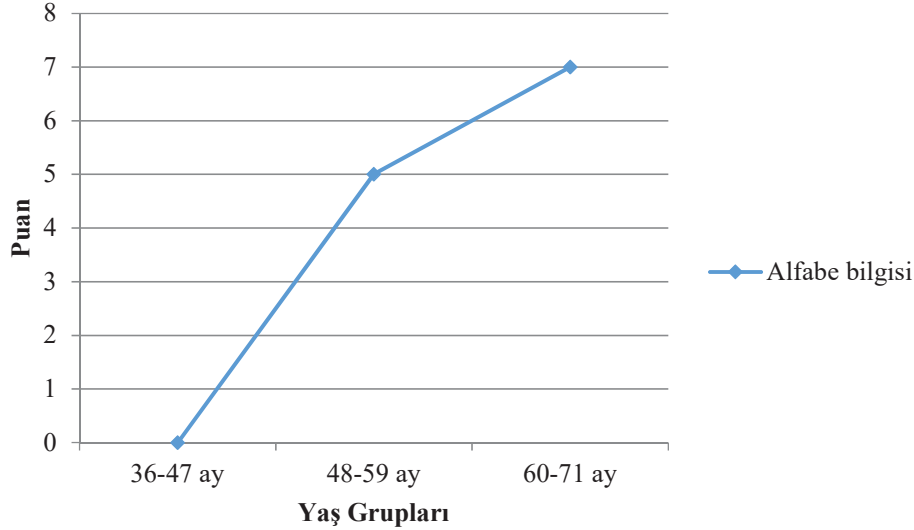
36-71 aylık çocukların en başarılı oldukları maddelerin “kitabın ön ve arka yüzünü gösterebilme, kitabın adını gösterebilme, kitabın adının fonksiyonunu söyleyebilme, sayfayı sola doğru çevirmeyi gösterebilme ve bir harf gösterebilme” olduğu ve çocukların bu maddelerde yaklaşık %70-%85 aralığında bir performans gösterdikleri görülmektedir. Aynı maddelerde 36-47 aylık çocukların %41-%69, 48-59 aylık çocuklar %78-%87, 60-71 aylık çocuklar ise %77-%96 aralığında performans göstermiştir.

36-71 aylık çocukların orta düzeyde başarılı oldukları maddelerin “okumaya sol sayfa ile başlanacağı, yazının soldan sağa doğru okunduğu, sayfada ilk önce nerenin okunacağı (ilk kelime/satır), sayfada en son nerenin okunacağı (son kelime/satır), resmin değil yazının okunduğu, küçük harf ve büyük harf gösterebilme olduğu ve çocukların bu maddelerde %40-%55 aralığında bir performans gösterdikleri görülmektedir. Aynı maddelerde 36-47 aylık çocuklar %6-%48; 48-59 aylık çocuklar %40-%56, 60-71 aylık çocuklar ise %64-%80 aralığında performans göstermiştir.

36-71 aylık çocukların düşük düzeyde başarılı oldukları maddelerin ise “Sayfada bir cümle, sözcük, birden fazla sözcük, kısa sözcük, uzun sözcük ve gösterilen büyük harfin küçüğünü bulup gösterebilme” maddeleri olduğu ve çocukların bu maddelerdeki performanslarının %30'un altında olduğu görülmektedir.

Aynı maddelerde 36-47 aylık çocuklar %0-%10; 48-59 aylık çocuklar %15-%31, 60-71 aylık çocuklar ise %19-%48 aralığında performans göstermiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının alfabe bilgisinin yaşla birlikte gelişimi grafiksel olarak Şekil 4.3'te gösterilmiştir.

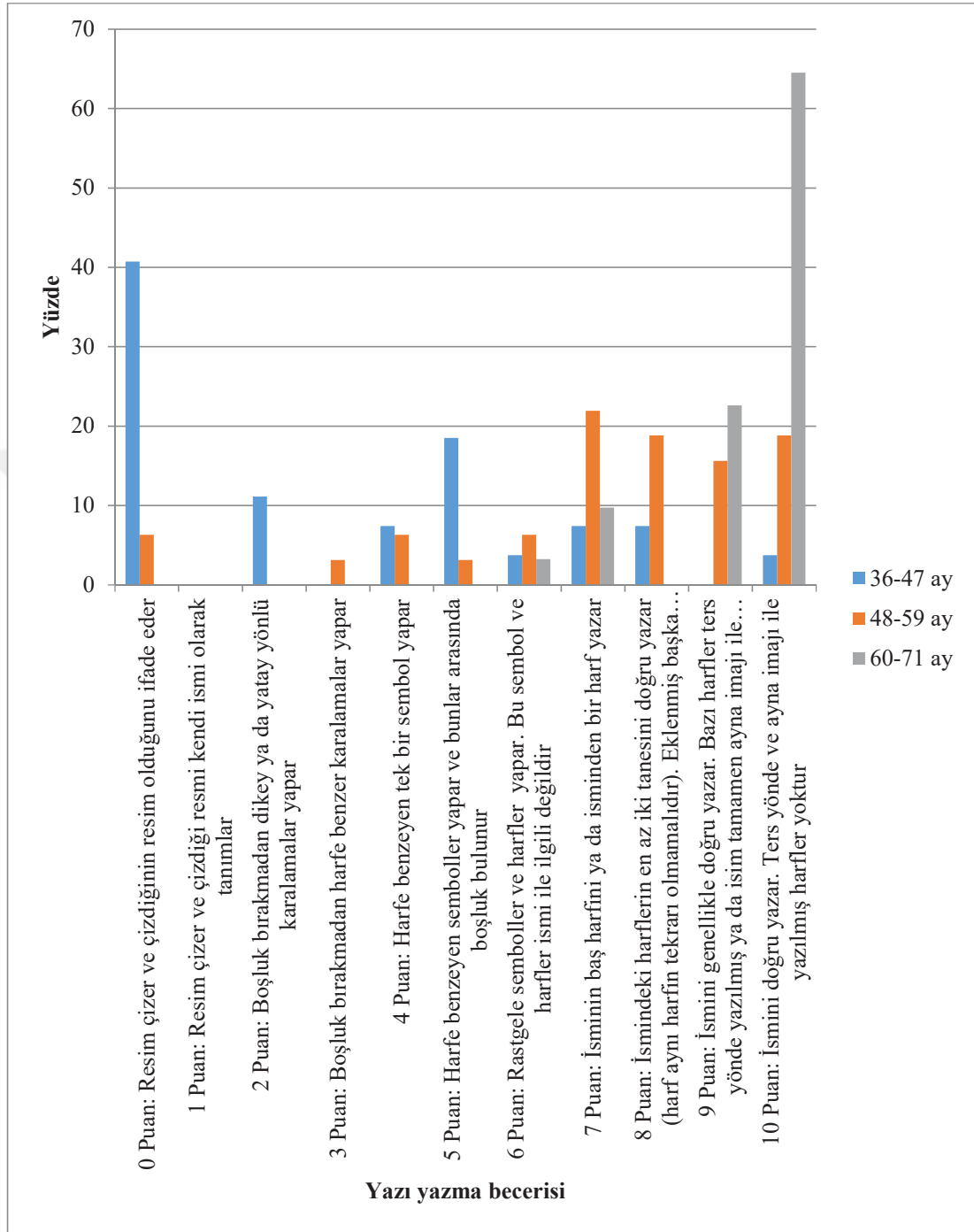


Şekil 4.3. Alfabe bilgisinin yaşla birlikte gelişimi

Şekil 4.3 incelendiğinde araştırmadaki okul öncesi dönem çocuklarının alfabe bilgisinin yaşla birlikte arttığı görülmektedir. Tablo 4.1'deki tanımlayıcı istatistiksel değerler dikkate alındığında 36-47 aylık çocukların alfabe bilgisine ilişkin ortanca değerlerin 0 olduğu ve alfabe bilgisi puanlarının 0-4 puan arasında değiştiği görülmektedir. 48-59 aylık çocukların ise ortanca değerlerinin 5 olduğu ve alfabe bilgisi puanlarının 0-25 arasında değiştiği; 60-71 aylık çocukların ise ortanca değerlerinin 7 olduğu ve alfabe bilgisi puanlarının 0-29 arasında değiştiği görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerisi değişkenine ilişkin tanımlayıcı istatistikleri tablo 4.1'de verilmiştir. Buna göre 36-47, 48-59 ve 60-71 aylık çocukların isim yazma becerisine ilişkin ortanca değerleri sırasıyla 2, 8 ve 10'dur.

İsim yazma becerisi için belirlenen düzeyleri yaş gruplarına göre çocukların karşılama yüzdesi şekil 4.4'te grafiksel biçimde gösterilmiş olup yüzdelikler Tablo 4.16'da verilmiştir.



Şekil 4.4. İsim yazma becerisi için belirlenen düzeyleri çocukların karşılama yüzdesi

Tablo 4.16. İsim yazma becerisi için belirlenen düzeyleri çocukların karşılama yüzdesi

Alınan Puan ve İsim Yazma Düzeyi		36-47 ay (N=27)	48-59 ay (N=32)	60-71 ay (N=31)	36-71 ay (N=90)
0: Resim çizer ve çizdiğinin resim olduğunu ifade eder.	N	11	2	0	13
	%	40,7%	6,3%	0,0%	14,4%
1: Resim çizer ve çizdiğini kendi ismi olarak tanımlar.	N	0	0	0	0
	%	%0	%0	%0	%0
2: Boşluk bırakmadan dikey veya yatay yönlü karalamalar yapar.	N	3	0	0	3
	%	11,1%	0,0%	0,0%	3,3%
3: Boşluk bırakmadan harfe benzer karalamalar yapar.	N	0	1	0	1
	%	0,0%	3,1%	0,0%	1,1%
4: Harfe benzeyen tek bir sembol yapar.	N	2	2	0	4
	%	7,4%	6,3%	0,0%	4,4%
5: Harfe benzeyen semboller yapar ve bunlar arasında boşluk bulunur.	N	5	1	0	6
	%	18,5%	3,1%	0,0%	6,7%
6: Rastgele semboller ve harfler yapar. Bu sembol ve harfler ismi ile ilgili değildir.	N	1	2	1	4
	%	3,7%	6,3%	3,2%	4,4%
7: İsminin baş harfini ya da isminden bir harf yazar.	N	2	7	3	12
	%	7,4%	21,9%	9,7%	13,3%
8: İsmindeki harflerin en az ikisini doğru yazar.	N	2	6	0	8
	%	7,4%	18,8%	0,0%	8,9%
9: İsmini genellikle doğru yazar.	N	0	5	7	12
	%	0,0%	15,6%	22,6%	13,3%
10: İsmini doğru yazar.	N	1	6	20	27
	%	3,7%	18,8%	64,5%	30,0%
Toplam	N	27	32	31	90
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

36-71 aylık çocukların isim yazma görevindeki performansları dikkate alındığında çocukların %30'unun "İsmini doğru yazar. Ters yönde ve ayna imajı ile yazılmış harfler yoktur" şeklinde tanımlanan isim yazma düzeyini gösterdiği; %14,4'ünün "Resim çizer ve çizdiğinin "resim" olduğunu ifade eder" şeklinde tanımlanan isim yazma düzeyini gösterdiği; %13,3'ünün "İsminin baş harfini ya da isminden bir harf yazar" şeklinde tanımlanan isim yazma düzeyini gösterdiği ve yine

%13,3'ünün "İsmi genellikle doğru yazar. Bazı harfler ters yönde yazılmış ya da isim tamamen ayna imajı ile yazılmış olabilir" şeklinde tanımlanan isim yazma düzeyini gösterdiği görülmektedir.

Yaş gruplarına göre değerlendirildiğinde, 36-47 aylık yaş grubunda en sıklıkla görülen isim yazma düzeylerinin sırasıyla %40,7 ile "Resim çizer ve çizdiğinin "resim" olduğunu ifade eder"; %18,5 ile "Harfe benzeyen semboller yapar ve bunlar arasında boşluk bulunur" ve %11,1 ile "Boşluk bırakmadan dikey ya da yatay yönlü karalamalar yapar" olduğu görülmektedir.

48-59 aylık yaş grubunda ise en sıklıkla görülen isim yazma düzeylerinin sırasıyla %21,9 ile "İsmi baş harfini ya da isminden bir harf yazar"; % 18,8 ile "İsmindeki harflerin en az iki tanesini doğru yazar (harf aynı harfin tekrarı olmamalıdır). Eklenmiş başka harf ve/ya semboller mevcut olabilir" ve %18,8 ile "İsmi doğru yazar. Ters yönde ve ayna imajı ile yazılmış harfler yoktur" olduğu görülmektedir.

60-71 aylık yaş grubunda ise en sıklıkla görülen isim yazma düzeylerinin sırasıyla %64,5 ile "İsmi doğru yazar. Ters yönde ve ayna imajı ile yazılmış harfler yoktur"; %22,6 ile "İsmi genellikle doğru yazar. Bazı harfler ters yönde yazılmış ya da isim tamamen ayna imajı ile yazılmış olabilir" ; % 9,7 ile "İsmi baş harfini ya da isminden bir harf yazar" olduğu görülmektedir.

4.3. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Birbirleri ile İlişkisi

Araştırmanın diğer bir temel problemi kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin bileşenlerinin kendi aralarında ilişki gösterip göstermediği ile ilgilidir. Bu amaçla sözel dil, alıcı dil ve ifade edici dil becerisi, sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi, yazı kavramları ve isim yazma becerisi değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişkisi Pearson Korelasyon analizi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin birbirleri ile olan korelasyonu

		Sözel Dil	Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Sesbilgisel Farkındalık Becerisi	Alfabe Bilgisi	Yazı Kavramları
Sesbilgisel FarkındalıkBecerisi	Korelasyon Katsayısı	,382**	,350**	,297**			
Alfabe Bilgisi	Korelasyon Katsayısı	,207*	,209*	,140	,610**		
Yazı Kavramları	Korelasyon Katsayısı	,380**	,336**	,309**	,721**	,440**	
İsim Yazma Becerisi	Korelasyon Katsayısı	,454**	,451**	,329**	,702**	,478**	,645**

$p < 0.05$ *

$p < 0.01$ **

Tablo 4.17'ye göre sözel dil ile isim yazma becerisi arasında $r=.45$ pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı; sözel dil ile sesbilgisel farkındalık becerisi arasında $r=.38$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; sözel dil ile yazı kavramları arasında $r=.38$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; sözel dil ve alfabe bilgisi arasında $r=.20$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0.05$).

Alıcı dil ile isim yazma becerisi arasında $r=.45$ pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı; alıcı dil ile sesbilgisel farkındalık becerisi arasında $r=.35$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; alıcı dil ile yazı kavramları arasında $r=.33$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; alıcı dil ile alfabe bilgisi arasında $r=.20$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0.05$).

İfade edici dil ile isim yazma becerisi arasında $r=.32$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; ifade edici dil ile yazı kavramları arasında $r=.30$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; ifade edici dil ile sesbilgisel farkındalık becerisi arasında $r=.29$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0.05$). Ancak ifade edici dil ile alfabe bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Sesbilgisel farkındalık becerisi ile yazı kavramları arasında $r=.72$ pozitif yönde, güçlü ve anlamlı; sesbilgisel farkındalık becerisi ile isim yazma becerisi arasında $r=.70$ pozitif yönde, güçlü ve anlamlı; sesbilgisel farkındalık becerisi ile

alfabe bilgisi arasında $r=.61$ pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$).

Alfabe bilgisi ile isim yazma becerisi arasında $r=.47$ pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı; alfabe bilgisi ile yazı kavramları arasında $r=.44$ pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$). Son olarak yazı kavramları ile isim yazma becerisi arasında $r=.64$ pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$).

4.4. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Ev Okuryazarlık Ortamı ve Alt Alanları ile İlişkisi

Araştırmanın temel problemlerinden bir diğeri okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ev okuryazarlık ortamı arasında ilişki olup olmadığı, ayrıca kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin ev okuryazarlık ortamının alt alanları ile ne düzeyde ilişkili olduğu ile ilgilidir. Bu amaçla yapılan Pearson rho korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamı arasındaki korelasyon

		Ev Ortamındaki Materyal Sayısı	Kitapla İlgili Deneyimler	Sesbilgisel Farkındalık Deneyimleri	Yazı Yazma ile İlgili Deneyimleri	Alfabe ile İlgili Deneyimler	Çevre ile İlgili Deneyimler	Ebeveynin Okuryazarlıkla İlgili Alışkanlıkları	Ev Okuryazarlık Ortamı
Sözel Dil	Korelasyon Katsayısı	,055	,073	,226*	,352**	,263**	,204*	,016	,223*
Alıcı Dil	Korelasyon Katsayısı	,032	,108	,239*	,376**	,277**	,196	,059	,229*
İfade Edici Dil	Korelasyon Katsayısı	,067	,020	,142	,226*	,171	,154	,038	,157
Sesbilgisel Farkındalık	Korelasyon Katsayısı	,021	,161	,379**	,573**	,533**	,000	,095	,359**
Alfabe Bilgisi	Korelasyon Katsayısı	,085	,110	,323**	,392**	,612**	,143	,102	,283**
Yazı Kavramları	Korelasyon Katsayısı	,090	,179	,258*	,471**	,522**	,115	,203	,375**
İsim Yazma Becerisi	Korelasyon Katsayısı	,023	,173	,348**	,555**	,448**	,068	,052	,346**

p<0.05 *

p<0.01**

Tablo 4.18'e göre "ev okuryazarlık ortamı"nın yazı kavramları ile arasında $r=.37$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; sesbilgisel farkındalık becerisi ile arasında $r=.35$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; isim yazma becerisi ile arasında $r=.34$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı, alfabe bilgisi ile arasında $r=.28$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı bir ilişki, sözel dil ile arasında $r=.22$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; alıcı dil ile $r=.22$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$). Ancak ev okuryazarlık ortamı ile ifade edici dil arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “ev ortamındaki materyaller” ile sözel dil, alıcı dil, ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık becerisi, alfabe bilgisi, yazı kavramları ve isim yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “kitapla ilgili deneyimler” ile sözel dil, alıcı dil, ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık becerisi, alfabe bilgisi ve yazı kavramları ve isim yazma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “sesbilgisel farkındalık deneyimleri”nin sesbilgisel farkındalık becerisi ile arasında $r=.37$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; isim yazma becerisi ile arasında $r=.34$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; alfabe bilgisi ile arasında $r=.32$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; yazı kavramları ile arasında $r=.25$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; alıcı dil ile arasında $r=.23$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı, sözel dil ile arasında $r=.22$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$). Ancak ifade edici dil ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “yazı yazma ile ilgili deneyimler” in sesbilgisel farkındalık deneyimleri ile arasında $r=.57$ pozitif yönde orta düzey ve anlamlı, isim yazma becerisi ile arasında $r=.55$ pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı; yazı kavramları ile arasında $r=.47$ pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı; alfabe bilgisi ile arasında $r=.39$ pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı; alıcı dil ile arasında $r=.37$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı sözel dil ile arasında $r=.35$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı ve ifade edici dil ile arasında $r=.22$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı bir ilişki vardır ($p<0.05$).

Ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “alfabe ile ilgili deneyimler”in alfabe bilgisi ile arasında $r=.61$ pozitif yönde, güçlü düzey ve anlamlı; sesbilgisel farkındalık becerisi ile arasında $r=.53$ pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı; yazı kavramları ile arasında $r=.52$ pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı; isim yazma becerisi ile arasında $r=.44$ pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı; alıcı dil ile arasında $r=.27$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı; sözel dil ile arasında $r=.26$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı ve ifade edici dil ile arasında $r=.17$ pozitif yönde düşük düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p>0.05$).

Ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “çevre ile ilgili deneyimler” ile sözel dil ile arasında $r=.20$ pozitif yönde, düşük düzey ve anlamlı bir ilişki vardır. Ancak alıcı dil, ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık becerisi, alfabe bilgisi, yazı kavramları ve isim yazma becerisi ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “ebeveynin okuryazarlıkla ilgili alışkanları” ile yazı kavramları arasında $r=.20$ sınırda anlamlıya yakın bir ilişki vardır ($p=0.052$). Ancak sözel dil, alıcı dil, ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık becerisi, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

4.5. Ev Okuryazarlık Ortamı Alt alanlarının Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerini Yordaması

4.5.1. Sözel dil, Alıcı Dil ve İfade Edici Dil

Sözel dil, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini ev okuryazarlık ortamının hangi alt alanlarının yordadığını belirlemek amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Sözel dil, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları

Değişken	Model	Prediktör(ler)	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sözel Dil	a	Yazı Yazma İle İlgili Deneyimler	,918	,257	,352	3,566	,00
Alıcı Dil	b	Yazı Yazma İle İlgili Deneyimler	,355	,39	,97	2,448	,02
İfade Edici Dil	c	Yazı Yazma ile İlgili Deneyimler	,528	,239	,226	2,205	,03

a: $R^2=.12$, $F(1,90)=12,71$, $p<.05$

b: $R^2=.14$, $F(1,90)=14,77$, $p<.05$

c: $R^2=.05$, $F(1,90)=4,86$, $p<.05$

Sözel dil ile ilişkili bulunan cinsiyet, sesbilgisel farkındalık deneyimleri, yazı yazma ile ilgili deneyimler, alfabe ile ilgili deneyimler ve çevre ile ilgili deneyimler bağımsız değişkenler olarak belirlenerek aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.519’a göre yazı yazma ile ilgili deneyimler değişkeninin sözel dil üzerinde anlamlı

bir yordayıcı olduğu ve sözel dile ilişkin toplam varyansının %12'sini açıkladığı görülmektedir.

Alıcı dil ile ilişkili bulunan cinsiyet, yazı yazma ile ilgili deneyimler ve alfabe ile ilgili deneyimler bağımsız değişkenler olarak belirlenerek aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Aynı tabloya göre yazı yazma ile ilgili deneyimler değişkeninin alıcı dil üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve alıcı dile ilişkin toplam varyansının %14'ünü açıkladığı görülmektedir.

İfade edici dil ile ilişkili bulunan yazı yazma ile ilgili deneyimler bağımsız değişken olarak belirlenerek regresyon analizi yapılmıştır. Aynı tabloya göre yazı yazma ile ilgili deneyimler değişkeninin ifade edici dil üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve ifade edici dile ilişkin toplam varyansının %5'ini açıkladığı görülmektedir.

4.5.2. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi

Sesbilgisel farkındalık becerisini ev okuryazarlık ortamının hangi alt alanlarının yordadığını belirlemek amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Sesbilgisel farkındalık becerisinin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları

Değişken	Model	Prediktör	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ses Bilgisel Farkındalık Becerisi	a	Yaş (Yıl)	6,680	,759	,680	8,796	,000
		Yaş (Yıl)	5,396	,805	,549	6,702	,000
	b	Yazı Yazma İle İlgili Deneyimleri	,360	,103	,286	3,493	,001

a: $R^2=.46$, $F(1,90)=77,37$, $p<.05$

b: $R^2=.53$, $F(2,89)=49,59$, $p<.05$

Sesbilgisel farkındalık becerisi ile ilişkili bulunan yaş, sesbilgisel farkındalık deneyimleri, yazı yazma ile ilgili deneyimler ve alfabe ile ilgili deneyimler bağımsız değişkenler olarak belirlenerek aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.20'ye göre sesbilgisel farkındalık becerisini anlamlı derecede açıklayabilen iki model oluşmuştur. Birinci modelde yaş değişkeni tek başına sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin toplam varyansın %46'sını açıklamaktadır ve bu model anlamlıdır ($p<0.05$).

İkinci modelde yaş ve yazı yazma ile ilgili deneyimler, her iki değişken birlikte sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin toplam varyansın %53'ünü açıklamaktadır.

4.5.3. Yazı Kavramları

Yazı kavramlarını ev okuryazarlık ortamının hangi yönlerinin yordadığını belirlemek amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21. Yazı kavramlarının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları

	Model	Prediktör	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yazı Kavramları	a	Yaş (Yıl)	3,990	,423	,707	9,430	,000
		Yaş (Yıl)	3,312	,457	,587	7,251	,000
	b	Alfabe İle İlgili	,427	,135	,256	3,160	,002
		Deneyimleri					

a: $R^2=.50$, $F(1,90)=88,92$, $p<.05$

b: $R^2=.55$, $F(2,88)=53,94$, $p<.05$

Yazı kavramları ile ilişkili bulunan yaş, sesbilgisel farkındalık deneyimleri, yazı yazma ile ilgili deneyimler, alfabe ile ilgili deneyimler ve ebeveynin okuryazarlıkla ilgili alışkanlıkları bağımsız değişkenler olarak belirlenerek aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.21'e göre yazı kavramları değişkenini anlamlı derecede açıklayabilen iki model oluşmuştur. Yaş değişkeni tek başına yazı kavramlarına ilişkin toplam varyansının %50'sini açıklarken; yaş ve alfabe ile ilgili deneyimler her iki değişken birlikte yazı kavramlarına ilişkin toplam varyansının %55'ini açıklamaktadır.

4.5.4. Alfabe Bilgisi

Alfabe bilgisini ev okuryazarlık ortamının hangi alt alanlarının yordadığını belirlemek amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22. Alfabe bilgisinin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları

Değişken	Model	Prediktörler	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Alfabe Bilgisi	a	Alfabe İle İlgili	1,696	,233	,611	7,291	,000
		Deneyimler					
	b	Alfabe İle İlgili	1,241	,239	,448	5,191	,000
		Deneyimler					
		Yaş (Yıl)	3,385	,804	,363	4,212	,000

a: $R^2=.37$, $F(1,89)=53,157$, $p<.05$ b: $R^2=.48$, $F(2,88)=40,44$, $p<.05$

Alfabe bilgisi ile ilişkili bulunan yaş, sesbilgisel farkındalık deneyimleri, yazı yazma ile ilgili deneyimler ve alfabe ile ilgili deneyimler bağımsız değişkenler olarak belirlenerek aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.22'ye göre alfabe bilgisini anlamlı derecede açıklayabilen iki model oluşmuştur. Birinci modelde alfabe ile ilgili deneyimler tek başına alfabe bilgisine ilişkin toplam varyansının %37'sini açıklamaktadır. İkinci modelde alfabe ile ilgili deneyimler ve yaş, her iki değişken birlikte alfabe bilgisine ilişkin toplam varyansının %48'sini açıklamaktadır.

4.5.5. İsim Yazma Becerisi

Alfabe bilgisini ev okuryazarlık ortamının hangi yönlerinin yordadığını belirlemek amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23. İsim yazma becerisinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	Model	Prediktör	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yazı yazma becerisi	a	Yaş (Yıl)	3,145	,326	,720	9,663	,000
		Yaş (Yıl)	2,573	,347	,589	7,418	,000
	b	Yazı Yazma İle İlgili Deneyimleri	,152	,043	,279	3,514	,001
		Yaş (Yıl)	2,58	,340	,590	7,59	,00
	c	Yazı Yazma İle İlgili Deneyimleri	,127	,044	,233	2,87	,00
		Cinsiyet	1,055	,503	,151	2,098	,039

a: $R^2=.52$, $F(1,87)=93,37$, $p<.05$ b: $R^2=.58$, $F(2,86)=58,95$, $p<.05$ c: $R^2=.60$, $F(3,85)=42,32$, $p<.05$

İsim yazma becerisi ile ilişkili bulunan yaş, cinsiyet, sesbilgisel farkındalık deneyimleri, yazı yazma ile ilgili deneyimler ve alfabe ile ilgili deneyimler bağımsız değişkenler olarak belirlenerek aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.23'e göre isim yazma becerisi değişkenini anlamlı derecede açıklayabilen üç model oluşmuştur. Yaş değişkeni tek başına isim yazma becerisine ilişkin toplam varyansının %51'ini, yaş ve yazı yazma ile ilgili deneyimler her iki değişken birlikte isim yazma becerisine ilişkin toplam varyansının %58'ini açıklamaktadır. Üçüncü modelde yaş, yazı yazma ile ilgili deneyimler ve cinsiyet üç değişken birlikte isim yazma becerisine ilişkin toplam varyansın % 60'ını açıklamaktadır.

5. TARTIŞMA

5.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyet, Anne Baba Eğitim Düzeyi ve Anne Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi

Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde yalnızca sözel dil, alıcı dil ve isim yazma becerisinde çocukların cinsiyeti açısından bir farklılık olduğu görülmektedir. Kız çocuklar erkek çocuklara kıyasla belirtilen değişkenlerde daha yüksek puanlar elde etmiştir. Dil becerilerinde cinsiyete ilişkin bulunan farklılıklar alan yazındaki bazı araştırma bulguları ile desteklenirken bazıları ile desteklenmemektedir. Örneğin Taşkın (150) kız çocukların Peabody Resim Kelime testinden elde ettikleri alıcı dil becerileri puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğunu, bunun istatistiksel açıdan anlamlı olmamakla birlikte anlamlıya yakın bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna karşın Ergin (42) 5 ve 6 yaşındaki çocukların sözel dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında çocukların alıcı dil becerilerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Topbaş ve Güven (152) de 2-7 yaş çocukları için geliştirdikleri TEDİL testinde cinsiyet açısından herhangi bir farklılık bulamamıştır. İsim yazma becerisinde cinsiyete ilişkin bulunan farklılıklar alan yazındaki diğer bulgularla örtüşmektedir. Işıkoğlu-Erdoğan ve diğerleri (67) 3-6 yaş aralığındaki 269 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmalarında hem cinsiyetin hem de yaştan çocukların isim yazma becerilerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Karaman (75) da okul öncesi dönem çocuklarının “yazma öncesi becerileri”ni makası kullanma, kalem tutma, verilen noktalı çizgilerin üzerinden gitme, kendi çizgilerini çizme ve ismini yazma ile değerlendirdiği araştırmasında kız çocukların erkek çocuklardan daha yüksek puan elde ettiklerini bulmuştur.

Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyinin çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri üzerinde önemli bir etken olmadığı görülmüştür. Benzer sonuçlar Karaman (75) tarafından da ortaya konmuştur. Eğitim düzeyinin ilkökul, lise ve üniversite olarak üç gruba ayrıldığı bu araştırmada anne-baba eğitim düzeyinin yazma öncesi beceriler

dışında diğer kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Her ne kadar bu bulgu, yapılan bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte ise de alan yazındaki birçok araştırma sosyoekonomik düzeye ilişkin değişkenlerin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (39, 79, 86, 89, 105, 121, 133, 143, 144). Araştırmada böyle bir sonucun elde edilmesinin araştırma örneklemindeki ebeveynlerin çoğunluğunun lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitime sahip olmasından ve farklı sosyoekonomik düzeyden gelen aileler ve çocuklarını temsil etmede sınırlı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.2. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Yaşla Birlikte Gelişimi ve Yaşla Göre Görülen Özellikleri

Yapılan bu araştırmada sesbilgisel farkındalık becerisi ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerileri ve alt alanlarına ilişkin performanslarında yaşla birlikte bir artışın olduğu; yaşın sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin varyansın % 46'sını açıkladığı görülmektedir. Bu bulgular yaşın sesbilgisel farkındalık becerisi üzerinde önemli bir etken olduğuna işaret etmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular alan yazındaki birçok çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir (1, 30, 86, 137, 158, 172). Bununla birlikte sesbilgisel farkındalık işlemlerinde çocukların performanslarındaki artış 36-47 aylık ile 48-59 aylık ve 36-47 aylık ile 60-71 aylık yaş grupları arasında anlamlı iken 48-59 aylık ile 60-71 aylık arasında anlamlı bulunmamıştır. Bunun sebebi araştırmada sesbilgisel farkındalık becerisi alt alanları olarak belirlenen becerilerin 48-59 aylık çocuklar tarafından kolaylıkla yapılıyor olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada sesbilgisel farkındalık becerilerinin alt alanları ile ilgili bulgular dikkate alındığında 36-47 aydan itibaren çocukların sözcüğü hecelerine ayırma, uyak tanıma, ilk sesi tanıma ve son sesi tanıma işlemlerini yapabildikleri görülmektedir. Bununla birlikte tüm yaş grupları için en kolay işlem sözcüğü hecelerine ayırma iken bunu sırasıyla ilk sesi tanıma, uyak tanıma ve son sesi tanıma izlemektedir. Yalnızca 36-47 aylık yaş grubu için bu sıralama sözcüğü hecelerine ayırma, uyak tanıma, ilk sesi tanıma ve son sesi tanıma şeklindedir. Alan yazındaki birçok araştırma sesbilgisel farkındalık işlemlerinin en kolaydan zor olana doğru sırasıyla sözcüğü hecelerine

ayırma, uyak tanıma, ilk sesi tanıma ve son sesi tanıma olduğunu göstermektedir (1, 11, 24, 30, 52, 86, 137, 138, 159, 172). Bu açıdan bakıldığında araştırmada uyak tanımının ilk sesi tanımadan daha kolay olduğuna ilişkin bulgular kısmen doğrulanmakta olsa da yaş grupları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu durum yapılan araştırmada kullanılan sesbilgisel farkındalık becerisini değerlendirme aracının psikometrik özelliklerinin yetersiz olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer sebep ise kullanılan araçta sesbirim farkındalığını ölçmek için ilk sesi ve son sesi tanıma işlemlerinin yanı sıra sesbirim birleştirme, sesbirim silme ve sesbirim ayırma gibi işlemlerin yer almaması olabilir.

Yapılan bu araştırmada yazı kavramları ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının yazı kavramları açısından performanslarında yaşla birlikte bir artışın olduğu; yaşı yazı kavramları değişkenine ilişkin varyansın % 50'sini açıkladığı görülmektedir. Bu bulgular yaşı yazı kavramları bilgisi üzerinde önemli bir etken olduğuna işaret etmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının yazı kavramları kontrol listesinde yer alan maddelerdeki performansları dikkate alındığında ise çocukların en yüksek başarı gösterdikleri maddelerin kitap yönü, kitap başlığı, kitap başlığının fonksiyonu ve okuma yönü gibi alan yazında “kitap kavramları” olarak belirtilen maddeler olduğu görülmektedir. En çok zorlandıkları maddelerin ise cümle, sözcük ve harflerle ilgili olduğu yani; yazı birimlerini ölçmeye yönelik maddeler olduğu görülmektedir. Bu bulgu okul öncesi dönemdeki çocukların kitap kavramları ile ilgili bilgileri sözcük kavramları ile ilgili bilgilerinden daha önce edindiklerine işaret etmektedir. Benzer bulgular Şimşek-Çetin (147) tarafından 61-72 aylık olan 376 çocuk ve Şimşek Çetin (148) tarafından 3-5 yaş aralığındaki 203 çocuk üzerinde yazı farkındalığını değerlendirme amaçlı yapılan araştırmada da ortaya konmuştur. Justice ve Ezell'in (69) 4 yaşındaki 30 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada çocuklar kitap kavramları ölçeğinde %55 oranında başarı gösterirken, sözcük kavramları ölçeğinde ise %30 oranında başarı göstermiştir. Yapılan bu çalışmada yazı kavramları ile ilgili elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgular ışığında değerlendirildiğinde okul öncesi dönem çocuklarının kitap kavramları ile ilgili maddeleri yazı birimleriyle ilgili maddelerden daha kolay edinmelerinin ebeveyn ve çocukların paylaşımlı kitap okuma esnasında kitabın ön yüzüne bakma, kitabın ismini söyleme, resimler hakkında konuşma, sayfaları çevirme

gibi davranışları doğal olarak yapmalarının; cümle, sözcük ve harflere ise daha az dikkat etmelerinin doğal bir sonucu olduğu düşünülebilir (44, 43, 62). Bununla birlikte farklı ülkelerde yetişen okul öncesi dönem çocuklarının yazı kavramlarına ilişkin performanslarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin, Justice ve diğerleri (71) tarafından orta ve düşük düzey sosyoekonomik düzeyden gelen 3-5 yaş arasındaki 128 Amerikalı çocuk üzerinde yapılan ve çocukların yazı kavramları edinimlerinin değerlendirildiği araştırma bulgularına göre, Amerikalı çocukların yazı kavramları maddelerindeki performanslarının, bu araştırmanın örneklemini oluşturan Türk çocuklarının performanslarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun yazı farkındalığı konusunda farklı kültürlerde yetişen çocuklara yetişkinler tarafından sunulan deneyimlerdeki nitelik ve nicelik farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmada alfabe bilgisi ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının alfabe bilgisinde yaşla birlikte bir artışın olduğu; yaşın alfabe bilgisi değişkenine ilişkin varyansın % 11'ini açıkladığı görülmektedir. Bu bulgular yaşın alfabe bilgisi üzerinde önemli bir etken olduğuna işaret etmektedir. Torppa ve diğerlerinin (155) Finli çocuklar üzerinde yaptığı araştırmanın bulgularına göre 4,5 yaşındaki çocukların harf bilgisi puan ortalaması 8,9; 5 yaşındaki çocukların 11,6; 5,5 yaşındakilerin ise 14,9'dur. Torppa ve arkadaşlarının bulguları yapılan bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Her iki ülkede de 6 yaştan önce harf öğretimi yapılmamaktadır. Bununla birlikte, Finli çocukların alfabe bilgisi puan ortalamalarının yapılan bu çalışmada yer alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.1). Worden ve Boetcher'in (173) 2,5 ile 7,5 yaş aralığındaki anadili İngilizce olan 188 çocuk üzerinde yaptığı çalışmada da çocukların alfabe bilgisinin yaşla birlikte arttığı görülmektedir. Worden ve Botcher, 3 yaşındaki çocukların harf bilgisi puan ortalamasını 4,0, 4 yaşındakilerin 14,4 ve 5 yaşındakilerin ise 22,2 olarak belirtmiştir. Görüldüğü üzere İngilizce dilinde eğitim gören çocukların alfabe bilgisi puanları oldukça yüksektir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular belirtilen alan yazındaki bulgularla birlikte değerlendirildiğinde farklı ülkelere mensup okul öncesi dönem çocuklarının alfabe harflerini tanıma konusundaki yeterliliklerinin ülkenin okul öncesi dönemde alfabe harflerini öğrenme konusundaki yaklaşımına bağlı olarak farklılaşabileceğini

göstermektedir. Okul öncesi müfredat programlarında alfabe harflerinin öğretimi hedefleyen ülkelerde yetişen çocukların böyle bir öğretimi hedeflemeyen ülkelerde yetişen çocuklara kıyasla daha fazla alfabe harfi tanıdığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ülkenin yaklaşımın ebeveynlerin ev ortamında yaptıkları okuryazarlık etkinliklerini ve bunun doğal bir sonucu olarak çocukların alfabe harfi bilgisini de etkilediği düşünülebilir.

