



**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**



**60-72 AYLIK ÇOCUKLARDA HIZLI İSİMLENDİRME
VE ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

DAMLA DİLARA ÇİÇEK

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

İzmir
Ocak 2023

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

60-72 AYLIK ÇOCUKLARDA HIZLI İSİMLENDİRME
VE ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Damla Dilara ÇİÇEK

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hatice Nilay KAYHAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı

İzmir
Ocak 2023

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “60-72 Aylık Çocuklarda Hızlı İsimlendirme ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya diğer bir üniversitede başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Damla Dilara ÇİÇEK

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

Öğrencinin	
Adı Soyadı	DAMLA DİLARA ÇİÇEK
Numarası	94190020492
Anabilim Dalı	ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
Programı	ÖZEL EĞİTİM
Derecesi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora

Tezin	
Türkçe Başlığı	60-72 AYLIK ÇOCUKLARDA HIZLI İSİMLENDİRME VE ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ
İngilizce Başlığı	AN INVESTIGATION OF RAPID NAMING AND EARLY LITERACY SKILLS OF CHILDREN BETWEEN 60-72 MONTHS
Başlığında Değişiklik Varsa*	
Yeni Türkçe Başlığı	
Yeni İngilizce Başlığı	
Tez Danışmanı	DOÇ. DR. HATİCE NİLAY KAYHAN

Tez Savunma Sınavının	
Tarihi	06.01.2022
Saati	14:00
Yapılış Biçimi	☒ Yüz Yüze ☒ Çevrimiçi (Enstitü Yönetim Kurulu'nun 09/12/2022 tarih ve 45/17 sayılı kararı)

Sonuç	
Jüri üyelerinin tezi değerlendirmeye ilişkin kişisel raporlarının incelenmesi ve yapılan savunma sınavı sonucunda tezin Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca;	
☒	Kabul edilmesine,
☐	Düzeltilmesine,
☐	Reddedilmesine
☒	Oy birliği
☐	Oy çokluğu ile karar verilmiştir.

Jüri Başkanı**	DOÇ. DR. HATİCE NİLAY KAYHAN	İmza
Üniversite	EGE ÜNİVERSİTESİ/EĞİTİM FAKÜLTESİ	
Anabilim / Bilim Dalı	ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI/ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ	
Jüri Üyesi	DOÇ. DR. PELİN PİŞTAV AKMEŞE	İmza
Üniversite	EGE ÜNİVERSİTESİ/SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ	
Anabilim / Bilim Dalı	ODYOLOJİ ANABİLİM DALI/ODYOLOJİ BÖLÜMÜ	
Jüri Üyesi	DR. ÖĞR. ÜYESİ NECLA IŞIKDOĞAN UĞURLU	İmza
Üniversite	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ/EĞİTİM FAKÜLTESİ	
Anabilim / Bilim Dalı	ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI/ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ	
Jüri Üyesi		İmza
Üniversite		
Anabilim / Bilim Dalı		
Jüri Üyesi		İmza
Üniversite		
Anabilim / Bilim Dalı		

TEŞEKKÜR

Araştırmamızda; 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ile hızlı isimlendirme becerilerinin; anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı, kardeş sahibi olma durumu ve okul sosyoekonomik düzeyi bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ve bu iki beceri arasındaki ilişki incelenmiştir. Okuma yazma gibi çocukların hayatında çok önemli bir beceri olan erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerilerine yönelik yapılan bu çalışmada okul öncesi dönemde çocukların ileriki eğitim hayatlarına yönelik ne tür düzenlemeler yapılması gerektiği ile ilgili alanyazına bir katkı sunulmaya çalışılmıştır. Çıktığım bu zorlu yolda araştırmamın başarıya ulaşması için doğrudan ve dolaylı olarak birçok kişinin çalışmamızda emeği bulunmaktadır.

Öncelikle veri toplama sürecinde bana okullarını ve sınıflarını açan saygıdeğer meslektaşlarıma, velilerimize ve samimi bir şekilde çalışmam katılan o kıymetli çocuklara, teşekkür ve minnetlerimi iletirim. Onlar olmadan bu çalışmanın filizlenmesi mümkün değildi. Onları tanımak ve iletişim kurmak benim için büyük bir mutluluktur.

Araştırmamın her aşamasında bana destek olup, görüşlerini sunan, yönlendiren ve farklı bir pencereden bakmamı sağlayan Dr. Öğretim Üyesi Fulya BARIŞ PEKMEZCİ hocama desteğinden dolayı çok teşekkür ederim. Sizin gibi bir hoca ile tanışıyor olup, destek alabilmek çok büyük bir şanstı. Sayenizde araştırmam daha sağlam temellerde şekillendirilmiş oldu.

İnsanın bazen köklü kararlar alıp değişim yaşamasının verimliliği arttırdığını düşünenlerden olmuşumdur. İşte böyle bir anımda karşıma çok ama çok kıymetli bir insan çıktı. Her türlü hata ya da eksikimde hiç sıkılmadan, yorulmadan bana destek oldu. Çalışma azmimi hep körükledi; saygı, sevgi ve samimiyetini hep bana yansıttı. Sonuçta da çok verimli bir çalışma sürecinin gelişmesine katkı sağladı. Özellikle tez yazım süresince bana sonsuz sabır ve her aşamada sonsuz desteğini sunan danışman hocam Doç. Dr. Hatice Nilay KAYHAN, sizi tanımak benim için çok büyük bir şans. Bu zorlu yolda bana sağladığınız desteğin önemini bu satırlara sığdırmam mümkün değil. Size saygım, sevgim ve minnetim sonsuz. İyi ki danışmanın oldunuz ve bu güzel çalışmamda benimle yürüdünüz. Her şey için teşekkür ve minnetlerimi iletirim...

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ	iii
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	9
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	11
1.3. Problem Cümlesi.....	13
1.4. Sayıtlar	13
1.5. Sınırlılıklar	13
1.6. Tanımlar	14
BÖLÜM II	15
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1.Okuma ve Okuduğunu Anlama	15
2.2.Erken Okuryazarlık	16
2.2.1.Sesbilgisel Farkındalık.....	18
2.2.2.Harf ve Alfabe Bilgisi.....	20
2.2.3.Sözcük Bilgisi.....	20
2.2.4. Yazı Farkındalığı.....	21
2.2.5. Dinlediğini Anlama	22
2.3.Hızlı İsimlendirme.....	24
2.4.İlgili Araştırmalar	26
2.4.1. Erken Okuryazarlık ile ilgili Alanyazında Yapılan Araştırmalar	26
2.4.1.1. Erken Okuryazarlık İle İlgili Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar.....	26

2.4.1.2. Erken Okuryazarlık İle İlgili Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar.....	29
2.4.2. Hızlı İsimlendirme ile ilgili Alanyazında Yapılan Araştırmalar	31
2.4.2.1. Hızlı İsimlendirme İle İlgili Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar.....	31
2.4.2.2. Hızlı İsimlendirme İle İlgili Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar.....	33
BÖLÜM III	36
YÖNTEM	36
3.1. Araştırma Modeli	36
3.2. Evren ve Örneklem	36
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	37
3.3.2. Hızlı İsimlendirme Testi (HİT)	37
3.3.3. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)	38
3.4. Veri Toplama Süreci	38
3.5. Veri Analiz Teknikleri	39
3.5.1. Varsayımların Test Edilmesi.....	40
3.5.1.1. Kayıp Veri Oranının Belirlenmesi.....	40
3.5.1.2. Uç Değerlerin Belirlenmesi.....	40
3.5.1.3. Normal Varsayım Dağılımı.....	41
3.5.1.4. Varyansların Homojenliği.....	46
BÖLÜM IV	48
BULGULAR	48
4.1. 60-72 Aylık Çocukların Hızlı İsimlendirme Becerilerine İlişkin Bulgular ...	48
4.2. 60-72 Aylık Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular.....	54
4.3. 60-72 Aylık Çocukların Hızlı İsimlendirme Becerileri ile Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular	67
BÖLÜM V	70
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	70
5.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	84
5.2. Uygulayıcı ve Ailelere Yönelik Öneriler.....	85

KAYNAKÇA	87
EKLER	95
Ek-1. Ege Üniversitesi Etik Kurul İzin Belgesi.....	95
Ek-2. İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı	96
Ek-3. Demografik Bilgi Formu	97
Ek-4. Hızlı İsimlendirme Testi (HİT) Uygulayıcı Sertifikası	101
Ek-5. Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Uygulayıcı Sertifikası	102
Ek-6. Ölçek Kullanım İzni	103



TABLO LİSTESİ

Tablo 1: EROT Puanlarının Bağımsız Değişkenlerin Gruplarına Göre Betimsel İstatistiklerinin İncelenmesi	42
Tablo 2: EROT Puanlarının Babanın Yaşına Göre Dağılımı	45
Tablo 3: Levene Testine İlişkin İstatistikler	46
Tablo 4: Annenin İş Durumuna İlişkin Hızlı İsimlendirme Testleri için Mann Whitney U Sonuçları	49
Tablo 5: Okul öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Mann Whitney U Sonuçları	49
Tablo 6: Babanın Yaşına Göre Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Mann Whitney U testi Sonuçları	50
Tablo 7: Kardeş Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre Hızlı İsimlendirme Testleri için Mann Whitney U Testi Sonuçları	50
Tablo 8: Kardeş Sayısına İlişkin Hızlı İsimlendirme Testleri için Kruskal Wallis Testi Sonuçları	51
Tablo 9: Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine İlişkin Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	52
Tablo 10: Annenin Yaşına Göre Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	52
Tablo 11: Anne Eğitim Düzeyine Göre Hızlı İsimlendirme Testleri için Kruskal Wallis Testi Sonuçları	53
Tablo 12: Baba Eğitim Düzeyine Göre Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	53
Tablo 13: Okul SED Düzeyine Göre Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	54
Tablo 14: Annenin İş Durumuna İlişkin EROT Puanları İçin Mann Whitney U Sonuçları	55
Tablo 15: Okul öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin EROT Puanları İçin Mann Whitney U Sonuçları	56
Tablo 16: Babanın Yaşına Göre EROT Puanları İçin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	57
Tablo 17: Kardeş Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre EROT puanları için Mann Whitney U Testi Sonuçları	57

Tablo 18: Kardeş Sayısına İlişkin EROT Puanları İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	59
Tablo 19: Okul öncesi Eğitime Devam Etme Süresine EROT Puanları İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	59
Tablo 20: EROT Puanlarının Okul öncesi Eğitime Devam Süreleri İçin İkili Karşılaştırma (Pairwise) Analizleri	60
Tablo 21: Annenin Yaşına Göre EROT Testleri İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	61
Tablo 22: Anne Eğitim Düzeyine Göre EROT Puanları İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	62
Tablo 23 :EROT Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi İçin İkili Karşılaştırma (Pairwise) Analizleri	63
Tablo 24: Babanın Öğrenim Düzeyine Göre EROT Puanları İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	64
Tablo 25: EROT Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi İçin İkili Karşılaştırma (Pairwise) Analizleri	65
Tablo 26: Okul SED Düzeyine İlişkin EROT Puanları için Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	66
Tablo 27: EROT Puanlarının Okul SED Düzeyi İçin İkili Karşılaştırma (Pairwise) Analizleri	67
Tablo 28: Erken Okuryazarlık ve Hızlı İsimlendirme Puanları Arasındaki İlişki	68

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Okumanın Hiyerarşik Temsili	15
--	----



KISALTMALAR LİSTESİ

EROT	: Erken Okuryazarlık Testi
EROBİT	: Erken Okuryazarlık Bilgi Testi
HİT	: Hızlı İsimlendirme Testi
SED	: Sosyoekonomik Düzey
SESFAR	: Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Destekleyen Müdahale Programı



ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ile hızlı isimlendirme becerilerinin incelenmesidir. Ayrıca çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerileri ve hızlı isimlendirme becerilerinin anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeşe sahip olma durumu, okul SED düzeyi bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmaya, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İzmir ili ve merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında öğrenim gören; 60-72 aylık tipik gelişim gösteren, ana dili Türkçe olan, herhangi bir özel gereksinim alanına yönelik gelişimsel tanısı olmayan ve okulöncesi öğrenimine aktif devam eden 111 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların erken okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin bilgiler “Erken Okuryazarlık Testi (EROT)”, hızlı isimlendirme beceri düzeylerine ilişkin bilgiler “Hızlı İsimlendirme Testi (HİT)”, kendilerine ve ailelerine ilişkin bilgiler “Demografik Bilgi Formu” ile elde edilmiştir.

Elde edilen veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiş, çocukların Hızlı İsimlendirme Testi (HİT) alt testlerinden elde ettikleri puanların anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumları ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeş sahibi olma durumu, okul sosyoekonomik düzey (SED) bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) alt testlerinden elde ettikleri puanların istatistiksel olarak değerlendirilmiş; elde edilen sonuçlara göre EROT alt testlerinden elde ettikleri puanların çocukların okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği, bu farklılığın okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu; okulöncesi eğitime devam etme değişkenine göre de daha uzun süre okul öncesi eğitim alan çocukların lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kardeşe sahip olup/olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kardeşi olmayanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın ebeveynlerin eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul SED düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu; bu farklılığın düşük-orta ve düşük-yüksek SED arasında ve üst olanlar lehine

anlamli farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna karşılık bulguların anne iş durumu, anne-baba yaş durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Çocukların hızlı isimlendirme becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında ilişkiyi belirlemeye yönelik elde edilen veriler istatistiksel olarak incelendiğinde; elde edilen korelasyon katsayılarına göre hızlı isimlendirme becerisi ile EROT sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi arasında yüksek düzeyde bir ilişki, hızlı isimlendirme becerisi ile EROT dinlediğini anlama arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar hızlı isimlendirme ve erken okuryazarlık becerilerinin birbirleri ile yüksek ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu anlamda bulgular çocukların formal okuma sürecine başlamadan önce kazanmaları gerektiği öncül beceriler olması yönünde dikkati çekicidir. Ayrıca çocukların bu becerilerinde anne-babanın eğitim düzeyi ve okulöncesi eğitime devam etme sürelerinin önemli birer değişken olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, hızlı isimlendirme ve erken okuryazarlık becerilerinin birbirleri ile ilişkili olduğu, çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olduğu ve bu becerilerin gelişimi üzerinde anne-babanın eğitim düzeyi ve okulöncesi eğitime devam etme sürelerinin önemli değişkenler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erken okuryazarlık, Hızlı isimlendirme testi, Okuma becerileri, Okul öncesi eğitim.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate the relationship between early literacy skills and rapid naming skills of 60-72 months old children. In addition, study examined whether children's early literacy skills and rapid naming skills differed according to the independent variables of mother and father's age, educational status, job status, pre-school education, number of siblings and having siblings, school population socioeconomic status (SES). 111 children who studied at public schools affiliated with the Ministry of National Education in Izmir province and its central districts in the 2021-2022 academic year, who were 60-72 months old and showed typical development, whose native language was Turkish, who did not have a developmental diagnosis for any special needs area, and actively continued preschool education were included in the study. Information about the early literacy skill levels of the children who were included in the study was obtained with the "Early Literacy Test (ELT)", information about their rapid naming skill levels was obtained with the "Rapid Naming Test (RNT)", and information about the children and their families was obtained with the "Demographic Information Form".

The data obtained were statistically evaluated and the scores obtained from the RNT subtests of the children were determined by the age of the mother and father, educational status, the duration of pre-school education, the number of siblings and having a sibling and school SES did not differ significantly according to independent variables. According to the results obtained, the scores obtained by the children from the ELT sub-tests differed significantly in terms of children's preschool education status and this difference was in favor of the children who received preschool education; there was a significant difference in terms of duration of preschool education in favor of the children who continued preschool education for a longer period. It was determined that there was a significant difference according to the status having or not having siblings and this difference significantly differed in favor of those who did not have siblings. It was found that there was a significant difference in terms of the parents' education level and this difference was in favor of the children whose parents had higher education levels. There is a significant difference according to the school SES variable, it was determined that this difference differed significantly between low-medium and low-high SES and in favor of upper ones. However, it was

seen that there was no significant difference in terms of the variables of mothers' job status, parents' age, and the number of siblings. Spearman's rank-order correlation was used to determine whether there was a relationship between children's rapid naming skills and early literacy skills. When examining the correlation coefficients obtained, it was found that all correlations were significant. It was determined that there was a high relationship between total scores obtained from RNT and ELT. The findings obtained were discussed in line with the studies in the literature. The results obtained in the study show that rapid naming and early literacy skills are highly related to each other. In this sense, it draws attention that these are primary skills that children should acquire before they start the formal reading process. Besides, it was stated that parents' education level, school SES, having siblings and children's duration of preschool education were significant variables in these skills.

In conclusion, it was seen that rapid naming and early literacy skills are related to each other, they are effective on the children's reading skills, and parents' education level and children's duration of preschool education were important variables for the development of these skills.

Keywords: Early literacy, Rapid naming test, Reading skills, Preschool education.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuryazarlık kavramı ve bu kavramı içeren becerilerin edinilmesi; bireyin kendi kendine yetebilen ve başarılı bir hayat geçirmesinin temelini oluşturmaktadır (İşlek, 2021). 2000 yılında düzenlenen Ulusal Okuma Panelinde, okuma yazma öğretiminin yalnız öğretmenlerin görevi olmadığı aile ile iş birliği içinde yürütülmesi gereken becerileri de kapsadığı vurgulanmıştır. Ayrıca birçok ülkenin eğitim politikalarında okuma yazma becerilerinin desteklenmesi için erken eğitim ile birlikte, bütüncül ve sistematik hizmetlerin hayata geçirilmesi amacı dikkati çekmektedir (National Reading Panel, 2000). Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, risk faktörlerin azaltılması ve müdahalelerin gerçekleştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Böylece çocukların okuma yazma sürecinde ilk iki yıl neler yaptıkları, hangi süreçleri izledikleri belirlenirse bu belirlemeler eşliğinde etkili müdahale planları geliştirilebilir. Erken çocukluk döneminden itibaren fonoloji, okuma ve telaffuzun önemli olduğu gerekçesiyle çocuklara zengin bir uyarıcı çevrede bu becerilerin kazandırılması da önem taşımaktadır (National Reading Panel, 2000). Çünkü okuma ve okuduğunu anlama becerileri, öğrenme ve akademik başarının önemli bir yapıtaşdır. Dolayısıyla bu becerilerin temelini oluşturan becerilerin erken dönemde kazandırılması gerekmektedir. Alan yazında okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ilkökul birinci sınıfta kazanılmasına rağmen, birtakım ön koşul becerilerin okul öncesi dönemde gelişmekte olduğu ifade edilmektedir. İlkokul birinci sınıfta ise bu becerilerin üzerine okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarının yapılandırıldığı görülmektedir (Ergül vd., 2014). Okuryazarlık kavramının, genellikle okul dönemi ya da formal okuma yazma öğretimi ile kazanıldığı düşünülse de son yıllarda yapılan araştırmalar (Alatlı, 2020; Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Gengeç, 2021; İşlek, 2021; Kurtaran, 2021; Laçın, 2020; Sağlam, 2020; Şimşek, 2021; Spira, Bracken ve Fischel, 2005), okuryazarlık kavramının oluşumunun formal okul çağından önce gelişim göstermeye başladığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar erken okuryazarlık kavramı ve bu alanda yapılacak müdahalelerin niteliği açısından önem taşımaktadır (İşlek, 2021). Demirtaş ve Ergül (2020), ilkokula devam eden çocuklar ile yaptıkları araştırmada okuma becerilerinin gelişiminde hızlı isimlendirme becerileri, sesbilgisel (fonolojik) farkındalık becerileri ve çalışma belleğinin

öneminden söz ederken; okuma becerisi düşük öğrencilerin belirlenip, geliştirilmesinde bu becerilere yönelik çalışmalar yapılması gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Etkili müdahale planları sayesinde öğrencilerin performanslarının olumlu etkileneceğini vurgulayan araştırmacılar, okuma becerisi düşük olan öğrencilerin belirlenmesinin öneminden söz etmişler, erken dönemde belirlenen risk faktörlerin azaltılmasında aile ve okul öncesi eğitim personelinin iş birliğine de vurgu yapmışlardır. Okul başarılarının bu becerilerindeki performanslarından etkilendiği, düşük performans gösteren çocukların okul başarılarının da düşük olduğunu belirtmişlerdir (Demirtaş ve Ergül, 2020). Bir diğer araştırmada ise Akdal (2018), okul öncesi eğitime devam eden zayıf sesbilgisel becerileri olan çocuklara yönelik geliştirilen SESFAR (Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Destekleyen Müdahale Programı) müdahale programının etkililiğini araştırmıştır. Düşük sesbilgisel farkındalık becerisine sahip çocukların, akranlarına göre okuma yazma performansının da düşük olduğu, bu nedenle müdahale programları ile desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Başka bir araştırmada ise Karaman (2013), bireyin hayatında önemli bir yer kaplayan okul öncesi dönemde edinilen bilgi ve becerilerin ileriki yaşamını önemli derecede etkilediğini ifade etmiştir. Bu nedenle; öğrenme ortamları erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte planlanmalıdır (Karaman, 2013). Elliott ve Olliff (2008) ilkökul eğitiminde öğretmenlerin okuma yazma öğretime yoğunlaştıkları ancak çocukların genellikle 5-6 yaşlarında bu beceriyi öğrenmekte zorlandıkları ya da öğrenemediklerini ifade etmişlerdir. Okuma yazma becerilerine sahip olabilmek için alfabe bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf-ses farkındalığı, yazı farkındalığı becerilerine sahip olunması gerekmekte ve bu beceriler için kritik yaş aralığının okul öncesi eğitim dönemi olduğu ifade edilmektedir. Özetle bu araştırmalarda da belirtildiği gibi okul öncesi dönem, çocukların okuma yazma becerilerini kazanmalarında birtakım ön koşul beceriler açısından kritik bir zaman aralığı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Erken okuryazarlık becerileri bireyin okuma yazma öğrenimi için hazırbulunuşluğa erişmeden önceki beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın temeli 1900'lü yıllara dayanmaktadır. Bu dönemde bireyi okuma yazmaya hazırlayacak oyun, şarkı söyleme gibi etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir. Böylece çocuğun gelişimini destekleyerek formal okuma yazma sürecine hazırlanması

amaçlanmaktadır (Biltekin, 2019). Bir anlamda erken okuryazarlık bir hazırlık süreci olarak ifade edilmektedir. Bu hazırlığın temelinde ses-sembol ve oyuna dayalı dil gelişimi rol oynamaktadır. Çocuklar okuma sürecine hazırlanırken oyun ya da deneyimlerin etkisi büyüktür ve bu süreçte ses-sembol etkileşimine dayalı bir öğretimsel amaca yönelim söz konusudur (Saatcı, 2019). Aynı zamanda okul öncesi eğitim sürecinde aile eğitim-öğretimin bir parçası olduğunu, bazı rollerinde değişimler olduğunu ve süreci okul-aile-çocuk iş birliğinde yürüteceğinin farkında olarak, çocuğun eğitimi sürecinde aktif katılım göstermelidir. Erken okuryazarlık becerilerinde aile katılımı, çocuğun gelişiminin desteklenmesi açısından oldukça önemlidir (Çakmak, 2010). Özellikle çocuğun, okulda öğrendiklerinin günlük hayata uyarlanması; okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinin sınıf içerisinde ve sınıf dışında da planlanması önerilmektedir. Bu nedenle ev ortamı da çocukların okuma yazmaya geçiş öncesi aile ile gerçekleştirilecek etkinlikler açısından önemli bir öğrenme ve deneyim ortamı olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim erken okuryazarlık becerilerinde günlük hayatın içindeki uygulamalar oldukça önemli olduğundan, ev-okul ve toplumsal yaşamda sistematik bir iş birliği gerekmekte, buna bağlı ailenin öğretimdeki rolü de öne çıkmaktadır.

Okuma-yazma becerisi temelde; erken okuryazarlık, sözcük çözümleme ve okuduğunu anlama becerileri olmak üzere üç basamağı içermektedir. Bireyin okuma ve yazmaya hazırbulunuşluğunun temelini oluşturan erken okuryazarlık becerilerinde yaşadığı yetersizlik, diğer becerilerin yapılanması ile okuduğunu anlamaya geçiş üzerinde de bir engel oluşturmaktadır (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Görüldüğü üzere erken okuryazarlık becerileriyle ilgili araştırma bulguları (Alatlı, 2020; Cabell, Justice, Konold ve McGinity, 2011; Delimehmet Dada, 2017; Demirtaş, 2017; Demirtaş ve Ergül, 2020; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; Kuzucu Öрге, 2018; Spira, Bracken ve Fischel, 2005), ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda okuma yazma performansı akranlarına göre düşük olan çocukların, okuma yazma becerilerine yönelik ön becerilerinde eksiklikler olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalarda genel olarak erken okuryazarlık çalışmalarında risk altındaki çocukların belirlenerek, etkili programların geliştirilmesi gerekliliği öne çıkmaktadır.

Okuma yazma becerisinin ön koşulu olarak nitelendirilen erken okuryazarlık; alıcı ve ifade edici dil, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı becerilerini içermektedir (Akdağ ve Kargın, 2019). Okuma yazma öğrenimi sürecinde bireyin duyduğu sesleri harflere dönüştürerek kodlaması ve ihtiyaç duyduğunda bu sesleri çıkarabilme süreci, belleğimizin çalışma prensibini akla getirmektedir. Bu süreçte kodlanan seslere ulaşmanın hızlı şekilde olması gerekmektedir. Bu durumda da okuma yazma sürecinin kısa süreli bellek ve işleme hızı ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca hızlı işleme becerilerinin incelenmesi okuma güçlüğü yaşayan ya da risk altında olan çocukların belirlenip, gerekli müdahale çalışmalarının planlanmasında büyük öneme sahiptir (Demirtaş, 2017). Bu nedenle, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin de erken okuryazarlık becerilerinde sahip olunması gereken ön beceriler arasında önemli bir yer tuttuğu söylenilebilir. Bellekte harfi bilme, geri çağırıp isimlendirme, sesbilgisel ve harf farkındalığı becerisi olarak görülse de onu bellekte işleme ve kısa sürede çağırma; hızlı isimlendirme ile çalışma belleği becerileri olarak bu süreçte sahip olunması gereken ön becerilerdendir (Akdağ, 2018).

Okuma-yazma öğrenimi aşamalı bir süreçtir ve her aşama bir sonrakinin temelini oluşturmaktadır. Bu aşamanın birinci kısmını oluşturan ve okuma öncesi dönem olarak adlandırılan birinci aşama, çocuğun sesler, heceler ve kitaplar hakkında bilgi edinmesini içeren bir süreçtir (Tutuk ve Melekoğlu, 2019). Bu ilk aşama karşımıza erken okuryazarlık olarak çıkmaktadır. Erken okuryazarlık becerilerinden biri olan sesbilgisel farkındalık, dili oluşturan kelimeleri içeren seslerin farkına varılmasıdır. Daha çok konuşma diline yönelik içeriğe sahip olan sesbilgisel farkındalık, kelimelerde uyakların, ses benzerliklerinin, ses tekrarlarının farkına varılması sonucu sesleri çıkarma becerisini içermektedir. Süreçte okuma için gerekli olan ön koşul beceri sayesinde, okumayı desteklemektedir. Okul öncesi dönemde yer verilen çalışmalar (tekerlemeler, şarkılar vb.) ile çocuğun ses olaylarına dikkatinin çekilmesi ve farkındalığının sağlanıp, duyarlılık kazanması okuma yazma becerisinin olumlu yönde ilerlemesine olanak sağlamaktadır (Saatçi, 2019). Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016), okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, sesbilgisel farkındalık becerilerini edinen çocukların, bu becerileri daha düşük olan çocuklara göre okuma becerilerinde başarılı olduklarını belirlemişlerdir.

Başka bir araştırmada Soğancı (2017), Güldenoğlu ve arkadaşlarıyla (2016) benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu bulgular sözkonusu becerideki yeterliliğin ya da edinmiş olma durumunun, okuma becerisinin önemli bir yordayıcısı olma durumuna vurgu yapmaktadır. Alıcı ve ifade edici dile dayalı sözcük bilgisi düşünüldüğünde çocukların okul öncesi dönemde sahip oldukları kelime dağarcığı ne kadar geniş olursa, o kelimeleri kullanma performansları da o oranda ileri seyretmektedir. Ayrıca sesletim becerilerinin gelişmesi ile bireyin ilkökul dönemindeki okuma becerileri de o düzeyde olumlu ilerlemektedir. Bu sonuç, sözcük dağarcığının okuma becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Saatcı, 2019).