Araştırmada isim yazma becerisi ile ilgili bulgular dikkate alındığında isim yazma becerisinde yaşla birlikte bir artışın olduğu, yaşı ile isim yazma becerisi değişkenine ilişkin varyansın %51'ini açıkladığı görülmektedir. Bu bulgular yaşı ile isim yazma becerisinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Araştırmada yer alan okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma düzeyleri incelendiğinde 3 yaşındaki çocukların çoğunun kendilerinden isimlerini yazmaları istendiğinde isimlerini yazmak yerine resim çizdiği (%40,7), önemli bir kısmının ise harfe benzeyen sembol/semboller yaptığı (%25,9), bir kısmının ise dikey/yatay yönlü karalamalar yaptığı (%11,1) görülmektedir. 4 yaşındaki çocukların isimlerini yazmaya çalışırken isimlerinden harf (%21,9) veya harfler (%18,8) yazabildikleri görülmektedir. Dikkate değer bir oranın ise isimlerini doğru (18,8) veya neredeyse doğru (15,6) yazdıkları görülmektedir. 5 yaşındaki çocukların çoğunluğun ismini doğru yazdığı (%64,5), önemli bir oranın ismini neredeyse doğru yazdığı (%22,6), çok az bir oranın ise isminden baş harf veya isminden bir harf yazdığı (%9,7) görülmektedir. Benzer bulgular Puranik ve Lonigan (117) ve Ho (63) tarafından yapılan araştırmalarda da ortaya konmuştur. Örneğin, Puranik ve Lonigan (117) 3-5 yaş aralığındaki 377 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmalarında 3, 4 ve 5 yaşındaki çocukların isim yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Ho (63) ise okul öncesi dönem çocuklarının isim yazmadaki gelişimsel özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçladığı bir araştırma tasarlamıştır. Araştırmacı Head Start Programı'na devam eden 3-5 yaş aralığındaki 321 çocuk üzerinde yaptığı çalışmada yazı gelişimi için beş farklı düzey belirlemiş ve bunları “amaçsız karalama, düz/dalgalı karalama, sembol veya harfe benzer birimler, isimden bir veya daha fazla harf, neredeyse doğru yazma/geleneksel isim yazma” şeklinde isimlendirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre 3 yaşındaki çocukların çoğunun “düz/dalgalı karalama” düzeyinde olduğu (%58), bunu “sembol veya harfe benzer birimler” düzeyi (%26) ile “isimden bir veya daha

fazla harf” düzeyinin (%8) izlediği görülmektedir. 4 yaşındaki çocukların çoğunluğunun “İsimden bir veya daha fazla harf” düzeyinde olduğu (%35), bunu “neredeyse doğru yazma/geleneksel isim yazma” düzeyi (%32) ile “sembol veya harfe benzer birimler” düzeyinin (%25) izlediği görülmektedir. 5 yaşındaki çocukların çoğunluğunun “isim yazma/neredeyse doğru yazma” düzeyinde olduğu (%76), bunu “isimden bir veya daha fazla harf” düzeyi (%17) ile “sembol veya harfe benzer birimler” düzeyinin (%7) izlediği görülmektedir. Bu bulgular farklı ülkelerde yetişmeler de çocukların yaş gruplarına göre isim yazma düzeylerinde benzer yüzdelik performans gösterdiklerine işaret etmektedir. Bu sebeple, okul öncesi dönemdeki çocukların isim yazma becerilerinin benzer bir gelişimsel sırayı takip ederek geliştiği sonucuna varılabilir. Bununla birlikte yapılan bu araştırmanın örneklemini eğitim düzeyi yüksek ebeveyn ve çocuklarının, Ho’nun yaptığı araştırmanın örneklemini ise dezavantajlı ailelerden gelen ve Head Start programına devam eden çocukların oluşturduğu dikkate alınmalıdır. Bu durum farklı kültürlerde yetişen çocukların ailelerinin okul öncesi dönemde yazı yazmaya verdikleri öneme ve çevresel faktörlere işaret edebilir.

5.3. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Birbirleri ile İlişkisi

Yapılan bu çalışmada kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri olarak belirtilen sözel dil, alıcı dil, ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık becerisi, alfabe bilgisi, yazı kavramları ve isim yazma becerisinin kendi aralarındaki ilişkisine yönelik korelasyon değerleri incelendiğinde bu becerilerin okul öncesi dönemde birbirleri ile .20-.72 arasında değişen bir korelasyona sahip oldukları görülmektedir. Alanyazındaki birçok araştırma da sözel dil, sesbilgisel farkındalık becerisi, alfabe bilgisi, yazı kavramları ve isim yazma becerilerinin okul öncesi dönemde birbirleri ile eşzamanlı ve boylamsal olarak ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (19, 25, 29, 37, 45, 57, 64, 117, 140, 167, 170).

Bu çalışmada ortaya konan sözel dil, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri ile sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi, yazı kavramları arasında düşük düzeyde ilişkili ($r=.20-.38$) olduğu bulgusu alan yazındaki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (37, 96, 64, 140). Bulgular arasındaki tek farklılık değişkenler arasındaki ilişkinin

düzeyinde görülmektedir. Örneğin Farver ve diğerleri (45) sözel dil ve alıcı dilin her ikisinin birlikte sesbilgisel farkındalık ile yüksek düzeyde, yazı farkındalığı ile orta düzeyde ilişkili olduğunu; Burgess ve Lonigan (25) bir yıl içerisinde iki kez ölçüm yaptıkları kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde sözel dil becerilerinin her iki ölçümde de sesbilgisel farkındalık becerileri ile orta düzeyde ve alfabe bilgisi ile düşük düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Hood ve diğerleri (64) ise 3 yıllık boylamsal araştırmalarında aynı beceriler arasında ilişki bulmakla birlikte sözel dil becerilerinin sesbilgisel farkındalık becerileri ile düşük düzeyde, harf-sözcük tanıma bilgisi ile orta düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada sözel dil, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin isim yazma ile orta-düşük düzeyde ilişki ($r=.34-.45$) bulunması alan yazındaki bazı bulgularla örtüşmektedir. Örneğin McNeil ve diğerleri (96) de alıcı dil becerileri ile isim yazma arasında orta düzeyde ilişki bulmuştur. Bununla birlikte Pavelko (107) normal dil gelişimine sahip ve dil bozukluğuna sahip çocukların kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma becerisini harf, isim, sözcük ve cümle yazma boyutlarında değerlendirdiği araştırmasında normal dil gelişimine sahip olan çocuklar için harf, sözcük ve cümle yazma ile sözel dil arasında ilişki bulurken isim yazma ile sözel dil arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır. Ancak yine de bu bulgular kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma becerisi ile sözel dil arasındaki ilişkiyi ortaya koymasından önemlidir.

Yapılan bu çalışmada sesbilgisel farkındalık ile alfabe bilgisi, isim yazma, yazı kavramları arasında güçlü bir ilişkinin ($r=.60-.72$) olması diğer araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda ortaya konan sonuçlar tarafından desteklenmektedir. Örneğin Burgess ve Lonigan (25) sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisinin birbirlerindeki büyümeyi yordadığını, Blair ve Savage (18) sesbilgisel farkındalık ile alfabe bilgisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu; McNeil ve diğerleri (96) sesbilgisel farkındalığın alfabe bilgisi ile orta düzeyde ve isim yazma becerisi ile düşük düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. McNeil ve diğerlerinin (96) ise sonuçlarının yapılan bu çalışmadan daha düşük korelasyon ortaya koymasının sebebi araştırmacıların değişkenlerin birbiri ile olan ilişkisini incelerken yaş değişkenini kontrol etmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Welsch ve diğerleri (167) ise uyak tanıma işlemiyle ölçülen sesbilgisel farkındalığın çocukların isim yazma becerilerini yordadığını göstermiştir. Farver ve diğerleri (45) tarafından ortaya konan sesbilgisel

farkındalık ile yazı bilgisi arasında güçlü bir ilişkinin olması da araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Yapılan bu araştırmada alfabe bilgisi ile isim yazma ve yazı kavramları arasında orta düzeyde ilişki ($r=.44-.47$) bulunması farklı çalışmalarla desteklenmektedir (18, 21, 29, 38). Örneğin Cabell ve diğerleri (29) alfabe bilgisi ile isim yazma arasında orta düzeyde, alfabe bilgisi ile yazı kavramları arasında düşük düzeyde ilişki bulmuştur.

Son olarak bu araştırmada yazı kavramları ile isim yazma arasında güçlü bir ilişkinin ($r=.64$) bulunması yine Welsch ve diğerleri (167) tarafından isim yazma becerisine en fazla katkıyı sırasıyla alfabe bilgisi, yazı farkındalığı ve uyak farkındalığının yaptığı bulgusuyla desteklenmektedir.

Yapılan bu araştırmadan elde edilen bu bulgular ilköğretimde başarılı bir okuma süreci için gerekli olan sözel dil, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığının okul öncesi dönemde karşılıklı olarak birbirini etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular aynı zamanda sözel dil ve yazılı dilin ardışık değil eşzamanlı ve birbirine bağlı olarak geliştiğine işaret etmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemdeki çocukların gelecekte başarılı bir okuma becerisi gösterebilmeleri için hem sözel dil hem de kodla ilgili becerileri (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı) hedefleyen uygun bir müfredatla öğrenim görmeleri gerekmektedir (77).

Alan yazındaki birçok araştırma kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin yıllar içerisinde süreklilik gösterdiğini de ortaya koymaktadır (77, 85, 104, 128, 140)). Örneğin, okul öncesi dönemde ölçülen sözel dil becerilerinin anasınıfı, 1 ve 2. sınıfta ölçülen sözel dil becerilerine ilişkin varyansların sırasıyla %90, %96 ve %88'ini açıkladığı; okul öncesi dönemde ölçülen kodla ilgili becerilerin ise anasınıfı ve 1. sınıftaki okuma becerisine ilişkin varyansların sırasıyla %40 ve %55'ini açıkladığı görülmektedir (140). Bu bulgular erken yıllarda sözel dil ve kodla ilgili becerilerde önemli bir açığı olan çocukların ileriki yıllarda okuryazarlık için gerekli olan altyapı sistemini oluşturmakta güçlük çekebileceğine ve okuma güçlüğü riski ile karşı karşıya kalabileceğine işaret etmektedir (Dickinson ve McCabe, Aktaran: 37) Bu sebeple kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde önemli bir açığa

sahip çocukların erken yaşlarda belirlenmesi ve uygun müdahale programlarına dahil edilmeleri gerekmektedir (140).

5.4. Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Ev Okuryazarlık Ortamı ile İlişkisi

Yapılan bu araştırmada kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisine yönelik bulgular incelendiğinde “ev ortamındaki materyaller”in kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinden herhangi biriyle anlamlı bir ilişkisinin olmadığı görülmektedir. Kuşçul (79) da düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen aileler ve çocukları üzerinde yaptığı araştırmasında ev ortamındaki fiziksel çevrenin çocukların okuma öncesi becerileriyle ilişkili olmadığını belirtmiştir. Her ne kadar bu bulgu yapılan bu araştırmanın bulguları ile örtüşse de alan yazındaki bir çok araştırma ev ortamında bulunan materyaller ile kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasında ilişki olduğunu göstermektedir (8, 45, 120, 125, Snow ve diğ., Aktaran: 176). Örneğin, Farver ve diğerleri (45) “ev ortamında gerçekleşen okuryazarlık etkinlikleri”, “ebeveynin okuryazarlık uygulamaları” ve “ev okuryazarlık kaynakları”nın çocukların okuryazarlık becerileri ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında ev okuryazarlık kaynakları olarak belirledikleri kontrol listesinde çocuk kitapları, alfabe kitapları, oyuncaklar, eğitim materyalleri ve yazı materyallerini içeren 27 maddenin ev ortamında bulunup bulunmadığını incelemiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre, ev okuryazarlık kaynaklarının, alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı (yazı kavramları, harf tanıma, harf isimlendirme ve harf-sesi bilgisi) değişkenleri ile .20-.32 arasında değişen bir korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Yapılan bu araştırmanın bulgularının alan yazındaki bulgularla örtüşmemesinin sebebinin araştırmanın örneklem grubundaki ebeveynlerin ev ortamlarının çocuklarına sundukları okuryazarlıkla ilgili materyaller açısından benzer olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “kitapla ilgili deneyimler”in sözel dil, alıcı dil ve ifade edici dil ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Bu bulgular alan yazında paylaşımlı kitap okuma ile sözel dil becerileri arasında ilişki olduğunu gösteren araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir (10, 36, 64, 78, 99, 126, 128, 131, 132). Yapılan bu araştırmada böyle bir bulgunun elde

edilmesinin iki nedenden ötürü kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Olası bir nedenin ev okuryazarlık ortamı anketinin “kitapla ilgili deneyimler” alt alanında yer alan maddelerle ilgili edinilen bilgilerin ebeveynin kendi davranışlarını doğru şekilde rapor etmemesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Senechal ve diğerleri de (129) alan yazında paylaşımlı kitap okuma ve dil ile ilgili becerilerin ilişkisini inceleyen birçok korelasyonel araştırmada her iki değişkenin birbiriyle düşük düzeyde ilişkili olduğu veya aralarında herhangi bir ilişki bulunmadığını gösteren bulguların olduğunu belirtmektedir. Senechal ve diğerleri’ne (129) göre bu tür bulguların elde edilmesi, kitap okuma etkinliğinin ebeveynler için önemli bir etkinlik olması ve sosyal caziplik unsuru taşımasından ileri gelmektedir. Bu sebeple ebeveynin paylaşımlı okuma ile ilgili kendi davranışlarını rapor etmesi yerine “Kitap Başlığı veya Yazar Tanıma” testlerinin kullanılmasının daha güvenilir olduğunu ileri sürmüştür. Olası diğer bir neden gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini oluşturan ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yüksek olması ve bu örneklem grubunun “kitapla ilgili deneyimler”e ilişkin etkinlikleri gerçekleştirme açısından birbirlerine benzer özellikler göstermesi de olabilir.

Araştırmada, “kitapla ilgili deneyimler” ile yazı kavramları, sesbilgisel farkındalık ve isim yazma becerisi arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Alan yazında kitap okuma ile bu becerilerin birbirleriyle olan ilişkileri konusunda farklı sonuçlar bulunmaktadır. Bazı araştırmalar düzenli kitap okuma ve yazı farkındalığı (99, 123), paylaşımlı kitap okuma ve sesbilgisel farkındalık (78, 79, 136, 143); paylaşımlı kitap okuma ve harf tanıma, harf isimlendirme harf-ses ilişkisi bilgisi (48, 78, 79, 143) arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Öte yandan kitap okuma etkinliğinin yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalığı geliştirmediğini, bu becerilerin ancak ebeveynler bu konuda eğitim aldıklarında geliştiğini öne süren çalışmalar da mevcuttur (68, 131). Araştırmadan elde edilen bulguların alan yazındaki bazı bulgularla desteklenirken bazı bulgularla desteklenmemesinin ev ortamında çocuklar için bulunan kitap türleri ve kitapların niteliksel özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bazı aileler ev ortamlarında çocukları için alfabe kitapları bulundururken diğerleri bulundurmaz. Yine bazı ev ortamlarında bulunan kitaplar aliterasyon ve uyak açısından zengin bir dile sahipken diğer evlerde bulunanlar bu tür özellikleri göstermeyebilir. Belirtilen bu farklılıklara bağlı olarak

çocukların kitapla ilgili deneyimleri de değişkenlik gösterebilir ve bu durumun sonucu olarak kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri de farklı şekillerde etkilenebilir.

Ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “sesbilgisel farkındalık deneyimleri” ile sözel dil, alıcı dil, sesbilgisel farkındalık becerisi, isim yazma becerisi ve alfabe bilgisi ve yazı kavramları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.22-.37$) bulunmaktadır. Bu sonuçlar ev ortamında yapılan sözcüğü hecelerine bölme, uyaklı sözcük oyunları oynama, ilk ve son sesleri aynı sözcükler bulma şarkı söyleme gibi etkinliklerin çocukların sözcük dağarcığı (144) uyak farkındalığı, sesbirim farkındalığı ve alfabe bilgisi (46, 59, 109) ile ilişkili olduğu bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Benzer olan bu sonuçlar ev ortamında gerçekleşen sesbilgisel farkındalık deneyimlerinin çocukların hem sözel dil becerilerini desteklerken hem de sözcüklerin seslerine ilişkin farkındalıklarını artırarak kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “yazı yazma ile ilgili deneyimler”in isim yazma becerisi, sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları ile orta düzeyde ($r=.47-.57$) ; sözel dil, alıcı dil, ifade edici dil ve alfabe bilgisi ile düşük düzeyde ilişkili ($r=.22-.39$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “alfabe ile ilgili deneyimler” de ifade edici dil hariç yukarıda belirtilen kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile aynı düzeyde ilişkilidir. İlişki düzeyindeki tek farklılık alfabe ile ilgili deneyimler ile alfabe bilgisi arasında güçlü düzeyde ilişki ($r=.61$) olmasıdır. Yapılan regresyon analizinde ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “yazı yazma ile ilgili deneyimler”in isim yazma becerisini (%6), sesbilgisel farkındalık becerisini (%7), sözel dil becerisini (%12), alıcı dil becerisini (%14) ve ifade edici dil becerisini (%5) yordadığı görülmektedir. Yine regresyon analizinde “alfabe ile ilgili deneyimler”in çocukların yazı kavramları (%5) ve alfabe bilgisini (%37) açıkladığı görülmektedir. Belirtilen bu bulgular alanyazındaki araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (57, 90, 127, 128). Örneğin, Senechal ve LeFevre (127, 128) yaptıkları araştırmalarında ebeveyn öğretimini “alfabe harflerini ve/ya alfabe harflerinin seslerini öğretirim”, “sözcük yazmayı öğretirim”, “sözcük okumayı öğretirim” şeklindeki sorulardan oluşturmuşlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre anasınıfında yapılan ebeveyn öğretimi ile anasınıfında ölçülen uydurulmuş kodlama, sözcük

çözümleme, yazı kavramları ve alfabe bilgisi arasında .20-.30 arasında değişen korelasyon bulunmuştur. Aynı zamanda anasınıfında yapılan ebeveyn öğretiminin birinci sınıfta ölçülen sesbilgisel farkındalık hariç uydurulmuş kodlama (erken sözcük yazma), sözcük çözümleme (erken okuma), yazı kavramları ve harfleri isimlendirmeyi de yordadığı görülmüştür. Martini ve Senechal (90) tarafından 57-71 aylık çocuklar ve ebeveynleri üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise “ev ortamında yapılan formal okuryazarlık etkinlikleri”ni çocuğa harfleri öğretme, harf seslerini öğretme, alfabe harflerini yazmayı/kopyalamayı öğretme, çocuğa ismini yazmayı öğretme, sözcük yazmayı öğretme, sözcük okumayı öğretme, gazete veya dergilerdeki sözcüklere işaret etmeyi öğretme gibi sorulardan oluşturmuşlardır. Sonuçlara göre ev ortamında yapılan formal okuryazarlık etkinlikleri, çocukların alfabe bilgisi ve basit sözcükleri okuma becerileri ile orta düzeyde ilişkili bulunmuştur ($r=.24-.52$). Yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular alan yazındaki bulgular ışığında değerlendirildiğinde ebeveynlerin çocukları ile birlikte sözcük yazarken sözcükte hangi harflerin olduğuna, harflerin yazılış sırasına dikkat çekerek çocuklarının yazı kavramları, isim yazma becerisi, alfabe bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerisini destekleyebileceğine işaret etmektedir.

“Yazı yazma ile ilgili deneyimler” ve “alfabe ile ilgili deneyimler” sözel dil, alıcı dil ve ifade edici dili yordaması Aram ve Levin’in (7) araştırmasında elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Araştırmacılar ebeveynlerin çocuklarına yazı yazarken kelimeyi seslerine ayırma, bu sesleri harflerle ilişkilendirme, harf yazmasında destek verme ve talepte bulunma olarak tanımladıkları “okuryazar aracılığı”nın çocukların 2. sınıfta ölçülen sözel dil becerisini yordadığını ortaya koymuştur. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular alan yazındaki bulgular ışığında değerlendirildiğinde ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yazı yazma ve alfabe harflerini öğretmeye yönelik olarak yaptıkları etkinlikler sırasında çocuklarıyla sözel etkileşimde bulunarak onların sözel dil becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “çevre ile ilgili deneyimler” ile kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinden yalnızca sözel dil ile düşük düzeyde ilişkili ($r=.20$) olduğu bulgusu EPPE projesinde orta konan kütüphaneyi ziyaret etme ile sözel dil becerilerinin ilişkili olduğu bulgusuyla örtüşmektedir (144). Bu bulgular kütüphane/kitapçıya daha sıklıkla giden ebeveynlerin daha fazla kitap

ödünç/satın aldığına, daha fazla paylaşımlı okuma yaptığına ve bunun bir sonucu olarak çocuklarının sözel dil becerilerini daha fazla desteklediğine işaret ediyor olabilir.

Ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “ebeveynin okuryazarlıkla ilgili alışkanları” ile sözel dil, alıcı dil, ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık becerisi, alfabe bilgisi ve yazı yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ebeveynin okuryazarlıkla ilgili alışkanları ve yazı farkındalığı arasında sınırda anlamlıya yakın bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen bu bulgu alan yazındaki çalışma bulgularıyla örtüşmektedir (45, 79, 100, 165). Örneğin, Türk anne ve çocukları üzerinde yapılan bir araştırmada Nergis (100) annelerin okuryazarlığa olan ilgisi ile birinci sınıf öğrencilerin ön okuryazarlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular annelerin serbest zamanlarını okuma etkinliği ile değerlendirme, kendilerini yazı ile ifade etme alışkanlığı, medya okuryazarlığına olan ilgileri ve kitapla olan etkileşimlerinin çocukların ön okuyazarlık davranışları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, çocukların ev ortamında ebeveynlerini çeşitli yazılı materyalleri okurken ve yazı yazarken görmelerinin onların yazının işlevi, yazının yönü ve yazı birimlerine yönelik bilgilerini doğal olarak desteklediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırmada ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun yaşının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini yordamasına ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde her iki değişkenin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini yordadığı görülmektedir. Bu durum okuma ve yazmadaki gözlemlenen büyümenin çocuğun kendisinden ve çevresel uyarıcılardan geldiği (151), okuryazarlığın gelişimsel bir süreç olduğu ve okuma ve yazma için çocukların yetişkinlerle iletişim ve etkileşim halinde olmaları gerektiği görüşü (53) ile örtüşmektedir. Bununla birlikte araştırmada elde edilen bulgular yaş değişkeninin ev okuryazarlık ortamına ilişkin değişkenlere kıyasla kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini daha güçlü bir şekilde yordadığını göstermiştir. Spesifik olarak yaş değişkeni sırasıyla sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisi değişkenlerine ilişkin varyansın %46, %50, %11 ve %51’ini açıklamaktadır. Ev okuryazarlık ortamı alt alanlarından “yazı yazma deneyimleri” ise sırasıyla isim yazma ve sesbilgisel farkındalık değişkenlerine ilişkin varyansın %6 ve

%7'sini açıklamaktadır. Ev okuryazarlık ortamı alt alanı olan “alfabe ile ilgili deneyimler” ise sırasıyla yazı kavramları ve alfabe bilgisi değişkenlerine ilişkin varyansın %5 ve %37'sini açıklamaktadır. Bu durum çevresel faktörlerin önemini azaltmamasına rağmen de olgunlaşmanın kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde oldukça önemli bir faktör olduğuna işaret etmektedir. Ancak araştırmada çevresel faktörlerin etkisinin olgunlaşmaya ilişkin faktörlere kıyasla daha önemli bir yordayıcı olarak ortaya çıkmasının araştırma örneklemini oluşturan bireylerin benzer sosyoekonomik düzeye ve benzer çevrelere sahip olmasından kaynaklanıyor olabileceği de dikkate alınmalıdır.

Araştırma bulgularında dikkati çeken bir diğer husus ev okuryazarlık ortamı alt alanlarından “yazı yazma ile ilgili deneyimler” ve “alfabe ile ilgili deneyimler”in kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini yordamada -ev ortamındaki materyaller, kitapla ilgili deneyimler, sesbilgisel farkındalık deneyimleri, çevre ile ilgili deneyimler ve ebeveynin okuryazarlık alışkanlıkları alt alanlarına kıyasla-daha ön plana çıktığı görülmektedir. Belirtilen ev okuryazarlık ortamı alt alanlarının boylamsal düzende tasarlanan ve farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden yeni araştırmalarda da kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini yordamada ön plana çıkıp çıkmadığı incelenmelidir.

VI. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimini ve bu becerilerin birbirleri ile ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisinin ortaya konmaya çalışıldığı bu araştırmada varılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin çocuğun cinsiyeti, anne ve babanın eğitim düzeyi ve annenin çalışma durumu ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Çocuğun cinsiyetinin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinden yalnızca sözel dil, alıcı dil ve isim yazma becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Buna göre kız çocukların erkek çocuklara kıyasla bu becerilerde daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve isim yazma becerilerinin yaş değişkeninden etkilendiği ortaya konmuştur. Yaşla birlikte çocukların bu becerilere ilişkin ölçüm araçlarından daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca hiyerarşik regresyon analizlerinde de kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde yaşın önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Bütün bu bulgular ışığında kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimsel bir özellik gösterdiği sonucuna varılabilir.

Bu araştırmada ev okuryazarlık ortamı ve alt alanlarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca ev okuryazarlık alt alanları olan “yazı yazma deneyimleri” ve “alfabe ile ilgili deneyimler”in çocukların sözel dil, alıcı dil, ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları ve alfabe bilgisi becerilerini yordadığı görülmüştür. Bu bulgular, ebeveynlerin günlük yaşantılarında çocukları ile birlikte okuma ve yazmaya yönelik yaptıkları etkinliklerin çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir rolü olduğuna işaret etmektedir. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin hem yaş hem de ev okuryazarlık ortamı ile ilişkili olduğu bulguları dikkate alındığında, bu becerilerin hem gelişimsel bir özellik gösterdiği hem de erken yıllarda çocuklara sunulan okuma-yazma ile ilgili

deneyimlerden etkilendiği sonucuna varılabilir. Bununla birlikte -araştırmanın gerçekleştiği bağlamla sınırlı olmak koşulu ile-yaş değişkeninin ev okuryazarlık ortamı değişkenlerine kıyasla kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini daha güçlü bir şekilde yordadığı görülmektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerisinde 36-47 ve 48-59 ay ile 36-47 ve 60-71 aylık çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen 48-59 ve 60-71 aylık çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sebeple ileride okul öncesi dönem çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmeyi hedefleyen araştırmaların bu araştırmada kullanılan alt becerilerin yanı sıra daha zor düzeyde olan becerileri de (örn., uyak üretme, verilen sesle sözcük üretme, hece ve sesbirim birleştirme, hece ve sesbirim silme, sesbirim ayırma gibi) incelemeleri önerilmektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinden sözcüğü hecelerine bölme işleminin tüm yaş grupları (36-71 ay) için en kolay işlem, son sesi tanıma işleminin ise en zor işlem olduğu görülmüştür. Uyak tanıma işlemi ve ilk sesi tanıma işlemleri zorluk açısından bu iki işlemin arasında yer almakla birlikte yaş gruplarına göre değişik özellikler sergilemektedir. Bu sebeple yapılacak olan yeni araştırmalarda uyak tanıma ve ilk sesi tanıma becerilerinde Türk uyruklu okul öncesi dönem çocuklarının ne düzeyde bir performans sergilediği ve yeni bulguların alan yazında belirtilen bulgularla örtüşüp örtüşmediği incelenebilir.

Yazı kavramları açısından okul öncesi dönem çocuklarının kitap kavramları ile ilgili maddeleri daha kolaylıkla yapabildikleri, harf ve sözcüklerle ilgili olan maddelerde daha düşük performans gösterdikleri ortaya koyulmuştur. Diğer ülkelerdeki çocukların yazı kavramları bilgisinin daha yüksek düzeyde olduğu bulguları dikkate alındığında ebeveynlere ve okul öncesi öğretmenlerine yazı kavramlarına yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Böylelikle ebeveyn ve öğretmenlerin okuryazarlıkla ilgili yaptıkları uygulamaların desteklenip geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Alfabe bilgisi açısından 36-47 aylık çocukların neredeyse hiç harf bilmediği ancak 48 aydan itibaren harf bilgilerinin arttığı görülmektedir.

İsim yazma açısından 36-47 aylık çocukların çoğunluğunun resim çizdiği veya dikey/yatay karamalar yaptığı görülmektedir. Önemli bir kısmının ise gelişimsel açıdan daha ileri düzey olan harfe benzeyen semboller yapabildikleri görülmüştür. 48-

59 aylık çocukların gerçek harfleri kullanabildikleri isimlerinden harf veya harfler yazabildikleri görülmektedir. Önemli bir oranının ise isimlerini doğru veya neredeyse doğru yazabildikleri görülmektedir. 60-71 aylık çocukların çoğunluğun ise isimlerini doğru veya neredeyse doğru yazabildikleri ortaya konulmuştur.

Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde birbirleriyle ilişkili olduğu (.72'ye varan korelasyon) görülmektedir. Bu bulgular sözel dil ve yazılı dilin karşılıklı ilişkili olduğunu ve birlikte geliştiğini göstermektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek olan eğitimin hem sözel dil becerilerini hem de okuryazarlıkla ilgili diğer becerileri (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı) destekleyecek nitelikte olması gerekmektedir.

Araştırmacı, araştırmadan elde edilen bulguların orta-üst sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin normal gelişim gösteren 36-71 aylık çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde bir kaynak olabileceğini düşünmektedir. Araştırmada yaşla birlikte okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde göstermiş oldukları performans düzeyleri dikkate alındığında, çocukların bu beceriler açısından ne düzeyde olduklarının ve nasıl bir gelişim gösterdiklerinin değerlendirilmesinin önemli olduğunu düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmacı okul öncesi dönem çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri açısından değerlendirilmesine olanak sağlayacak geçerlik ve güvenilirliği yapılmış araçlar geliştirilmesini önermektedir. Böylelikle bu becerilerde yaşlılarından daha düşük düzeyde performans gösteren çocukların belirlenerek uygun müdahale programları ile ilköğretim yıllarında okuma yetersizliği sorunu ile karşı karşıya kalma riskleri daha aza indirgenebilecektir.

Ev okuryazarlık ortamı ile ilgili ortaya konan sonuçlar, anketin birçok alt boyutunun çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerisiyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan bulguların ebeveynler ve çocukları için geliştirilebilecek eğitim ve müdahale programlarına ışık tutabileceği düşünülmektedir. Ebeveynlere yönelik geliştirilebilecek olan eğitim ve müdahale programları çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacıyla nitelikli bir çevre oluşturma, nitelikli kitapların seçimi, paylaşımlı kitap okumanın özellikleri, çocuklarla şarkı, şiir ve tekelerleme söyleme, doğal yollarla yazı yazmaya ve sesbilgisel farkındalığa ilgi uyarma gibi konuları hedefleyebilir.

Bu araştırmada kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ev okuryazarlık ortamı arasındaki ilişkiler kesitsel araştırma deseninde incelenmiştir. Yapılacak olan yeni araştırmalarda ev okuryazarlık ortamının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri üzerindeki olası etkilerinin boylamsal bir araştırma düzeni ile incelenmesi önerilmektedir.

Bu çalışma çoğunluğu yüksek eğitim düzeyine (lisans ve lisansüstü) çok azı ise lise ve altı eğitim düzeyine sahip ailelerin normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılmıştır. Bu sebeple sonuçlar yalnızca benzer özellik gösteren okul öncesi dönem çocuklarına genellenebilir. Bu açıdan yeni araştırmalarda farklı sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin incelenmesi önerilmektedir. Böylelikle çevresel koşulların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri daha açık bir şekilde ortaya konabilir. Bunun yanı sıra özel gereksinimi olan ve normal gelişim gösteren çocukların, okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların, iki dilli ve tek dilli çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılmasının da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Ev okuryazarlık ortamı ve kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma becerisini değerlendirmeyi hedefleyen yeni araştırmalar için çocukların isim yazma becerisini ölçmenin yanı sıra söylenen sözcükleri yazabilme ve verilen sözcükleri okuma becerilerinin de incelenmesi önerilmektedir. Böylelikle ev ortamında yapılan okuryazarlık etkinliklerinin isim yazma becerisinin yanı sıra çocukların başka sözcükleri yazabilme (uydurulmuş kodlama) ve sözcük okuma becerisi üzerindeki etkilerinin de ortaya konabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

1. Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk Çocuklarında Üstdil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
2. Altıparmak, S. (2010). ***Parental Perceptions On Emergent Literacy in Early Childhood Years***. Yüksek Lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
3. Altun, D. (2013). An Investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment. Yüksek Lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
4. Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
5. Aram, D. ve Biron, S. (2004). Joint Storybook Reading and Joint Writing Interventions Among Low SES preschoolers: Differential Contributions to Early Literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588-610.
6. Aram, D. ve Levin, I. (2001). Mother-Child Joint Writing in Low SES: Sociocultural Factors, Maternal Mediation, and Early Literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.
7. Aram, D. ve Levin, I. (2004). The Role of Maternal Mediation of Writing to Kindergartners in Promoting Literacy in School: A Longitudinal Perspective. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 17, 387-409.
8. Aram, D. ve Levin, I. (2011). Home Support of Children in the Writing Process: Contributions to Early Literacy. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt. 3, s.189-199). New York: The Guilford Press.
9. Arman, F. (2014). ***Zihinsel Yetersziliği Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine ve Uygulamalarına İlişkin Anne Görüşleri***.Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
10. Audet D., Evans, M. A., Williamson, K. ve Reynolds, K. (2008). Shared Book Reading: Parental Goals Across the Primary Grades and Goal-Behavior Relationships in Junior Kindergarten. *Early Education and Development*, 19(1), 112-137.

11. Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413.
12. Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169-189.
13. Babur, N., Haznedar, B. ve Ercetin, G. (2009a). Kapsamlı Fonolojik Farkındalık Testi. Yayınlanmamış Metin. BAP No. 05D101, Bogazici Üniversitesi, İstanbul.
14. Babur, N., Haznedar, B. ve Ercetin, G. (2009b), Fonolojik Farkındalık Tarama Testi. Yayınlanmamış Metin. BAP No. 05D101, Bogazici Üniversitesi, İstanbul.
15. Barbosa, T., Miranda, M. C., Santos, R. F. ve Bueno, O. F. A. (2009). Phonological Working Memory, Phonological Awareness and Language in Literacy Difficulties in Brazilian Children. *Reading and Writing*, 22, 201-218.
16. Bayraktar, V. (2013). ***Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerine ve İlkokul Birinci Sınıftaki Ses Farkındalığı ve Okuma-Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi***. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
17. Bennett, K. K., Weigel, D. J. ve Martin, S. S. (2002). Children's Acquisition of Early Literacy Skills: Examining Family Contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
18. Blair, R. ve Savage, R. (2006). Name Writing but Not Environmental Print Recognition is Related to the Letter-sound Knowledge and Phonological Awareness in Pre-readers. *Reading and Writing*, 19(9), 991-1016.
19. Bloodgood, J. W. (1999). What's in the Name? Children's Name Writing and Literacy Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34 (3), 342-367.
20. Both-de Vries A. ve Bus A.G. (2008), Name Writing: A First Step to Phonetic Writing? Does the Name Have a Special Role in Understanding the Symbolic Function of Writing?, *Literacy Learning and Teaching* 12: 37-55.
21. Both-de Vries A. ve Bus A.G. (2010). The Proper Name as Starting Point for Basic Reading Skills,. *Reading and Writing*, 23(2), 173-187.

22. Boudreau, D. (2005). Use of a Parent Questionnaire in Emergent and Early Literacy Assessment of Preschool Children. *Language, Speech, and Hearing in Schools*, 36, 33-47.
23. Britto, P. R. (2001). Family Literacy Environments and Young Children's Emerging Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 346-347.
24. Burgess, S. R. (2006). The Development of Phonological Sensitivity. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt. 2, s.90-112). New York: Guilford Press.
25. Burgess, S. R., Hecht, S. A. ve Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional Relations of Phonological Sensitivity and Prereading Abilities: Evidence from a Preschool Sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 117-141.
26. Burgess, S. R., Hecht, S. A. ve Lonigan, C. J. (2002). Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
27. Büyüктаşkapı, S. (2012). Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin (MS-PAS) Türkçe'ye Uyarlanması Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*. 4(2), 509-518
28. Cabell, S. Q., McGinty, A. S. ve Justice, L. M. (2007). Assessing Print Knowledge. K. L. Pence (Ed.). *Assessment in Emergent Literacy* (s. 327-375), San Diego: CA, Plural Publishing.
29. Cabell, S. Q., Justice, L. M., Zucker, T. A. ve McGinty, A. S. (2009). Emergent Name-Writing Abilities of Preschool-Age Children with Language Impairment. *Language, Speech, And Hearing Services in Schools*, 40, 53-66.
30. Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. ve Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.
31. Chaney, C. (1994). Language Development, Metalinguistic Awareness and Emergent Literacy Skills of 3-Year-Old Children in Relation to Social Class. *Applied Psycholinguistics*, 15, 371-394.

32. Cunningham, A. E. ve Zibulsky, J. (2011). Tell Me A Story: Examining the Benefits of Reading. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt. 3, s.397-411). New York: Guilford Press.
33. DeBaryshe, D. B. ve Binder, J. C. (1994). Development of an Instrument for Measuring Parental Beliefs About Reading Aloud to Young Children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.
34. DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. ve Buell, M. J. (2000) Mothers' Implicit Theories of Early Literacy Instruction: Implications for Children's Reading and Writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
35. DeBaryshe, B. D., Buell, M. J ve Binder, J. C. (1996). What Parents Bring to the Table: Young Children Writing with and without Parental Assistance. *Journal of Literacy Research*, 28, 71-90.
36. Deckner, D. F., Adamson, L. B. ve Bakeman, R. (2006). Child and Maternal Contributions to Shared Reading: Effects on Language and Literacy Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 31-41.
37. Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, J. A., Peisner-Feinberg, E. S. ve Poe, M. D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelations Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.
38. Drouin M. ve Harmon J. (2009). Name Writing and Letter Knowledge in Preschoolers: Incongruities in Skills and the Usefulness of Name writing as a Developmental Indicator. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 263-270.
39. Duncan, G. J., ve Brooks-Gunn, J. (2000). Family Poverty, Welfare Reform, and Child Development. *Child Development*, 71, 188-196.
40. Durgunoglu, A. ve Öney, B. (1999). Cross-Linguistic Comparison of Phonological Awareness and Word Recognition. *Reading and Writing*, 11, 281-299.
41. Entwisle, D. R., Alexander, K. L. ve Olson, L. S. (2005). First Grade and Educational Attainment by Age 22: A New Story. *American Journal of Sociology*, 110 (5), 1458-1502

42. Ergin, B. (2012). *5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeyleri ile Sosyal Kabul Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
43. Evans, M. A. ve Saint-Aubin, J. (2005). What Children are Looking at During Shared Storybook Reading: Evidence From Eye Movements. *Psychological Science*, 16, 913–920.
44. Ezell, H.K. ve Justice, L. M. (2000). Increasing the Print Focus of Adult-Child Shared Book Reading Through Observational Learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 36-47.
45. Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J. ve Eppe, S. (2013). The Home Literacy Environment and Latino Head Start Children's Emergent Literacy Skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775-791.
46. Fernandez-Fein, S. ve Baker, L. (1997). Rhyme and Alliteration Sensitivity and Relevant Experiences among Preschoolers from Diverse Backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 29(3), 433–459.
47. Fields, M. V., Groth, L. ve Spangler, K. (2004). *Let's Begin Reading Right: A Developmental Approach to Emergent Literacy*. USA: Pearson Education.
48. Frijters, J. C., Barron, R. W. ve Brunello, M. (2000). Direct and Mediated Influences of Home Literacy and Literacy Interest on Prereaders' Oral Vocabulary and Early Written Language Skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466–477.
49. Gillon, G. T. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. New York: The Guildford Press.
50. Gillon, G. T. (2006). Phonological Awareness Intervention: A Preventive Framework for Preschool Children with Specific Speech and Language Impairments. R. J. McCauley ve M. E. Fey (Ed.). *Treatment of Language Disorders in Children*. Maryland: Paul H. Brooks Publishing.
51. Gonzalez, J.E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darensbourg, A ve diğ. (2011). Exploring the Underlying Factor Structure of the Home Literacy Environment (HLE) in the English and Spanish Versions of the Familia Inventory: A Cautionary Tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 475-483.

52. Goswami, U. (2006). Early Phonological Development and the Acquisition of Literacy. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt. 1, s. 111-125). New York: Guilford Press.
53. Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J. ve Dunn, L. (2008). *Literacy for Young Children: A Guide for Early Childhood Educators*. California: Corwin Press.
54. Hall, S. K. (2008). ***Children's Emergent Literacy and Phonological Awareness: What is the Role of Home Literacy Environment***. Doktora tezi, Minnesota Üniversitesi, Amerika.
55. Güldenoğlu, F., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
56. Haney, M. R., Bissonnette, V. ve Behnken, K. L. (2003). The Relationship Among Name Writing and Early Literacy Skills in Kindergarten Children. *Child Study Journal* 33(2), 99-115.
57. Haney M. ve Hill J. (2004). Relationships Between Parent-Teaching Activities and Emergent Literacy in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
58. Hargrave, A. C. ve Sénéchal, M. (2000). A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75–90.
59. Harper, L. J. (2011). Nursery Rhyme Knowledge and Phonological Awareness in Preschool Children. *The Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 65-78.
60. Haynes, R. M. (2010). ***Contribution of the Home Environment to Preschool Children's Emergent Literacy Skills***. Doktora tezi, Teksas A&M Üniversitesi, Amerika.
61. Hildreth, G. (1936). Developmental Sequences in Name Writing. *Child Development*, 7, 291-303.
62. Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2008). Untangling the Effects of Shared Book Reading: Multiple Factors and Their

- Associations with Preschool Literacy Outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (2008) 330–350.
63. Ho, C. A. (2011). ***Major Developmental Characteristics of Children's Name Writing and Relationships with Fine Motor Skills and Emergent Literacy Skills***. Doktora tezi, Michigan Üniversitesi, Amerika.
 64. Hood, M., Conlon, E. ve Andrews, G. (2008). Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy Development: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252-271.
 65. Hougen, M. C. ve Smartt, S. M. (2012). *Fundamentals of Literacy Instruction and Assessment, Pre-K-6*. Maryland USA: Paul H. Brooks Publishing.
 66. Israel, S. E. (2008). *Early Reading First and Beyond: A Guide to Building Early Literacy Skills*. Thousand Oaks: Sage Pub.
 67. Işıkoğlu-Erdoğan, N., Muslugüme, E., Huz, Ç., Yılmaz, G. ve Öztürk B. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Döneminde İsim Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(2), 449-458.
 68. Justice, L. M. ve Ezell, H., K. (2000). Enhancing Children's Print and Word Awareness Through Home-Based Parent Intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9 257-269.
 69. Justice, L. M. ve Ezell, H., K. (2001). Word and Print Awareness in 4 Year-Old Children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17, 207–225.
 70. Justice, L. M. ve Lankford, C. (2002). Preschool Children's Visual Attention to Print During Storybook Reading: Pilot Findings. *Communication Disorders Quarterly*, 24(1), 11–21.
 71. Justice, L. M., Bowles, R. P. ve Skibbe, L. E. (2006). Measuring Preschool Attainment of Print-Concept Knowledge: A Study of Typical and At-Risk 3- to 5-Year-Old Children Using Item Response Theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 224–235.
 72. Justice, L. M., Kadevarek, J., Bowles, R. ve Grimm, K. (2005). Language Impairment, Parent-Child Shared Reading, and Phonological Awareness: A Feasibility Study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 143-156.
 73. Karaahmetoğlu, B. (2015). ***Gelişimsel Yetersizliği Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin İnançları ile***

Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

74. Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45-56.
75. Karaman, G. (2013). ***Erken Okuryazarlık Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması***, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
76. 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.
77. Kendeou, P., Broek, P., White M. J. ve Lynch, J. S. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.
78. Kim, Y.S. (2009). The Relationship Between Home Literacy Practices and Developmental Trajectories of Emergent Literacy and Conventional Literacy Skills for Korean Children. *Reading and Writing*, 22, 57-84.
79. Kuşçul, H. Ö. (1993). ***Home Context and the Development of Pre-Literacy Skills in the Child***. Doktora tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
80. Lever, R. ve Sénéchal, M. (2011). Discussing Stories: How a Dialogic Reading Intervention Improves Kindergarteners' Oral Narrative Construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
81. Levin, I., Vries, A. B., Aram, D. ve Bus, A. (2005). Writing Starts with Own Name Writing: From Scribbling to Conventional Spelling in Israeli and Dutch Children. *Applied Psycholinguistics*, 26, 463-477.
82. Levin, I., ve Bus, A. (2003). How is Emergent Writing Based on Drawing? Analyses of Children's Products and Their Sorting by Children and Mothers. *Developmental Psychology*, 39, 891-905.
83. Lonigan, C. J. (2006). Conceptualizing Phonological Processing Skills in Prereaders. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt. 1, s.77-89). New York: Guilford Press.

84. Lonigan, C. J. ve Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a Shared Reading Intervention for Preschool Children from Low-Income Backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 265-292.
85. Lonigan, C. J., Burgess, S. R. ve Anthony, J. L. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool: Evidence from a Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
86. Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L ve Barker, T. A. (1998). Development of Phonological Sensitivity in Two-to Five-Year-Old Children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294-311.
87. Lopez-Escribano, C. ve Beltran, J. A. (2009). Early Predictors of Reading in Three Groups of Native Spanish Speakers: Spaniards, Gypsies, and Latin Americans. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 84-95.
88. Lovelace, S. ve Stewart, S. R. (2007). Increasing Print Awareness in Preschoolers With Language Impairment Using Non-Evocative Print Referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 16–30.
89. Mantzicopoulos, P. Y. (1997). The Relationship of Family Variables to Head Start Children's Preacademic Competence. *Early Childhood Development and Care*, 8, 357-375.
90. Martini, F. ve Senechal, M. (2012). Learning Literacy Skills at Home: Parent Teaching, Expectations, and Child Interest. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 44(3), 210-221.
91. Mather, N. ve Goldstein, S. (2001). *Learning Disabilities and Challenging Behaviors: A Guide to Intervention and Classroom Management*. Maryland: Paul H. Brooks Publishing.
92. McBride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The Development of Letter-Name and Letter-Sound Knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 285–308.
93. McBride-Chang, C., Liu, P. D., Wong T., Wong, A. ve Shu, H. (2011). Specific Reading Difficulties in Chinese, English, or Both: Longitudinal Markers of Phonological awareness, Morphological Awareness, and RAN in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities*, 20(10), 1-12.

94. McGinty, A.S. ve Justice, L.M. (2009). Predictors of Print Knowledge in Children with SLI: Experiential and Developmental Factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 81-97.
95. McNamara, J. K., Scissons, M. ve Gutknetch, N. (2011). A Longitudinal Study of Kindergarten Children At Risk For Reading Disabilities: The Poor Really are Getting Poorer. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 421-430.
96. McNeill, B. C., Westerveld, M., Bysterveldt A. V., Boyd, L. ve Gillon, G. (2013). Early Name Writing and Invented Spelling Development. *New Zealand Journal of Education Studies*, 48 (1), 50-65.
97. Milli Eğitim Bakanlığı (Mart 2016). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015-2016. Erişim: 16 Nisan 2016,
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf
98. Muter, V. (2006). The Prediction and Screening of Children's Reading Difficulties. M. J. Snowling ve J. Stackhouse (Ed.). *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook* (Cilt.2, s. 4-73). NJ: Whurr Publishers.
99. National Early Literacy Panel (2008). ***Developing Early Literacy Report of The National Early Literacy Panel***. Maryland: National Institute for Literacy.
100. Nergis, A. (2008). ***İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ön Okuryazarlık Davranışları ile Annelerin Okuryazarlığa Olan İlgisi Arasındaki İlişki***. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
101. Neumann, M. M. (2011). ***Using Environmental Print to Enhance Emergent Literacy***. Doktora tezi, Griffith Üniversitesi, Avustralya.
102. Neuman, S. B. ve Roskos, K. (1998). *Children Achieving: Best Practices in Literacy*. Michigan: International Reading Association.
103. Neuman, S. B., Copple, C. ve Bredekamp, S. (2000). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington: The National Association for the Young Children.
104. NICHD Early Child Care Research Network (2005). Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading. *Developmental Psychology*, 41 (2), 428-442.

105. Nord, C., Lennon, J., Liu, B. ve Chandler, K. (2000). Home Literacy Activities and Signs of Children's Emergent Literacy: 1993 and 1999. *Education Statistics Quarterly*, 2, 19-27.
106. Otto, B. (2008). *Literacy Development in Early Childhood: Reflective Teaching for Birth to Age Eight*. New Jersey: Pearson Education Inc.
107. Pavelko, S. L. (2011). ***Emergent Writing Skills in Preschool Children with Language Impairment***. Doktora tezi, Purdue Üniversitesi, Florida.
108. Pence, K. L. (2007). Introduction: Measuring Contexts of Learning and Development and Children's Emergent Literacy Abilities and Growth. K. L. Pence (Ed.). *Assessment in Emergent Literacy* (pp. xiii-xxi). San Diego, CA: Plural Publishing.
109. Peeters, M., Verhoevena, V., Moor J., Van Balkomb, H. ve Van Leeuwed J. (2009). Home Literacy Predictors of Early Reading Development in Children with Cerebral Palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 445- 461.
110. Phillips, B. M., Clancy, J. L. ve Lonigan, C. J. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction with Preschool Children: Lessons from the Classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17.
111. Piasta, S. ve Wagner, R. (2010). Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Reading Research Quarterly*. 45, 8-39.
112. Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A. ve Vezzani, C. (2009). Emergent Literacy and Learning to Write: A Predictive Model for Italian Language. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 61-78.
113. Plaza, M. ve Cohen, H. (2007). The Contribution of Phonological Awareness and Visual Attention in Early Reading and Spelling. *Dyslexia*, 13(1), 67-76.
114. Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H., Poikkeus, A. M., Tolvanen ve diğerleri (2008). Developmental Links of Very Early Phonological and Language Skills to Second Grade Reading Outcomes: Strong to Accuracy but Only Minor to Fluency. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 353-370.

115. Puranik, C. S. ve Lonigan, C. J. (2011). From Scribbles to Scrabble: Preschool Children's Developing Knowledge of Written Language. *Reading and Writing*, 24, 567-589.
116. Puranik, C. S. ve Lonigan, C. J. (2012). Name Writing Proficiency, not Length of Name is Associated with Preschool Children's Emergent Literacy Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 289-294.
117. Puranik, C. S., Lonigan, C. J. ve Kim, Y. (2011). Contributions of Emergent Literacy Skills to Name Writing, Letter Writing, and Spelling in Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 465– 474.
118. Purcell-Gates, V. (1996). Stories, Coupons, and the "TV Guide": Relationships Between Home Literacy Experiences and Emergent Literacy Knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406–428.
119. Ranweiler, L. (2004). *Preschool Readers and Writers: Early Literacy Strategies for Teachers*. Michigan: High Scope Press.
120. Rodriguez, E. L. ve Tamis-Lemonda, C. S. (2011). Trajectories of the Home Learning Environment Across the First 5 years: Associations with Children's Vocabulary and Literacy Skills at Prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058-1075.
121. Sarı, B. ve Aktan Acar, E. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin (EÇDFDÖ) Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2195-2215.
122. Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap-Kudret ve Z., Tufan, M. (2014). Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 444-459.
123. Sawyer, B. E., Justice, L. M., Guo, Y., Logan, J. A. R., Petrill, S. A., Glenn-Applegate ve diğerleri (2014). Relations Among Home Literacy Environment, Child Characteristics and Print Knowledge for Preschool Children with Language Impairment. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 65-83.
124. Scarborough, H. S. (2002). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading Disabilities: Evidence, Theory, and Practice. S. B. Neuman ve D. K.