Harf farkındalığı; çocukların okuma becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu beceri, sözcükleri oluşturan harflerin bilinmesi ve yazılı dil ile olan bağlantının görülmesi şeklindedir. Okul öncesi dönemde bu beceriye sahip olan çocukların okuma becerilerinde daha başarılı oldukları yapılan araştırmalarda karşımıza çıkmaktadır. Bu durum harf farkındalığının okuma becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen şiir okuma, şarkı söyleme etkinlikleri ile parmak oyunları çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyici çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır, ailelerin bu çalışmaları evde tekrar etmesi de çocuk için pekiştirici etmenlerdendir (Elliott ve Olliff, 2008). Yazı farkındalığı; yazı yazma araçlarını tanıma, sayfa çevirme, küçük büyük harfleri fark etme becerilerini içeren ve okuma kabiliyetini yordayan erken okuryazarlık becerilerinden biridir (Saatcı, 2019). Erken okuryazarlık becerilerinden bir diğeri olan ve okuma becerisinin güçlü yordayıcılarından hızlı isimlendirme; belli bir diziden oluşan nesne, renk harf ve rakamın okunmasını içeren ve belli bir sürede uzun süreli bellekten bu dizileri çağırıp, seslendirmesini sağlayan beceri olarak belirtilmektedir (Demirtaş, 2017). Görüldüğü üzere, sözcük bilgisi (alıcı ve ifade edici dil), harf farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama becerilerini içeren erken okuryazarlık; okuma ve yazmanın önemli bir yordayıcısıdır. Bu nedenle erken okuryazarlık becerisine sahip bireylerin, okuma yazma becerilerinde daha fazla yeterliliğe sahip oldukları önemle belirtilmekte ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması vurgulanmaktadır (Akdağ ve Kargın, 2019).

Sonuç olarak okuma yazma becerilerinin kazanımı, okul öncesi eēitim niteliēi ile ilişkili olup, erken dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Gldenoēlu, 2015). Çocukların erken dönem eēitimini içeren okul öncesi döneminin en önemli rolündeki kişi, çocuklarla eēitim ēretim etkinliklerinin planlayıcı ve uygulayıcısı rolündeki ēretmenlerdir. Bu nedenle erken okuryazarlık becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesi açısından okul öncesi dönemde görev alan personelin de bu konu hakkındaki bilgi düzeyi önemli bir ayrıntı olarak karşımıza çıkmaktadır. Laçın (2020), okul öncesi ēretmenleri ile gerekleřtirdiēi araştırmasında, okul öncesi eēitimde çalışan ēretmenlerin çocukların erken dönem okuma becerilerini içeren erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgilerinin düşük düzeyde olduēunu, okuma performansı ile bu beceriler arasındaki baēlantı hakkında bilgi gereksinimleri olduēunu belirtmektedir (Laçın, 2020). Bu araştırmada da belirtildiēi gibi gerek okul öncesi dönem, gerekse bu dönemde çocuklarla çalışma yapan ēretmenlerin erken okuryazarlık becerileri hakkındaki bilgisi ve bu becerilere yönelik çalışmalara yer vermesi büyük önem arz etmektedir. Erken okuryazarlık sürecinin 0-6 yaş arasında olduēu ve ülkemizde formal eēitime başlama yaşının 72 ay (6 yaş) olduēu dikkate alındıēında, erken okuryazarlık becerisinin gelişebilmesindeki en önemli noktanın okul öncesi eēitim olduēu açıkça görülmektedir (Kargın, Gldenoēlu ve Ergül, 2017). Buna dayalı olarak okul öncesi eēitimde yapılacak ve ocuēun erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek çalışmalara yer verilmesi, bireyin okuma yazma gelişiminde büyük öneme sahiptir. Ancak erken okuryazarlık denildiēinde akla okuma yazma ēretimi gelmemelidir. Temelde amaç ocuēun okuma yazma becerilerinin temelini oluşturan n becerileri destekleyici etkinliklere yer verilmesi olmalıdır (şimşek, 2021). Keene Ulusal Kütüphanesinin, bireyin okuma ve okuduēunu anlama becerileri için n becerilere dayalı yapılacak çalışmaları paylaşmak amacıyla yrttēu projede; erken okuryazarlık becerilerini kelime bilgisi, okuma motivasyonu, yazı farkındalıēı, dinlediēini anlama, ifade bilgisi, sesbilgisel farkındalık becerileri şeklinde tanımlanmış; ailelerin bu becerileri desteklemesi için yapacakları etkinliklere dikkat çekilmiştir (Six Early Literacy Skills| City of Keene [KEENE], 2021). Alan yazında belirtildiēi gibi erken okuryazarlık ocuēun formal okuma yazma ērenim sürecinden önce sahip olması gereken temel becerileri içeren önemli bir süreçtir.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi görüşmelerinde ana tema yaşam boyu öğrenme ve okuma yeterliliklerinin artırılması olarak belirlenmiş; özellikle erken çocukluk döneminin önemi ve erken çocukluk eğitimi üzerinde durulması gerektiği kararları alınmıştır (<https://plus.google.com/+UNESCO>, 2013). Bu sebeple erken dönemden itibaren okuma, okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi önerilmektedir. Temel eğitime başlayan ve okuma yazma öğretimine yönelik herhangi bir ön beceriye sahip olmayan çocukların okuma yazma öğrenmek için yoğun çaba harcadıkları ve sistematik bir çalışma ile ancak ikinci sınıfta okuryazarlık becerisine eriştikleri, hatta çoğunun öğrenme güçlüğü şeklinde yanlış tanı aldığı belirtilmektedir. Bu süreçte öğrenme güçlüğü tanılarının çoğunun düşük okuma performansı nedeni ile ilgili olduğu üzerinde durulmaktadır. Buna göre erken okuryazarlık becerilerinin temel eğitime başlamadan önce, bir anlamda okul öncesi dönemde öğretilmesinin üzerinde durulmakta, bu alana yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin gerekliliği belirtilmektedir. Hatta çocuğun erken okuryazarlık becerilerindeki eksikliğin okula karşı motivasyon ve ilgisini olumsuz etkilediği, okul başarısının düşmesine ve akademik alanda yetersizliklere sebep olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuçlar okul öncesi eğitimde bu becerilere yer verilmesinin önemini bir kat daha arttırmaktadır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Ayrıca ilkökul birinci sınıfta gerçekleştirilen okuma becerisine yönelik çalışmalar, çocuğun ön becerilere sahip olduğu düşüncesiyle gerçekleştirilmektedir. Bu durumda çocuklar okuryazarlık becerileri risk grubunda olmalarına ek olarak; sosyal, duygusal ve davranışsal güçlükler yaşamada da risk grubuna girmektedirler. Bu açıdan bakıldığında da okul öncesi dönem ve bu dönemde çocuklara kazandırılacak erken dönem okuma yazma becerileri büyük bir öneme sahiptir (Ergül vd., 2014). Bir diğer yönden erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan çalışmalar ile risk altındaki bireylerin belirlenmesi ve gerekli müdahale programlarının geliştirilmesine de ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü okul öncesinde erken okuryazarlık becerilerine sahip çocukların, ilkökul birinci sınıfta da düşük performans becerilerini sürdürdükleri görülmektedir (Demirtaş ve Ergül, 2020). İşlek (2021)'in araştırmasından elde edilen bulgular incelendiğinde, erken müdahale ve aile katılımına dayalı etkinliklerle risk grubunda olan çocukların gelişim gösterdikleri tespit edilmiş, bu nedenle müdahale

programlarında aile ve öğretmen iş birliğinin önemi üzerinde özellikle durulmuştur. Literatür incelendiğinde çocuğun tüm hayatını etkileyen okuryazarlık becerilerinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için, erken okuryazarlık becerilerinin kazanılması büyük öneme sahiptir. Ayrıca erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan çalışmalarla, risk altındaki çocukların belirlenip, erken müdahale programları ile bu becerilerindeki yetersizliklerin giderilebilmesi, devam eden süreçteki öğrenmelerinin desteklenmesini de sağlamaktadır. Erken okuryazarlık becerileri bir yandan çocuğun gelecekteki gelişimi ve başarısında önemli yer tutmakta, ayrıca dil gelişimine yönelik önemli bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Çocukların süren eğitim öğretim hayatlarındaki başarıları ve dil gelişimleri için; uyaklı seslere dayalı şarkıları, seslerin sözcüklerin içindeki yerlerine dayalı oyunları içeren programlar üzerinden yürütülen çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar sırasında; farklı alanlarda özel gereksinimi olan ve dezavantajlı bireylere dikkat edilerek çok yönlü eğitim öğretim uygulamaları düzenlenmelidir. Etkileşimli kitap okuma ve çocuğun kendisini ifade edeceği konuşmalara dayalı çalışmalara yer verilmeli, çocuğun dil gelişimi desteklenmelidir (MEB, 2013).

Ülkemizde okul öncesi dönemde uygulanan erken okuryazarlık çalışmalarının istenilen düzeyde olmadığı ve bu becerilere yönelik uygulamalara yer verilmemesi de, okul öncesi eğitimde çalışan öğretmenlerin bu beceriler ile ilgili bilgilendirilmesi ve çalışmalarında bu becerilere yer vermelerinin sağlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Okul öncesi eğitim sürecinde yapılan çalışmalarda; çocukların erken dönem okuma ve yazma becerilerini geliştirecek fiziksel alan ve materyal eksikliği nedeni ile ilgilerine yönelik köşelerin oluşturulamadığı, serbest zaman etkinliklerin de sıklıkla boyama, oyun hamuru ve oyuncaklarla oynama faaliyetlerine yer verildiği görülmektedir. Bu durumda çocukların, okul öncesi eğitimde erken dönem okuma ve yazma becerilerini geliştirecek alıcı ve ifade edici dil, sesbilgisel ve yazı farkındalığına yönelik çalışmalarda yetersiz kaldığı; bu becerilere yönelik kitap okuma çalışmalarına yer verilmesine rağmen, etkileşimli çalışmalar yapılmadığını göstermektedir (Ergül vd., 2014). Okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlere motor becerilere yönelik kullandıkları materyallerle de erken okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek şekilde çalışmalar yapabileceklerine yönelik eğitimler verilerek, faaliyetlerin bu becerileri destekler yönde ilerlemesi sağlanabilir. Çocuğun

gelişiminde rol oynayan tüm değişkenler dikkate alınarak bütüncül yaklaşımla eğitim-öğretim çalışmaları planlanmalı ve okul öncesi eğitimde çocuğun dil gelişimine yönelik çalışmalara da yer verilmelidir. Bu çalışmalarda gerek öğretmenlerin gerekse ailelerin erken okuryazarlık becerilerini nasıl desteklemeleri gerektiği ile ilgili müdahale planları oluşturulmalıdır. Dolayısıyla öğretmen aile gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla daha çok araştırma bulgusuna da ihtiyaç duyulmaktadır.

Erken yaşta sözü edilen bu becerilerin kazanımına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu gerekçesi ve farklı özelliklerdeki (yaş, okul öncesi eğitim alıp almama, dil gelişim düzeyi, kardeş sayısı durumu gibi) çocukların katılımı ile erken okuryazarlık becerisinin incelenmesinin kardeş sahibi olma, babanın eğitim düzeyi ve yaşının çocuğun erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerilerine nasıl katkı sağlayacağı ve farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda eğitim-öğrenim gören çocuklarda bu becerilerin gelişiminin nasıl olduğu ve bu iki beceri arasındaki ilişkinin nasıl değişim gösterdiğinin belirlenmesi düşüncesi ile bu çalışmada 60-72 aylık çocuklarda hızlı isimlendirme ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalarda daha çok anne eğitim durumu, yaptıkları etkinlik, kardeş sayısı, aile sosyoekonomik durum değişkenleri, öğretmen bilgi düzeyi (Biltekin, 2019; Gengeç, 2021; Ergül vd., 2015; Kim, 2004; Laçın, 2020; Ledesma, 2002; Martins, 2022; Sağlam, 2020) değişkenleri ışığında incelenmiş, erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerisi arasındaki ilişki ise sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık becerileri açısından incelendiği görülmüştür (Bar-Kochva ve Nevo, 2019; Cho ve Chio, 2015; Demirtaş, 2017; Kuzucu Örgü, 2018). Araştırmamızda ise; erken okuryazarlık becerileri ile hızlı isimlendirme becerilerinin; anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeş sahibi olma durumu, okul sosyoekonomik (SED) düzeyi bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ve bu iki değişken arasındaki ilişki tüm alt beceriler açısından incelenerek belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların okul öncesi eğitim ile erken okuryazarlık çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Okuma, geçmişten günümüze önemini hiç yitirmemiş, aksine gücünü ve etkisini korumaktadır. Bu bağlamda okuma becerisinin gelişim süreci okul öncesi dönemde

başlayıp, ilkokul yıllarında hızlanarak devam etmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin üzerinde özellikle durdukları ve çocuklarının kazanmalarını özellikle istedikleri becerilerin başında okuma becerisi gelmektedir. Çünkü bu beceri diğer öğrenmeler içinde en temel beceridir (Melekoğlu ve Anılan, 2021). Bu becerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönem düşünüldüğünde, okuma becerisine temel oluşturan ön beceriler, erken okuryazarlık becerilerini akla gelmektedir. Bu bağlamda alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde (Alatlı, 2020; Delimehmet Dada, 2017; Demirtaş, 2017; Demirtaş ve Ergül, 2020; Kuzucu Örgü, 2018) okuma becerileri ile erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerileri arasında güçlü bir ilişkinin olduğu dikkati çekmektedir. Söz konusu olan bu becerilerde eksiklik olması sonucunda ise okumayı öğrenme sürecinde yetersizlik, başarısızlık ve okuma problemleri ortaya çıkmaktadır. Oluşan bu yetersizlikler için okuma güçlüğü ya da problemi yaşayan öğrencilerin erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerilerine yönelik eksikleri tespit edilip, bu becerilere yönelik etkili müdahale programları ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar oluşturulabilmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Cabell, Justice, Konold ve McGinity, 2011; Ecal, Magnan ve Biot-Chevrier, 2008; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Missall vd., 2007; Spira, Bracken ve Fischel, 2005), okuma ön koşul becerilerinin önemi üzerinde durulmaktadır. Bu becerilerin çocukların formal okuma becerilerinin önemli yordayıcısı olduğu ve erken belirlenen bu becerilerdeki eksikliklere dayalı müdahale programları tasarlanarak programlar geliştirilmesi gerekliliği ifade edilmektedir. Bu programların geliştirilebilmesi için öncelikle çocukların erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerilerine yönelik değerlendirmelerin doğru bir şekilde yapılması sağlanmalıdır. Bu sayede erken dönemde ve doğru şekilde yapılan değerlendirmelere yönelik müdahale programlarının planlanması, çocukların okuma becerilerinin sağlam temellerde inşa edilmesine olanak sağlayacaktır. Buna karşılık ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde (Demirtaş, 2017; Kurtaran, 2021), okuma becerisi ile erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerileri ve bu beceriler arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaların az sayıda olduğu, bu araştırmalarında erken okuryazarlık becerilerinin tümünü içermediği görülmektedir. Ülkemizdeki çocukların okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşabileceği ve bu durumun çeşitli araştırmalarla

incelenmesinin önemli olduğu düşünölmektedir. Ayrıca okuma becerilerinin ön koşul becerilerinden önemli biri olan erken okuryazarlık becerilerine yönelik temel eğitim öncesi dönemde yeterince yer verilmediğı yapılan araştırma bulgularında ifade edilmektedir (Ergöl vd., 2014). Bütün bu değışkenler düşünöldüğünde erken okuryazarlık becerilerinin öneminin fark edilmesi, bu becerilere yönelik okul öncesi eğitim kurumlarımızda değerdendirme ve bu değerdendirmelere yönelik planlanan müdahale ve uygulama programlarına yer verilmesi gerekliliğı, araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Araştırmada, 60-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bilgiler sunarak ve sunulan bu bilgilerden hareketle erken okuryazarlık becerilerine yönelik değerdendirme ve bu değerdendirmelerden hareketle hazırlanan müdahale programları ve becerilere yönelik destekleyici programların oluşturulmasına, önemli katkılar sağlayacağı düşünölmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okuma becerisi gerek günlük gerekse akademik hayatta çok önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda bireyin günlük yaşam ve eğitim-öğretim yaşamında elde edeceği başarının temelini de okuma becerisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmemesinde ya da okuma güçlüklerinin temelinde erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma becerilerinin öğretiminde yaşanan eksiklerin yattığı üzerinde durulmaktadır (Melekoğlu ve Anılan, 2021). Öğretim sürecinde yaşanan bu eksiklikler devam eden süreçte bireyin akademik ve günlük hayatlarında yaşanan başarısızlıklar olarak karşlarına çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde (Alatlı, 2020; Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Cabell, Justice, Konold ve McGinity, 2011; Delimehmet Dada, 2017; Demirtaş, 2017; Demirtaş ve Ergöl, 2020; Ecalle, Magnan ve Biot-Chevrier, 2008; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; Kuzucu Örgge, 2018, Spira, Bracken ve Fischel, 2005), yaşanan bu güçlüklerle erken dönem okuryazarlık becerileri ve hızlı isimlendirme arasında yakın bir ilişkinin olduğu üzerinde durulmaktadır. Bireylerin gerek akademik hayatında gerekse günlük hayatlarında büyük bir öneme sahip olan okuma becerilerinin önemli bir yordayıcısı olan erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerilerinin çocuklara kazandırılması

büyük öneme sahiptir. Özellikle risk altındaki çocukların belirlenmesi ve uygun müdahale programlarının geliştirilebilmesi için bu alanda yapılacak çalışmalar rehber niteliğinde olup, büyük önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde (Cabell, Justice, Konold ve McGinity, 2011; Ecalle, Magnan ve Biot-Chevrier, 2008; Gengeç, 2021; İşlek, 2021; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Soğancı, 2017; Spira, Bracken ve Fischel, 2005) erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık ve okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca okuma becerisinin öncül becerisi olan erken okuryazarlık becerileri olan sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı ve cümlelerin anlaşılıp, yazılması becerilerinin nasıl geliştiği ve okuma yazma becerisi için önemine (Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Elliott ve Olliff, 2008; Evrenkaya, 2019; Justice ve Pullen, 2003; Şimşek, 2021; Whitehurst ve Christopher, 1998) yer verildiği görülürken; erken okuryazarlık becerileri ve hızlı isimlendirme arasındaki ilişki ve bu becerilerin etkilerinin incelendiği çalışmalar oldukça sınırlıdır (Demirtaş, 2017; Kurtaran, 2021). Yapılan bu araştırmalarda bu iki beceri arasındaki ilişki tüm alt testler açısından değerlendirilmemiş, belli beceriler ile sınırlı kalmıştır. Bu sınırlılıktan hareketle erken okuryazarlık becerileri ile hızlı isimlendirme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle erken okuryazarlık becerilerin okul öncesi dönemde temellendirildiği düşünüldüğünde; araştırmamızın 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ile hızlı isimlendirme becerilerinin anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeş sahibi olma durumu, okul SED düzeyi bağımsız değişkenlerine farklılık gösterip göstermediği ve bu iki beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmanın amacını oluşturmuştur.

Bireylerin hayatında büyük bir öneme sahip olan okuma becerilerinin temelini oluşturan erken okuryazarlık becerileri ile hızlı isimlendirme becerileri arasındaki ilişkiyi tüm alt beceriler açısından ilişkisel olarak ve bu becerileri özellikle kardeşe sahip olma durumu ve kardeş sayısı, okul SED düzeyi ve baba yaş ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından derinlemesine inceleyen bu çalışma bulgularının okul öncesi dönem eğitime yönelik planlamalar, okul öncesi öğretmen yeterlikleri, okul öncesi dönemi kapsayan müdahale planlarının oluşturulması ve erken okuryazarlık

becerileri, hızlı isimlendirme becerileri ile ilgili ulusal alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmamızda elde edilen bulguların alanyazına temel oluşturacak nitelikte olduğu, elde edilen verilerin aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerine ve ailelere çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapılabilecek planlama ve çalışmalarda rehber olacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme performanslarını 60-72 ay aralığındaki çocuklarda birlikte incelenmesini temel alan araştırmada genel amaç; 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ile hızlı isimlendirme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca bu iki beceri, anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeş sahibi olma durumu, okul sosyoekonomik düzey bağımsız değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 60-72 aylık çocukların hızlı isimlendirme becerileri demografik değişkenlere (anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeş sahibi olma durumu, okul SED düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?

2. 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri demografik değişkenlere (anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeş sahibi olma durumu, okul SED düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?

3. 60-72 aylık çocukların hızlı isimlendirme becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu”nu katılımcıların/ailelerin içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

- Araştırma İzmir ilinin merkezinde bulunan ilçelerinde 2021-2022 eğitim öğretim yılı, devlet okullarının anasınıfına kayıtlı öğrencileriyle sınırlıdır.
- Çalışmanın örneklem grubu 60-72 aylık tipik gelişim gösteren öğrencilerden oluşmaktadır.

1.6. Tanımlar

Okuma : Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp, bunları çözümlemek ve ya seslendirmektir (Güneş, 2019).

Okuduğunu Anlama: Okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucuların ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılması sürecidir (Güneş ve Sidekli, 2018).

Erken Okuryazarlık: Formal okuma yazma öğrenme sürecine başlamadan önceki süreçte yani okul öncesi dönemde, okuma yazma öğrenme becerilerine ilişkin kazanımları gerekli önkoşul bilgi, beceri ve tutumları içeren okuma yazmaya hazırlık becerilerdir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2017).

Hızlı İsimlendirme: Tanıdık sembollerden oluşan ve görsel olarak sunulan rakam, harf, sayı ve nesne gruplarını mümkün olduğunca çabuk adlandırma becerisidir (Ergül ve Demir, 2022).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma ve Okuduğunu anlama

Okuma becerisi karmaşık bir yapıya sahip olmasının yanında, çocuğun temel eğitime başladığı ilk yılda gerçekleştirmesi gereken en önemli görevidir. Bu görevleri; sesleri fark etmek ve öğrenmek, hece ve kelimeleri öğrenmek ve gördüğünde hızlıca isimlendirmek, doğru ve akıcı okumak, devam eden süreçte de okuduklarını anlamlandırmak gibi birçok alt beceriye dayalı sarmal bir ilerlemeyi gerektiren beceriler olarak sınıflandırılmaktadır. Okuma süreci; bütün bu becerilerin gelişmesi ile birlikte okuma alışkanlığının, eleştirel okuma becerisinin oluşması ile evrensel okuryazarlık çizgisine ulaşması şeklinde bir süreci içermektedir. Bu süreçte özellikle ses farkındalığı becerilerinin erken gelişimine yönelik yapılacak müdahale ya da öğretim programlarının okuma becerisinin kazanılması ve çocuğun bu beceride başarılı olmasında önemli katkı sağlamaktadır (Güneş ve Sidekli, 2018). Okuma becerisinin gelişimi dikkate alındığında hiyerarşik bir düzende bileşenlerinin olduğu görülmektedir. Aşağıdaki şekilde bu hiyerarşik temsil verilmiştir.



Şekil 1: Okumanın Hiyerarşik Temsili (*Tankersley, 2005; aktaran ve düzenleyen Güneş ve Sidekli; 2018.)

Okuma ya da okuma yazmayı öğrenme sürecinde iyi/kötü, uygun vb. net bir düzey ya da sınıflandırma bulunmamaktadır. Ancak bu kavramın işlevsel bir eylem olduğu ve kişinin bireysel ihtiyaçlarıyla başa çıkmada gereksinin duyduğu okuma

yazma seviyesi olarak tanımlanması söz konusudur. Bu bağlamda okuma; metinlerle etkileşim kurup, anlamlandırıp, inşa edip, bütünleştirip, eleştirip anlamlar çıkarmak için okuma, yazma ve sözel dili kullanma süreçlerini içermektedir (Melekoğlu ve Anılan, 2021). Bu süreç karşımıza okuduğunu anlama becerisini getirmektedir. Okuduğunu anlama becerisi ise okumanın öğrenilmesinin ardından gelişmekte olup; anlayarak, otomatik ve hızlı okuma becerilerini içeren bir süreçtir. Temel eğitim olan birinci sınıfın sonunda başlayıp, üçüncü sınıfın sonuna kadar devam eden bu süreçte; belli bir sürede okuduğu kelime sayısının artması, okuma amacının belirlenmesi, hangi amaçla ne okuduğunun bilincine varması, okurken aynı zamanda metni anlamaya yönelik çalışmalara yer vermesi, okuma sonrası çıkarımlar yapabilmesi becerilerini içermektedir (Güneş ve Sidekli, 2018). Aslında okuma becerisinin aktif bir süreç olduğu ve temelinin de anlamaya dayalı olduğu düşünüldüğünde okuduğunu anlama becerisinin tam anlamıyla gelişip, bireyin okuduğunu anlayıp, diğer deneyimleri ile bağlantı kurabilmesi için okuduğunu anlama becerisinin yapıtaşları olan okuma becerisi, doğal olarak da okuma becerisinin temelleri olan erken okuryazarlık becerilerini en iyi şekilde öğrenmesinin önemi karşımıza çıkmaktadır.

2.2. Erken Okuryazarlık

Bireyin hayatında ilk okuma yazma süreci çok önemli bir yere sahiptir. Gerek sosyal hayata uyum gerekse ileriki eğitim deneyimlerinin başarısında temelini oluşturması, bu önemi daha da pekiştirmektedir. Ayrıca ilk okuma yazma süreci bireylerin kendini gerçekleştirmeleri, hayata hazırlanmaları, toplumla etkili iletişime geçebilmeleri, yazılı ve görsel materyalleri anlamaları ve anlamlandırmaları, ileri yaşantı deneyimlerinde başarılı olmalarının temellerini atmaları açısından büyük bir öneme sahiptir (Melekoğlu ve Anılan, 2021). Bu durumda okuma becerilerinin bireylere kazandırılması önemli ve gereklidir. Son yıllarda yapılan araştırmalar (Alatlı, 2020; Cabell, Justice, Konold ve McGinity, 2011; Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Delimehmet Dada, 2017; Demirtaş, 2017; Demirtaş ve Ergül, 2020; Ecalle, Magnan ve Biot-Chevrier, 2008; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; Kuzucu Öрге, 2018; Missall vd., 2007; Spira, Bracken ve Fischel, 2005), çocukların okula başladıkları dönemde okuma yazma becerilerini kazanmakta zorlandıklarını, bu zorluğun çoğunlukla okuma yazma için gerekli ön becerilerdeki eksikliklerden kaynaklı olduklarının üzerine vurgu yapmaktadırlar. Amerika Birleşik Devletlerinde

Ulusal Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child Health and Human Development -NIH) desteğiyle yapılan araştırmada çocukların %5'inin okuma becerilerinin formal hiçbir destek olmadan hazır bir şekilde; %20-30 arasında öğrencinin normal okuma öğretimi ile %20-30 arasında öğrencinin ise ek gereksinim ile okuma öğrenimi süreci ile birinci sınıfa başlayıp devam ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu süreçte çocuklara gerekli ve yoğun müdahale yapılmadığı takdirde devam eden sınıflarda okuma yazma becerilerinde zayıflık; hatta öğrenme güçlüğü yönünde alınan yanlış tanımlara neden vurgulanmaktadır (Lyon, 1998; akt; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). İlkokula başlayan çocukların okuma ve yazma becerilerinde karşılaştıkları bu güçlükler, okul öncesi eğitim sürecinde okuma ve yazma becerilerine yönelik hazırlık ve söz konusu becerilere yönelik yapılan çalışmaları işaret etmektedir. Buna göre erken okuryazarlık kavramı ve bu kavrama yönelik çalışmaların yapılmasına yönelmek önem taşımaktadır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015).

Erken okuryazarlık; çocukların formal okuma yazma öğrenme sürecine başlamadan önceki süreçte yani okul öncesi dönemde, okuma yazma öğrenme becerilerine ilişkin kazanımları gerekli önkoşul bilgi, beceri ve tutumları içeren okuma yazmaya hazırlık becerileri olarak tanımlanmaktadır (Ergül vd., 2014; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Whitehurst ve Christopher, 1998). Öyle ki bu beceriler ile çocukların ilkokula başladıkları dönemdeki okuma performansları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların sesbilgisel farkındalık, sözlü dil, harf bilgisi ve yazı kavramları becerilerindeki performansları, daha sonraki okuma becerilerinin önemli yordayıcısıdır (Spira, Bracken ve Fischel, 2005). Gerek ulusal gerekse uluslararası çalışmalar (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Demirtaş ve Ergül, 2020; Ecalle, Magnan ve Biot-Chevrier, 2008; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Kuzucu Örgü, 2018; Missall vd., 2007; Spira, Bracken ve Fischel, 2005) formal okuma sürecine yani ilkokul birinci sınıfa başlayan çocukların okuma becerisi edinmede karşılaştıkları güçlüklerin, erken dönemde giderilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Bu durum da erken dönem okuma ve yazma becerilerine yönelik yani; sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf ve alfabe bilgisi, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama alt becerilerinin desteklenmesine dayalı müdahale programlarının hazırlanması gerektiği ayrıca

ailelerin katılımı ile yoğun müdahale programları ile yürütülmesi noktasına vurgu yapılmaktadır. Bireylerin hayatında son derece önemli olan erken okuryazarlık kavramı ilk olarak 1966 yılında Mary Clay tarafından ortaya atılmış; okuma yazma bilmeyen çocukların bu becerilere yönelik ilk davranışlarını ifade eden “emergent literacy (filizlenen okuryazarlık)” terimi olarak adlandırılmıştır. Clay bu isimle yazdığı tezinde, okul öncesi dönemde çocukların ilk okuma becerilerini paylaşmış ve tezine bu terimi başlık olarak vermiştir. Ardından Teale ve Sulzby (1986), filizlenen okuryazarlık terimini formal okuma yazmadan önce gelen ve formal okuma becerilerine dönüşen süreç olarak tanımlamışlardır (Teale ve Sulzby, 1986). Süreç içerisinde filizlenen okuryazarlık kavramı yerini “early literacy (erken okuryazarlık)” terimine bırakmış (Whitehurst ve Christopher, 1998), son yıllarda yapılan çalışmalarda da bu terim kullanılmıştır. Gerek “emergent literacy” teriminde gerekse “early literacy” teriminde temel vurgu formal okuma öğreniminden önce okul öncesi dönemde okuryazarlık için kazanılması gereken önkoşul beceriler üzerinde durulması gerektiğidir. Bu beceriler daha önce de ifade edildiği gibi; sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf ve alfabe bilgisi, dinlediğini anlama alt becerilerini içermekte olup, araştırmalarda bu alt boyutlara yönelik incelemeler yapılmıştır. Belirtilen bu alt boyutları şu şekilde tanımlanabilir.

2.2.1. Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık; çocukların sözel dildeki kelime ve kelimelerdeki sesleri ayırt etmesidir. Bu süreçte çocuk sözel bellek metinlerini aktif şekilde kullanmakta ve kelimelerdeki sesleri ayırt edip ifade etmektedir (Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005). Çocuğun kelimeler arasındaki ortak sesleri fark etmesi; ses-hece, hece-kelime birimlerinin oluşturması; kelimelerin başlangıç-bitiş seslerinin, kelimeleri oluşturan sesleri, hecelerinin ayırt etme, ifade etme; kelimeleri fark etme ve ayırt etme becerileri olarak da tanımlanmaktadır (Justice ve Pullen, 2003). Formal okuma sürecinin de sembollerle ifade edilen sesleri tanıyıp, sözel bellek aracılığıyla seslendirdiği düşünüldüğünde, bu becerinin önemi daha da artmaktadır. Temelde hece ya da kelimelerde bulunan sesleri ayırt etme; başlangıç ya da bitiş hecesini söyleme, atma; kelimelerin seslerinin benzer olabileceğini fark etme ve örnekler verebilme; hecelerin birleşebileceğini yeni kelimeler üretebileceğini bilme becerilerini içermektedir. Bu beceriler okul öncesi döneme başlayan çocuklarda görülmeye

başlanmakta, hızlanarak devam etmektedir. Bu becerilerin çocuklarda temellendirilmesi ile ilkokulda okuma becerilerinin öğrenilmesine yönelik iyi bir hazırlanma süreci oluşturulmaktadır (Laçın, 2020). Sesbilgisel farkındalık, çocukların devam eden akademik hayatlarında okuma başarısının önemli bir belirleyicisidir (Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005). Çünkü onların konuşma ses yapısı hakkında sahip oldukları örtük ve açık bilgiyi içermektedir (Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005). Bu nedenle çocukların okuma süreçlerinde önemli bir yere sahip olan bu beceriye yönelik alanyazında birçok çalışmaya yer verilmiştir. Ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalarda sesbilgisel farkındalığın, okuryazarlık sürecinde önemi vurgulanıp, okuma becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu üzerinde durmaktadırlar (Akdağ, 2018; Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Demirtaş, 2017; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; Soğancı, 2017). Yapılan bu araştırmalar çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde durulduğunda, bireylerin formal ilkokuma sürecine başladıklarında zorlanan akranlarına göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Sesbilgisel farkındalık; uyak, kelime, hece ve sesbirimsel farkındalık becerileri olarak dört alt beceriden oluşmaktadır. Bu alt beceriler; söylenişleri benzer olan kelime farkındalığı, uyak farkındalığı; cümlelerin kelimelerden oluştuğu, kelimelerin değişebileceğini bilme becerisi, kelime farkındalığı; kelimelerin hecelerden oluştuğunu anlama ve bu kelimeleri heceleyebilme becerisi, hece farkındalığı; kelime ve heceleri oluşturan en küçük birimi yani sesleri tanıma, atma, değiştirme, başka bir sesle birleştirme becerisi ise sesbirimsel farkındalık becerisi olarak tanımlanmaktadır. Kelime farkındalığı alt becerisi; cümlelerin kelimelerden oluştuğunun ve bu kelimelerin cümlelere göre değiştirilebileceğinin farkına varılması sürecini de içermesi nedeni ile önemli bir öncül olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bu beceriyi edinen çocuklar, kelimeleri ve anlamlarını ayırt ederek, konuşmalarında kelimelerden oluştuğu bilincine erişirler. Yani çocuklar cümleleri ilk başlarda tek bir kelime gibi algırlarken, yaş ve sesbilgisel farkındalık becerisinin diğer alt becerileri ile örtüşerek ilerlediğinde cümlelerin farklı kelimelerden oluştuğunun bilincine ulaşırlar. Böylelikle edindikleri bu yeni bilgiyi konuşma becerilerinde farklı cümleler kurarak kullanırlar (Akdağ, 2018).

2.2.2. Harf ve Alfabe Bilgisi

Okuma becerisinin, görsel kodları anlamlı hale getirme süreci olduğu düşünüldüğünde karşımıza harf ve alfabe bilgisi becerisi çıkmaktadır. Bu beceri; okuma diline karşılık gelen sembolleri/harfleri tanıma, seslendirme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Sesleri bilme, farkına varma ve seslendirebilme becerisi yani alfabe bilgisine erken dönemde sahip olma çocuğun formal okuma sürecinde okuma ve yazmayı öğrenmesinin kolaylaştırdığı gibi, başarılı bir okul hayatı geçirmesine de katkı sağlamaktadır (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Okumayı öğrenirken, sözcüklerdeki harfleri isimlendirmekten yararlanan çocuklar; sesbilgisel farkındalığın önkoşul bir becerisini de gerçekleştirmiş olurlar. Bu nedenle harf/alfabe bilgisi olmayan çocukların, sesbilgisel beceride zorlandıkları; iki beceri birlikte öğretildiğinde ise daha başarılı okuma süreci geçirdikleri görülmektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Ancak bu iki beceri aynı değildir. Sesbilgisel farkındalık sesleri tanıma becerisi değil, kelimelerdeki farklı sesleri ayırt edebilme becerisidir. Harf/alfabe bilgisi ise sembollere karşılık gelen sesleri tanıma ve çıkarabilme becerilerini içermektedir. Bu nedenle sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi becerisinin bir parçası olarak ifade edilebilir. Ses-sembol arasındaki ilişkiyi fark edip, tanımak için sesleri duyup iyi ayırt etmek gerekmektedir. Bu nedenle çocukların sesleri duyup ayırt edebilmeleri için desteklenmesi ve uyarılara maruz kalması önemlidir (Laçın, 2020). Bu sayede çocuklar sese karşı duyarlılık kazanacakları gibi, harf bilgisi becerilerini de erken dönemde kazanmış olacakları için, ileriki dönemde okuma başarıları olumlu etkilenecektir (Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005). Ecalle, Magnan ve Biot-Chevrier (2008); okul öncesi dönemdeki çocuklara kazandırılan alfabe bilgisi sayesinde sembol halindeki harflerin sesletiminin ve diğer harflerle ilişkisinin öğrenilmesinin ileriki okuma dönemlerini olumlu yönde etkilediklerini belirtmişlerdir. Ecalle, Magnan ve Biot-Chevrier, 2008 de; harf bilgisi becerisinin okul öncesi dönemde kazandırılmasının ne kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır.

2.2.3. Sözcük Bilgisi

Sözcük bilgisi dili kullanabilmenin ilk aşaması olup, erken okuryazarlık becerisinin en önemli alt becerisidir. Sözcük bilgisinin fazla olması, okuma yazma süreci için çok önemli olup; akıcı okuyup, okuduklarını anlayabilme becerileri için

gereklidir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Ayrıca çocuğun zihninde depoladığı bilgiye dayalı olarak uygun sözcüğü seçmesi ve seçtiği bu sözcüğü ifade edebilme becerisi arasında bağlantı noktası oluşturmaktadır. Bu yönüyle dil ve iletişim becerisinde önemli bir role de sahiptir (Sönmez, Haznedar ve Babür, 2017). Sözcük bilgisi, alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Çocuğun ifade edemese de anladığı sözcükler, alıcı dilde; üretip, anlamına uygun kullandığı bütün sözcükler ise ifade edici dilde sözcük bilgisi olarak isimlendirilmektedir. Anamlı okumanın gerçekleşmesi için sözcük bilgisi bir önkoşul olup, okuma sürecinde çok önemli bir yere sahiptir (Gengeç, 2021). Dili anlamlandırma sürecinde çok önemli bir yere sahip olan ve erken okuryazarlık sürecinde gelişen sözcük bilgisi; okuma ve okuduğunu anlama sürecinin en temel becerisidir. Çünkü çocukların ilerleyen süreçte cümle yapılarını anlama ve bu yapıları kullanabilmeleri için sözcük bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca sözcük bilgisi gelişiminin 5-8 yaşlarında güçlendiği düşünüldüğünde; sadece kelime bilme yönünde değil, ne anlama geldiği ve diğer kelimelerle ilişkilendirme becerisine yönelik zihinsel süreçlere de yer verilmesi önemlidir (Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005). Aynı zamanda Türkçe de kullanılan kelimeler birçok ek alarak anlamı değişmektedir. Bu değişim çocukların morfolojik bilgiye de sahip olmaları gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca okuma sadece sözcük düzeyinde kalmamakta cümle, paragraf ve metin okumaya doğru genişlemektedir. Bu aşamada da çocukların anlamlandırdıkları sözcükleri cümle içerisindeki yerini, sırasını bilmeleri, anlamlandırmaları yani sözdizimsel beceriye de sahip olmaları beklenmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016).

2.2.4. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı; çocukların yazılı dilin doğasıyla ilgili örtük ve açık bilgi birikimidir. Çocuk bu becerileri formal okuma yazma sürecine başlamadan önce kademeli olarak oluşturmaktadır. Temelde harfleri ayırt etme, tanıma ve adlandırma; kitapları inceleme ve nasıl sıralandığını fark etme, içerisindeki cümle ve kelimelerin farkına varma; yazının bir iletişim aracı olduğunu anlama becerilerinin içermektedir (Justice ve Pullen, 2003). Konuşma dilindeki sözcüklerin sembollerle ifade edilip; anlam, işlev ve yönünün, yazı dilinde sözel dilde olduğu gibi bir anlamının olduğunun çocuklar tarafından fark edilmesidir. Yazının yönünün, boşluklarının, noktalama

işaretlerinin, kitap kapaklarının çevrilmesi ve sayfaların incelenmesi, büyük-küçük harflerin fark edilmesi temel becerilerini içermektedir. Yazı farkındalığı oluşturulan çocukların okula karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir (Gengeç, 2021). Ayrıca söz konusu bu beceri de sesbilgisel farkındalık becerisiyle benzer şekilde çocukların formal okuma yazma becerilerinin önemli bir belirleyicisidir. Öyle ki bu iki alan birlikte alfabetik ilkelerin başarılı bir şekilde kazandırılmasıyla akıcı ve anlamlı okuma yeteneğinin temellendirilmesini sağlamaktadır (Justice ve Pullen, 2003). Çünkü okuma yazılanları anlamlandırma sürecidir. Bu süreçte çocuk, yazılanları sözdizimsel, anlamsal ve pragmatik olarak yapılandırıp, ilişki kurmaya çalışırlar (Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005). Yazı farkındalığı becerisinin geliştirilmesi, kitap farkındalığı, kitaplardaki yazılı dili anlama becerisinin oluşturulması, yazı dilindeki kuralların çocukta erken okuryazarlık döneminde sağlam bir temele oturtulması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Böylelikle çocuk okuma sürecinde yazılanları anlamlı bir şekilde bağdaştırıp, başarılı bir okuma süreci gerçekleştirebilecektir.

2.2.5. Dinlediğini Anlama

Okumayı öğrenmede temel amacın okuduğunu anlama olduğu düşünüldüğünde, bu becerinin önkoşul becerisi olan dinlediğini anlama becerisi önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Dinlediğini anlama becerisi; dilin sözdizimsel ve anlamsal yapısını kavrama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Başka bir deyişle çocuğun dile yönelik karşılaştığı uyaranları anlaması ve uygun tepkilerle karşılık vermesi, dolayısıyla iletişim kurmasında dinlediğini anlama becerisi çok önemlidir. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2016), erken dönem çocukluk eğitiminde dinlediğini anlamaya yönelik uyaranlara sıkça yer verilmesinin, çocukların dil gelişimi açısından önemini vurgulamışlardır. Özellikle işitme yetersizliğine sahip çocukların bu uyaranlara daha fazla maruz bırakılması sayesinde devam eden öğrenme süreçlerinde başarılarının olumlu yönde etkileneceğine vurgu yapılmaktadır (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016). Alanyazında belirtildiği gibi gerek tipik gelişim gösteren gerekse özel gereksinimleri olan çocukların dil gelişimlerinde ve dolayısıyla okuma becerilerinde okul öncesi dönem kritik bir yer tutmaktadır. Okul öncesi eğitim almaya başlayan çocukların farkında olmayarak yeni sözcükler öğrenip, bunları dilin sözdizimi kurallarına uygun

olarak kullanılmaktadırlar. Alanyazında kitap okudukça dili anlamaları ve dilin kuralına uygun sözdizimlerinin arttığı üzerinde durulmaktadır (Biltekin, 2019; Ergül vd., 2014; Şimşek, 2021). Bu aşama anlamlandırma ve sözcük dağarcığı birlikte gelişen bir süreç olup, etkileşimli kitap okuma etkinliklerine yer verilmesi çocuğun dinlediğini anlama becerilerinin gelişiminde önemli yere sahiptir. Bir anlamda sözcük bilgisi dinlediğini anlamamanın önkoşulunu oluşturmaktadır. Erken yaşta bu beceriler elde edildiğinde çocuk hem kendini daha iyi ifade edebilmekte, hem de dinlediklerini daha iyi anlamaktadır (Laçın, 2020). Doğal olarak bu durum çocukların ilkokuldaki başarılarına da olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Dinlediğini anlama becerilerinin desteklenmesi iletişim, dil ve konuşma becerilerinin gelişimi açısından da önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde, erken okuryazarlık becerilerini oluşturan alt becerilerin hepsi birbiri ile bağlantılı olup, bir beceri diğer bir beceri için önkoşul oluşturmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitimde erken okuryazarlık becerilerinde çocuklar, çok yönlü ve tüm alt becerileri içine alacak şekilde desteklenmeli, bu destek süreçlerinin niteliğine yer veren çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle bireyin gelişimsel özelliklerini takip ederek, bu becerilere yönelik çalışmalar yapmak, formal okuma becerilerine büyük katkı sağlayacaktır. Ecalle, Magnan ve Biot-Chevrier (2008), okul öncesi dönemde kazanılan harf bilgisi becerisinin, devam eden süreçte okuma becerisi üzerinde önemli bir etkisi olduğuna vurgu yapmış ve iyi harf bilgisi düzeyine sahip çocukların formal okul sürecinde okuma becerileri açısından daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir (Ecalle, Magnan ve Biot-Chevrier, 2008). Lonigan, Burgess ve Anthony (2000) ise, okul öncesi eğitimde erken dönem okuma ve yazma becerilerine yönelik çalışmaların, birinci sınıfa devam eden çocukların okuma becerilerinin olumlu yönde etkileyip, başarılarını arttırdığının üzerinde durmaktadırlar (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Ayrıca birinci sınıfta risk altında olup, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik ihtiyaç duyulan çocuklara müdahale programı uygulanmasının önemi üzerinde duran Spira, Bracken ve Fischel (2005), risk altında bulunan birinci sınıf öğrencileri için erken okuryazarlık becerilerine dayalı hazırladıkları müdahale programı ile ikinci sınıfta çocukların okuma başarılarının olumlu etkilendiğine vurgu yapmışlardır (Spira, Bracken ve Fischel, 2005). Cabell, Justice, Konold ve McGinty (2011)'de risk altındaki çocuklara

yönelik yaptıkları araştırmada, erken okuryazarlık becerilerine yönelik uygulanan müdahale programlarının, çocukların okuma becerilerinin gelişmesini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir (Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011). Görüldüğü üzere, çocukların formal okul hayatlarına başladıklarında, okuma yazma öğrenim süreçlerini sağlam temellere oturtmanın ve dolayısıyla tüm hayatını şekillendirecek olan akademik ve dolayısıyla sosyal becerilerinin desteklenmesi için erken okuryazarlık becerilerinin kazanmaları kritik öneme sahiptir. Erken dönem okuma ve yazma becerilerinin öğreniminin okul öncesi eğitim sürecinde hız kazandığı ve desteklendiği düşünüldüğünde, bu süreç ve eğitimin paydaşlarının sahip olduğu bilgi düzeyinin bu becerileri destekleyici nitelikte olması gözardı edilemez bir gereklilik haline gelmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim ortamlarının, öğretmenlerinin ve ailelerin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin bilincinde ve bu becerileri geliştirmeye yönelik uyaranlara yer verecek şekilde iş birliği içerisinde uygulamalara yer vermeleri, çocukların devam eden akademik ve sosyal becerilerine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

2.3. Hızlı İsimlendirme

Denckla tarafından 1974 yılında ortaya atılan hızlı isimlendirme; tanınık sembollerden oluşan ve görsel olarak sunulan rakam, harf, sayı ve nesne gruplarını mümkün olduğunca çabuk adlandırma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Georgiou, Parrila, Cui ve Papadopoulos, 2013). Dil ve okuma becerilerinin gelişimi açısından çok önemli bir yere sahip olan hızlı isimlendirme becerisi; sesbilgisel beceriye ulaşabilme hızını içeren ve göstergesini içeren süreç olması nedeni ile bu önemini daha da arttırmaktadır (Ergül ve Demir, 2022). Denckla öncelikle okul öncesi çocuklara renk kartları oluşturarak onların isimlendirmesi ile başladığı bu beceriyi daha sonra arkadaşları ile birlikte harf, sayı ve nesne kartlarını ekleyerek ilk testin meydana gelmesini sağlamıştır. Temelde görsel sembolleri hızlı ve doğru isimlendirme ile başlayan bu becerinin önemli bir yönü beynin, görsel ve dile dayalı süreçleri hızlı bir şekilde işlemesi süreciyle okuma gelişiminin en temel sürecinin örtüşmesidir. Bu durumdan hareketle, hızlı isimlendirme becerisi sayesinde çocuğun okuma gelişiminin kolaylıkla anlaşılıp, okuma becerisinde yetersizliğe sahip çocukların kolayca belirlenmesini sağlamak çok önemlidir (Bakır ve Babür, 2019).

Okuma becerisinin ve devam eden süreçte okuduğunu anlama becerisinin gelişebilmesi için okumaya ilişkin sembollerin uzun süreli bellekten çağırılıp sesletilmesi ve bu sürecin hızlı bir şekilde olması çok önemlidir. Bu önemden hareketle bir dizi göreve dayalı olarak hazırlanan hızlı isimlendirme becerisine yönelik çalışmada çocuklara verilen ve tekrar eden bir dizi nesne, renk, harf ve rakama dayalı bu görevi ne kadar sürede isimlendirebildikleri ölçülmektedir. Daha önce de belirttiğimiz gibi okuma becerisinde çocuğun okumaya yönelik sembolleri uzun süreli bellekten hızlı bir şekilde sesletmesine dayalı bir süreç olduğu düşünüldüğünde, hızlı isimlendirme becerisine yönelik verilen görevi kısa sürede tamamlaması çocuğun okuma becerisine yönelik önemli bilgiler sunacağı görülmektedir (Demirtaş, 2017). Alanyazında yapılan birçok çalışmada (Açıkgöz, 2019; Bar-Kochva ve Nevo, 2019; Cho ve Chiu, 2015; Georgiou, Parrila, Cui ve Papadopoulos, 2013; Georgiou, Parrila ve Liao, 2008; Karadağ, Keskin ve Arı, 2019; Kurtaran, 2021; Kuzucu Örgü, 2018) hızlı isimlendirmenin dil gelişimi ve okuma başarısındaki etkisine dikkat çekilmektedir. Okul öncesi dönemde kazandırılan hızlı isimlendirme becerisi çocukların okuma başarılarını olumlu yönde etkilemektedir, bu sonuç hızlı isimlendirme becerisinin okuma becerilerinin yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca hızlı isimlendirme; okuma becerilerini edinimi sürecini içeren bilişsel yeterlilikler üzerine yapılandırıldığından, okuma güçlüğü yaşayan çocukların belirlenip, müdahale edilebilmesi açısından da çok önemlidir. Erken dönemde bu eksikliklerin belirlenmesi ve müdahale edilmesi, çocukların ilerleyen süreçteki başarılarının da olumlu yönde etkilenmesine katkı sağlamaktadır (Ergül ve Demir, 2022).

Ayrıca hızlı isimlendirme becerisi okuma güçlüğü yaşayan ya da okuma becerisinin edinmesinde güçlük yaşayan çocukların belirlenmesinde de güçlü bir beceri olarak görülmektedir. Özellikle erken dönemde bu becerilerdeki yetersizliğe sahip çocukların belirlenmesi ve müdahale programlarının geliştirilebilmesi açısından öne çıkan hızlı isimlendirme becerisi, çocuğun okuma ve devam eden süreçteki öğrenmeleri için büyük öneme sahiptir (Bakır ve Babür, 2019).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Erken Okuryazarlık ile İlgili Alanyazında Yapılan Araştırmalar

2.4.1.1. Erken Okuryazarlık ile İlgili Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar

Ulusal alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde erken okuryazarlıkla ilgili çalışmalara 2000’li yıllarda başlanıldığı, yapılan araştırmaların erken okuryazarlık becerilerinin belirli alt boyutlarla ve kısa süreli uygulamalarla sınırlı kaldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda daha çok sesbilgisel farkındalık alt becerisine yönelik incelemeler olduğu, konu olarak sesbilgisel farkındalık alt becerisi ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Bulgular incelendiğinde erken okuryazarlık becerisinin formal okuma becerisi için önemli bir yordayıcı olduğu, ileri süreçteki akademik başarılarını etkilediğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu konuda gerçekleşen araştırmalar ve sonuçlarına izleyen bölümde yer verilmiştir.

Akdal (2018), sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik geliştirilen SESFAR müdahale programının, zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan 5 yaş grubu çocukları üzerindeki etkisini incelemiştir. SESFAR müdahale programının zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip çocuklarda deney grubu lehine anlamlı sonuç gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (Akdal, 2018). Bir diğer araştırmada Biltekin (2019), çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarını incelemiştir. EROT (Erken Okuryazarlık Testi) testi puanları incelendiğinde sosyoekonomik düzey, anne-baba öğrenim durumu, annelerin etkinlik yapma durumu, annenin evde kendi başına kitap okuması değişkenleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca anne kelime bilgisi testi puanları ile çocukların EROT puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Biltekin, 2019). Demirtaş (2017), okuma güçlüğü olan birinci sınıf öğrencilerinin sözcük okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerini incelemiş, bu beceri alanları arasındaki ilişkileri normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırmıştır. Araştırma bulguları sonucunda okuma güçlüğüne sahip çocukların sözcük okuma, ses bilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin, normal gelişim gösteren yaşlılarından anlamlı bir şekilde farklılaştığına vurgu yapmaktadır. Bu becerilerin arasındaki ilişki incelendiğinde ise farklı düzeylerde ilişkiler olduğu görülmüştür (Demirtaş, 2017).

Gengeç (2021), 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık beceri düzeylerinin sosyo ekonomik düzey, ev okuryazarlık uygulamaları, öğretmen okuryazarlık bilgi düzeyi ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları açısından incelemiştir. Çocukların EROT testinin alt testleri olan alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık bilgisi alt testlerinden elde ettikleri puanların SED (Sosyo Ekonomik Düzey)'e göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın üst ekonomik seviye de olanların lehine çıktığını belirtmiştir. Ev okuryazarlığının ise alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık bilgisi ve dinlediğini anlama becerisi alt testlerinde anlamlı farklılık gösterdiğinin, bu farklılığın risk gurubunda olmayan öğrenciler lehine olduğunu tespit etmiştir. Okul öncesi eğitimde çalışan öğretmenlerin, erken okuryazarlık becerilerine yönelik sahip oldukları bilginin, uygulayıcı lehine anlamlı farklılaştığı görülmüştür (Gengeç, 2021). Ergül ve diğerleri (2014) ise, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramı ile ilgili bilgi düzeyleri ve erken okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik uyguladıkları sınıf içi etkinlikleri incelemişlerdir. Elde edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin önemli bir bölümünün erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları, sınıf içi uygulamalarının da bu beceriyi destekleyici nitelikte olmadığı görülmüştür (Ergül vd., 2014). Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerine yönelik yapılan başka bir araştırmada Laçın (2020), erken çocukluk eğitimi döneminde özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini yaş, hizmet yılı, erken okuryazarlığa ilişkin eğitim alıp almama ve çalıştıkları çocukların yaş grupları açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT) puanlarından elde edilen veriler özel gereksinimli çocuklarla çalışıp/çalışmama, yaş, hizmet yılı, erken okuryazarlığa ilişkin eğitim alıp/almama ve çalışılan çocukların yaş grupları değişkenleri ışığında incelendiğinde yaş değişkeninde anlamlı bir farklılaşma varken, diğer değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir (Laçın, 2020).

Okuma yazma becerileri açısından risk altında olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımları büyük önem taşımaktadır. Ayrıca yetersizliği olan çocuklar içinde erken okuryazarlık becerileri çok önemlidir. Evrenkaya (2019), anasınıfına devam eden işitme yetersizliği olan ve normal işiten

çocukların erken okuryazarlık becerileri (dil, sözcük bilgisi, harf bilgisi ve ses bilgisel farkındalık) karşılaştırılmış ve bu beceriler arasındaki ilişki düzeyini incelemiştir. Elde edilen veriler sonucunda işitme yetersizliğine sahip çocukların dil, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri düşük seviyede; harf bilgisi becerilerinin tipik gelişim gösteren akranları ile benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca işitme yetersizliği olan çocuklarda bu beceriler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Evrenkaya, 2019). İşlek (2021), sosyoekonomik koşullar nedeniyle risk altındaki çocuklar için ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma erken okuryazarlık müdahale programının, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma erken okuryazarlık müdahale programının, erken okuryazarlık becerileri üzerinde deney grubu lehine olumlu ve anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür (İşlek, 2021). Diğer bir araştırmada Piştav Akmeşe, Sezgin ve Öğüt (2019), 60-72 aylık koklear implantlı ve tipik gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerini incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde koklear implanta sahip çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış, koklear implanta sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır (Piştav Akmeşe, Sezgin ve Öğüt, 2019). Saatcı (2019), unileteral veya bilateral koklear implat kullanıcısı, ileri ve/veya çok ileri derecede sensörinöral tip işitme kayıplı, okul öncesi 60/-72 aylık çocuklarla aynı yaş grubundan işitme kayıplı olmayan çocukların okuma becerisi kazanmaya hazır bulunuşluklarının karşılaştırılmalı değerlendirilmesini incelemiştir. Çalışma sonucunda işitme kayıplı çocuklara uygun destek eğitim çalışmaları ve uygun müdahale programları kullanılarak, tipik gelişim gösteren akranları ile benzer okuma becerileri kazandırılabilceği; okuma becerilerinin değerlendirilmesinde EROT'un uygun bir araç olduğu belirtilmiştir (Saatcı, 2019).

Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015), Türk çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçecek, 5 yaş çocuklarına yönelik standardizasyonu yapılmış bir erken okuryazarlık testini geliştirip, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmamızın da veri toplama aracı olan bu ölçek geliştirme çalışması sonucunda, 7 alt testten oluşan EROT'un erken okuryazarlık becerilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü görülmüştür (Kargın,

Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Sağlam (2020) yaptığı araştırmasında; okul öncesi eğitime kayıtlı çocukların, çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, erken okuryazarlık değerlendirme aracından aldıkları puanların üniversite mezunu anne, anne-baba memur olma değişkenlerine göre arttığı; kardeş sayısı arttıkça ise düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışma belleği ile erken okuryazarlık arasında anlamlı ve olumlu bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur (Sağlam, 2020). Soğancı (2017) ise; anasınıfına devam eden öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilkökul birinci sınıftaki sözcük okuma becerisi ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; iyi sesbilgisel farkındalık düzeyine sahip çocukların, düşük olanlara kıyasla sözcükleri daha iyi okuduğu bulgusuna ulaşmıştır. Aynı zamanda sesbilgisel farkındalık ile sözcük okuma becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür (Soğancı, 2017). Başka bir çalışmada ise Şimşek (2021), sınıf dışı okuma yazma programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcılardan deney grubunda bulunan çocukların EROT toplam puanlarının, kontrol grubunda bulunanlara göre anlamlı farklılaştığı; alt testlerde ise sözcük bilgisi alt testinden ifade edici sözcük bilgisi alt testi puanlarında anlamlı bir değişiklik bulunmazken, diğer alt testlerde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Şimşek, 2021).

Sonuç olarak ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde; erken okuryazarlık konusuna çalışmaların son birkaç yılda yoğunlaştığı ve daha çok sesbilgisel farkındalık boyutu ile ilgili bulgular ortaya koyan araştırmalar olduğu görülmektedir (Akdağ, 2018; Demirtaş, 2017; Soğancı, 2017). Yapılan araştırmalar derinlemesine incelendiğinde bazılarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirmesine yönelik olduğu görülürken (İşlek, 2021; Piştav Akmeşe, Sezgin ve Ögüt, 2019; Saatçi, 2019; Şimşek, 2021), bazılarının da formal okuma becerilerine yönelik etkisini incelediği görülmektedir (Soğancı, 2017).

2.4.1.2. Erken Okuryazarlık ile İlgili Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar

Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar incelendiğinde daha çok boylamsal çalışmalar yapıldığı ve bu çalışmaların çocukların okul öncesi dönemden başlanarak ilkökul birinci sınıf ya da ikinci sınıfın sonlarına kadar izlenmesine dayalı çalışmalar olduğu görülmektedir (Ecalte, Magnan ve Biot-Chevrier, 2008; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch 2000; Spira, Bracken

ve Fischel, 2005). Yapılan bu araştırmalarda erken okuryazarlık becerisinin çocukların formal okuma süreçlerindeki başarılarında önemli bir yere sahip olduğu ve bu becerilerinin yordayıcısı olduğu üzerinde durulmaktadır (Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Missall vd., 2007). Ayrıca risk altında olan çocuklara yapılacak müdahale programları ile okuma becerilerinde ilerleme sağlayacakları, okuma güçlüklerinin öğrenme güçlüğü olarak adlandırılmasının önlenebileceği üzerinde durulmaktadır. Araştırmaların uzun soluklu olması da dikkat çekici özelliklerindendir. Bu bağlamda uluslararası alanda yapılan araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Babayiğit ve Stainthorp (2007), şeffaf bir yapıya sahip olan Türkçe dilinin, erken okuryazarlıkta sesbilgisel farkındalık ve heceleme becerisinin devam eden süreçteki okuma becerilerine etkisini incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda erken okuma becerileri ile formal okuma becerilerinin ilişkili olduğu, okuma hızı, bellek ve sözdizimi becerilerinde etkisini olduğunu vurgulamışlardır (Babayiğit ve Stainthorp, 2007). Cabell, Justice, Konold ve McGinty (2011) ise, akademik olarak risk altında olan okul öncesi çocukların okuma becerileri ve bu becerilerdeki değişkenleri incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan okuma performansları derecelerinin olduğu, bu derecelerin risk altında olan çocuklara yönelik erken müdahale çalışmalarına yol göstereceği, ileriki okuma deneyimlerinin de yordayıcısı olacağına vurgu yapmışlardır (Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011). Başka bir araştırmada Ecalle, Magnan ve Biot-Chevrier (2008), harf bilgisi becerisinin tüm dillerde okuma becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğundan hareketle, Fransa da okumayı öğrenmeye başlayan çocukların harf bilgisi becerisi gelişiminin okuma öğrenimi ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Üç bölümden oluşan bu çalışmanın sonucunda, okul öncesi dönemde iyi bir harf bilgisine sahip çocukların formal okuma dönemlerinde daha iyi oldukları ve bu ön becerilerin ileriki dönem okuma becerilerinin yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir (Eccalle, Magnan ve Biot-Chevrier, 2008).

Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch (2005), farklı dil kökenlerinden gelen okul öncesi öğrencilerine alfabe bilgisi, yazı bilgisi, kelime bilgisi, isim yazma, hece bilgisi, ses farkındalığı ve sözel hafızaya dayalı etkinliklerden oluşan yedi

bölümlü erken okuryazarlık becerilerini ölçmeye yönelik envanter uygulamış, dört ve beş yaş çocukların becerilerinin karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma sonucunda beş yaş grubu çocukların daha başarılı olduğu, dil kökenleri açısından benzer özellikler gösterdikleri ve kız çocukların daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005). Lonigan, Burgess ve Anthony (2000) ise, erken dönem okul öncesi öğrencileri ile ilkokul birinci sınıfa kadar devam eden çalışmalarında, erken okuryazarlık becerilerinin ilkokul dönemindeki okuma performanslarına etkisini incelemişlerdir. Yaptıkları araştırmanın sonucunda erken okuryazarlık becerilerinin, ilkokul birinci sınıftaki okuma becerilerinin yordayıcısı olduğunu vurgulamışlardır (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Bir diğer çalışmada ise Missall ve diğerleri (2007), erken okuryazarlık becerilerinin yordayıcılığı üzerine yapılmış araştırmanın yeterli olmadığı görüşüyle okul öncesi dönemden ilkokul birinci sınıfın sonuna kadar öğrenim gören çocukların bu becerilerinin yordayıcılığını incelemişlerdir. Okul öncesi söne başlanmalarından itibaren belli aralıklarla erken okuryazarlık becerilerini incelemişler ve bu incelemeler sonucunda; hem okul öncesi hem de ilkokul birinci sınıfın sonunda okuma sözel okuma becerilerinin yordayıcısı olduğunu vurgulamışlardır (Missall vd., 2007). Spira, Bracken ve Fischel (2005), erken okuryazarlık davranışsal becerilerinin birinci sınıfta okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirlenmesindeki rolünü incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda, erken okuryazarlık becerileri incelenerek hazırlanan müdahale programları sonucunda, öğrencilerin ikinci sınıfın sonunda iyileşme gösterdikleri bulgularına ulaşmışlardır (Spira, Bracken ve Fischel, 2005).

Sonuç olarak yukarıda özetlenen araştırmaların bulguları birlikte düşünüldüğünde, erken okuryazarlık becerilerinin çocukların formal okuma başarılarını etkilediği ve önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ayrıca risk altında bulunan çocukların gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan müdahale programlarına dahil edildiğinde okuma becerilerindeki performansın olumlu yönde etkileneceğine vurgu yapmaktadırlar.

2.4.2. Hızlı İsimlendirme ile İlgili Alanyazında Yapılan Araştırmalar

2.4.2.1. Hızlı İsimlendirme ile İlgili Ulusal Alanda Yapılan Çalışmalar

Alanyazında yer alan çalışmalarda hızlı isimlendirme becerisinin formal okuma becerisi için önemli bir yordayıcı olduğu (Kurtaran, 2021; Karadağ, Keskin ve

Arı, 2019), ileri süreçteki akademik başarılarını etkilediğine vurgu yapıldığı görülmektedir (Açıkgöz, 2019; Demirtaş, 2017; Kuzucu Örgü, 2018).

Hızlı isimlendirme ile ilgili çalışmalardan biri olan ve öğrenme güçlüğü risk grubu ile gerçekleştirilen araştırmalardan birini oluşturan araştırma, anasınıfına devam eden çocuklarla gerçekleştirilmiştir (Açıkgöz, 2019). Bu araştırmada öğrenme güçlüğü riski olan anasınıfı çocuklarının özelliklerini aile öğretmen gözlemlerine göre incelemiştir. Risk grubunda olan çocukları belirlemek için sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve dil testleri uygulanmış, sesbilgisel farkındalık test puanlarında kesme puanlarının altında kalan ve hızlı isimlendirme testinde yavaş- çok yavaş olan ve dil testlerinden düşük değerlendirme sonucuna ulaşan öğrenciler risk altında olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde risk altındaki öğrencilerin temel becerilerinde yetersizlik, okuma becerileri ve okumaya karşı isteksiz ve problem davranışlar temalarına ulaşılmış; sınıf içi aktivitelerle bu becerilerin desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir (Açıkgöz, 2019). Bakır ve Babür (2019) tarafından, hızlı otomatik isimlendirme testini Türkçe'ye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Testin Türkçe halinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda testin güvenilir olduğuna vurgu yapılmaktadır (Bakır ve Babür, 2019). Başka bir araştırmada ise Demirtaş (2017), okuma güçlüğüne sahip birinci sınıf öğrencilerinin sözcük okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin ve bu beceri alanları arasındaki ilişkilerin normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak belirlenmesini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, okuma güçlüğü yaşayan çocukların sözcük okuma, ses bilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin tipik gelişim gösteren yaşlılarından anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu beceriler arasındaki ilişkiler de değerlendirilmiş olup, aralarında farklı düzeylerde ilişkiler olduğu üzerinde durulmuştur (Demirtaş, 2017).

Ergül ve Demir (2022), anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiş nesne, renk, harf ve rakam isimlendirmeye dayalı dört alt testten oluşan hızlı isimlendirme testinin geçerlilik ve güvenilirliğini incelemiştir. Araştırmamızın da veri toplama aracı olan bu ölçek geliştirme çalışması sonucunda; Hızlı İsimlendirme Testinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu vurgulanmıştır (Ergül ve Demir, 2022). Bir diğer araştırmada Kurtaran (2021), anadili Türkçe olan, konuşma sesi

bozuklukları olan çocukların sözel sesbilgisel farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve çalışma belleği becerilerini ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların büyük bir kısmının hızlı isimlendirme yavaş performans gösterdikleri, beceriler arasında ise anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür (Kurtaran, 2021). Karadağ, Keskin ve Arı (2019) ise hızlı otomatik isimlendirme becerilerinin, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda hızlı otomatik isimlendirme becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde doğrudan yordayıcılığının olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca hızlı otomatik isimlendirme becerisine sahip çocukların daha iyi okuduğu, dolayısıyla da okuduğunu daha iyi anladığını belirtilmektedir (Karadağ, Keskin ve Arı, 2019). Kuzucu Öрге (2018), ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinde, sesli okuma akıcılığı ile bilişsel ve dilbilimsel becerileri arasındaki ilişkileri; zayıf ve iyi okuyucularda sesbilgisel farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme, fonolojik hafıza ve morfolojik farkındalığın sesli okuma akıcılığındaki belirleyici rolünü incelemişler ve zayıf okuyucuların ses farkındalığı ve hızlı isimlendirme ile halen okumayı öğrenme aşamasında olduklarına dikkat çekmişlerdir. Öte yandan iyi okuyucuların kelimelerin anlam bilgisine geçiş yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Kuzucu Öрге, 2018).

Sonuç olarak ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde; çalışmaların son birkaç yılda yoğunlaştığı okuma becerileri için önemli bir yere sahip olduğu üzerinde durulmaktadır. Özellikle okuma sürecinin sembolleri sesletim ve bellekten çağırmaya dayalı zihinsel bir süreç olduğu ve akıcı okumada sesletim hızının önemi düşünüldüğünde hızlı isimlendirme becerilerinin çocuklara kazandırılıp, okuma becerilerinin desteklenmesinin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. Araştırmalar derinlemesine incelendiğinde, bazılarının hızlı isimlendirme becerilerinin değerlendirmesine yönelik olduğu görülürken (Kurtaran, 2021), bazılarının da formal okuma becerilerine yönelik etkisinin incelendiği görülmektedir (Demirtaş, 2017; Karadağ, Keskin ve Arı, 2019; Kuzucu Öрге, 2018).

2.4.2.2. Hızlı İsimlendirme ile İlgili Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar

Hızlı isimlendirme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalara incelendiğinde daha çok boylamsal çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Farklı sınıf sevipleri ve farklı kültürlerden gelen çocukların becerilerinin karşılaştırılmasını içeren bu araştırmalar da

hızlı isimlendirme becerisinin çocukların formal okuma süreçlerindeki başarılarında önemli bir yere sahip olduğu ve bu becerilerinin yordayıcısı olduğu üzerinde durulmaktadır. Ayrıca risk altında olan çocuklara yapılacak müdahale programları ile okuma becerilerinde ilerleme sağlayacakları, çünkü hızlı isimlendirme becerisi düşük olan çocukların okuma becerilerinin de düşük olduğu, bunun okuma güçlüğü olarak adlandırıldığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle Hızlı İsimlendirme Becerisinin desteklenmesi önem taşımaktadır. Bu beceriyi ele alan araştırmalara ve bulgularına aşağıda yer verilmiş, sonuçları alanyazın açısından ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Hızlı isimlendirme ile sözcük tanıma arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada Cho ve Chio (2015), Kore ve Hangul alfabeleri ile ikinci dili İngilizce olan çocuklarla çalışmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde hızlı isimlendirme ve sözcük tanıma becerilerinin Hangul ve ikinci dili İngilizce olan çocukları lehine farklılaştığını ve hızlı isimlendirme becerileri ile okuma yazma becerileri arasında ilişki olduğu vurgulanmıştır (Cho ve Chiu, 2015). Bar-Kochva ve Nevo (2019), İbranice okuma ve yazma becerilerinde hızlı isimlendirme ve okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu süreçte anasınıfında öğrenim gören çocuklara okula ve okumaya yönelik oyun ve etkinliklerle ses ve hece bilgisi becerisi ve okuma becerisi kazandırılmasına yönelik bir program uygulanmıştır. Gerçekleştirilen bu program doğrultusunda, okul öncesi ve birinci sınıfta hızlı isimlendirme, sesbilgisel farkındalık ve işleme hızının; ikinci sınıfta ise heceleme ve okuma becerilerinin boylamsal olarak analizini gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak hızlı isimlendirme ve okuma becerisi arasında ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Okul sürecinde çocuklar için öğrenme ortamlarının etkinlikler açısından çok yönlü olması üzerinde durulmuştur (Bar-Kochva ve Nevo, 2019). Georgiou, Parrila ve Liao (2008), tarafından farklı kültürlerden gelen ve İngilizce konuşan çocukların hızlı isimlendirme hızları ile akıcı ve doğru okuma becerilerin incelendiği başka bir araştırmada, çocukların akıcı ve doğru okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, çocukların hızlı isimlendirme becerilerinde artikülasyon ve duraklama sürelerinde farklılık görüldüğüne vurgu yapılmıştır (Georgiou, Parrila ve Liao, 2008).

Georgiou, Parrila, Cui ve Papadopoulos (2013), araştırmalarında hızlı isimlendirme becerisi ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi; girdi, işleme ve çıktı

aşamalarında manipölasyonlar yaparak okuma becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre, hızlı isimlendirme becerisi ile okuma becerisi arasında ilişkinin yüksek olduğu üzerinde durulmuştur. Her iki becerinin de seri işleme ve sözlü üretime dayalı olmasının aralarında ilişki çıkmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir (Georgiou, Parrila, Cui ve Papadopoulos, 2013). Mazzocco ve Grimm (2013) ise araştırmalarında, okuma güçlüğünü belirlemeye yönelik hazırlanan hızlı isimlendirme ölçeğinin, matematik güçlüğü yaşayan öğrenciler için uyarlanabilme durumunu incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda hızlı isimlendirme ölçeğinin matematik becerilerine yönelik genişletilebileceğini, bu durumun matematik becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerin belirlenmesine yönelik katkı sağlayacağı üzerinde durulmuştur (Mazzocco ve Grimm, 2013). Bir diğer araştırma ise Stainthorp, Powell ve Stuart (2013) tarafından, İngiltere'nin güney-doğu bölgesinde devlet destekli okulda öğrenim gören çocukların, hızlı isimlendirme, sesbilgisel farkındalık ve heceleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre düşük isimlendirme becerisine sahip çocukların heceleme becerilerinin de zayıf olduğuna vurgu yapılmış, hızlı isimlendirme becerisi performansı düşük olan çocukların bireysel olarak desteklenmesi üzerinde durulmuştur (Stainthorp, Powell ve Stuart, 2013).

Sonuç olarak yukarıda özetlenen araştırmaların bulguları birlikte düşünüldüğünde, hızlı isimlendirme becerilerinin çocukların formal okuma başarılarını etkileyip, bu becerilerin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (Bar-Kochva ve Nevo, 2019; Georgiou, Parrila, Cui ve Papadopoulos, 2013; Georgiou, Parrila ve Liao, 2008). Ayrıca araştırmalarda risk altında bulunan çocukların erken süreçte belirlenmesi (Mazzocco ve Grimm, 2013; Stainthorp, Powell ve Stuart, 2013) ve müdahale programlarının geliştirilmesinin önemi üzerinde durulduğu, buna yönelik bilimsel araştırma sonuçlarının, karşılaştırmalı çalışmaların erken okuryazarlık alanyazınına destekleyeceği üzerinde durulmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş, nicel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, bulgular ve analiz bilgileri yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

60-72 aylık çocukların hızlı isimlendirme ve erken okuryazarlık becerileri performans düzeylerinin demografik değişkenlere (anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeş sahibi olma durumu, okul sosyoekonomik düzeyi) göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin belirlenmesi aynı zamanda erken okuryazarlık becerileri ve hızlı isimlendirme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma nicel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Nicel araştırma yöntemi; yanlılıktan uzak, gözlenebilir, neden-sonuç ilişkisine dayalı ve eldeki verilerle genellenebilir sonuçlara ulaşmayı içeren araştırmalardır (Türnüklü, 2001). Bu bağlamda araştırma; tarama modelinden korelasyonel ve karşılaştırmayı içeren ilişkisel tarama yöntemiyle desenlenmiştir. Bu desen; iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimi ya da birlikte var olma durumunu inceleyen desendir. Karşılaştırma ve korelasyon olarak iki türden oluşur ve korelasyon türünde aradaki değişimi, karşılaştırma türünde ise gruplar arasında farklılık olup olmadığını incelemektedir (Karasar, 2017).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini belirlerken amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, çalışmanın amacı doğrultusunda zengin bilgi durumları oluşturularak derinlemesine araştırma yapılmasına imkan sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu doğrultuda araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yapılmıştır. Çalışma gurubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinin merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğrenim gören; 60-72 aylık tipik gelişim gösteren, ana dili Türkçe olan, herhangi bir özel gereksinim alanına yönelik gelişimsel tanısı olmayan ve okul öncesi öğrenimine aktif devam eden 111 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullardan araştırmaya ailelerinin izni ile gönüllülük esasına dayalı katılan okul öncesi öğrencileri

oluşturmaktadır. Ayrıca okullarımızın sosyoekonomik düzeyleri Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği veriler dikkate alınarak (düşük, orta ve yüksek) belirlenmiş ve her düzeyden okul seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamında veriler 2022 yılının Mayıs ayı son haftasıyla Haziran ayı ilk haftasında toplanmıştır. Verilerin bu tarihte toplanmasının amacı 2021-2022 eğitim öğretim yılına ait son hafta olması nedeniyle 60-72 aylık anasınıfına devam eden çocukların bu sınıf kazanımlarının öğretiminin tamamlanmış olmasıdır. Veri toplama süreci öncesinde Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü izinleri (Ek 1, s.95) alınmış ayrıca İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü izinleri (Ek 2, s. 96) hakkında çalışma yapılan okulların yönetici, öğretmen ve velileri araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Araştırma süreci ile ilgili bilgiler yüz yüze düzenlenen toplantılarda çalışma paydaşlarına aktarılmıştır. Verilerin elde edilme süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.3.Verİ Toplama Araçları

3.3.1.Demografik Bilgi Formu:

Araştırmanın çalışma gurubunu oluşturan 60-72 ay aralığı çocuklar ve aileleri hakkında bilgi edinmek amacıyla oluşturulan bu form; araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanmıştır. Çocuğa yönelik kişisel bilgileri ve ailenin demografik özelliklerine yönelik (yaş, öğrenim durumu, gelir düzeyi vb.) bilgileri edinmeyi amaçlayan soruları içermektedir. Ek 3'te (s. 97) sunulmuştur.

3.3.2.Hızlı İsimlendirme Testi (HİT):

5-10 yaş arasındaki çocukların hızlı isimlendirme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir testtir (Ergül ve Demir, 2018). HİT; çocukların günlük hayatında sıklıkla karşılaştıkları nesneler, renkler, harfler ve rakamları içeren dört alt testten oluşmaktadır. Her bir alt test çocukların aşına olduğu beşer madde karışık ve tekrarlayan sıra ile sürmekte olup, her bir alt testte toplam isimlendirme süreleri belirlenmektedir. Altı ve üzeri sayıda hata yapan çocuklarda test uygulaması durdurulur ve bu çocukların sonuçları değerlendirilmeye alınmaz. Okul öncesi çocuklarda test puanlamaları sadece nesne ve renk isimlendirme alt testleri ile uygulanmaktadır. Test bireysel olarak uygulanmakta ve 5-10 dk. sürmektedir.

Testin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenimine devam eden olan 860 çocuk ile gerçekleştirilmiş olup; alt testlerin güvenirlik katsayıları; nesne isimlendirme .91, renk isimlendirme .91, harf isimlendirme .95 ve rakam

isimlendirme .83 olarak hesaplanmıştır. Geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Araştırmacının uygulayıcı sertifikası Ek 4'te (s. 101) sunulmuştur.

3.3.3. Erken Okuryazarlık Testi (EROT):

5 yaş grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesini amaçlayan EROT; tanılama aracı olmaktan çok, risk grubunda yer alan ve destek gereksinimi olan çocukları belirlemeye yönelik bir değerlendirme aracıdır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). EROT'tan elde edilen puanlar her bir alt teste ilişkin Ankara ili örneklemini için oluşturulmuş "kesme puanları"na göre değerlendirilmektedir. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama olmak üzere 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Alıcı dilde sözcük bilgisi ve ifade edici sözcük bilgisi alt testlerinde 1 örnek soru maddesi olmak üzere 15 soru maddesi; genel isimlendirme ve işlev bilgisinde bir örnek madde ve 10 soru maddesi; harf bilgisi alt testinde 7 alıcı dilde harf bilgisi ve 7 ifade edici dilde harf bilgisi olmak üzere 14 madde; sesbilgisel farkındalık alt testinde 8 alt test ve her alt teste 2 örnek soru maddesi ve 4 soru maddesi; dinlediğini anlama alt testinde 80 kelimelik bir hikâye ve bu hikâyeye yönelik 6 adet dinlediğini anlama sorularından oluşmaktadır. Uygulama bireysel gerçekleştirilmektedir. Uygulama süresi ortalama 15-20 dk. sürmektedir. Her doğru cevap 1, yanlış cevap ise 0 olarak puanlanmaktadır.

Testin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 60-72 ay yaş aralığında bulunan 403 çocuk ile gerçekleştirilmiş olup; alt testlerin güvenilirlik katsayıları; alıcı dil .56, ifade edici dil .89, genel isimlendirme .68, işlev bilgisi .65, harf bilgisi .88, sesbilgisel farkındalık .70, dinlediğini anlama .63 ve toplamı .88 olarak hesaplanmıştır. Zaman, maliyet ve uygulama açısından ekonomik olması, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan çocukların belirlenmesi açısından geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Araştırmacının uygulayıcı sertifikası Ek 5'te (s. 102) sunulmuştur. Bu çalışmada kullanılması amacıyla alınan EROT ve HİT ölçekleri uygulama izni Ek 6'da (s. 103) sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan araştırma ve etik izinleri (Ek 1, s. 95) alındıktan sonra İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni (Ek 2, s. 96) alınmıştır. Yasal

izinlerin alınması ardından İzmir ili merkez ilçelerinden amaçsal örnekleme yöntemi ile 6 adet farklı kademe ve türdeki okul belirlenmiştir. Bu aşamada okulların belirlenmesi amacıyla İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş, il-ilçe okul tür ve kademe bilgisi edinilmiş ve tüm ilçeler için uygulama izni alındıktan okullar aranarak çalışmaya katılmak isteyen okullardan veriler elde edilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamadan önce araştırmaya dahil olmayan bir okulun anasınıfında öğrenim gören 8 öğrenci ile araştırmanın pilot çalışması yapılmış, yapılan bu pilot uygulama sonucunda uygulamanın daha nitelikli gerçekleşmesine yönelik düzenlemelere yer verilmiştir. Ön uygulama asıl uygulama alanlarının planlanmasında araştırma için bir temel oluşturmuştur. Belirlenen okulların yöneticisi, okul öncesi anasınıflı öğretmenleri ve veliler ile araştırmacı tarafından yüz yüze toplantılar yapılarak araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturabilmek için öncelikle belirlenen okulların anasınıflı velilerine ek 3'te (s. 97) bulunan veli onayını da içeren demografik bilgi formu iletilmiş ve çocuklarının araştırmaya katılabilmeleri için ailelerinden gerekli izin alınmıştır. 60-72 ay aralığı dışında kalan çocuklar araştırmaya dahil edilmemiş, sadece belirtilen yaş ay aralığındaki çocuklardan elde edilen veriler kullanılmıştır. Çalışmaya katılmasına izin verilen velilerin çocukları ile 2022 yılı Mayıs ayının son haftası ve Haziran ayının ilk haftası veri toplama çalışmaları başlamıştır. Veriler bizzat araştırmacı tarafından, tek oturumda yaklaşık 25 dk. toplanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce çalışma yapılacak alan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda (temel ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte düzenlenmiş, lavaboya yakın, uygun ışıklandırmanın sağlandığı, dikkat dağıtabilecek gürültüden oldukça arındırılmış,) düzenlenmiştir. Öğrenciler araştırmaya başlamadan önce çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve ortama uyum sağlayabilmeleri için birebir kısa sohbetler edilmiştir. Uygulama sırasında testler, uygulama yönergeleri doğrultusunda her çocuğa eşit bir şekilde uygulanmıştır.

3.5. Veri Analiz Teknikleri

Veri analizi yapılırken öncelikle elde edilen verilerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı belirlenmelidir. Bu amaçla parametrik analizlerin varsayımları kontrol edilmiştir. Bu kapsamda kayıp veri oranının belirlenmesi, uç değerlerin kontrolü ve normal dağılımın test edilmesi işlemleri

gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan analizlerin tamamında SPSS 22 programı kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilere uygulanan iki ölçme aracı olan HİT ve EROT'dan elde edilen puanlara uygun analiz yöntemlerinin belirlenebilmesi için öncelikle puanların ölçek düzeyleri belirlenmiştir. HİT ile çocukların günlük hayatında sıklıkla karşılaştıkları nesneler, renkler, harfler ve rakamları içeren dört alt testteki maddeleri isimlendirme sürelerini çok yavaş, yavaş, orta, hızlı ve çok hızlı olarak belirlenmektedir. Buradan yola çıkarak HİT'den elde edilen puanların sıralama ölçeği düzeyinde olduğu söylenebilir. Sıralama ölçeği düzeyindeki puanlar parametrik olmayan yöntemlerle incelenebilmektedir (Howell, 2012). Bu nedenle mevcut araştırma kapsamında parametrik test varsayımları HİT testi için test edilmemiştir.

EROT ise Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt testte iki örnek uygulama ve dört soru maddesi bulunmaktadır. Her doğru cevap 1, yanlış cevap ise 0 olarak puanlanmakta, testin uygulaması ortalama 15-20 dk. sürmektedir. EROT'dan elde edilen puanlar eşit aralık düzeyindedir. Bu nedenle mevcut araştırma kapsamında parametrik test varsayımları EROT için test edilmiştir.