- Dickinson (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt.1, s. 97-110). New York: Guilford Press.
125. Senechal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.
 126. Senechal, M. (2011). A Model of the Concurrent and Longitudinal Relations Between Home Literacy and Child Outcomes. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt.3, s.175-187). New York: Guilford Press.
 127. Senechal, M. ve LeFevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
 128. Senechal, M. ve LeFevre, J. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
 129. Senechal, M., LeFevre, J., Hudson, E. ve Lawson, P. (1996). Knowledge of Storybooks as a Predictor of Young Children's Vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
 130. Senechal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L. ve Colton, K. V. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy the Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460.
 131. Senechal, M., LeFevre, J-A., Thomas, E. M. ve Daley, K. E. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
 132. Sim, S., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson J. ve Fielding-Barnsley, R. (2014). A Shared Reading Intervention with Parents to Enhance Young Children's Early Literacy Skills, *Early Child Development and Care*, 184:11, 1531-1549.
 133. Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., ve McGinty A. S. (2008). Relations Among Maternal Literacy Beliefs, Home Literacy Practices, and the Emergent

- Literacy Skills of Preschoolers with Specific Language Impairment. *Early Education and Development*, 19(1), 68-88.
134. Smith, S. L., Scott, K. A., Roberts, J. ve Locke, J. L. (2008). Disabled Readers' Performance on Tasks of Phonological Processing, Rapid Naming, and Letter Knowledge Before and After Kindergarten. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(3), 113-124.
 135. Son, S-H. ve Morrison, F. J. (2010). The Nature and Impact of Changes in Home Learning Environment on Development of Language and Academic Skills in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 46(5), 1103-1118.
 136. Sonnenschein, S., ve Munsterman, K(2002). The Influence of Home-Based Reading Interactions on 5-Year-Olds' Reading Motivations and Early Literacy Development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318–337.
 137. Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. ve Cramer, B. B. (1984). Assessing Phonological Awareness Task in Children: Issues of Task Comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
 138. Stone, B. H., Merritt, D. ve Cherkas-Julkowski, M. (1997). Language and Reading: Phonological Connections. D. D. Merritt ve B. Culatta (Ed.). *Language Intervention in the Classroom* (s. 363-408). San Diego, CA: Singular Publishing.
 139. Storch, S. A. ve Whitehurst, G. J. (2001). The Role of Family and Home in the Literacy Development of Children from Low-Income Backgrounds. P. R. Britto & J. Brooks-Gunn (Ed.), *The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literacy Skills. New Directions for Child and Adolescent Development* (s. 53–71). San Francisco: Jossey-Bass.
 140. Storch, S. A. ve Whitehurst, G. J. (2002). Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
 141. Strickland, D. S. (2010). *Essential Readings on Early Literacy*. Newark: International Reading Association.
 142. Sulzby, E., Barnhart, J. ve Hieshima, J. (1988). Forms of Writing and Rereading from Writing: Technical Report (Rapor No: 437). Illinois: Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign.

143. Swan, D. W. (2008). *Emerging Paths to Literacy: Modeling Individual and Environmental Contributions to Growth in Children's Emergent Literacy Skills*. Doktora tezi, Georgia Eyalet Üniversitesi, Amerika.
144. Sylvia, K., Chan, L. S., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford ve I., Taggard, B. (2011). Emergent Literacy Environments: Home and Preschool Influences on Children's Literacy Development. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt 3, s.97-117). New York: Guilford Press.
145. Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yay.
146. Şimşek, Ö. (2011). *60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
147. Şimşek-Çetin, Ö. (2014). Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.
148. Şimşek-Çetin, Ö. (2015). A Study of Print Awareness in Preschool Children in Terms of Maternal Reading Beliefs and Age, Gender, Type of School Variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 102-111.
149. Şimşek-Çetin, Ö., Bay, D. N. ve Altun-Akbaba, S. (2014). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerinin Gelişimsel Özelliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 564-576.
150. Taşkın, P. (2013). *Okul Öncesi Dönemde Matematik ile Dil Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
151. Teale, W. H. ve Sulzby, E. (1986). Emergent Literacy As a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers. W.H. Teale ve E. Sulzby (Ed.). *Emergent Literacy: Writing and Reading* (s. vii-xxv). New Jersey: Ablex Publishing.
152. Topbaş, S. ve Güven, S. (2013). *TEDİL Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Kullanım Kılavuzu*. Ankara: Detay Yay.

153. Torgesen, J. K. ve Mathes, P. G. (2000). *A Basic Guide to Understanding, Assessing, and Teaching Phonological Awareness*. Texas: Pro-ed.
154. Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K. ve Lyytinen, H. (2010). Language Development, Literacy Skills, and Predictive Connections to Reading in Finnish Children with and without Familial Risk for Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (4), 308-321.
155. Torppa, M., Poikkeus, A., Laakso, M. L., Eklund K. ve Lyytinen, H. (2006). Predicting Delayed Letter Knowledge Development and Its Relation to Grade 1 Reading Achievement Among Children with and without Familial Risk for Dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128-1142.
156. Treiman, R. ve Broderick, V. (1998). What's in a Name? Children's Knowledge About the Letters in Their Own Names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97–116.
157. Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A. ve Francis, D. J. (1998). The Foundations of Literacy: Learning the Sounds of Letters. *Child Development*, 69, 1524–1540.
158. Treiman, R. ve Zukowski, A (2001) Levels of Phonological Awareness: A Tribute to Isabelle Y. Liberman. S. A. Brady ve D. P. Shankweiler (Ed.). *Phonological Processes in Literacy* (s. 67-83). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
159. Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
160. Turan, F. ve Akoğlu, G. (2014). Okul Öncesi Dönemde Ev Okuryazarlık Ortamı ve Fonolojik Farkındalık Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 153-166
161. Turan, F. ve Gül, G. (2008). Early Precursor of Reading: Acquisition of Phonological Awareness Skills. *Educational Sciences: Theory & Practice* 8 (1), 279-284.
162. Uhry, J. K. ve Clark, D. B. (2005). Phonemic Awareness. J. K. Uhry ve D. B. Clark (Ed.). *Dyslexia Theory & Practice of Instruction* (s. 97-117). Baltimore: Brookes.

163. Vaughn, S. ve Linan-Thompson, S. (2004). *Research-Based Methods of Reading Instruction, Grades K-3*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
164. Vukelich, C., Christie, J. ve Enz, B. J. (2014). *Helping Young Children Learn Language and Literacy*. England: Pearson Education Limited.
165. Weigel, D. J., Martin, S. S. ve Bennett, K. K. (2005). Ecological Influences of the Home and the Child-Care Center on Preschool-Age Children's Literacy Development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.
166. Weigel, D. J., Martin, S. S. ve Bennett, K. K. (2006). Mothers' Literacy Beliefs: Connections with the Home Literacy Environment and Pre-school Children's Literacy Development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
167. Welsch, J. G., Sullivan A. ve L. M. Justice (2003). That's My Letter!: What Preschoolers' Name Writing Representations Tell Us about Emergent Literacy Knowledge. *Journal of Literacy Research*, 35 (2), 757-776.
168. Whitehurst, G. J. (1992). *Stony Brook Family Reading Survey*. Stony Brook, NY: Author.
169. Whitehurst, G. J. ve Lonigan, G. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-847.
170. Whitehurst, G. J. ve Lonigan, G. J. (2002). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research* (s.11-29). New York: Guilford Press.
171. Williams, M. ve Rask, H. (2003) Literacy Through Play: How Families with Able Children Support Their Literacy Development. *Early Child Development and Care*, 173(5), 527-533
172. Wood, C. ve Terrell, C. (1998). Pre-school Phonological Awareness and Subsequent Literacy Development. *Educational Psychology*, 18, 253-272.
173. Worden, P. E. Ve Boettcher, W. (1990). Young Children's Acquisition of Alphabet Knowledge. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 277-295.
174. Yaden D.B. ve Tardibuono J.M. (2004). The Emergent Writing Development of Urban Latino Preschoolers: Developmental Perspectives and Instructional

Environments for Second-Language Learners. *Reading and Writing Quarterly*, 20, 29- 61.

175. Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel Farkındalık (Fonolojik Farkındalık) Eğitiminin Okuma Sorunu Olan Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
176. Zucker, T. A. ve Grant, S. L. (2007). Assessing Home Supports for Literacy. K. L. Pence (Ed.). *Assessment in Emergent Literacy* (s. 81-187), San Diego: CA, Plural Publishing.

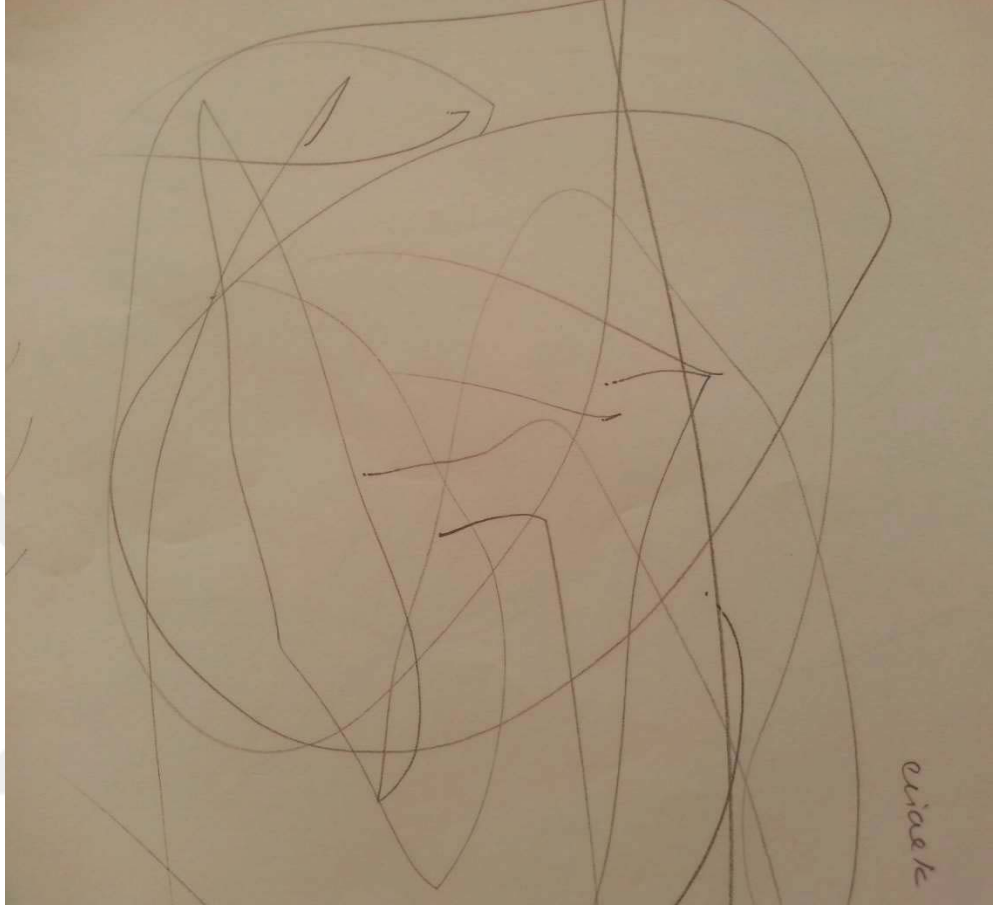


EK-1: İsim Yazma Düzeyleri ile İlgili Örnekler

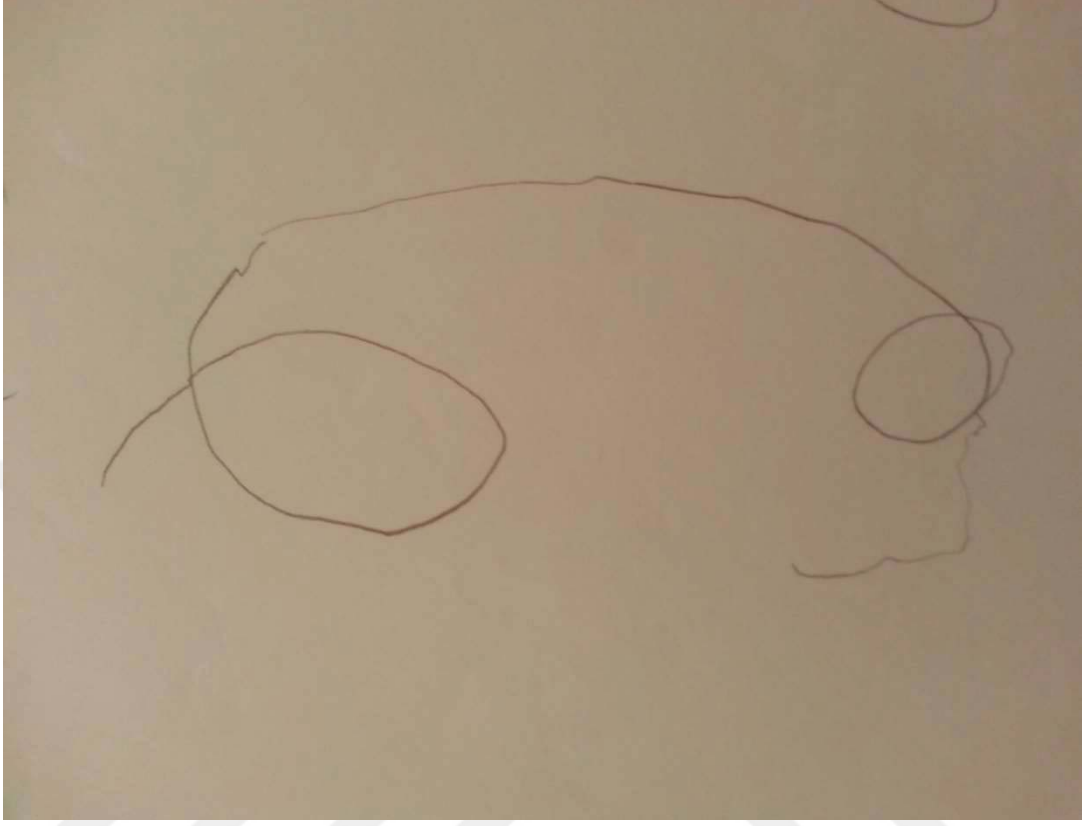


0: Resim çizer ve çizdiğinin resim olduğunu ifade eder.

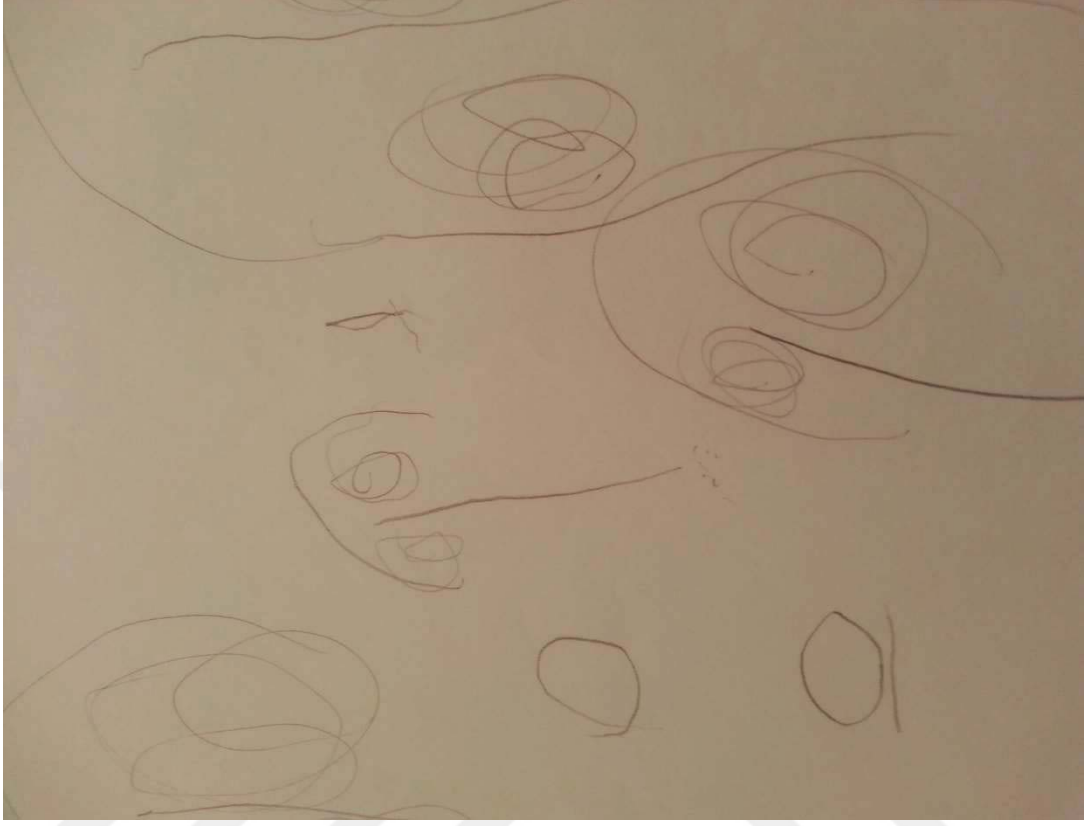
Örnek 1: 37 aylık Arda, kendisinden ismini yazması istendiğinde “çiçek” çizdiğini belirtmiştir.



Örnek 2: 44 aylık Enes Bera kendisinden ismini yazması istendiğinde “tekerlek” yaptığını belirtmiştir.



Örnek 3: 47 aylık Akif kendisinden ismini yazması istendiğinde “resim yapmak istediğini ve kendisini” çizdiğini belirtmiştir.