3.5.1. Varsayımların Test Edilmesi

3.5.1.1. Kayıp Veri Oranının Belirlenmesi

Bir veri setinde kayıp veriler ölçek maddelerinin katılımcılar tarafından kasten ya da bilmeden boş bırakılması sonucunda meydana gelir (Şengul Avşar, 2021). Veri setinde kayıp veri bulunması durumunda uygun kayıp veri atama yöntemi belirlenerek veri seti tamamlanmalıdır. Kayıp veri ataması yapılmadan önce ilk olarak kayıp veri oranı belirlenmelidir. Mevcut araştırmanın veri setinde herhangi bir kayıp veri bulunmadığı için kayıp veri oranının belirlenmesi ve atanması işlemlerine ihtiyaç duyulmamıştır.

3.5.1.2. Uç Değerlerin Belirlenmesi

Uç değerler, ortalamadan diğer verilere göre daha çok uzaklaşan ve dağılımın uç noktalarında yer alan değerlerdir (Şengul Avşar, 2021). Veri setinde tek değişkenli ve çok değişkenli olmak üzere iki çeşit uç değer bulunabilir. Tek değişkenli uç değerler veri setinde yer alan puanların z standart puanına çevrilmesi ile belirlenebilmektedir

(Mertler ve Reinhart, 2017). Veri setinin standart puana çevrilmesi sonucunda elde edilen z puanlarından, küçük örneklem için ($n \leq 100$) için $-3 \leq z \leq 3$, büyük örneklem için ise ($n > 100$) $-4 \leq z \leq 4$ aralığının dışında kalanlar veri setinden temizlenir. Çok değişkenli uç değerler ise Mahalanobis uzaklığının hesaplanmasıyla belirlenebilmektedir. Mahalanobis uzaklığı, χ^2 istatistiği hesaplanarak belirlenmektedir. Bu istatistiğin anlamlılığına ise serbestlik derecesi (değişken sayısına eşittir) ve $p < .001$ manidarlık düzeyi dikkate alınarak karar verilir (Mertler ve Reinhart, 2017).

Tek değişkenli uç değerlerin belirlenebilmesi için erken okuryazarlık becerileri testinden elde edilen puanlar öncelikle z standart puanına çevrilmiştir. Hesaplanan z puanlarından ± 3 aralığı dışında kalanlar veri setinden çıkarılmıştır. Bu ölçüte uyan herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Sonuç olarak veri setinde tek değişkenli uç değer olmadığı söylenebilir. Çok değişkenli uç değerlerin belirlenebilmesi için ise Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Hesaplanan uzaklıkların kritik değerleri $p < .001$ manidarlık düzeyine göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda veri setinde çok değişkenli beş uç değer olduğu görülmüş ve veri setinden bu değerler silinmiştir. Uç değerlerin temizlenmesi sonucunda mevcut veri setinin büyüklüğü 111'e düşmüştür.

3.5.1.3. Normal Dağılım Varsayımı

Verilerin normal dağılımının incelenmesinde hem betimsel istatistikler hem de normallik testler kullanılmalıdır. Betimsel istatistiklerden mod, medyan ve ortalamanın birbirlerinden uzaklaşmaları dağılımın normalden uzaklaştığının göstergesidir. Merkezi eğilim ölçülerine ek olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmelidir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ile +1 arasında olması dağılımın normalden ayrılma oranının önemli olmadığını gösterir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2019). Normallik testlerinde Kolmogorov-Smirnow ve Shapiro Wilk testi puan dağılımının normalliğinin istatistiksel olarak belirlenmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Örneklem büyüklüğü 50'den küçük ise Shapiro Wilk testi, 50'den büyük ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmalıdır (Elliott ve Woodward, 2007). Normallik testlerinden elde edilen istatistiğin p değerinin .05'ten küçük olması verinin normal dağılımından uzaklaştığını gösterir. Normal dağılım incelenirken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta bağımlı değişkene ait puanların bağımsız değişkenin

tüm gruplarında normal dağılımı gerektirir (Field, Miles ve Field, 2012). Bu nedenle mevcut araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerin her grubunda EROT testinden elde edilen puanların dağılımı incelenmiştir. Tablo 1’de anne ve babanın yaşı, anne ve baba eğitim durumu, anne ve babanın iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi ve kardeş sayısı değişkenlerine ait gruplar için EROT puanlarının dağılımı incelenmiştir.

Tablo 1. *EROT Puanlarının Bağımsız Değişkenlerin gruplarına Göre Betimsel İstatistiklerinin İncelenmesi*

Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	s	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Annenin Yaş	20-29	15	40.87	11.78	39.00	44	.073	-.690
	30-39	82	48.44	13.34	49.50	50	-.039	.226
	40 ve üstü	14	51.73	18.54	48.50	47	-.193	1.389
Babanın Yaş	20-29	2	-	-	-	-	-	-
	30-39	68	47.80	13.50	48.00	33	.178	.179
	40 ve üstü	41	48.80	15.30	50.00	50	-.168	.860
Annenin iş	Çalışıyor	27	51.00	12.80	48.00	50	.746	.197
	Çalışmıyor	84	47.00	14.40	48.00	33*	-.028	.362
Okul öncesi eğitim alma durumu	Evet aldı	29	55.20	15.40	55.00	50	.163	-.566
	Hayır almadı	82	45.40	12.80	47.00	44.*	-.290	.542
	Hiç kardeşi yok	31	52.20	13.50	50.00	44	.555	-.097
	Bir kardeşi var	58	46.10	12.80	47.00	50	-.178	-.237
Kardeş sayısı	Birden fazla kardeşi var	22	46.90	17.40	48.50	52	.027	.830
	Var	80	46.31	14.08	47.00	50	-.061	.444
Kardeş sahibi olma durumu	Yok	31	52.19	13.52	50.00	44	.555	-.097

Tablo 1. *EROT Puanlarının Bağımsız Değişkenlerin gruplarına Göre Betimsel İstatistiklerinin İncelenmesi (Devamı)*

Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	s	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Okul öncesi eğitime devam süresi	6 aydan az	88	46.10	13.20	46.25	50	-.209	.402
	6 aylık arası	17	53.50	15.14	50.00	60	.688	.001
	1 yıldan fazla	6	59.50	16.90	63.50	32*	-.613	.953
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma-yazma biliyor	4	36.50	5.80	37.50	29*	-.737	-1.048
	İlkokul	17	40.80	12.70	40.00	29*	-.524	.407
	Ortaokul	24	44.80	12.50	47.00	33*	-.396	-.448
	Lise	38	49.15	15.10	47.50	39*	.472	.471
	Ön lisans	12	56.08	11.80	51.00	50	1.036	.500
Baba Eğitim Düzeyi	Lisans	14	54.30	13.90	54.50	50	-1.406	4.234
	İlkokul	18	38.40	13.60	42.50	29*	-.542	-.457
	Ortaokul	19	45.30	11.90	44.00	35*	1.293	2.864
	Lise	40	48.60	12.10	50.00	50*	-.235	.143
	Ön lisans	13	56.10	16.90	50.00	39*	.787	-.717
Okul SED düzeyi	Lisans	19	53.80	13.90	56.00	50	-1.176	1.783
	Düşük	51	41.52	13.45	42.00	29*	-.217	.490
	Orta	23	45.83	12.53	47.00	47*	.724	.255
	Yüksek	37	50.69	12.18	52.00	52	.795	.533

*Dağılım birden fazla Mod'a sahip.

Tablo 1'de verilen EROT puanlarının araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerin gruplarına ilişkin dağılımı verilmiştir. Buna göre;

➤ Annenin yaşına göre çocukların EROT'dan aldıkları puanların dağılımı incelendiğinde; 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki annelerin çocuklarına ait puanların ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu ve bunun sonucu olarak basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığında olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 40 yaş ve üzeri annelerin çocuklarının EROT'dan aldıkları puanların ortalama,

medyan ve mod değerlerindeki farklılaşmalardan kaynaklı basıklık katsayısı +1'den büyük elde edilmiştir. Basıklık katsayısının +1'den büyük olması dağılımın normalden uzaklaştığı ve sivri olduğunu göstermektedir (Hair, Hult, Ringle ve Sarstedt, 2017). Buna göre, örneklem grubundaki çocukların EROT puanlarının annenin yaşına göre normal dağılmadığı belirlenmiştir.

➤ EROT puanlarının babanın yaşına göre dağılımı incelendiğinde; 20-29 yaş aralığında iki kişinin olduğu görülmüş ve bu iki kişi için merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri hesaplanamamıştır. Bununla birlikte “30-39” ile “40 yaş ve üstü” grupları için bu istatistikler hesaplanmıştır. Çocukların EROT puanlarının “Babanın yaşı” değişkeninin bu iki grubu için ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu ve bunun sonucu olarak basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığında olduğu görülmüştür. Buna göre, örneklem grubundaki çocukların EROT puanlarının babanın yaşına göre normal dağıldığı belirlenmiştir.

➤ Annenin iş durumuna göre çocukların EROT puanlarının dağılımı incelendiğinde; çalışan grupta puanların normal dağıldığı, çalışmayan grupta ise dağılımın çift modu olduğu görülmüştür. Normal dağılımın en temel özelliği tek modunun olmasıdır. Bu nedenle, örneklem grubundaki çocukların EROT puanlarının annenin iş durumuna göre normal dağılmadığı görülmüştür.

➤ Okul öncesi eğitim alma durumuna göre çocukların EROT puanlarının dağılımı incelendiğinde; okul öncesi eğitim alan grupta puanların normal dağıldığı, almayan grupta ise birden fazla mod olduğu görülmüştür. Bu nedenle EROT puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre normal dağılmadığı görülmüştür.

➤ Okul öncesi eğitime devam süresine göre 6 aydan az ile 6 ay-1 yıl arasında devam eden öğrencilerin EROT puanları normal dağıldığı görülmüştür. Bununla birlikte okul öncesi eğitime devam süresi 1 yıldan fazla olan öğrencilerin EROT puanlarının dağılımı incelendiğinde, dağılımın birden fazla modu olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle EROT puanlarının okul öncesi eğitime devam süresine göre normal dağılmadığı söylenebilir.

➤ EROT puanlarının dağılımı anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde; puanların sadece okuma yazma bilen grupta basık, ön lisans mezunu grupta çarpık ve lisans mezunu grupta çarpık ve sivri bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığının dışında elde edilmesi dağılımın normalden

uzaklaştığını göstermektedir (Hair, Hult, Ringle ve Sarstedt, 2017). Bununla birlikte EROT puanları ilkökul, ortaokul ve lise mezunu gruplarda normal dağılmıştır. Buna göre, örneklem grubundaki çocukların EROT puanlarının annenin eğitim düzeyine göre normal dağılmadığı belirlenmiştir.

➤ EROT puanlarının baba eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; puanların ortaokul ve lisans mezunu çarpık ve sivri bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığının dışında elde edilmesi dağılımın normalden uzaklaştığını göstermektedir (Hair, Hult, Ringle ve Sarstedt, 2017). Bununla birlikte EROT puanları ilkökul, lise ve ön lisans mezunu gruplarda normal dağılmıştır. Buna göre, örneklem grubundaki çocukların EROT puanlarının babanın eğitim düzeyine göre normal dağılmadığı belirlenmiştir.

Buna göre EROT puanlarının; annenin yaşı, annenin iş durumu, okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam süresi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin gruplarında normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Sadece babanın yaşı değişkeninin gruplarında normal dağılım elde edilmiştir.

Veri sayısının 30 ve üstü olduğu durumlarda parametrik analizler kullanılabilir (Field, 2009; Fraenkel, Wallen ve Huyn, 2012). Bu nedenle araştırmada kullanılan değişkenlerin gruplarında veri sayısı 30 ve altı olanlar için normallik testinin incelenmesine gerek yoktur. Bu değişkenler ile parametrik olmayan analizler yapılmalıdır. Araştırma değişkenlerinden sadece babanın yaşı değişkeninin gruplarındaki veri sayıları 30'dan fazladır. Babanın yaşı değişkeninin 20-29 yaş aralığı grubunda iki kişi olduğu ve iki kişiden dağılım olamayacağı için SPSS bu grubu analiz dışı bırakmıştır. Bu nedenle bu grup için betimsel istatistikler dahi hesaplanamamış ve babanın yaşı değişkeni iki gruba indirgenmiştir. Tablo 2'de EROT puanlarının babanın yaşına göre dağılımı istatistiksel testlerle incelenmiştir.

Tablo 2. *EROT Puanlarının Babanın Yaşına Göre Dağılımı*

Değişken	Kategoriler	D	Sd.	p	W	Sd.	p
Baba yaş	30-39	.057	68	.200	-	-	-
	40 ve üstü	-	-	-	.979	41	.647

Dağılımın normalliğinin test edilebilmesi için örneklem büyüklüğü 50'den küçük olan gruplarda Shapiro Wilks testi, örneklem büyüklüğü 50'den büyük gruplarda ise Kolmogorov Smirnow testi kullanılmıştır (Elliott ve Woodward, 2007).

Tablo 2 incelendiğinde EROT puanlarının babanın yaşına göre normal dağıldığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular EROT puanların araştırmanın babanın yaşı dışındaki tüm bağımsız değişkenlerde normal dağılım göstermediği üzerinedir. Parametrik analizlerin kullanılabilmesi için bağımlı değişkene ilişkin puanların bağımsız değişkenin tüm kategorilerinde normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Field, Miles ve Field, 2012). Elde edilen bulgular normallik varsayımının sağlanamadığı göstermiştir.

3.5.1.4. Varyansların Homojenliği

Parametrik testlerin en önemli varsayımlarından olan varyansların homojenliği *Levene* testi ile belirlenebilmektedir. *Levene* testine ilişkin elde edilen *p* değerinin .05'ten büyük olması varyansların homojen diğer bir deyişle eşit olduğunu göstermektedir. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin hesaplanan *Levene* testine ilişkin istatistik (F) ve anlamlılık düzeyleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. *Levene Testine İlişkin İstatistikler*

Değişkenler	F	Sd1	Sd2	p
Annenin yaş	.878	2	108	.419
Babanın yaş	.259	1	107	.612
Anne iş	.588	1	109	.445
Okul öncesi eğitim alma durumu	2.396	1	109	.125
Kardeş sayısı	.731	2	108	.484
Kardeş sahibi olma durumu	.027	1	109	.869
Okul öncesi eğitime devam süresi	.572	2	108	.566
Anne eğitim düzeyi	.575	5	103	.719
Baba eğitim düzeyi	1.228	4	104	.303
Okul SED	.589	2	108	.557

Tablo 3 incelendiğinde EROT puanlarına ilişkin varyansın bağımsız değişkenlerin tüm gruplarında homojen olduğu görülmüştür.

Normal dağılım ve varyansların homojenliği varsayımı araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerin sadece babanın yaşı için birlikte sağlanabilmiştir. EROT puanlarının demografik değişkenleri (anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı, kardeş sahibi olma durumu, okul SED) kapsamında “babanın yaşı”

değişkeni dışındaki tüm değişkenler için parametrik olmayan analizler kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmanın diğer testi olan HİT'den elde edilen puanlar sıralama ölçeği düzeyindedir. Sıralama ölçeği düzeyindeki puanlar parametrik olmayan yöntemlerle incelenebilmektedir. Araştırma kapsamında HİT'den elde edilen puanların demografik değişkenlere (anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı) göre farklılıkları incelenmiştir. Bu farklılıklar bağımsız değişkenin grup sayısının iki olduğu durumlarda Mann Whitney U testi, ikiden fazla olduğu durumlarda ise Kruskal Wallis testi kullanılarak (Green ve Salkind, 2008) incelenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde; elde edilen verilerin istatistiksel işlemler ile incelenmesinin sonucunda elde edilen bilgiler yer almaktadır.

4.1. 60-72 aylık çocukların hızlı isimlendirme becerileri demografik değişkenlere (anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı, kardeş sahibi olma durumu, okul SED düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?

Hızlı isimlendirme becerileri renk isimlendirme ve nesne isimlendirme testleri olmak üzere HİT ile ölçülmüştür. HİT’den elde edilen puanlar sıralama ölçeği düzeyindedir. Sıralama ölçeği düzeyindeki puanlar parametrik olmayan yöntemlerle incelenebilmektedir. Hızlı isimlendirme becerilerinin demografik değişkenlere göre farklılığının incelenmesi amacıyla demografik değişkenlerden grup sayısı iki olanlarda Mann Whitney U, ikiden fazla olanlarda ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmanın demografik değişkenlerinden “annenin iş durumu”, “okul öncesi eğitim alma durumu”, “babanın yaşı” ve “kardeş sahibi olma durumu” iki gruba sahiptir. Bu nedenle gruplar arası farklılığın belirlenmesinde bu iki değişken için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testinin kullanılabilmesi için aşağıdaki varsayımların karşılanması gerekmektedir (Green ve Salkind, 2008):

- Bağımlı değişkene ilişkin puanlar en az sıralama ölçeğinde olmalıdır.
- Bağımsız değişken iki gruptan oluşmalıdır.
- Bağımsız değişkenin gruplarındaki gözlemler bağımsız olmalı diğer bir ifadeyle bu gruplarda farklı kişiler yer almalıdır.
- Her gruptaki veri sayısı beşten fazla olmalıdır.

Bu araştırmada HİT puanlarının sıralama ölçeğinde olması, “annenin iş durumu”, “okul öncesi eğitim alma durumu”, “babanın yaşı” ve “kardeş sahibi olma durumu” değişkenlerine ait gruplardaki kişilerin farklı ve seçkisiz olarak atanmış olması ve bu gruplardaki veri sayısının beşten fazla olması Mann Whitney U testinin varsayımlarının sağlandığını göstermektedir. Yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. *Annenin İş Durumuna İlişkin Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Mann Whitney U Sonuçları*

Hızlı isimlendirme testleri	Annenin iş durumu	N	Ortalama sırası	U istatistiği	Z istatistiği	p değeri
Nesne isimlendirme	Çalışıyor	27	56.30	1126.00	-.058	.954
	Çalışmıyor	84	55.90			
Renk isimlendirme	Çalışıyor	27	54.43	1091.50	-.306	.759
	Çalışmıyor	84	56.51			

$p > .05$

Annenin çalışma durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, annesi çalışan ile annesi çalışmayan çocukların nesne isimlendirme ve renk isimlendirme testlerinden aldığı puanlar arasındaki farklılık ($p > 0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle annesi çalışan ve çalışmayan çocukların nesne isimlendirme testinden aldıkları puanların ortalama sıraları arasındaki 0.40 (56.30-55.90) puanlık fark anlamlı değildir. Aynı şekilde renk isimlendirme testinden de aldıkları puanların ortalama sıraları arasındaki -2.08 (54.43-56.51) puanlık fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 5. *Okul öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Mann Whitney U Sonuçları*

Hızlı isimlendirme testleri	Okul öncesi eğitim alma durumu	N	Ortalama sırası	U istatistiği	Z istatistiği	p değeri
Nesne isimlendirme	Aldı	29	64.66	938.00	-1.771	-.077
	Almadı	82	52.94			
Renk isimlendirme	Aldı	29	64.53	941.50	-1.743	.081
	Almadı	82	52.98			

$p > .05$

Okul öncesi eğitim alma durumuna göre Tablo 5’te verilen Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan ile okul öncesi eğitim almayan çocukların nesne isimlendirme ve renk isimlendirme testlerinden aldıkları puanlar arasındaki farklılık ($p > 0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle okul öncesi eğitim alan çocukların nesne isimlendirme testinden aldıkları puanların ortalama sıraları arasındaki 11.72 (64.66-52.94) puanlık fark anlamlı değildir. Aynı şekilde renk

isimlendirme testinden aldıkları puanların ortalama sıraları arasındaki 11.55 (64.53-52.98) puanlık fark da anlamlı değildir.

Tablo 6. *Babanın Yaşına Göre Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Hızlı isimlendirme testleri	Babanın yaşı	N	Ortalama sırası	U istatistiği	Sd.	p değeri
Nesne isimlendirme testi	30-39 yas	68	56.58	.567	1	.452
	40 yas ve üzeri	41	52.21			
Renk isimlendirme testi	30-39 yas	68	56.96	0.762	1	.383
	40 yas ve üzeri	41	51.76			

$p>.05$

Babanın yaşına ilişkin Tablo 6’da verilen Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında, çocukların nesne isimlendirme ve renk isimlendirme testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür.

Tablo 7’de kardeş sahibi olup olmama durumuna göre Hızlı İsimlendirme testlerinden elde edilen puanlar arasındaki farklılık Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. *Kardeş sahibi olup olmama durumuna göre Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Hızlı isimlendirme testleri	Kardeş sahibi olma durumu	N	Ortalama sırası	U istatistiği	Sd.	p değeri
Nesne isimlendirme testi	var	80	54.11	1.089	1	.297
	yok	31	60.87			
Renk isimlendirme testi	var	80	53.34	1.027	1	.143
	yok	31	62.85			

$p>.05$

Kardeş sahibi olma durumuna ilişkin Tablo 7’de verilen Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında, çocukların nesne isimlendirme ve renk isimlendirme testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür.

Araştırmanın demografik değişkenlerinden “annenin yaşı”, “anne ve babanın eğitim durumu”, “çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi”, “kardeş sayısı”

ve “okul SED düzeyi” ikiden fazla gruba sahiptir. Bu nedenle gruplar arası farklılığın belirlenmesinde bu iki değişken için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testinin kullanılabilmesi için aşağıdaki varsayımların sağlanması gerekmektedir (Green ve Salkind, 2008):

- Bağımsız değişkene ait gruplar seçkisiz oluşturulmalıdır.
- Bağımlı değişkene ilişkin puanlar en az sıralama ölçeğinde olmalıdır.
- Bağımsız değişkenin gruplarındaki gözlemler bağımsız olmalı diğer bir ifadeyle bu gruplarda farklı kişiler yer almalıdır.
- Her gruptaki veri sayısı beşten fazla olmalıdır.

Bu araştırmada HİT puanlarının sıralama ölçeğinde olması, “annenin yaşı”, “anne ve babanın eğitim durumu”, “çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi”, “kardeş sayısı” ve “okul SED düzeyi” ikiden fazla gruba sahiptir gruplardaki kişilerin farklı ve seçkisiz olarak atanmış olması ve bu gruplardaki veri sayısının beşten fazla olması Kruskal Wallis testinin varsayımlarının sağlandığını göstermektedir. Yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları Tablo 8-13’de verilmiştir.

Tablo 8. *Kardeş Sayısına İlişkin Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Hızlı isimlendirme testleri	Kardeş sayısı	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	p değeri
Nesne isimlendirme testi	Tek çocuk	31	60.87	2.486	2	.289
	Bir kardeşi var	58	51.62			
	Birden çok kardeşi var	22	60.68			
Renk isimlendirme testi	Tek çocuk	31	62.85	2.860	2	.239
	Bir kardeşi var	58	51.56			
	Birden çok kardeşi var	22	58.05			

$p > 0.05$

Kardeş sayısına göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, nesne isimlendirme ve renk isimlendirme testlerinden alınan puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p > 0.05$) görülmüştür. Diğer bir ifadeyle hızlı isimlendirme testlerine verilen yanıtların süreleri arasındaki farklılık kardeş sayısından bağımsızdır.

Tablo 9. *Okul öncesi Eğitime Devam Etme Süresine İlişkin Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Hızlı isimlendirme testleri	Okul öncesi eğitime devam etme süresi	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	ρ değeri
Nesne isimlendirme testi	6 aydan az	88	54.86	1.211	2	.546
	6 ay- 1 yıl arası	17	57.38			
	1 yıldan fazla	6	68.83			
Renk isimlendirme testi	6 aydan az	88	53.74	3.346	2	.188
	6 ay- 1 yıl arası	17	60.74			
	1 yıldan fazla	6	75.67			

$\rho > .05$

Tablo 9’da verilen okul öncesi eğitime devam etme süresine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, nesne isimlendirme ve renk isimlendirme testlerinden alınan puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($\rho > 0.05$) görülmüştür. Diğer bir ifadeyle hızlı isimlendirme testlerine verilen yanıtların süreleri arasındaki farklılık okul öncesi eğitime devam sürelerinden bağımsızdır.

Tablo 10. *Annenin Yaşına Göre Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Hızlı isimlendirme testleri	Annenin yaşı	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	ρ değeri
Nesne isimlendirme testi	20-29 yas	15	58.03	0.135	2	.935
	30-39 yas	82	55.99			
	40 yas ve üzeri	14	53.86			
Renk isimlendirme testi	20-29 yas	15	57.87	0.272	2	.873
	30-39 yas	82	56.30			
	40 yas ve üzeri	14	52.25			

$\rho > .05$

Annenin yaşına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, çocukların nesne isimlendirme ve renk isimlendirme testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($\rho > 0.05$) görülmüştür.

Tablo 11. *Anne Eğitim Düzeyine Göre Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Hızlı isimlendirme testleri	Anne eğitim düzeyi	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	p değeri
Nesne isimlendirme testi	İlkokul	17	56.15	3.782	4	.436
	Ortaokul	24	50.17			
	Lise	38	48.41			
	Ön lisans	12	65.67			
	Lisans	14	55.64			
Renk isimlendirme testi	İlkokul	17	52.47	6.150	4	.188
	Ortaokul	24	52.33			
	Lise	38	47.41			
	Ön lisans	12	71.17			
	Lisans	14	54.39			

$p>.05$

Annenin eğitim düzeyine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, çocukların nesne isimlendirme ve renk isimlendirme testlerinden aldıkları puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür.

Tablo 12. *Baba Eğitim Düzeyine Göre Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Hızlı isimlendirme testleri	Baba eğitim düzeyi	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	p değeri
Nesne isimlendirme testi	İlkokul	18	39.06	7.297	4	.121
	Ortaokul	19	54.66			
	Lise	40	56.38			
	Ön lisans	13	56.69			
	Lisans	19	64.34			
Renk isimlendirme testi	İlkokul	18	41.11	9.371	4	.052
	Ortaokul	19	46.39			
	Lise	40	59.04			
	Ön lisans	13	56.12			
	Lisans	19	67.50			

$p>.05$

Babanın eğitim düzeyine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, çocukların nesne isimlendirme ve renk isimlendirme testlerinden aldıkları puanların arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür.

Tablo 13. *Okul SED düzeyine göre Hızlı İsimlendirme Testleri İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Hızlı isimlendirme testleri	Okul SED düzeyleri	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	p değeri
Nesne isimlendirme testi	düşük		51.23	2.509	2	.285
	orta		57.74			
	yüksek		61.50			
Renk isimlendirme testi	düşük	15	50.33	3.683	2	.159
	orta	82	57.39			
	yüksek	14	62.95			

$p>.05$

Okul SED düzeyine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, çocukların nesne isimlendirme ve renk isimlendirme testlerinden aldıkları puanların arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür.

4.2. 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri demografik değişkenlere (anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı, kardeş sahibi olma durumu, okul SED düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma verileri elde edilen çocukların erken okuryazarlık becerileri EROT ile ölçülmüştür. Erken okuryazarlık becerilerinin demografik değişkenlere göre farklılığının incelenmesi amacıyla daha önce parametrik test varsayımları kontrol edilmiş ve sadece babanın yaşı değişkenine ilişkin gruplarda EROT puanlarının normal dağıldığı görülmüştür. Diğer demografik değişkenlerden annenin yaşı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin iş durumu, babanın iş durumu, çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeş sahibi olma durumu, okul SED düzeyi için parametrik olmayan analizler kullanılmıştır.

Araştırmanın demografik değişkenlerinden “annenin iş durumu”, “okul öncesi eğitim alma durumu”, “babanın yaşı” ve “kardeş sahibi olma durumu” iki gruba sahiptir. Bu nedenle gruplar arası farklılığın belirlenmesinde bu iki değişken için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testinin kullanılabilmesi için aşağıdaki varsayımların karşılanması gerekmektedir (Green ve Salkind, 2008):

- Bağımlı değişkene ilişkin puanlar en az sıralama ölçeğinde olmalıdır.
- Bağımsız değişken iki gruptan oluşmalıdır.
- Bağımsız değişkenin gruplarındaki gözlemler bağımsız olmalı diğer bir ifadeyle bu gruplarda farklı kişiler yer almalıdır.
- Her gruptaki veri sayısı beşten fazla olmalıdır.

Bu araştırmada kullanılan EROT puanlarının oran ölçeğinde olması, “annenin iş durumu”, “okul öncesi eğitim alma durumu”, “babanın yaşı” ve “kardeş sahibi olma durumu” değişkenlerine ait gruplardaki kişilerin farklı ve seçkisiz olarak atanmış olması ve bu gruplardaki veri sayısının beşten fazla olması Mann Whitney U testinin varsayımlarının sağlandığını göstermektedir. Yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. *Annenin İş Durumuna İlişkin EROT Puanları İçin Mann Whitney U Sonuçları*

Testler	Annenin iş durumu	N	Ortalama sırası	U istatistiği	Z istatistiği	p değeri
EROT_toplam	Çalışıyor	27	60.98	999.50	-.925	.355
	Çalışmıyor	84	54.40			
EROT_sözcük bilgisi	Çalışıyor	27	61.35	989.50	-.995	.320
	Çalışmıyor	84	54.28			
EROT_sesbilgisel farkındalık	Çalışıyor	27	56.78	1113.00	-.145	.885
	Çalışmıyor	84	55.75			
EROT_harf bilgisi	Çalışıyor	27	64.46	905.50	-1.925	.054
	Çalışmıyor	84	53.28			
EROT_dinlediğini anlama	Çalışıyor	27	65.70	872.00	-1.838	.066
	Çalışmıyor	84	52.88			

$p>.05$

Annenin iş durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, annesi çalışan ile annesi çalışmayan çocukların hem EROT’dan aldıkları toplam puan hem de alt test puanları arasındaki farklılık ($p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır

Tablo 15. *Okul öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin EROT Puanları İçin Mann Whitney U Sonuçları*

Test	Okul öncesi eğitim alma durumu	N	Ortalama sırası	U istatistiği	Z istatistiği	p değeri
EROT_toplam	Aldı	29	70.50	768.50	-2.824	-.005*
	Almadı	82	50.87			
EROT_sözcük bilgisi	Aldı	27	71.28	746.00	-2.978	.003*
	Almadı	84	50.60			
EROT_sesbilgisel farkındalık	Aldı	27	64.14	953.00	-1.591	.112
	Almadı	84	53.12			
EROT_harf bilgisi	Aldı	27	63.79	963.00	-1.859	.063
	Almadı	84	53.24			
EROT_dinlediğini anlama	Aldı	27	76.76	587.00	-4.124	.000*
	Almadı	84	48.66			

*p<.05

Okul öncesi eğitim alma durumuna göre Tablo 15'te verilen Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi eğitim alan ile okul öncesi eğitim almayan çocukların EROT toplam puanları arasındaki farklılık ($p<.05$) anlamlı bulunmuştur. Ayrıca EROT alt testlerinden olan EROT sözcük bilgisi ve EROT dinlediğini anlama testlerinden alınan puanlar arasında da anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde, farklılıkların okul öncesi eğitim alan çocukların lehine olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle okul öncesi eğitim alan çocukların EROT toplam, EROT sözcük bilgisi ve EROT dinlediğini anlama puanları okul öncesi eğitim almayanlardan yüksektir.

Tablo 16. *Babanın Yaşına Göre EROT Puanları İçin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları*

Test	Babanın yaşı	N	F	p değeri	t	sd	p değeri
EROT_toplam	30-39 yas	68	.259	.612	-.350	107	.727
	40 yas ve üzeri	41					
EROT_sözcük bilgisi	30-39 yas	68	.434	.512	-.735	107	.464
	40 yas ve üzeri	41					
EROT_sesbilgisel farkındalık	30-39 yas	68	1.710	.194	.718	107	.474
	40 yas ve üzeri	41					
EROT_harf bilgisi	30-39 yas	68	.034	.854	.192	107	.848
	40 yas ve üzeri	41					
EROT_dinlediğini anlama	30-39 yas	68	.259	.612	-.350	107	.727
	40 yas ve üzeri	41					

$p>0.05$

Tablo 16’da verilen babanın yaşına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde, çocukların EROT testinden aldıkları toplam puan ve alt testlerin puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) görülmüştür.

Tablo 17’te kardeş sahibi olup olmama durumuna göre EROT testlerinden elde edilen puanlar arasındaki farklılık Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17. *Kardeş sahibi olup olmama durumuna göre EROT Puanları İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Test	Kardeş sahibi olma durumu	N	Ortalama sırası	U istatistiği	Z istatistiği	p değeri
EROT_toplam	var	80	52.89	991.500	-1.634	.102
	yok	31	64.02			
EROT_sözcük bilgisi	var	80	53.22	1018	-1.461	.144
	yok	31	63.16			
EROT_sesbilgisel farkındalık	var	80	51.38	870	-2.439	.015*
	yok	31	67.92			
EROT_harf bilgisi	var	80	55.83	1226.50	-.109	.913
	yok	31	56.44			
EROT_dinlediğini anlama	var	80	53.34	1027	-1.429	.153
	yok	31	62.87			

* $p<.05$

Kardeş sahibi olma durumuna ilişkin Tablo 17’de verilen Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında, çocukların sadece EROT sesbilgisel farkındalık testinden aldıkları puanların anlamlı farklılık ($p<.05$) gösterdiği görülmüştür. Bu farklılığın kardeşi olmayanların lehine olduğu görülmüştür. EROT toplam puan ve diğer alt testlerinden alınan puanların ise kardeş sahibi olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmanın demografik değişkenlerinden “annenin yaşı”, “annenin eğitim durumu”, “babanın eğitim durumu”, “çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi”, “kardeş sayısı” ve “okul SED düzeyi” ikiden fazla gruba sahiptir. Bu nedenle EROT puanlarının gruplar arası farklılığın belirlenmesinde bu iki değişken için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testinin kullanılabilmesi için aşağıdaki varsayımların sağlanması gerekmektedir (Green ve Salkind, 2008):

- Bağımsız değişkene ait gruplar seçkisiz oluşturulmalıdır.
- Bağımlı değişkene ilişkin puanlar en az sıralama ölçeğinde olmalıdır.
- Bağımsız değişkenin gruplarındaki gözlemler bağımsız olmalı diğer bir ifadeyle bu gruplarda farklı kişiler yer almalıdır.
- Her gruptaki veri sayısı beşten fazla olmalıdır.

Bu araştırmada EROT puanlarının oran ölçeğinde olması, “annenin yaşı”, “annenin eğitim durumu”, “babanın eğitim durumu”, “çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi”, “kardeş sayısı” ve “okul SED düzeyi” ikiden fazla gruba sahiptir gruplardaki kişilerin farklı ve seçkisiz olarak atanmış olması ve bu gruplardaki veri sayısının beşten fazla olması Kruskal Wallis testinin varsayımlarının sağlandığını göstermektedir. Yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. *Kardeş Sayısına İlişkin EROT Puanları İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Testler	Kardeş sayısı	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	p değeri
EROT_toplam	Tek çocuk	31	64.02	2.738	2	.254
	Bir kardeşi var	58	52.32			
	Birden çok kardeşi var	22	54.41			
EROT_sözcük bilgisi	Tek çocuk	31	63.16	2.188	2	.335
	Bir kardeşi var	58	53.73			
	Birden çok kardeşi var	22	51.89			
EROT_sesbilgisel farkındalık	Tek çocuk	31	67.92	5.990	2	.050
	Bir kardeşi var	58	51.83			
	Birden çok kardeşi var	22	51.89			
EROT_harf bilgisi	Tek çocuk	31	56.44	.012	2	.994
	Bir kardeşi var	58	55.83			
	Birden çok kardeşi var	22	55.84			
EROT_dinlediğini anlama	Tek çocuk	31	62.87	2.692	2	.260
	Bir kardeşi var	58	51.59			
	Birden çok kardeşi var	22	57.95			

$p > .05$

Kardeş sayısına göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, EROT puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) görülmüştür. Diğer bir ifadeyle EROT testine verilen yanıtlar hiç kardeşi olmayan ile bir kardeşi ve birden çok kardeşi olan çocuklar arasında farklılık göstermemiştir.

Tablo 19. *Okul öncesi Eğitime Devam Etme Süresine EROT Puanları İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Testler	Okul öncesi eğitime devam etme süresi	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	p değeri
EROT_toplam	6 aydan az	88	52.47	6.057	2	.048*
	6 ay-1 yıl arası	17	65.68			
	1 yıldan fazla	6	80.42			
EROT_sözcük bilgisi	6 aydan az	88	52.22	5.975	2	.050
	6 ay-1 yıl arası	17	69.29			
	1 yıldan fazla	6	73.83			
EROT_sesbilgisel farkındalık	6 aydan az	88	54.16	2.741	2	.254
	6 ay-1 yıl arası	17	58.41			
	1 yıldan fazla	6	76.08			
EROT_harf bilgisi	6 aydan az	88	53.86	7.359	2	.025*
	6 ay-1 yıl arası	17	57.24			
	1 yıldan fazla	6	83.83			
EROT_dinlediğini anlama	6 aydan az	88	50.71	12.004	2	.002*
	6 ay-1 yıl arası	17	77.15			
	1 yıldan fazla	6	73.67			

* $p < .05$

Okul öncesi eğitime devam etme süresine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, EROT toplam, EROT harf bilgisi ve EROT dinlediğini anlama puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Okul öncesi devam etme süresine göre hangi gruplar arasında farklılık olduğunun bulunması amacıyla ikili karşılaştırma (Pairwise comparision) testleri uygulanmıştır. Tablo 20’de ikili karşılaştırma testlerinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 20. *EROT Puanlarının Okul öncesi Eğitime Devam Süreleri İçin İkili Karşılaştırma (Pairwise) Analizleri*

Testler	Okul öncesi eğitime devam süreleri	İkili karşılaştırma istatistiği (Dunn test)	Standart hata	p değeri	Düzeltilmiş p değeri
EROT_toplam	6 aydan az-1 yıldan fazla	-27.951	13.573	.039*	.118
	6 aydan az ile 6 ay-1 yıl arası	-13.211	8.522	.121	.363
	6 ay-1 yıl arası ile 1 yıldan fazla	-14.740	-0.965	.335	1.000
	6 aydan az-1 yıldan fazla	-3.372	6.958	.628	1.000
EROT_harfbilgisi	6 aydan az ile 6 ay-1 yıl arası	-26.598	12.471	.033	.099
	6 ay-1 yıl arası ile 1 yıldan fazla	-29.970	11.081	.007	.021*
	6 aydan az-1 yıldan fazla	-22.956	13.306	.084	.253
	6 aydan az ile 6 ay-1 yıl arası	-26.437	8.355	.002	.005*
EROT_dinlediğini anlama	6 ay-1 yıl arası ile 1 yıldan fazla	3.480	14.975	.816	1.000

* p<.05

Okul öncesi eğitime devam süreleri için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda sadece 6 aydan az ile 1 yıldan fazla süredir okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin EROT puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Farklılığın 1 yıldan fazla süredir okul öncesi eğitime devam eden çocukların lehine olması okul öncesi eğitimin erken okuryazarlıktaki etkisi ile açıklanabilir.

Tablo 21. Annenin Yaşına Göre EROT Testleri İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Test	Annenin yaşı	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	p değeri
EROT_toplam	20-29 yas	15	39.20	5.433	2	.066
	30-39 yas	82	57.49			
	40 yas ve üzeri	14	65.29			
EROT_sözcük bilgisi	20-29 yas	15	42.07	4.950	2	.084
	30-39 yas	82	56.41			
	40 yas ve üzeri	14	68.50			
EROT_sesbilgisel farkındalık	20-29 yas	15	39.87	4.520	2	.104
	30-39 yas	82	58.04			
	40 yas ve üzeri	14	61.32			
EROT_harf bilgisi	20-29 yas	15	48.77	1.426	2	.490
	30-39 yas	82	56.76			
	40 yas ve üzeri	14	59.29			
EROT_dinlediğini anlama	20-29 yas	15	45.73	3.418	2	.181
	30-39 yas	82	55.93			
	40 yas ve üzeri	14	67.39			

$p > .05$

Annenin yaşına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, çocukların EROT testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) görülmüştür.

Tablo 22. Anne Eğitim Düzeyine Göre EROT Puanları İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Testler	Annenin eğitim düzeyi	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	p değeri
EROT_toplam	İlkokul	17	37.21	13.371	4	.010*
	Ortaokul	24	46.50			
	Lise	38	52.86			
	Ön lisans	12	68.58			
	Lisans	14	70.36			
EROT_sözcük bilgisi	İlkokul	17	37.32	12.822	4	.012*
	Ortaokul	24	43.71			
	Lise	38	56.36			
	Ön lisans	12	64.42			
	Lisans	14	69.07			
EROT_sesbilgisel farkındalık	İlkokul	17	41.26	8.335	4	.080
	Ortaokul	24	52.00			
	Lise	38	50.01			
	Ön lisans	12	71.13			
	Lisans	14	61.54			
EROT_harf bilgisi	İlkokul	17	42.88	7.855	4	.097
	Ortaokul	24	52.40			
	Lise	38	50.99			
	Ön lisans	12	59.04			
	Lisans	14	66.61			
EROT_dinlediğini anlama	İlkokul	17	46.71	12.165	4	.016*
	Ortaokul	24	39.63			
	Lise	38	56.62			
	Ön lisans	12	74.00			
	Lisans	14	55.75			

*p<0.05

Annenin eğitim düzeyine ilişkin Tablo 19’da verilen Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, çocukların EROT toplam, EROT sözcük bilgisi ve EROT dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyinin hangi grupları arasında farklılık olduğunun bulunması amacıyla ikili karşılaştırma (Pairwise comparision) testi uygulanmıştır. Tablo 23’de ikili karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 23. *EROT Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi İçin İkili Karşılaştırma (Pairwise) Analizleri*

Testler	Anne eğitim düzeyi	İkili karşılaştırma istatistiği (Dunn test)	Standart hata	p değeri	Düzeltilmiş p değeri
EROT_toplam	İlkokul-ortaokul	-9.294	9.649	.335	1.000
	İlkokul-lise	-15.649	8.881	.078	.781
	İlkokul- ön lisans	-31.377	11.476	.006	.063
	İlkokul-lisans	-33.151	10.985	.003	.025*
	Ortaokul-lise	-6.355	7.936	.423	1.000
	Ortaokul-ön lisans	-22.083	10.761	.040	.402
	Ortaokul-lisans	-23.857	10.236	.020	.198
	Lise- ön lisans	-15.728	10.079	.119	1.000
	Lise-lisans	-17.502	9.516	.066	6.559
	Ön lisans-lisans	-1.774	11.974	.882	1.000
EROT_sözcük bilgisi	İlkokul-ortaokul	-6.385	9.640	.508	1.000
	İlkokul-lise	-19.032	8.873	.032	.320
	İlkokul- ön lisans	-27.093	11.466	.018	.181
	İlkokul-lisans	-31.748	10.975	.004	.038*
	Ortaokul-lise	-12.647	7.929	.111	1.000
	Ortaokul-ön lisans	-20.708	10.752	.054	.541
	Ortaokul-lisans	-25.363	-2.480	.013	.131
	Lise- ön lisans	-8.061	10.070	.423	1.000
	Lise-lisans	-12.716	9.508	.181	1.000
	Ön lisans-lisans	-4.655	11.964	.697	1.000
EROT_dinlendiği ini anlama	İlkokul-ortaokul	-7.081	9.472	.455	1.000
	İlkokul-lise	-9.913	8.719	.256	1.000
	İlkokul- ön lisans	-27.294	11.266	.015	.154
	İlkokul-lisans	-9.044	10.784	.402	1.000
	Ortaokul-lise	-16.993	7.791	.029	.292
	Ortaokul-ön lisans	-34.375	10.565	.001	.011*
	Ortaokul-lisans	-16.125	10.049	.109	1.000
	Lise- ön lisans	-17.382	9.895	.079	0.790
	Lise-lisans	-0.868	9.342	.926	1.000
	Ön lisans-lisans	-18.250	11.755	.121	1.000

*p<0.05

Anne eğitim düzeyi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ilkokul-ön lisans, ilkokul-lisans, ortaokul-ön lisans ve ortaokul-lisans mezunu annelerin çocuklarının EROT puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Puanlar arasındaki farklılıklar incelendiğinde bu farklılıkların hepsinde üst öğrenim düzeyinin lehine sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 24. *Babanın Öğrenim Düzeyine Göre EROT Puanları İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Test	Babanın öğrenim düzeyi	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	P değeri
EROT_toplam	İlkokul	17	33.65	13.396	4	.021*
	Ortaokul	18	44.72			
	Lise	39	55.37			
	Ön lisans	12	61.54			
	Lisans	19	67.89			
EROT_sözcük bilgisi	İlkokul	17	33.53	11.555	4	.021*
	Ortaokul	18	46.72			
	Lise	39	57.33			
	Ön lisans	12	57.58			
	Lisans	19	64.58			
EROT_sesbilgisel farkındalık	İlkokul	17	35.85	8.486	4	.075
	Ortaokul	18	52.67			
	Lise	39	53.24			
	Ön lisans	12	64.83			
	Lisans	19	60.68			
EROT_harf bilgisi	İlkokul	17	45.47	7.219	4	.125
	Ortaokul	18	44.81			
	Lise	39	53.59			
	Ön lisans	12	57.29			
	Lisans	19	63.58			
EROT_dinlediğini anlama	İlkokul	17	39.32	12.077	4	.017*
	Ortaokul	18	49.72			
	Lise	39	49.13			
	Ön lisans	12	72.38			
	Lisans	19	64.05			

*p<.05

Babanın öğrenim düzeyine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, çocukların EROT toplam, EROT sözcük bilgisi ve EROT dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Baba öğrenim düzeyinin hangi grupları arasında farklılık olduğunun bulunması amacıyla ikili karşılaştırma (Pairwise comparision) testleri uygulanmıştır. Tablo 25’de ikili karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 25. *EROT Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi İçin İkili Karşılaştırma (Pairwise) Analizleri*

Testler	Babanın öğrenim düzeyi	İkili karşılaştırma istatistiği (Dunn test)	Standart hata	p değeri	Düzeltilmiş p değeri
EROT_toplam	İlkokul-ortaokul	-11.075	10.294	.282	1.000
	İlkokul-lise	-21.725	8.846	.014*	.141
	İlkokul- ön lisans	-27.895	11.476	.015*	.151
	İlkokul-lisans	-34.248	10.161	.001*	.008
	Ortaokul-lise	-10.650	8.673	.219	1.000
	Ortaokul- ön lisans	-16.819	11.343	.138	1.000
	Ortaokul -lisans	-23.173	10.011	.021*	.206
	Lise- ön lisans	-6.170	10.048	.539	1.000
	Lise- lisans	-12.523	8.515	.141	1.000
	Ön lisans- lisans	-6.353	11.223	.571	1.000
EROT_sözcük bilgisi	İlkokul-ortaokul	-13.193	10.285	.200	1.000
	İlkokul-lise	-23.804	8.838	.007	.071
	İlkokul- ön lisans	-24.054	11.466	.036	.359
	İlkokul-lisans	-31.050	10.153	.002	.022
	Ortaokul-lise	-10.611	8.666	.221	1.000
	Ortaokul- ön lisans	-10.861	11.333	.338	1.000
	Ortaokul -lisans	-17.857	10.003	.074	.742
	Lise- ön lisans	-.250	10.039	.980	1.000
	Lise- lisans	-7.246	8.508	.394	1.000
	Ön lisans- lisans	-6.996	11.214	.533	1.000
EROT_dinlediği ni anlama	İlkokul-ortaokul	-10.399	10.106	.303	1.000
	İlkokul-lise	-9.805	8.684	.259	1.000
	İlkokul- ön lisans	-33.051	11.266	.003	.033
	İlkokul-lisans	-24.729	9.976	.013	.132
	Ortaokul-lise	-.594	8.515	.944	1.000
	Ortaokul- ön lisans	-22.653	11.136	.042	.419
	Ortaokul -lisans	-14.330	9.828	.145	1.000
	Lise- ön lisans	-23.247	9.864	.018	.184
	Lise- lisans	-14.924	8.360	.074	.742
	Ön lisans- lisans	-8.322	11.018	.450	1.000

*p<.05

Baba eğitim düzeyi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ilkokul-lise, ilkokul-ön lisans, ilkokul-lisans ve ortaokul-ön lisans mezunlarının çocuklarının EROT puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Puanlar arasındaki

farklılıklar incelendiğinde bu farklılıkların hepsinde üst öğrenim düzeyinin lehine sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 26. *Okul SED düzeyine İlişkin EROT Puanları İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Testler	Okul SED düzeyi	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	p değeri
EROT_toplam	düşük	51	42.47	17.91	2	.000*
	orta	23	61.67			
	yüksek	37	71.12			
EROT_sözcük bilgisi	düşük	51	40.47	23.02	2	.000*
	orta	23	63.96			
	yüksek	37	72.46			
EROT_sesbilgisel farkındalık	düşük	51	46.90	10.55	2	.005*
	orta	23	54.72			
	yüksek	37	69.34			
EROT_harf bilgisi	düşük	51	51.13	4.03	2	.134
	orta	23	56.35			
	yüksek	37	62.50			
EROT_dinlediğini anlama	düşük	51	38.91	28.07	2	.000*
	orta	23	73.63			
	yüksek	37	68.59			

*p<.05

Okul SED düzeyine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, çocukların EROT toplam, EROT sözcük bilgisi ve EROT ses bilgisel farkındalık ve EROT dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okul SED düzeyinin bu değişkenlerin hangi grupları arasında farklılık olduğunun bulunması amacıyla ikili karşılaştırma (Pairwise comparision) testleri uygulanmıştır. Tablo 27’de ikili karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 27. *EROT Puanlarının Okul SED düzeyi İçin İkili Karşılaştırma (Pairwise) Analizleri*

Testler	Okul SED düzeyi	İkili karşılaştırma istatistiği (Dunn test)	Standart hata	ρ değeri	Düzeltilmiş ρ değeri
EROT_toplam	Düşük-orta	-19.203	8.080	.017	.052
	Düşük-yüksek	-28.651	6.947	.000	.000*
	Orta-yüksek	-9.448	8.542	.269	.806
EROT_sözcükbilgisi	Düşük-orta	-23.486	8.073	.004	.011*
	Düşük-yüksek	-31.989	6.941	.000	.000*
	Orta-yüksek	-8.503	8.534	.319	.957
EROT_sesbilgisel farkındalık	Düşük-orta	-7.815	8.050	.332	.995
	Düşük-yüksek	-22.436	6.921	.001	.004*
	Orta-yüksek	-14.620	8.510	.086	.257
EROT_dinlediğini anlama	Düşük-orta	-29.683	6.810	.000	.000*
	Düşük-yüksek	-34.719	7.921	.000	.000*
	Orta-yüksek	5.036	8.373	.548	1.00

* $p < .05$

EROT Puanlarının Okul SED düzeyi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda EROT toplam, sözcük bilgisi sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama testlerinde ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Puanlar arasındaki farklılıklar incelendiğinde bu farklılıkların hepsinde düşük SED düzeyi ile yüksek ve ortalar arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte orta ve yüksek SED düzeyi arasında hiçbir testte farklılık bulunmamıştır.

4.3. 60-72 aylık çocukların hızlı isimlendirme becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma kapsamında 60-72 aylık çocukların hızlı isimlendirme becerileri HİT aracılığıyla ölçülmüştür. HİT, nesne isimlendirme ve renk isimlendirme olmak üzere iki alt testi içermektedir. HİT'den elde edilen puanlar sıralama ölçeği düzeyindedir. Erken okuryazarlık becerileri EROT testi ile ölçülmüş olup EROT kendi içinde dört alt testten oluşmaktadır. Bunlar; sesbilgisel farkındalık, sözcük ve harf bilgisi ve dinlediğini anlama testleridir. EROT puanları eşit aralık ölçeği düzeyindedir. Hızlı isimlendirme testinden elde edilen puanlar sıralama ölçeğinde olması, erken okuryazarlık testinden elde edilen puanların da eşit aralık düzeyindedir. Bu nedenle iki puan grubu arasında ilişkinin belirlenmesinde kullanılacak en uygun istatistik

Spearman sıra farkları korelasyonudur. Hesaplanan Spearman sıra farkları korelasyon katsayıları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. *Erken Okuryazarlık ve Hızlı İsimlendirme Puanları Arasındaki İlişki*

		Hızlı isimlendirme testleri	
		Nesne isimlendirme	Renk isimlendirme
Erken okur yazarlık testleri	EROT_toplam	.434*	.440*
	EROT_sözcük bilgisi	.346*	.408*
	EROT_sesbilgisel farkındalık	.353*	.332*
	EROT_harfbilgisi	.322*	.225*
	EROT_dinlediğini anlama	.208*	.276*

* p<.05

Tablo 28’de verilen korelasyon değerleri incelendiğinde tüm korelasyonların anlamlı olduğu görülmüştür. EROT testinden elde edilen toplam puan ile hızlı isimlendirme testleri arasındaki ilişki incelendiğinde, ilişkinin yüksek düzeyde (Dancey ve Reidy, 2004) olduğu görülmüştür. Aynı şekilde EROT sözcük bilgisi, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık testlerinden elde edilen puanların renk isimlendirme alt testi arasında yüksek düzeyde (Dancey ve Reidy, 2004) ilişki bulunmuştur. Düşük düzeyde ilişkili (Dancey ve Reidy, 2004) olan testler ise EROT dinlediğini anlama testi ile hızlı isimlendirme testleridir.

Bu bölümde çocukların öncelikle HİT alt testleri ve EROT alt testlerinden elde ettikleri puanların anne iş durumu, okul öncesi eğitim alma durumu ve babanın yaşına göre farklılık gösterip göstermediği bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında HİT alt testlerinden elde ettikleri puanlar anlamlı bir farklılık göstermezken; EROT alt testlerinden elde ettikleri puanlar okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı fark elde edilmiştir ve bu farklılığın okul öncesi eğitim alanlar lehine olduğu; okul öncesi eğitime devam etme değişkenine göre de daha uzun süre devam edenler yönünde anlamlı olarak farklılaştığı; anne ve baba eğitim düzeylerinde de anlamlı farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın yüksek eğitim düzeyi lehine olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık anne iş durumu, anne-baba yaş durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Çocukların hızlı isimlendirme ve erken okuryazarlık becerileri arasında ilişkinin olup olmadığının incelenmesi sonucunda, tüm korelasyonların anlamlı olduğu görülmüştür.

HİT ve EROT testlerinden elde edilen toplam puanları arasında yüksek ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular izleyen bölümde araştırmanın konusu ve bulgular ilgili alanyazın eşliğinde tartışılmıştır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ile hızlı isimlendirme becerileri arasındaki ilişki anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı bağımsız değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda;

➤ 60-72 aylık çocukların hızlı isimlendirme becerileri demografik değişkenlere (anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeş sahibi olma durumu, okul SED düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?

➤ 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri demografik değişkenlere (anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeş sahibi olma durumu, okul SED düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?

➤ 60-72 aylık çocukların hızlı isimlendirme becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?, sorularına cevap aranmıştır. Bu sorulara cevap ararken öncelikle çalışma grubuna katılacak çocukların ailelerinden izin alındıktan sonra EROT ve HİT testleri ile katılımcılardan veriler toplanmış, elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları alanyazın temelinde tartışılıp, sonuç ve öneriler aşağıda sunulmuştur.