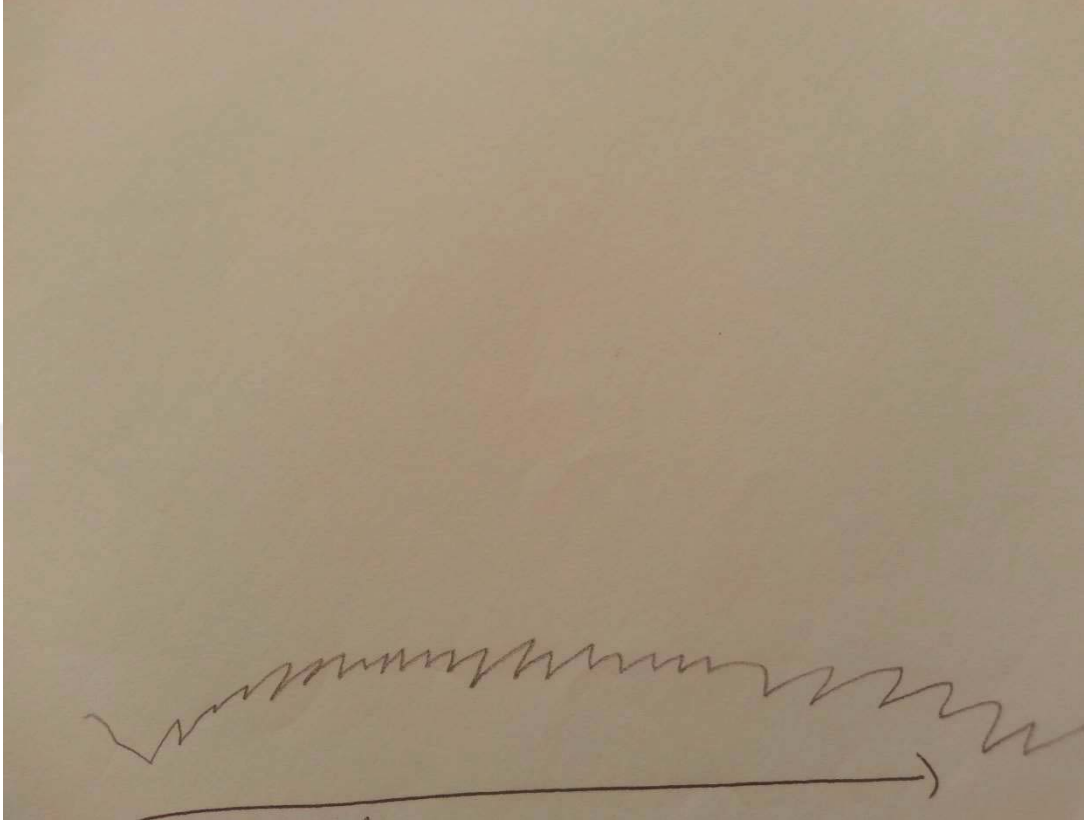


1: Resim çizer ve çizdiği resmi kendi ismi olarak tanımlar.
Bu düzeyle ilgili herhangi bir örnek bulunmamaktadır.



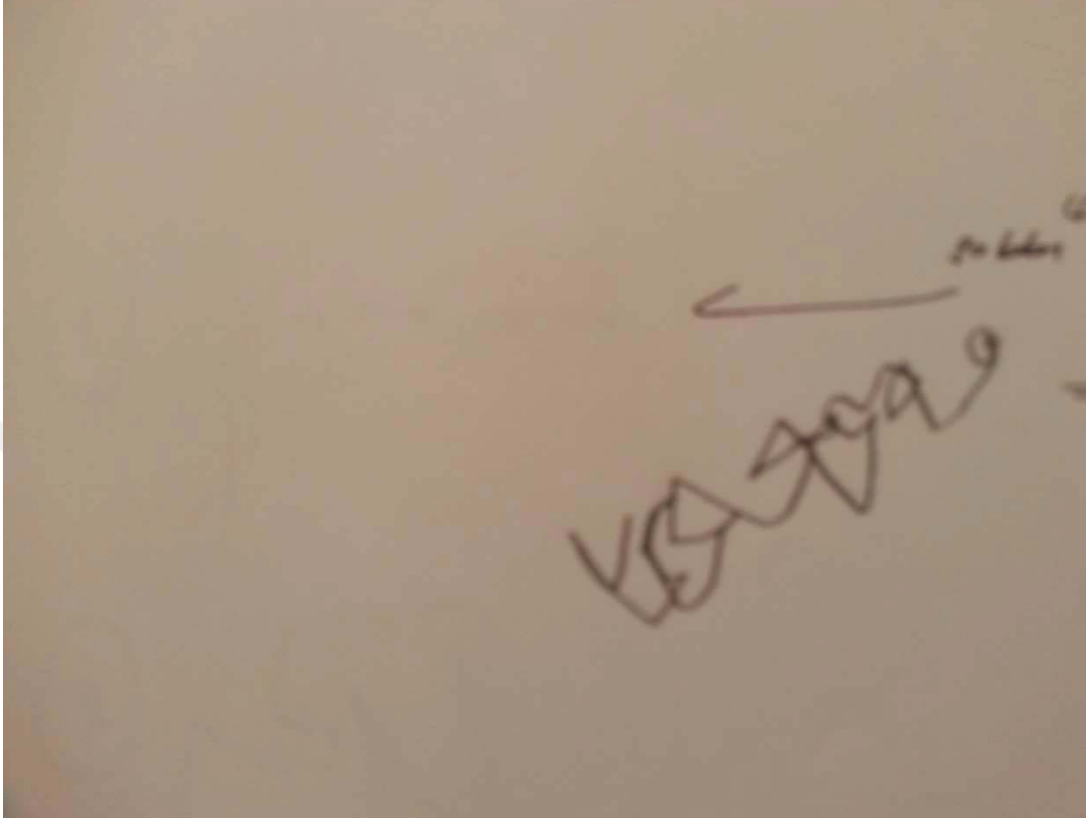
2: Boşluk bırakmadan dikey ya da yatay yönlü karalamalar yapar.

Örnek 1: 36 aylık Sena, kendisinden ismini yazması istendiğinde “Sena” yazdığını belirtmiştir.



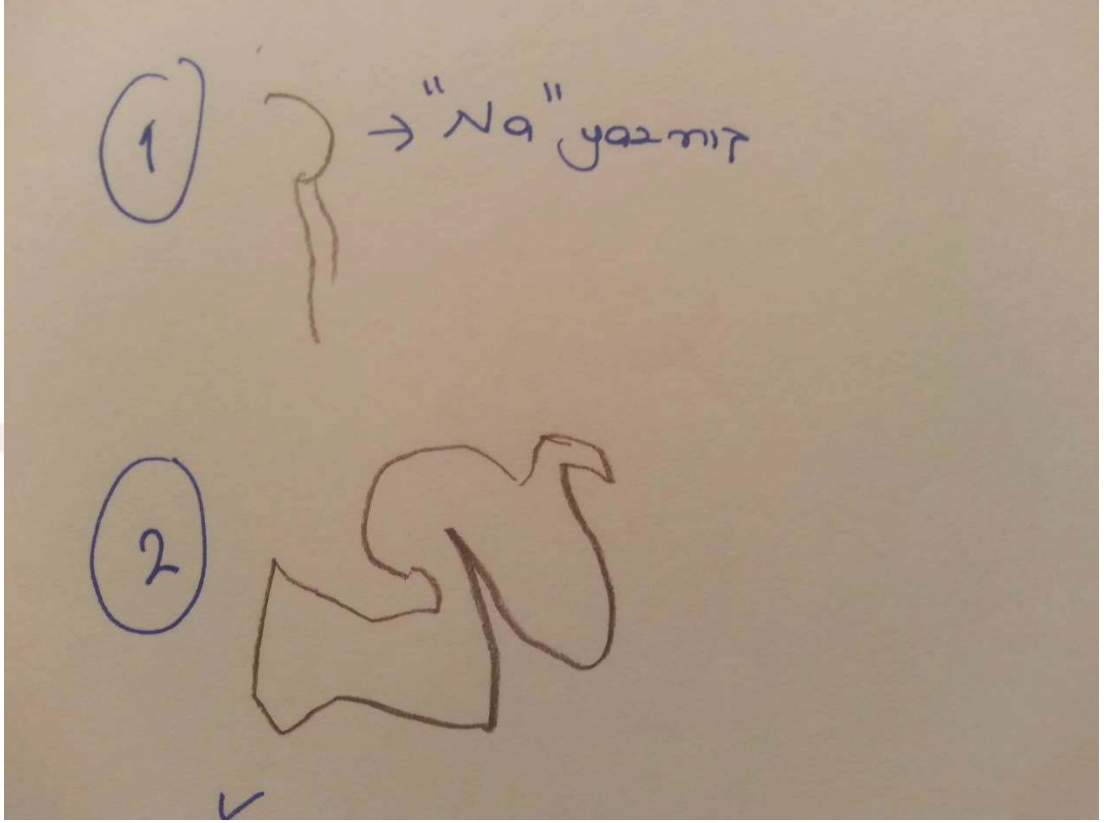
3: Boşluk bırakmadan harfe benzer karalamalar yapar.

Örnek 1: 52 aylık Ahmet Kenan, kendisinden ismini yazması istendiğinde “buz” yazdığını belirtmiştir.

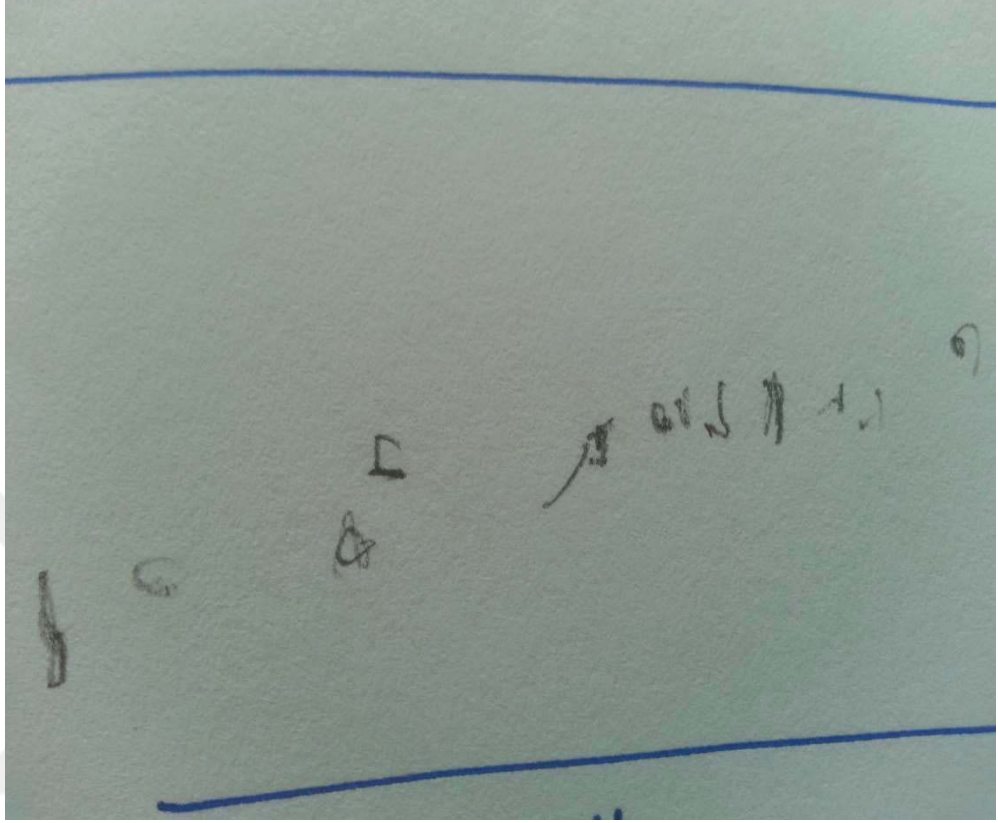


4: Harfe benzeyen tek bir sembol yapar.

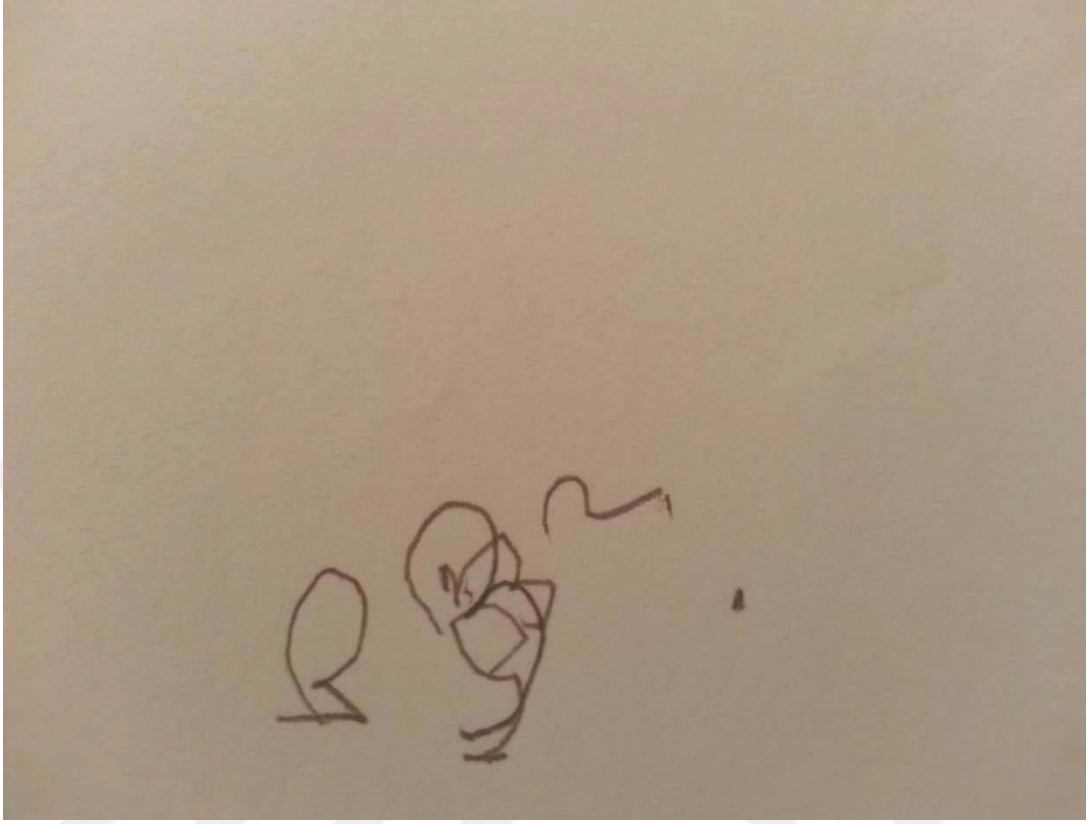
Örnek 1: 55 aylık İrem Su, kendisinden ismini yazması istendiğinde “na” ve “ke” yazdığını belirtmiştir.



5: Harfe benzeyen semboller yapar ve bunlar arasında boşluk bulunur.
Örnek 1: 38 aylık Halil Efe kendisinden ismini yazması istendiğinde aşağıdaki sembolleri çizmiş, Halil Efe yazdığını söylemiştir.

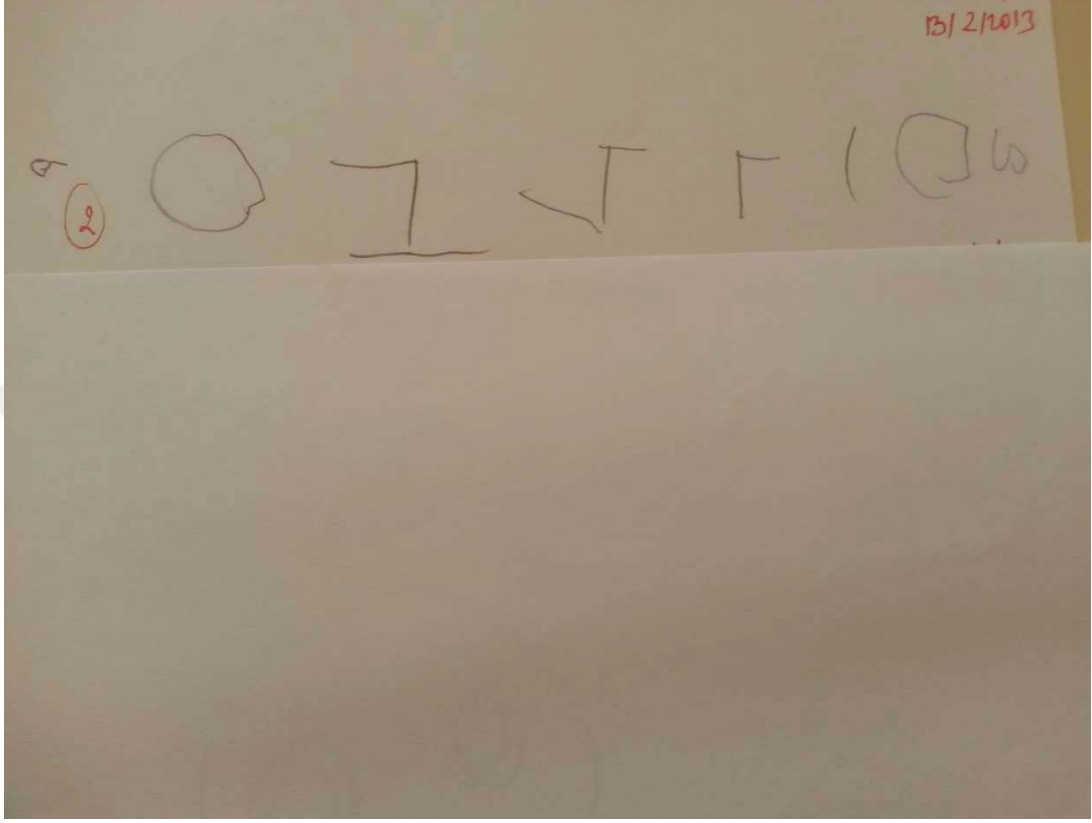


Örnek 2: 48 aylık Ahmet Furkan kendisinden ismini yazması istendiğinde aşağıdaki sembolleri çizmiş, Ahmet Furkan yazdığını söylemiştir.



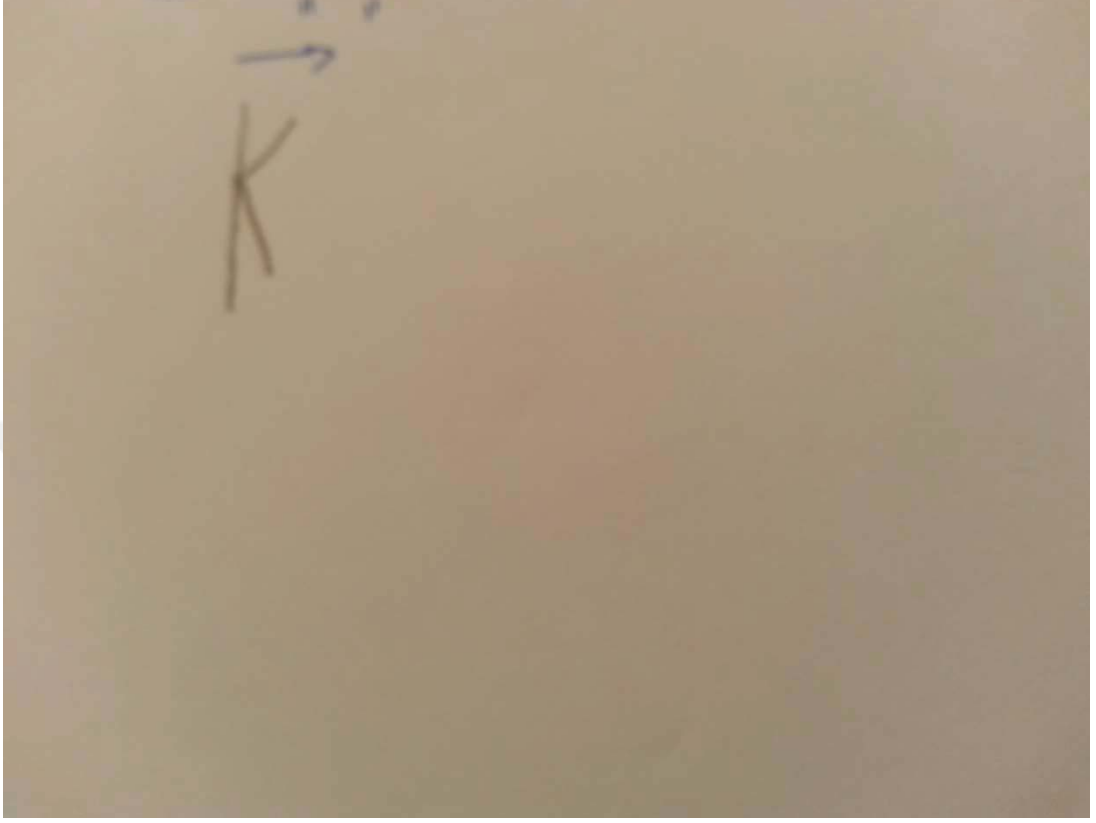
6: Rastgele semboller ve harfler yapar. Bu sembol ve harfler ismi ile ilgili değildir.