“60-72 aylık çocukların hızlı isimlendirme becerileri demografik değişkenlere (anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeş sahibi olma durumu, okul SED düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?”, alt problemi için bulgular incelendiğinde; hızlı isimlendirme becerisine yönelik alt problemine ait bulgular okul öncesi eğitimde sadece nesne ve renk isimlendirme alt testlerinin uygulanması nedeni ile bu alt testler ışığında değerlendirildiğinde; annenin çalışıp çalışmama değişkenine göre çocukların hızlı isimlendirme becerileri arasında gerek renk isimlendirme gerekse nesne isimlendirme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yine araştırmamızın bağımsız değişkenleri olan kardeşe sahip olma durumu, kardeş sayısı, anne babanın eğitim durumu değişkenlerine göre öğrencilerin

hızlı isimlendirme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Çocukların okuma becerilerinin sağlam temellerde inşa edilmesinde büyük rol oynayan okul öncesi eğitime yönelik değişkenimiz olan, okul öncesi eğitim alma ve devam etme süresi değişkenleri açısından incelenen hızlı isimlendirme becerilerinin, bu değişkenlere göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşılık Ledesma (2002); çift dilli çocukların okuma becerilerine yönelik yaptığı araştırmasında çocukların formal okul çağı öncesinde aldığı eğitimin kreş, yuva ya da okul öncesi eğitim, çocukların okuma becerilerinde ki bunlardan birini hızlı isimlendirme olarak nitelendirmiş ve etkili olduğunu vurgulamıştır (Ledesma, 2002). Okul SED düzeyi bağımsız değişkenine göre hızlı isimlendirme becerileri karşılaştırıldığında düşük, orta ve yüksek SED düzeyine sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerin söz konusu becerileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Martins (2022); birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin hızlı isimlendirme becerilerine yönelik yaptığı araştırmada sadece okul SED düzeyinin çocukların hızlı isimlendirme becerilerine yönelik etkisinin çok net gözlemlenemediğini vurgulamıştır. Sonrasında ise anne eğitim düzeyi ve okul SED düzeyini çocukların bu becerisinde etkili ve ilişkili olmadığını vurgulamıştır (Martins, 2022). Bu araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir. Buna karşılık Kim (2004), yılında beş farklı eyalette farklı SED (düşük ve yüksek) düzeyine sahip ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme becerileri ve akıcı okuma becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında, yüksek SED düzeyine sahip okullarda okuyan çocukların hızlı isimlendirme becerilerinin her alt testte anlamlı çıktığı bulgusuna ulaşmıştır (Kim, 2004). Yine başka bir araştırma da ise Ledesma (2002); çift dilli çocukların okuma becerilerine yönelik yaptığı araştırmasında okul SED düzeyi yükseldikçe hızlı isimlendirme becerilerinin de o yönde yükseldiğini vurgulamıştır (Ledesma, 2002).

Araştırmamızın bulgularına dayalı olarak, demografik değişkenler açısından hızlı isimlendirme becerilerinde anlamlı bir farklılık çıkmamasının nedeninin araştırmaya katılan çocukların hızlı isimlendirme testinde düşük başarı seviyesinde olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde hızlı isimlendirme becerilerine yönelik ülkemizde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve bu araştırmaların bizim çalışmamız gibi hızlı isimlendirme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmemiş olduğu, risk altındaki çocukları belirlemek ya da

bu beceriye sahip olup olmama durumlarını incelemeye yönelik, bazılarının da ölçek geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir (Açıkgöz, 2009; Bakır ve Babür, 2019; Demirtaş, 2017; Ergül ve Demir, 2022; Kurtaran; 2021). Kurtaran (2021), okul öncesi öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında, çocukların hızlı isimlendirme becerileri açısından düşük performans gösterdiklerini vurgulamıştır (Kurtaran, 2021). Görüldüğü gibi Kurtaran (2021)'ın araştırma bulguları ile araştırmamızın bulguları çocukların düşük performans göstermeleri yönünden benzerlik göstermektedir. Demirtaş (2017), okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların hızlı isimlendirme becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında, okuma güçlüğüne sahip çocukların hızlı isimlendirme becerilerinde düşük performans gösterdiklerine vurgu yapmıştır (Demirtaş, 2017). Çocukların erken dönemde okuma becerilerinde önemli role sahip hızlı isimlendirme becerilerinin gelişmesinde ya da düşük performans göstermelerinde, gerek aile gerekse okul ortamında çocukların hızlı isimlendirme becerilerini desteklemeye yönelik çalışmaların eksikliği, çocukluk döneminde dil ve konuşma becerilerini destekleyici çalışmalara yeterince yer verilmemesi ve uyaran eksikliği, okulöncesi dönemde görev yapan öğretmenlerin bu beceri hakkında gerekli bilgiye sahip olmamasından kaynaklı olabilir.

Okuma yazma öğretimi sürecinde çocukların duyduğu sesleri sembollere dönüştürüp kodlayarak, ihtiyaç duyduğunda tekrar çıkarabilmesi bellek çalışma prensibini akla getirmektedir. Bu sürecin hızlı bir şekilde olması, okuma sürecinin akıcı ve hızlı olmasını sağlamaktadır (Demirtaş, 2017). Bu durum çocukların hızlı isimlendirme becerisine sahip olmalarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Uluslararası alanda yapılan araştırmalar da bu önem üzerinde yoğunlaşmaktadır (Cho ve Chio, 2015; Bar-Kochva ve Nevo, 2019; Georgio, Parilla, Cui ve Papadopoulos, 2013; Stainthorp, Powell ve Stuart, 2013). Cho ve Chio (2015), hızlı isimlendirme becerisine sahip çocukların okuma becerilerinin daha iyi olduğunu; Bar-Kochva ve Nevo (2019)'da hızlı isimlendirme becerisine sahip çocukların, bir ve ikinci sınıfta okuma becerilerinde başarılı olduklarını vurgulamışlardır; Stainthorp, Powell ve Stuart (2013) da araştırmalarında hızlı isimlendirme becerisine sahip olan çocukların okuma becerilerinde daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Erken okuryazarlık becerileri ile hızlı isimlendirme testi puanlarının birlikte karşılaştırıldığı bu araştırmada demografik değişkenler açısından çocukların hızlı isimlendirme becerileri farklılık göstermese de,

çocukların düşük performansa sahip olmalarının üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen bulgular okuma becerileri açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle çocukların düşük performans göstermelerinin nedenlerinin incelenerek, müdahale programları geliştirilmesi önerilebilir. Nitekim görüldüğü üzere, hızlı isimlendirme becerisi, çocukların okuma becerilerinde önemli bir role sahiptir. Okuma yazma ön becerilerinin okul öncesi dönemde kazanılmaya başladığı düşünüldüğünde, çocukların hızlı isimlendirme becerilerinin desteklenmesi, eğitim-öğretim uygulamalarının bu beceriye yönelik etkinliklerle düzenlenmesi, gerek öğretmen gerekse ailelerin hızlı isimlendirme becerileri hakkında bilgi sahibi olmaları ve uygulamalarla beceriyi desteklemelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sadece tipik gelişim gösteren değil, risk altında ya da yetersizliğe sahip çocukların formal öğretim dönemine geçiş yaptıklarında, okuma becerilerini kazanmalarında zorlanmamaları için hızlı isimlendirme becerilerinin erken dönemde geliştirilmesine yönelik erken müdahale programlarının uygulanması kritik bir öneme sahiptir. Araştırmada hızlı isimlendirme testi puanlarına göre bu beceriyi temel alan çalışmaların arttırılabileceği düşünülmektedir. Müdahale içerikli araştırmalara aile ve öğretmenlerin dahil edilmesi, onların hızlı isimlendirme becerileri ve desteklenmesi yönünde farkındalıklarının arttırılıp, çocukların hızlı isimlendirme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecekleri öngörülmektedir. Ayrıca okul öncesi sınıflarında hızlı isimlendirme becerilerinin test edilerek risk altındaki çocukların belirlenmesi ve ihtiyaçlarına yönelik müdahale programları ile desteklenmeleri önem taşımaktadır.

“60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri demografik değişkenlere (anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeş sahibi olma durumu, okul sosyoekonomik düzey) göre farklılaşmakta mıdır?”, alt problemi için bulgular incelendiğinde; alt problemimize ait bulgular EROT testinin sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğinin anlama ve toplam puanları ışığında incelendiğinde; annenin iş durumu değişkenine göre çocukların erken okuryazarlık test puanlarının anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşılık Sağlam (2020); araştırmasında anne iş durumunun çocukların erken okuryazarlık becerilerinin dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı becerilerinde

farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Her iki beceride de annesi çalışanlar lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu vurgulamaktadır (Sağlam, 2020). Araştırmamızda anne iş durumuna göre farklılık oluşmamasının temel nedeni olarak, çocukların annelerinin çoğunun çalışmıyor olmasından kaynaklı olabilir, çalışmayan annelerin çoğunlukla çocukları ile kendilerinin ilgilendiği düşünülebilir, ya da bu ilgi süresinde de çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterli bilgi ve uygulamalara yer vermemelerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bir diğer değişkenlerimiz olan anne ve babanın yaşı açısından çocukların erken okuryazarlık becerileri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkende de anlamlı bir farklılığın çıkmamasının nedeninin, ailelerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye dayalı gerekli bilgilerinin olmaması, çocuklarla geçirdikleri vakitlerde yaptıkları çalışmaların etkileşim ağırlıklı ve bu becerileri destekler nitelikte olmamasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerine yönelik okul öncesi öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmada anne-baba yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulgusuna ulaşılamamıştır (Sağlam, 2020).

Araştırmamızda bir diğer değişkeni olan kardeş sahibi olma durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde; EROT toplam, sözcük bilgisi, harf bilgisi ve dinlediğini anlama alt testlerinde anlamlı bir farklılık görülmemesine karşılık, sesbilgisel farkındalık alt testinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılığın kardeşi olmayanlar lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni çocukların ailelerinin tek çocuğa sahip olması, anne baba ile geçen zaman diliminde çocukların dil gelişimine katkı sağlayacak etkinliklere yer verilmesinden kaynaklı olabilir. Çocukların ilk öğrenmelerinin aile ortamında gerçekleştiği düşünüldüğünde, ailelerin onların kelimeleri daha net çıkarması, hatalarını düzeltme ve daha çok uyarana maruz kalmalarını sağlamak için daha çok çaba harcadıkları düşünülmektedir. Bu durumda çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Buna karşılık; sözcük bilgisi, harf bilgisi ve dinlediğini anlama alt testlerinde anlamlı bir farklılık görülmemesinin nedeni ailelerin okuma becerilerinin öncül becerileri hakkında yeterince bilgiye sahip olmayıp, öncelikle anlaşılır konuşma ve konuşma becerilerine yönelik çalışmalara yer vermelerinden kaynaklı olabilir. Ledesma (2002); ailelerin çocukların dil gelişimine yönelik yaptıkları çalışmaların onların okuma

becerilerinin etkilediği ve bu beceri ile yakından ilişkili olduğu üzerin de durmaktadır. Çocukları ile konuşan, kitap okuyan, etkinlik yapan ailelerin çocuklarının okuma becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Ledesma, 2002). Bu durum da çocukların dil gelişimi için ailelerin etkileşim kurmasının önemini vurgulasa da kardeş sahibi olmayan çocukların, kardeşi olanlara kıyasla daha iyi geliştikleri araştırmamızın bulguları ışığında vurgulanmaktadır.

Kardeşe sahip olup ve kardeş sayısı arttıkça çocuklarla kurulacak iletişim ve yapılacak etkinliklerin sınırlandırılması nedeni ile kardeşe sahip olmayanlar lehine anlamlı farklılığın olmasında etkili olmuş olabilir. Araştırmamızda ele alınan kardeş sayısı değişkenine göre de anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşılık Sağlam (2020), araştırmasında kardeş sayısı değişkenine göre çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulmuş, kardeş sayısı arttıkça erken okuryazarlık becerilerinde düşüş olduğunu vurgulamıştır (Sağlam, 2020). Bu bulgu araştırmamızın kardeş sayısı değişkeni ile farklılık gösterse de, bir diğer değişkenimiz olan kardeşe sahip olma değişkeni ile örtüşmektedir. Çünkü araştırmamızda EROT sebilgisel farkındalık alt testi kardeşe sahip olmayan çocuklar lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Bu durum da kardeş sayısı arttıkça ailelerin çocukları ile olan etkileşim süresinin bölünmesi, sürecin paylaşılmasından kaynaklı olarak azalmaktadır. Ev içi etkinliklerde ebeveynlerin çalışma durumları, çocukların uyanık oldukları anlarda etkileşimin niteliği önemli olmakla birlikte ebeveynlerin çocukları için evde iletişim, dil, konuşma becerileri ile sosyal becerileri, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin, dikkat, motivasyon katılım becerilerinin birlikte düşünülerek etkinlikler planlamasının önemini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı farklı illerde ve farklı okul türlerinde öğrenim gören okulöncesi öğrencileri, aileleri, ev ortamlarında etkileşim ve paylaşımı içeren araştırmaların erken okuryazarlık becerilerine yönelik farklı bakış açılarının oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenine göre araştırmamızın bulguları incelendiğinde; anne eğitim durumuna göre EROT toplam, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama alt testlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi alt testlerinin farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi eğitim düzeyine göre farklılaştığını belirlemek için yapılan ikili

karşılaştırmalarda ise farklılaşmanın hepsinin üst öğrenim düzeyi lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Baba eğitim durumuna göre ise yine annelerinkine benzer bir şekilde EROT toplam, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama alt testlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi alt testlerinin farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi eğitim düzeyine göre farklılaştığını belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmalarda ise hepsinin üst öğrenim düzeyi lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmamızın bulgularına dayalı olarak babalarında artık çocukların eğitiminde annelere destek olduğu, çocuğun eğitiminden sorumlu rolü paylaşımın arttığı düşünülebilir. Bu düşünce annelerin de iş hayatında olması ve çocukların bakımının baba ile birlikte yürütülüyor olmasından kaynaklı olabilir. Araştırmamızın bulguları ile benzer olarak Biltekin (2019) ve Sağlam (2020), araştırmalarında anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre çocukların erken okuryazarlık puanlarının farklılaştığını vurgulamışlardır. Her ikisi de ailelerin eğitim düzeyi arttıkça, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinde ki performansın da arttığına dikkat çekmişlerdir. Görüldüğü üzere alanyazındaki Biltekin (2019) ve Sağlam (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmalara ait anne-baba eğitim düzeyi bulgularıyla araştırmamızın bulguları paralellik göstermektedir. Bu farklılığın nedeni eğitim düzeyinin artması ile çocuğun dil ve konuşma becerilerine daha çok önem verilmesi şeklinde düşünülebilir. Evde çocukların okuma becerilerinin desteklenmesi için ebeveynler eğitim düzeylerine bağlı olarak çocuklarının yaşına uygun okuma çalışmaları yapılması, materyallerin niteliği ve uygunluğu, çocukların evde sosyal uyaranlara daha çok maruz bırakılması yönünde uzmanlarla iş birliği yapmış, bilimsel içerikleri takip etmiş olabilir. Eğitim düzeyi ebeveynler açısından ailelerin okuma alışkanlığını çocuklarına kazandırmak için etkinlikler yapmalarında etkili bir değişken görevinde bulunmuş olabilir.

Araştırmamızın diğer değişkenlerinden; daha önce okul öncesi eğitim alma durumu ve okul öncesi eğitime devam süresi değişkenlerine göre EROT puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde EROT toplam, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama alt testlerinde anlamlı bir farklılaşma varken, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi alt testlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Ledesma (2002), çift dilli çocuklarla yaptığı araştırmada erken okuma becerileriyle çocukların

daha önce aldıkları eğitimin (yuva, kreş ya da okul öncesi eğitim olabilir) ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Çocuğun dil gelişimi için bulunduğu etkileşimin aldığı eğitime göre arttığını ve eğitimin öneminin üzerinde durmuştur (Ledesma, 2002). Bu durum da araştırmamızın bulgularını destekler nitelikte olup, okul öncesi eğitim alan çocukların erken okuryazarlık becerilerini olumlu etkilediğine vurgu yapmaktadır. Kargın ve arkadaşları (2015), okul öncesi eğitim programında sesbilgisel farkındalığa yönelik çalışmalara yer verildiğine vurgu yapılmaktadır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Bu duruma karşılık araştırmamızın bulgularına bakıldığında sesbilgisel farkındalık becerisinde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni okul öncesi eğitim sınıflarımızda bu becerilerin desteklenmesine yönelik uygulamaların artmasına ihtiyaç olduğu, bu beceriler hakkında yeterince bilgiye sahip olunmaması, çalışmaların erken okuryazarlık becerileri gelişimine yönelik olarak planlanmasında sınırlı kalınmasından kaynaklı olabilir. Ergül ve arkadaşları (2014), yaptıkları araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterli bilgilerinin olmadığı ve sınıf içinde yaptıkları etkinliklerin bu beceri içermeyen ya da destekleyici nitelikte olmadığını vurgulamışlardır (Ergül vd., 2014). Harf bilgisi alt testinde anlamlı bir farklılığın çıkmama nedeni, okul öncesi eğitimde bu beceriye yer verilmemesi ve müfredatta olmamasından kaynaklı olabilir. Ancak okuma becerisinin öncül becerileri arasında sayılan harf bilgisi becerisine yönelik çalışmaların okul öncesi eğitim programına alınmasının çocukların okuma başarısı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer bir değişkenimiz olan okul öncesi eğitime devam etme süresinde ise EROT toplam, harf bilgisi ve dinlediğini anlama alt testlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşırken, sözcük bilgisi ve sesbilgisel alt testlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Farklılık elde edilen değişkenleri okula devam süreleri açısından ikili karşılaştırdığımızda ise bir yıl ve daha üzeri okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Farklılaşmanın çocukların sosyal ortamda akranları ile ve uygun öğrenme ortamları düzenlenerek erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu durum da bize erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde okul öncesi eğitime devam etme süresinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitime karşı ailelerin bilgilendirilmesi, çocuklarının okula devam etmeleri ve en erken sürede okul öncesi eğitime başlamaları yönünde anne babaların

teşvik edilmeleri, okul öncesi öğrenim çağına gelen bütün çocukların eğitim-öğretime katılmalarının sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Nitekim okul öncesi eğitime devam ediyor olma değişkeninin, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir diğer değişkenimiz olan okul SED düzeyi değişkenine göre çocukların EROT puanları incelendiğinde; EROT toplam, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama alt testlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, harf bilgisi alt testinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Gengeç (2021), araştırmasında erken okuryazarlık becerileri ile SED arasında ilişkinin olduğunu ve düşük SED'e sahip çocukların bu beceriler yönünden risk altında bulunduğunu belirtmiştir (Gengeç, 2021). Başka bir araştırma da Kim (2004), beş farklı eyalette farklı SED (düşük ve yüksek) düzeyine sahip ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme becerileri ve akıcı okuma becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında; yüksek SED düzeyine sahip okullarda okuyan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin her alt testte anlamlı çıktığı bulgusuna ulaşmıştır (Kim, 2004). Ledesma (2002); çift dilli çocukların erken okuma becerilerine yönelik yaptığı araştırmasında okul SED düzeyi yükseldikçe erken okuma becerilerinin de o yönde yükseldiğini vurgulamıştır (Ledesma, 2002). Bu bulgular araştırmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir. Sosyoekonomik seviye arttıkça çocukların erken okuryazarlık becerisinin artmasının sebebi; ailelerin çocuklarının dil gelişimi ve okuma gelişimlerini destekleyici etkinliklere yer vermesi, bu okullarda çalışan öğretmenlerin yer verdiği uygulamalar, ailelerin kitaplık sahibi olması ve etkileşimli okuma çalışmalarına yer vermeleri, sosyal faaliyetlerin değişiklik göstermesi, tiyatro, gezi vb. etkinlikler ile iletişim dillerinin geliştirilmesi olabilir. Harf bilgisi alt testinde okul SED'e göre anlamlı bir farklılık çıkmamasının sebebi okul öncesi eğitim müfredatında bu becerinin öğretilmesine yer verilmemesi ve birinci sınıfta okuma becerileri ile öğretilmesinden kaynaklı olabilir. Buna karşılık Biltekin (2019), araştırmasında okul SED düzeyine göre çocukların erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını belirtirken, aile gelir düzeyine göre farklılaşma olduğu ve bu farklılaşmanın yüksek gelirli aileler lehine olduğunu vurgulamıştır (Biltekin, 2019).

Erken okuryazarlık ile ilgili alanyazında yapılan diğer araştırmalar da incelendiğinde erken okuryazarlık becerilerinde okul öncesi eğitimin önemi üzerinde özellikle durulduğu dikkati çekmektedir (Cabell, Justice, Konold ve McGinity, 2011; Demirtaş ve Ergül, 2020; Gengeç, 2021; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch 2005; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğu, 2017). Çünkü bu dönemde çocukların okuma becerilerine yönelik tanılamlar ve çalışmalar, ileriki okuma süreçlerine yönelik temellerin güçlü bir şekilde atılıp, ilerlemesine büyük katkı sağlamaktadır. Ayrıca risk altında olan çocukların belirlenmesi, risk oluşturan durumların saptanması ve bu faktörlerle ilgili çalışmaların organize edilerek geliştirilmesi de erken okuryazarlık becerilerine yönelik müdahalelerin önemini ortaya koymaktadır (Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005). Buna göre okul öncesi eğitimin önemi ile ilgili ailelerin bilgilendirilmesi, çocukların okul öncesi eğitim süreçlerinden uzun soluklu yararlandırılmasının sağlanması önerilebilir. Çünkü bu araştırma bulgularında okulöncesi eğitimden daha uzun süre yararlanan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde, yaralanmayanlara göre daha iyi performans ortaya koydukları yer almaktadır. Ayrıca çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik yapılabilecek çalışmalar ile ilgili hem ailelerin hem de öğretmenlerin desteklenmesi de önerilmektedir. Ergül ve diğerleri (2014), okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri bilgi düzeylerine yönelik yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu ve bu becerilere yönelik uygulamalarının belirli etkinlikler dışına çıkamadığı üzerinde durmuşlardır (Ergül vd., 2014). Ayrıca Gengeç (2021) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin Ergül ve arkadaşlarının araştırma bulguları ile benzer sonuçlar içerdiği, yani öğretmenlerin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu görülmektedir (Gengeç, 2021). Çocukların formal okuma becerilerinin desteklenmesi için gerek öğretmenlerin gerekse ailelerin rolü büyük olup, yetişkinlerin çocuğun doğal bağlamında erken okuryazarlık becerilerini destekleyici etkileşimlere yer vermeleri çok önemlidir. Buna göre çocukların yalnızca okul öncesi eğitime devamlarının sağlanması yeterli olmamakla birlikte, aynı zamanda öğretim sürecinin de gerek personel gerekse materyal ve öğretim planları, içerik anlamında nitelikli hale getirilmesi önerilmektedir.

Dil gelişimi ve çocuğun okuma becerileri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle dil gelişimini etkileyen faktörler olan; genetik, çevre ve aile faktörleri göz önüne alındığında, anne-baba ve ev ortamındaki etkileşim ortamının niteliği çocuğun dil gelişiminde ve dolayısıyla okuma becerilerinin kazanılmasında önemli bir yere sahiptir. Çocuğun doğumdan sonraki ilk altı yıl dil gelişiminin hızlı bir şekilde devam ettiği bir dönemdir. Dolayısıyla çocuğun anne-baba tarafından dil gelişiminin desteklenmesinin önemi büyüktür (Güneş ve Sidekli, 2018). Bu durum da anne ve babanın eğitim düzeyine bağlı olarak çocukları ile ilgilenme ve okuma becerilerini destekleme süreçlerine katkı sağlamalarının önemi açıkça görülmektedir. Anne ve babalar çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine yönelik nitelikli uygulamalara yer vermeleri, etkileşimli ve zengin uyarılarla desteklenmiş bir çevrede ev ortamında sosyal içerikli paylaşımlar aracılığıyla önerilmektedir. Erken yaşta çocuğa sunulan nitelikli bir çevre ve çocuk için oluşturulan kütüphanelerin dil gelişimi, dolayısıyla okuma becerilerine katkısı büyüktür. Oluşturulan bu kütüphanelerde nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerine yer verilmesi, çocukla birlikte etkileşimli okuma saatlerini gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Okuma yazma becerisinin, erken okuryazarlık, sözcük çözümleme ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde temellendiği düşünüldüğünde, erken okuryazarlık becerilerinde oluşabilecek yetersizlikler, çocuğun okuma hayatını olumsuz etkileyeceği vurgulanmaktadır (Kargin, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Bu durum risk altında olan ya da özel bir gereksinime sahip çocuklara yönelik alınması gereken tedbirleri akla getirmektedir. Çünkü erken okuryazarlık becerileri sadece tipik gelişim gösteren çocukların akademik ve sosyal hayattaki başarıları açısından önemli değildir. Risk altında ya da özel gereksinimi olan çocuklar içinde çok önemlidir (Cabell, Justice, Konold ve McGinity, 2011; Delimehmet Dada, 2017; Evrenkaya, 2019; Piştav, Sezgin ve Ögüt, 2019; Saatcı, 2019; Spira, Bracken ve Fischel, 2005). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Hazırlanacak eğitim-öğretim ortamları tüm çocukları kapsamalı, her birinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Bu ihtiyacın karşılanmasında okul öncesi öğretmenleri ve ailelerin rolü çok büyüktür. Alana yönelik çalışmaların arttırılması; aile ve öğretmenlerde farkındalık oluşturulup, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik

desteklenmeleri, okul öncesi sınıflarında erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilerek risk altındaki çocukların belirlenmesinin ve etkili müdahale planları ile bir an evvel çocukların gereksinimlerine yönelik desteklenmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

“60-72 aylık çocukların hızlı isimlendirme becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”, alt problemi için bulgular incelendiğinde; alt problemimize ait bulgular incelendiğinde; tüm korelasyonların anlamlı olduğu görülmüştür. EROT testinden elde edilen toplam puan ile hızlı isimlendirme testleri arasındaki ilişki incelendiğinde, ilişkinin EROT toplam, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi alt testleri ile hızlı isimlendirme becerileri nesne ve renk isimlendirme alt testleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılrken; EROT dinlediğini anlama alt testi ile hızlı isimlendirme nesne ve renk isimlendirme alt testleri arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişkinin düşük çıkmasının sebebi hızlı isimlendirme becerisi görsel bir beceri iken, dinlediğini anlama becerisi işitsel bir beceri olup, ikisi arasındaki ilişkinin düşük çıkması farklı duylara hitap etmesi nedeniyle beklendik bir durumdur. EROT sesbilgisel farkındalık becerisi testi ile hızlı isimlendirme testi arasındaki ilişkinin ve EROT harf bilgisi testinden elde edilen puanların hızlı isimlendirme testi arasındaki ilişkinin yüksek olduğu bulgusu, çocukların erken okuryazarlık becerileri ile birlikte hızlı isimlendirme becerileri açısından erken dönemde okuma yazmaya hazırlık açısından desteklenmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bar-Kochka ve Nevo (2019), araştırmalarında hızlı isimlendirme becerileri ile sesbilgisel farkındalık becerileri arasında ilişki olduğunu vurgulamışlardır (Bar-Kochka ve Nevo, 2019). Başka bir araştırmada ise Stainthorp, Powell ve Stuart (2013), hızlı isimlendirme becerileri ile sesbilgisel farkındalık ve hece bilgisi arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu vurgulamışlardır (Stainthorp, Powell ve Stuart, 2013). Alanyazında yapılan araştırmalarla bu çalışmada elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. EROT sözcük bilgisi testinden elde edilen puanların hızlı isimlendirme testi arasındaki ilişkinin karşılaştırılmasında ise yüksek düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cho ve Chiu (2015) araştırmalarında sözcük tanıma bilgisi ile hızlı isimlendirme becerisi arasında ilişki olduğunu vurgularken, başka bir araştırmada ise Bar-Kochva ve Nevo (2019) okul öncesi, birinci ve ikinci sınıfta eğitime devam

eden çocukların hızlı isimlendirme, heceleme ve okuma becerilerini ilişkisel açısından incelemişlerdir. Sonuçta bu beceriler arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu vurgulamışlardır (Bar-Kochva ve Nevo, 2019). Bu yönüyle araştırmamızın bulgularının, yapılan çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir. Okuma becerisinin çözümleme ve okuduğunu anlama içeren bir süreçte gerçekleşmektedir. Okuma, sembolleri zihinsel süreçte kodlama ve ihtiyaç duyduğunda geri çağırmayı içeren bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu işlevi en kısa zamanda, anlaşılır ve akıcı yapması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu da karşımıza hızlı isimlendirme becerisini çıkarmaktadır. Bu iki beceri arasındaki bu güçlü ilişki çocukların okuma becerileri üzerinde de önemli bir yere sahiptir. Araştırmamızın bulgularında da iki beceri arasında güçlü bir ilişki çıkmasının erken okuryazarlık becerisi ile hızlı isimlendirme becerisi arasındaki bilgiyi yani okuma aracı olan sembolleri zihinsel süreçte işleme, kodlama ve ihtiyaç duyduğunda çabucak çağırıp seslendirebilme süreçlerinin birbirleri ile olan bağından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Buna karşılık, EROT dinlendiğini anlama testi ile hızlı isimlendirme testi arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu düşük ilişkinin kaynağının çocukların dinlediğini anlama becerisinde düşük performans göstermiş olmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Özellikle uygulama sırasında dinlediğini anlama alt testlerinde okunan hikayeyi kendi yaşantısal durumlarına göre cevaplamaları, başka kahramanlar eklemeleri ya da yeni bir olaya göre cevaplamaları da çocukların dinlediğini anlama becerilerinde eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Bu eksikliğin nedeni okulda ve evde bu beceriye yönelik çalışmalara yer verilmemesi ya da yapılabilecek çalışmalar hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması olabilir. Buna göre erken dönemde çocuklarla evde ve okul öncesi sınıflarda yapılacak çalışmalarda, dinlediğini anlama becerilerinin Ne, Niçin, Nasıl, Kim, Nerede, Ne Zaman gibi sorularla olay örüntüsünü kavrayacak şekilde yapılandırılması, doğal etkileşim fırsatları sunulması, ayrıca okunan bir hikayeye ait görsellerin, videoların, olay kartlarının sıralı bir biçimde dijital ve basılı paylaşılması da önerilebilir. Çünkü çocuklar zihinde yapılandırmak için bir olay örgüsüne ait birden çok uyarıcıya ihtiyaç duyabilmektedirler.

Hızlı isimlendirme becerisinin temelde, sembolleri hızlıca isimlendirip ifade etme olduğu düşünüldüğünde okuma süreci ile örtüştüğü görülmektedir (Bakır ve Babür, 2019). Özellikle okuma sürecinin sesleri temsil eden sembolleri kodlama ve

ihtiyaç duyulduğunda seslendirebilmeleri süreci olduğu düşünüldüğünde (Demirtaş, 2017), okuyucunun bu işlevi hızlı bir şekilde yapması büyük önem taşımaktadır. Araştırmada bu becerilerden elde edilen puanlar arasında yüksek bir ilişki olduğunun belirlenmesi alanyazını destekler niteliktedir. Hızlı isimlendirme ve erken okuryazarlık becerisi çocukların dil gelişimi ve okuma başarısı açısından kritik rol oynamakta ve formal okuma başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Babayiğit ve Stainthorp (2007), erken okuryazarlık becerileri ile okul dönemi okuma becerileri açısından okuma hızı, bellek ve sözdizimi becerileri açısından ilişki olduğunu vurgulamışlardır (Babayiğit ve Stainthorp, 2007). Bir diğer araştırmada ise Kuzucu Örgü (2018), bu araştırma ile benzer sonuçlara vurgu yapmış ve iyi okuyucularda sesbilgisel farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme fonolojik hafıza ve morfolojik farkındalığın sesli okuma akıcılığına olumlu yönde etki yaptığını bildirmiştir (2018). Bar-Kochva ve Nevo (2019) ve Georgiou, Parilla, Cui ve Papadopoulos (2013) araştırmalarında hızlı isimlendirme becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmamızın hızlı isimlendirme becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında yüksek ilişki ifade eden bulgusu ile alanyazındaki bu bulgularla birlikte incelendiğinde; okul öncesi eğitim döneminde öğretmenlerin bu becerilere eğilmesi ve öğretim sırasında çocukları desteklemeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim öğretim ortamlarında uygulanan faaliyetlerin bu iki beceriye göre planlanması, öğretmen ve ailelerin bilgi düzeylerinin yanı sıra bilgiyi beceriye dayalı uygulama yeterliklerinin (örneğin etkileşimli kitap okuma yaşantısını çocuklarla nasıl uygulayacakları, dil becerilerini nasıl desteklemeleri gerektiği konusunda uzman dil konuşma terapistleri, özel eğitim alan uzmanları, okuma yazma çalışmalarında uzmanlarla iş birliği yapmaları önerilmektedir) artırılması, çocukların formal okuma hayatlarına sağlam temeller atılarak başlamasına katkı sağlayacağı gibi, okuma hayatını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Planlanacak çalışmaların tüm çocukları kapsamaması farklı gereksinimleri olan çocukların ihtiyaçlarını karşılamasına da dikkat edilmelidir. Böylece risk altında ya da özel gereksinime ihtiyacı olan çocukların formal okuma sürecinde karşılaşılabilecekleri zorlukların önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında yapılan araştırmalar gerek hızlı isimlendirme becerisinin gerekse erken okuryazarlık becerisinin okuma becerileri üzerinde yordayıcı olduğunu,

çocukların devam eden süreçte akademik ve sosyal açıdan başarılarını desteklediğini vurgulamakta ve bu becerileri destekleyici çalışmalara yer verilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır (Cho ve Chio, 2015; Ecalle, Magnan ve Biot-Chevrier, 2011; Karadağ, Keskin ve Arı, 2019; Lonigan, Bugess ve Anthony, 2000; Missall vd., 2007). Bu açıdan ele alındığında yukarıda sayılan bulguların yer aldığı araştırmamızın ulusal alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak erken dönemde ister tipik gelişim gösteren ister gelişimsel farklılıkları olan çocukların, en erken dönemde belirlenmesi, risk faktörlerin aile ve uzman iş birliğinde çalışılarak odak noktada çocuğun ihtiyaçlarının aile ve akran ortamlarının sosyal bağlamların da ele alınarak desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırma bulguları da dikkate alınarak erken dönemde okuma yazmaya ön koşul beceriler açısından ebeveynlere, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik gerek araştırmaya gerekse uygulamaya yönelik öneriler getirilmiştir.

5.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

➤ Araştırma İzmir İl Merkezi ve İlçelerinde 60-72 ay aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerileri ve hızlı isimlendirme becerileri anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, iş durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ve kardeşe sahip olma durumu, okul SED düzeyi) demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Farklı bir araştırma değişkenler daha kapsamlı ve farklı şekilde ele alınabilir. Ayrıca bu çalışmada çocukların hızlı isimlendirme becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiş, korelasyonel bir araştırma desenlenmiştir. Bir başka araştırma farklı veri setleri de araştırmaya eklenebilir. Çocukların katılımı ile boylamsal çalışmalar kurgulanabilir.

➤ Bu araştırma 111 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bir başka çalışmada çocukların en az ebeveynlerinden biri ve devam ettikleri sınıflarda öğretmenlerin görüşleri de alınarak bulgular açısından karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılabilir.

➤ Araştırmamızda veriler demografik bilgi formu, EROT ve HİT testleri ile sınırlı olup, ileriki araştırmalarda farklı yöntem ve tekniklere dayalı uygulamalarla derinlemesine görüşmeleri içeren, sınıf gözlemlerine dayalı araştırmalar yapılabilir. Erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerilerine yönelik çalışmaların öğretmen,

ebeveyn ve çocuk katılımlı planlanmasının, okul öncesi dönem ve temel eğitime hazırlık noktasında önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

➤ Araştırmaya katılan çocukların hızlı isimlendirme becerileri ile erken okuryazarlık becerilerinden dinlediğini anlama becerisinde düşük performans göstermelerinin nedenlerinin derinlemesine araştırıldığı çalışmalar yapılabilir. Bu konuda erken çocukluk döneminde hikayelerin, evde okuma etkinliklerinin aile katılımlı araştırmalarla incelenmesi görüşlerin alınması, gözlemler ve deneyimlerin aktarılması noktası desenlenebileceği önerilmektedir.

➤ Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerilerine yönelik uygulamaları öğretim sırasında gözlemler yapılarak izlenebilir. Uygulamaların niteliğini artırıcı öğretim planlama ve uygulama gereksinimleri desteklenebilir, bu süreçte derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

5.2. Uygulayıcı ve Ailelere Yönelik Öneriler

➤ Uygulamaya dönük olarak öğretmenlerimize erken okuryazarlık hızlı isimlendirme testi ile ilgili eğitimler verilebilir. Sınıflarında bu eğitimler sonrası etkileşimli bir biçimde öğretim sürecine yansıtmaları, veri toplama ve araştırmalar yoluyla incelenebilir. Çalıştığı sınıflarda ne tür öğretimsel uyarlamalara gereksinimleri olduğu belirlenebilir. Böylelikle etkili müdahalelerin de ortaya çıkması sağlanabilir. Uygulama gerçekleşen sınıflarda öğrencilerin hızlı isimlendirme ve EROT sonuçları dikkate alınarak okuma performansı yönünden müdahaleye dönük araştırmalar planlanabilir. Bu araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin katılımı ve deneyim paylaşımı da desteklenebilir.

➤ Ailelerin çocukların erken dönem okula devam etmeleri, alacakları bu eğitimin formal hayatlarındaki okuma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu yönünde bilgilendirilmelerine yönelik bölgesel ve ulusal çapta izleme içerikli eğitimler planlanabilir. Ailelerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik iş birliği süreçlerine eşlik edilmelerine yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

➤ Okul öncesi döneme başlayan çocukların ailelerine okulun ilk haftalarından itibaren erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerilerini desteklemeye yönelik okul dışı ortamlarda neler yapabilecekleri ile ilgili eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimler bilgilendirme içerikli seminerlerin yanı sıra, dijital eğitim videoları, örnek uygulamalar içerikli şekilde tasarlanabilir.

➤ Erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerilerine yönelik müfredatta yenileme ve uygulamalara yer verilebilir ya da mevcut durumun geliştirilmesi sağlanabilir.

➤ Okul öncesi dönemde EROT ve HİT testleri uygulandıktan sonra okuma becerileri yönünden risk altında bulunan çocuklara yönelik yapılan çalışmalar ve hazırlanan raporlar, resmi kurum ve yetkililerle paylaşarak ihtiyaç temelli eğitimler düzenlenebilir. Temel eğitim sürecinde dikkate alınması ve okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik çalışmaların devam etmesi için öğretmen eğitim programlarında görevli öğretim üyeleri ile iş birliği sağlanabilir.

➤ Çocukların özellikle dinlediğini anlama ve hızlı isimlendirme becerilerine yönelik yapılabilecek çalışmalar konusunda ailelere ve öğretmenlere kapsamlı eğitimler düzenlenebilir.

Sonuç olarak, hızlı isimlendirme ve erken okuryazarlık becerileri çocukların formal okuma yazmayı öğrenme sürecine başlamadan önce, başarılı bir akademik ve sosyal hayat geçirmeleri için kazanmaları gereken öncül becerilerdir. Özellikle okul öncesi eğitimde öğretmen ve aile ile iş birliği içerisinde gerek tipik gelişim gösteren gerekse risk altında olsun, tüm çocuklarımızın bu becerilerinin gelişimsel bütünlükleri içerisinde desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle çocukların erken okuryazarlık ve hızlı isimlendirme becerilerini destekleyici öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sürekli olarak çocuğun öğreniminde katkısı olan tüm paydaşlar tarafından bu ortamların aktif katılımcı, nitelikli etkileşim bakışı ile değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu ortamlarda sosyal etkileşim, dil ve sosyal becerilere yönelik anlamlı deneyimler sağlayan çocukların formal okul hayatlarında da başarılı bir şekilde devam edecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma bulguları çocukların formal okul hayatlarında başarılı olmaları için önemli bir role sahip hızlı isimlendirme ve erken okuryazarlık becerileri açısından farklı bir bakış açısı sunulması, yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi ve kaynak oluşturması noktasında önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J. V., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275. doi: <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Açıkgöz, G. (2019). Öğrenme güçlüğü risk grubunda olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akdal, D. (2018). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akdal, D. ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620. doi:<https://doi.org/10.24106/kefdergi.3459>
- Alatlı, R. (2020). İyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin okumanın bileşenleri boyutunda incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00350.x>
- Bakır, F. H. ve Babür, N. (2019). Hızlı otomatik isimlendirme testinin Türkçe'ye uyarlanması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 35-50.
- Bar-Kochva, I., & Nevo, E. (2019). The relations of early phonological awareness, rapid-naming and speed of processing with the development of spelling and reading: A longitudinal examination. *Journal of Research in Reading*, 42, 92-122. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12242>
- Biltekin, A. (2019). Çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerinin kelime bilgi düzeyleri ile annelerinin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Pegem Akademi.

- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1-14. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
- Cho, J.-R., & Chiu, M. M. (2015). Rapid naming in relation to reading and writing in Korean (Hangul), Chinese (Hanja) and English among Korean children: A 1-year longitudinal study. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 387-404. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12020>
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-18.
- Dancey C. & Reidy J. (2004). Statistics without maths for psychology: using SPSS.
- Delimehmet Dada, Ş. (2017). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, Ç. P. (2017). Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, Ç. P. ve Ergül, C. (2020). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 1-32. doi: <https://doi.org/10.30964/auebfd.479111>
- Ecalte, J., Magnan, A., & Biot-Chevrier, C. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 303-325. doi: <https://doi.org/10.1080/17405620600901714>
- Elliott, A. C., & Woodward, W. A. (2007). *Statistical analysis quick reference guidebook: With SPSS examples*. Sage.
- Elliott, E. M., & Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0232-1>

- Ergül, C. ve Demir, E. (2018). *Hızlı İsimlendirme Testi: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması*. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (s. 1074-1075). Ankara, Türkiye.
- Ergül, C. ve Demir, E. (2022). Anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiş Hızlı İsimlendirme Testi'nin geçerlik ve güvenirliği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 176-192. doi: <https://doi.org/10.24315/tred.883688>
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. doi: <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A. ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Ilkogretim Online (Elektronik)*, 13(4), 1449-1472. doi: <https://doi.org/10.17051/io.2014.71858>
- Evrenkaya, N. K. (2019). İşitme yetersizliği olan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R. Sage publications for windows*. Prentice-Hall
- Gengeç, H. (2021). Risk grubunda olan ve olmayan 60-72 ay çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Georgiou, G. K., Parrila, R., Cui, Y., & Papadopoulos, T. C. (2013). Why is rapid automatized naming related to reading?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115, 218-225.
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Liao, C.-H. (2008). Rapid naming speed and reading across languages that vary in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(9), 885-903. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9096-4>

- Green, S.B. & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh: analyzing and understanding data* (5th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online (Elektronik)*, 15(1), 251-272.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma Yazma Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. ve Sidekli, S. (2018). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Hair, J. F., Black, C. W., Babin, B.J. & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Annabel Ainscow: United Kingdom.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle C. M. & Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM)* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Howell, D. C. (2012). *Statistical methods for psychology*. Cengage Learning.
- <https://plus.google.com/+UNESCO>. (2013, April 25). Literacy. UNESCO. <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- İşlek, S. (2021). Sosyo-ekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: Ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Justice, L. M., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A. K., & Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology*, 26, 1-25. doi: <https://doi.org/10.1080/02702710490897509>
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Karadağ, Ö., Keskin, H. K., ve Arı, G. (2019). Hızlı otomatik isimlendirme ve okuduğunu anlama ilişkisinde okuma becerisinin aracılık etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 353-366. doi: <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7684>

- Karaman, G. (2013). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87. doi: <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.299868>
- 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(03), 237-270. doi: <https://doi.org/10.21565/auebfoed.12068>
- Kim, H. (2004). The effects of phonological awareness, rapid-naming, and visual skills on early elementary students' reading fluency. Dissertation Abstracts International, 147. (UMI Number: 3145930).
- Kurtaran, N. (2021). Konuşma sesi bozukluğu olan okul öncesi çocuklarda sözel çalışma belleği, hızlı isimlendirme ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Kuzucu Örgü, S. (2018). Differentiating poor and good readers in second grade: cognitive and linguistic variables. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Laçın, E. (2020). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ledesma, H. M. L. (2002). Language factors influencing early reading development in bilingual (Filipino-English) boys. Dissertation Abstracts International, 310. (UMI Number: 3057031).
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Development Psychology*, 36(5), 596-613. doi: <https://doi.org/10.1037//0012-1649.36.5.596>

- Martins, A. (2022). Rapid automatized naming (RAN) and real word reading fluency: an eye-tracking study. (Yüksek lisans tezi , Rhode Island University, 2022). Dissertation Abstracts International, 57.
- Mazzocco, M. M. M., & Grimm, K. J. (2013). Growth in rapid automatized naming from grades k – 8 in children with math or reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 46(6), 517-533. doi: <https://doi.org/10.1177/0022219413477475>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı*. file:///C:/Users/user/Downloads/20195712275243okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- Melekoğlu, M. A. ve Anılan, H. (2021). *Özel Eğitimde İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Vize Akademik.
- Mertler, C. A. & Reinhart, R. V. (2017). Advanced and multivariate statistical methods: practical application and interpretation. New York: Taylor ve Francis Group.
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConneil, S., Picart, M., Heistad, C., & et al. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433-452.
- National Reading Panel. *Historical/For Reference Only*, April 13, 200, from <https://www.nichd.nih.gov/research/supported/nrp>
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 296-332.
- Piştav Akmeşe, P., Sezgin, D. ve Ögüt, F. (2019). Investigation of early literacy skills in preschool children with deaf and hard of hearing. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 137-143. doi: <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257659>
- Saatcı, F. Z. (2019). 60-72 aylık işitme kayıplı ve işitme kayıplı olmayan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Karatay Üniversitesi, Konya.

- Sağlam, C. (2020). Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Saydam, E. N. (2022). Okul öncesi öğretmeni adaylarının “Erken Okuryazarlık” kavramına yönelik algılarının belirlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 69-84. doi: 10.29000/rumelide.1104129.
- Keene Public Library | City of Keene. (t.y.). *Six Early Literacy Skills*, 29 December 2021, from <https://keenenh.gov/keene-public-library/six-early-literacy-skills>
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behaviour skills. *Developmental Psychology*, 41, 225-234.
- Stainthorp, R., Powell, D., & Stuart, M. (2013). The relationship between rapid naming and word spelling in English. *Journal of Research in Reading*, 36(4), 371-388. doi: <https://doi.org/10.1111/jrir.12002>
- Soğancı, S. (2017). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: Boylamsal bir çalışma. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sönmez, E., Haznedar, B., ve Babür, N. (2017). Sesbilgisel farkındalık ve sözcük bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisi. *30. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 85-91.
- Şengül Avşar, A. (2021). *Açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, R. G. (2021). Sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Teale, W. N., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Tutuk, T. ve Melekoğlu, M. A. (2019). İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1737-1759. doi: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.-582386>

Türn  kl  , A. (2001). Eēitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eēitim ve Bilim*, 26(120), 8-13.

Whitehurst, J. G., & Christopher, J. L. (1998). Child development and emergent literacy. *Society for Research in Child Development*, 69(3), 848-872.



EKLER

Ek 1: Ege Üniversitesi Etik Kurul İzin Belgesi



**EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ**

YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU	Doç. Dr. Hatice Nilay KAYHAN / Eğitim Fakültesi	
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	-	
DİĞER ARAŞTIRMACILAR	Damla Dilara ÇİÇEK / Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☒ Yüksek Lisans Tezi ☐ Doktora Tezi ☐ Özgün Araştırma	
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	60-72 Aylık Çocuklarda Hızlı İsimlendirme ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi	
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok	
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	30/03/2022	
TOPLANTI / KARAR SAYISI	03 / 14	PROTOKOL NO: 1372
KARAR	Araştırma OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

Prof. Dr. Mehmet ERSAN

Kurul Başkanı

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Hülya YILMAZ

Kurul Başkan Yardımcısı

(Toplantıda Bulunmadı.)

Prof. Dr. Fazlı GÖKÇEK

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Sonia AMADO

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Metin KARADAĞ

Kurul Üyesi

(Toplantıda Bulunmadı.)

Prof. Dr. Nadim MACİT

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Ek 2: İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-48675819
Konu : Araştırma İzni

27/04/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Ege Üniversitesi Rektörlüğünün 18.04.2022 tarihli ve 650949 sayılı yazısı.

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Damla Dilara ÇİÇEK' in, "60-72 Aylık Çocuklarda Hızlı İsimlendirme ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu ölçüklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüze bağlı okullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Mustafa YILDIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (12 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3:Demografik Bilgi Formu

Değerli Ebeveyn;

Bireyleri ileriki eğitim kademelerine hazırlayan ve erken okuryazarlık becerisinin kazanılmasında önemli rol oynayan okul öncesi eğitim süreci, her öğrencinin bireysel gelişimi için önemli bir zaman dilimini ifade etmektedir. Bu dönemde öğrencilerin performanslarının izlenmesi ve destek duydukları alanlarda etkili müdahalelere yer verilmesi, bir sonraki eğitim yaşantıları için de temel oluşturmaktadır. Özellikle okuma yazma becerisinin ön koşulu olan erken okuryazarlık becerisinin 3-6 yaşa denk geldiği düşünüldüğünde, bu döneme ilişkin önem daha da artmaktadır.

Erken okuryazarlık becerilerinin çocukların akademik hayatlarındaki öneminden hareketle “**60-72 Aylık Çocuklarda Hızlı İsimlendirme ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi**” isimli bu çalışmada, 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ile hızlı isimlendirme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi temel alınmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmaya katılan tüm çocuklara “**Hızlı İsimlendirme¹ ve Erken Okuryazarlık² Testi**” uygulanacaktır. Testler araştırmacı Damla Dilara ÇİÇEK³ tarafından birebir uygulanacak, uygulamalar çocuğunuzun devam ettiği okul ortamında uygun fiziki şartlar sağlanarak ortalama (tek oturumda) 15-20 dk. aralığında tamamlanacaktır. Araştırmadan elde edilen bulgular talep etmeniz doğrultusunda sizinle paylaşılacak, size ve çocuğunuza ait kişisel bilgileriniz başka hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Çocuğunuz çalışmaya siz değerli ebeveynimizin onayı dahilinde katılabilecektir. Katılımı onaylıyorsanız aşağıdaki formu doldurup, imzalamanız yeterlidir.

Çalışmamıza verdiğiniz katkı için çok teşekkür eder, çocuklarımızın başarı ve mutlulukla dolu eğitim öğretim hayatı geçirmesini dileriz.

Bilim Uzmanı Damla Dilara ÇİÇEK

Ege Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim

Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç. Dr. Nilay KAYHAN

Tez Danışmanı

.....
 Anasınıfı öğrencisi
 İsim-soyisimli velisi olduğum öğrencinin; “60-72 Aylık Çocuklarda Hızlı
 İsimlendirme ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi” isimli araştırmaya
 katılmasına izin veriyorum.

Veli Ad-Soyad:

Tarih:

İmza :

1. Hızlı İsimlendirme Testi (HİT): 5-10 yaş arasındaki çocukların hızlı isimlendirme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir testtir. HİT; çocukların günlük hayatında sıklıkla karşılaştıkları nesneler, renkler, harfler ve rakamları içeren dört alt testten oluşmaktadır (Ergül ve Demir, 2018). Hızlı İsimlendirme Testi: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 11-14 Nisan 2018, Ankara).

2. Erken Okuryazarlık Testi (EROT): 5 yaş grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesini amaçlayan EROT, tanılama aracı olmaktan daha çok risk grubunda yer alan ve destek gereksinimi olan çocukları belirlemeye yönelik bir değerlendirme aracıdır. EROT’tan elde edilen puanlar her bir alt teste ilişkin Ankara ili örneklemini için oluşturulmuş “kesme puanları”na göre değerlendirilmektedir. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama olmak üzere 7 alt boyuttan oluşmaktadır (Kargın ve diğ.; 2015; Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Geliştirme Çalışması; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16(3), 237-270.).

3. Araştırmacı: Damla Dilara ÇİÇEK; 2008 yılı Ege Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programından mezun oldu. Aynı üniversitede 2019 yılında İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programından mezun olarak Yüksek Lisans derecesini aldı. 2008 yılından bu yana şerefli öğretmenlik mesleğini İzmir ilinin devlet okullarında sürdürmektedir. Son beş yıldır yönetici olarak görev yapan araştırmacı, şu anda Karşıyaka Öğretmen Kenan Gamsız İlkokulu Müdürü olarak görevine devam

etmekte aynı zamanda Ege Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde Tezli Yüksek Lisans eğitimini sürdürmektedir. Bireysel gereksinimleri temel alarak öğretim süreçlerinin planlanmasına yönelik çeşitli kurs ve seminerlere katılmakta, öğrencilerin gelişim ve değişimlerini desteklemek amaçlı hizmet içi eğitimlerde yer almaktadır. Araştırmacı test uygulama yeterliliklerine sahip olup, HİT ve EROT'un da eğitim programlarını tamamlamış, bu araçların uygulayıcısı olarak çalışmalarda yer almıştır.

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çocuk İle İlgili Bilgiler:

Adı-Soyadı	
Doğum Tarihi	 / /
Cinsiyeti	☐ Kız ☐ Erkek
Kardeş Sayısı	A) Kendinden yaşça büyük:..... B) Kendinden yaşça küçük:
Kaçıncı Çocuğunuz	
Çocuğunuz daha önce anaokulu ya da kreşe devam etti mi?	☐ Evet ☐ Hayır
Eğer daha önce okul öncesi eğitim aldı ise nerede ve ne kadar süre devam etti?	
Çalışıyor musunuz? Yanıtınız evet ise, siz iş ortamında iken çocuğunuzun evde bakımı ile kim ilgileniyor?	
Pandemi sürecinde çalıştınız mı? İşe dayalı mesai saatlerinizle ilgili nasıl bir düzenleme oldu? Bu süreçte çocuğunuzun eğitim ve bakımına yönelik ne gibi düzenlemeler yaptınız?	Çalışmam: ☐ Yüzyüze Kendim ☐ Online/Çevrimiçi ☐ Hibrit (Yüzyüze ve Çevrimiçi)
Çocuklarınızın bakım, eğitim, sağlık durumları ile ilgili süreçlerde en çok destek aldığınızı düşündüğünüz kişi/kişiler kimlerdir? Ne tür alanlarda destekler aldığınızı düşünüyorsunuz?	Çocuğumla: ☐ ☐ Bakıcı ☐ Ailem
Çocuğunuzun kronik bir hastalığı var mı? Evet ☐ Hayır ☐	
Yanıtınız Evet ise kısaca anlatır mısınız?.....	

Ailenizle İlgili Bilgiler:

	Anne	Baba
Yaş		
Öğrenim Durumu	☐ Okula Hiç Gitmedim ☐ Okuma-Yazma Biliyor ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora	☐ Okula Hiç Gitmedim ☐ Okuma-Yazma Biliyor ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
İş/Çalışma Durumu	☐ Çalışıyor ☐ Çalışmıyor ☐ Emekli	☐ Çalışıyor ☐ Çalışmıyor ☐ Emekli
Meslek		
Sosyal Güvence	☐ Var ☐ Yok	☐ Var ☐ Yok

Diğer Bilgiler

Evlilik durumu	☐ Anne-Baba Birlikte ☐ Anne-Baba Ayrı
Aile de anne-baba dışında yaşayan var mı?	
Size göre ailenizin sosyoekonomik düzeyi nedir?	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek
İkamet edilen ev	☐ Kira ☐ Kendimize ait
Çocuğun kendine ait odası	☐ Yok ☐ Var ve kardeşi ile paylaşıyor ☐ Var ve sadece kendisine ait
Evinizde bir kitaplık ya da kütüphane var mı?	☐ Hayır ☐ Evet ve yaklaşık sayıda kitap mevcut. ☐ Çocuğumun kendine ait bir kitaplığı mevcut ve sayıda kitap var.
Evinize aldığımız ya da düzenli takip ettiğiniz süreli bir yayın var mı?	☐ Hayır ☐ Evet: Ne tür kitaplar bulunmaktadır? Kitap alırken hangi özelliklerini dikkate alıyorsunuz?

Ek 4: Hızlı İsimlendirme Testi (HİT) Uygulayıcı Sertifikası



Ek 5: Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Uygulayıcı Sertifikası


Disleksi Öğrenme Güçlüğü
Derneği
* Derneğimiz Avrupa Disleksi Birliği (EDAI) Türkiye Üyesi temsilcisidir

EROT | ERKEN OKUR YAZARLIK TESTİ
UYGULAYICI SERTİFİKASI

Sayın; Damla Dilara Çiçek

20.02.2021 tarihinde yapılan

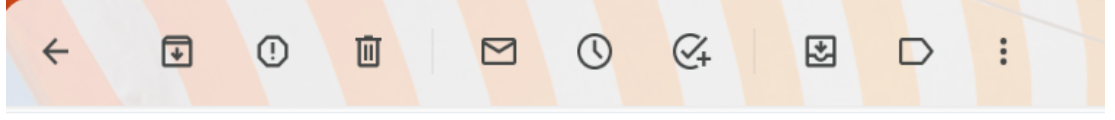
Erken Okur Yazarlık (EROT) Uygulayıcı Test
Eğitimi Sertifika kursunu tamamlayarak bu
belgeyi almaya hak kazanmıştır.

Prof. Dr. Cevriye ERGÜL

Sertifika No: 2021/1 M:02-W014



Ek 6: Ölçek Kullanım İzni



Prof. Dr. Cevriye Ergül <

r> 8 Ara 2021 16:55

Alıcı: ben ▼

Merhaba Damla,

Doç. Dr. Hatice Nilay KAYHAN danışmanlığında yürüteceğin yüksek lisans tez çalışmada tarafımızca geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve Hızlı İsimlendirme Testini kullanmanız kaynak gösterme kurallarına uyulması koşuluyla uygundur.