Örnek 1: 45 aylık Rabia kendisinden ismini yazması istendiğinde aşağıdaki harf ve sembolleri çizip, kediyle ilgili harfler olduğunu söylemiştir.



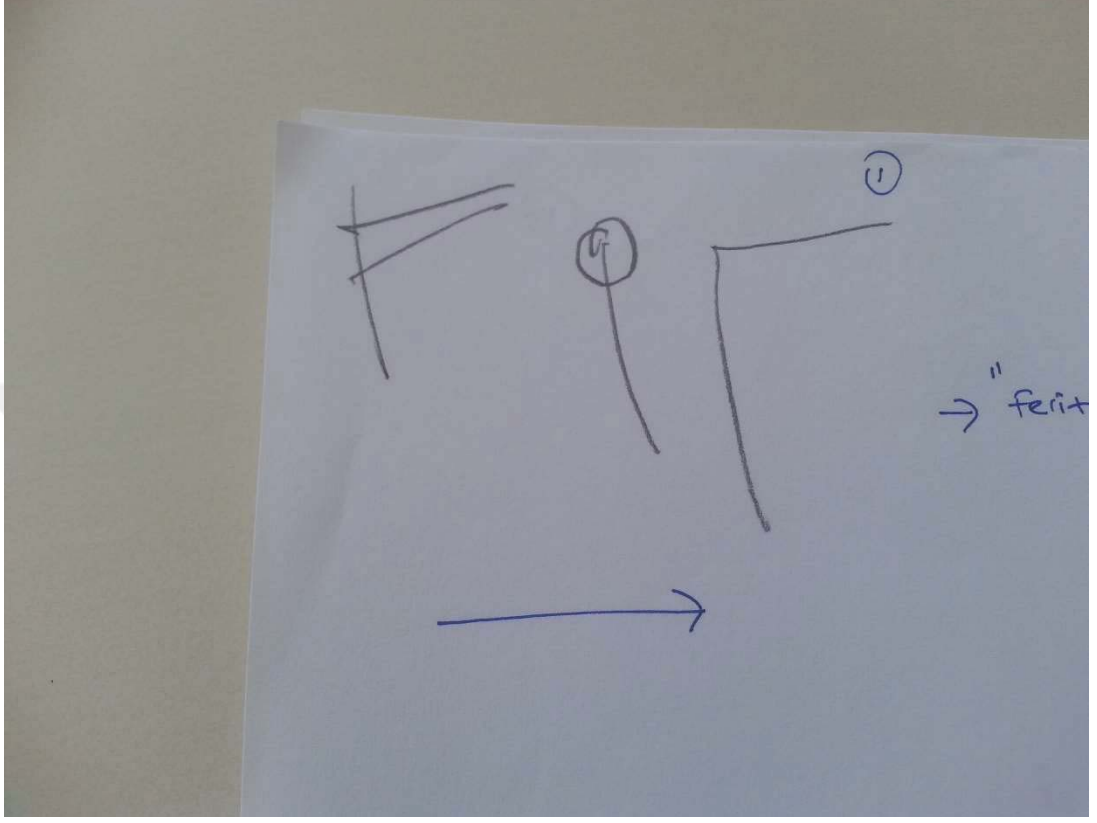
7: İsmnin baş harfini veya isminden bir harf yazar.

Örnek 1: 55 aylık Kerem kendisinden ismini yazması istendiğinde “ke” yazdığını söylemiştir.

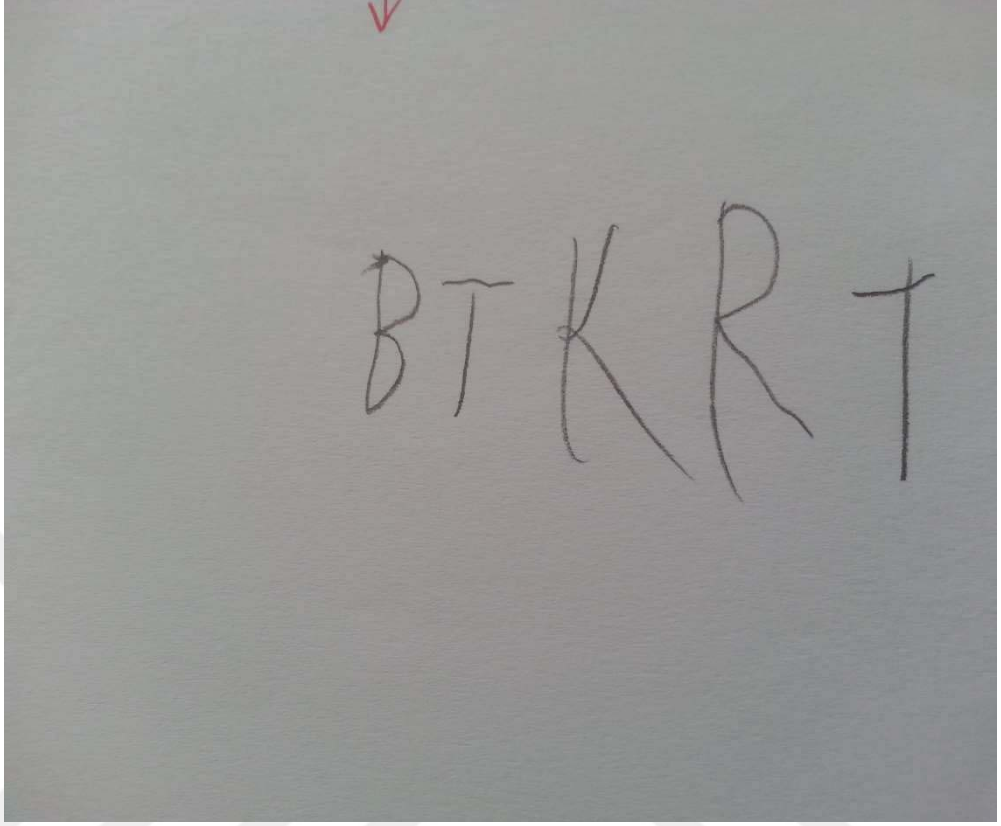


8: İsmindeki harflerin en az iki tanesini doğru yazar (harf aynı harfin tekrarı olmamalıdır). Eklenmiş başka harf ve/ya semboller mevcut olabilir.

Örnek 1: 49 aylık Ahmet Ferit kendisinden ismini yazması istendiğinde "Ferit Bir" yazdığını söylemiştir.



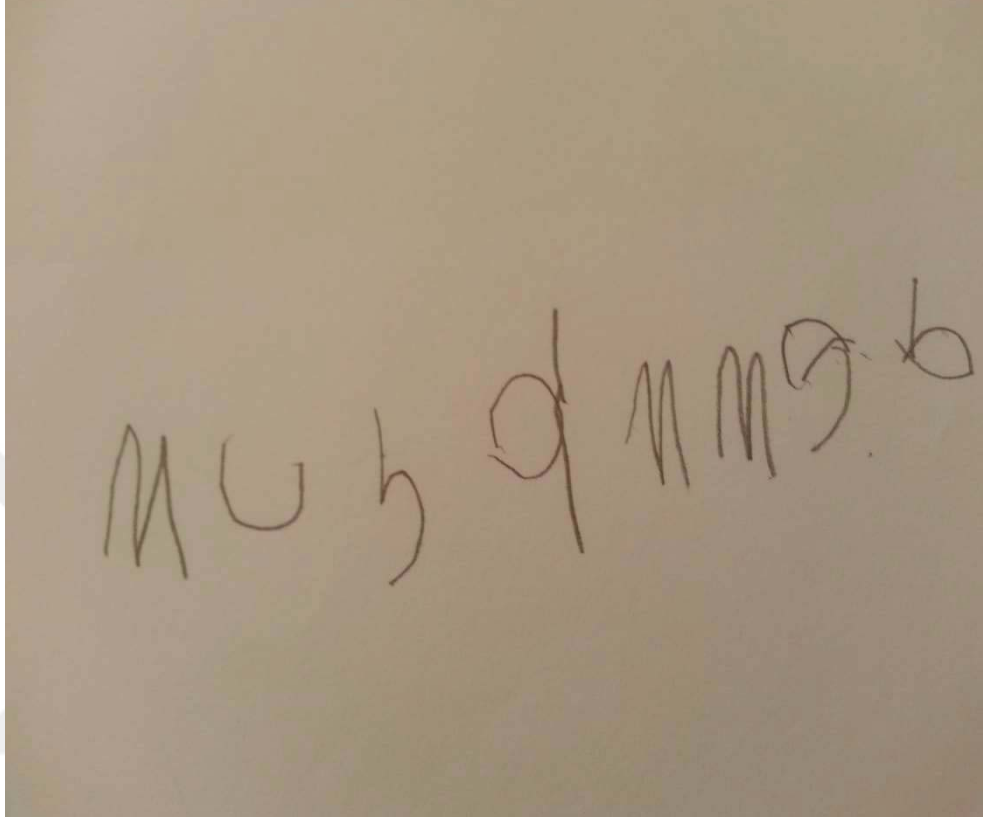
Örnek 2: 61 aylık Berat kendisinden ismini yazması istendiğinde aşağıdakileri yazmış ne yazdığını bilmiyorum demiştir.



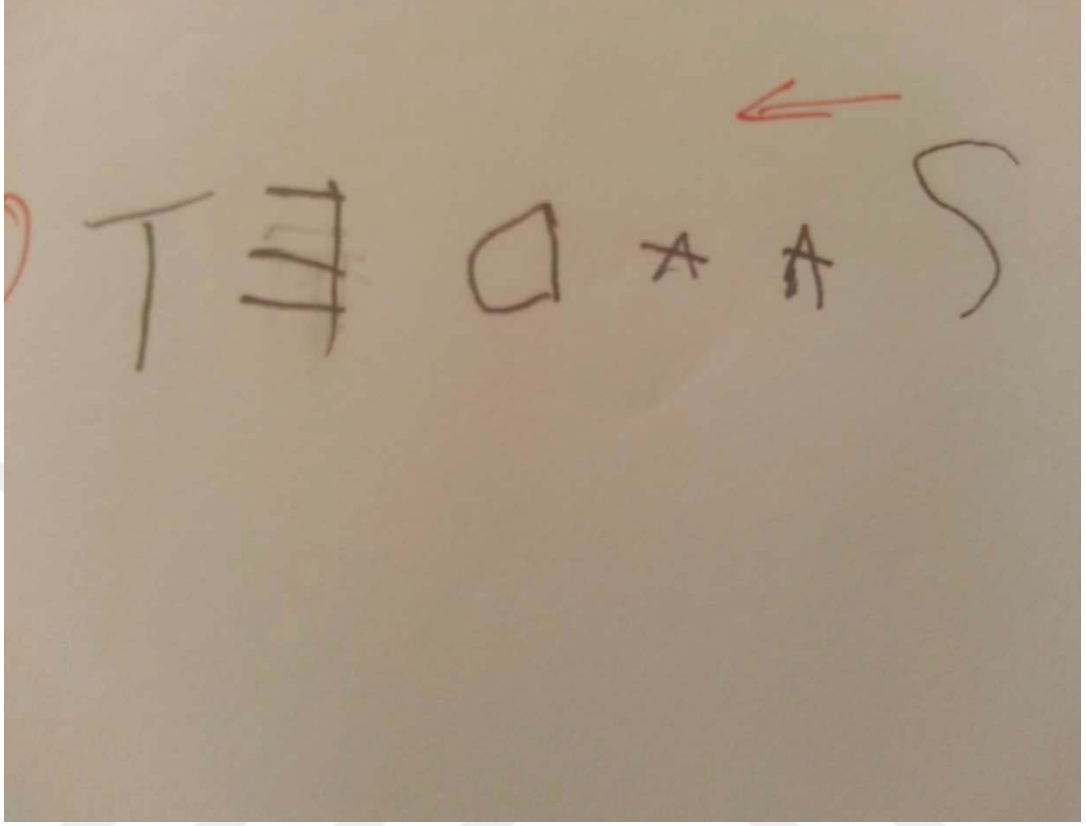
BTKRT

9: İsmi genellikle doğru yazar. Bazı harfler ters yönde yazılmış ya da isim tamamen ayna imajı ile yazılmış olabilir.

Örnek 1: 64 aylık Muhammed kendisinden ismini yazması istendiğinde aşağıdaki gibi yazmıştır.

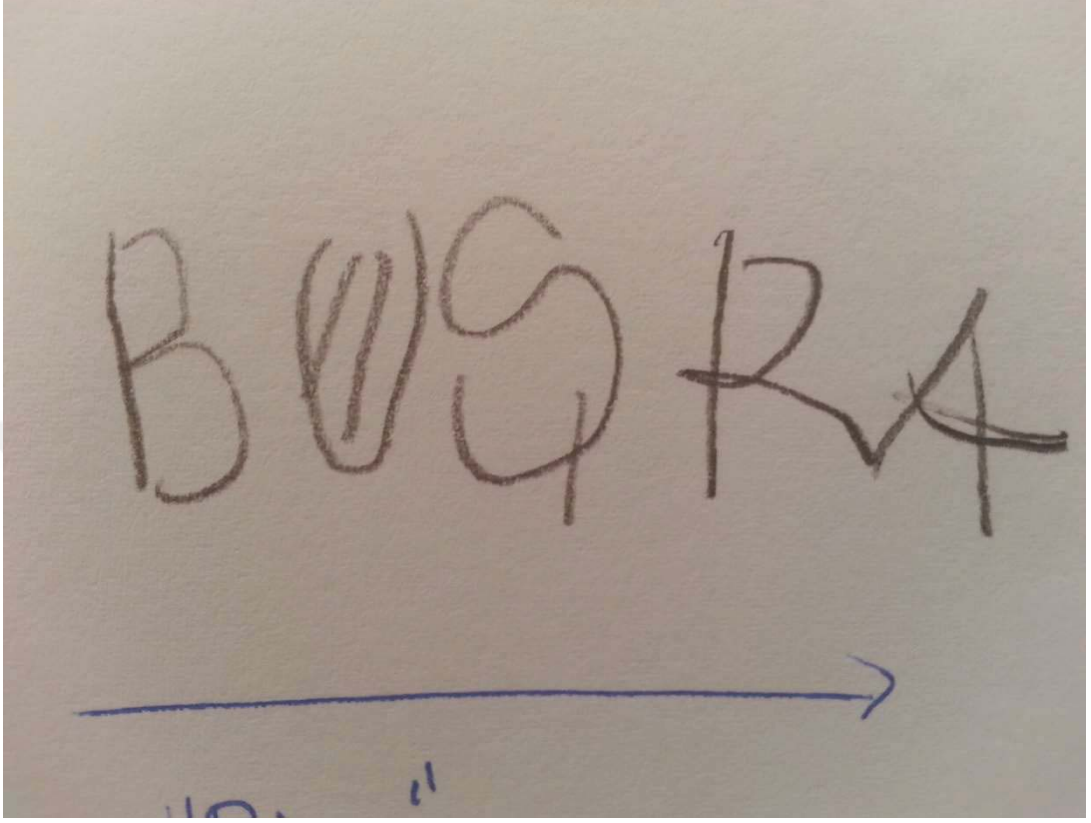


Örnek 2: 59 aylık Saadet kendisinden ismini yazması istendiğinde aşağıdaki gibi yazmıştır.



10: İsmiini doğru yazar. Ters yönde ve ayna imajı ile yazılmış harfler yoktur.

Örnek 1: 60 aylık Büşra kendisinden ismini yazması istendiğinde aşağıdaki gibi yazmıştır.



**EK-2: Kendiliğinden Ortaya Çıkan Yazı Yazma Becerisini Değerlendirme
Aracı (YABE)**

Düzye No	İsim Yazma Düzeyleri	Puan
1. Düzey	Resim çizer ve çizdiğinin “resim” olduğunu ifade eder.	0 puan
2. Düzey	Resim çizer ve çizdiği resmi, “kendi ismi”olarak tanımlar.	1 puan
3. Düzey	Boşluk bırakmadan dikey ya da yatay yönlü karalamalar yapar.	2 puan
4. Düzey	Boşluk bırakmadan harfe benzer karalamalar yapar.	3 puan
5. Düzey	Harfe benzeyen tek bir sembol yapar.	4 puan
6. Düzey	Harfe benzeyen semboller yapar ve bunlar arasında boşluk bulunur.	5 puan
7. Düzey	Rastgele semboller ve harfler yapar. Bu sembol ve harfler ismi ile ilgili değildir.	6 puan
8. Düzey	İsminin baş harfini ya da isminden bir harf yazar. Eklenmiş başka harf ve/ya semboller mevcut olabilir.	7 puan
9. Düzey	İsmindeki harflerin en az iki tanesini doğru yazar (harf aynı harfin tekrarı olmamalıdır). Eklenmiş başka harf ve/ya semboller mevcut olabilir.	8 puan
10. Düzey	İsmini genellikle doğru yazar. Bazı harfler ters yönde yazılmış ya da isim tamamen ayna imajı ile yazılmış olabilir.	9 puan
11. Düzey	İsmini doğru yazar. Ters yönde ve ayna imajı ile yazılmış harfler yoktur.	10 puan

