

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**RİSK GRUBUNDA OLAN VE OLMAYAN 60-72 AYLIK
ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

HİLAL GENGEÇ

**ANKARA
TEMMUZ, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**RİSK GRUBUNDA OLAN VE OLMAYAN 60-72 AYLIK
ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

HİLAL GENGEÇ

DANIŞMAN: DOÇ. DR. İSA BİRKAN GÜLDENOĞLU

**ANKARA
TEMMUZ, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

HİLAL GENGEÇ adlı öğrencinin hazırladığı “Risk Grubunda Olan ve Olmayan 60-72 Aylık Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı /Özel Eğitim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Prof. Dr. Tevhide KARGIN

Üye Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU (Danışman)

Üye Prof. Dr. Berrin BAYDIK

Üye Doç. Dr. Nilay KAYHAN

Üye Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAHAP- KUDRET

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 14/07/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

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

Hilal GENGEÇ

ÖZET

RİSK GRUBUNDA OLAN VE OLMAYAN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

GENGEÇ, Hilal

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU

Temmuz, 2021, xv+148 sayfa

Bu çalışmanın temel amacı, 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık beceri düzeyinin SED, ev okuryazarlık uygulamaları, öğretmen okuryazarlık bilgi düzeyi ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları açısından incelenmesidir. Araştırmaya, devlet okulları bünyesinde bulunan anasınıflarında eğitim öğretimine devam eden ve tanıli herhangi bir yetersizliği olmayan 60-72 ay yaş aralığındaki 235 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların erken okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin bilgiler ‘Erken Okuryazarlık Testi (EROT)’, ailelerin sosyo ekonomik düzeylerine ilişkin bilgiler ‘Aile Bilgi Formu’, ev okuryazarlık uygulamalarına ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Ev Okuryazarlık Uygulamaları Ölçeği (EVOKU)’, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyi ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına ilişkin bilgiler ‘Öğretmen Görüşme Formu’ ile elde edilmiştir.

Çocukların öncelikle EROT alt testlerinden elde ettikleri puanların SED’e ve yaşa göre dağılımları belirlenmiştir. Dağılımların belirlenmesinin ardından EROT alt testlerinden elde edilen puanların SED’e ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis- H testi, ev okuryazarlık uygulamalarına ve öğretmen bilgi düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri alt testlerinden elde ettikleri puanların SED’e göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Anlamlı farklılığın ise üst SED’den gelen çocuklar ile alt SED’den gelen çocuklar arasında ve üst SED’den gelen çocukların lehine, orta SED’den

gelen çocuklar ile alt SED’den gelen çocuklar arasında ve orta SED’den gelen çocukların lehine olduğu gözlemlenmiştir. Ev okuryazarlık uygulamalarının, çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama alt testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın ise erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olmayan çocukların lehine olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu erken okuryazarlık bilgi düzeyinin, çocukların EROT alt testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür. Son olarak sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının, çocukların alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi alt testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın ise iyi uygulamacı olan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuklar ile zayıf uygulamacı olan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuklar arasında ve iyi uygulamacı olan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların lehine, orta düzey uygulamacı olan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuklar ile zayıf uygulamacı olan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuklar arasında ve orta düzey uygulamacı olan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların lehine olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular alanyazın temelinde tartışılmış ve hem SED’in hem ev okuryazarlık uygulamalarının hem de sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının erken okuryazarlık becerileri için önemli değişkenler olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, çocuğun erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu belirlenen tüm değişkenler bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmış ve çocuğun içinde bulunduğu SED’in, ev okuryazarlık ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının niteliğinin ve niceliğinin çocukların erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinin gelişimini destekleyen önemli değişkenler olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Erken okuryazarlık, ev okuryazarlık uygulamaları, sınıf içi okuryazarlık uygulamaları, risk grubu, sosyo ekonomik düzey (SED)

ABSTRACT

EXAMINATION OF EARLY LITERACY SKILLS OF 60-72 MONTHS-OLD CHILDREN WITH AND WITHOUT RISK IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

GENGEÇ, Hilal

Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Assoc. Prof. İsa Birkan Güldenoğlu

July, 2021, xv+148 pages

The main purpose of this study is to examine the early literacy skill level of 60-72 month-old children in terms of SED, home literacy practices, teacher literacy knowledge level and classroom literacy practices. 235 children aged between 60-72 months, who continue their education in kindergartens in public schools and have no diagnosed disability, were included in the study. Information on the early literacy skill levels of the children included in the study 'Early Literacy Test (ELT)', information on the socio-economic levels of the families 'Family Information Form', information on home literacy practices 'Home Literacy Practices Scale (HLPS)' developed by the researcher, school Information about the early literacy knowledge level of pre-school teachers and their classroom literacy practices was obtained with the 'Teacher Interview Form'.

First of all, the distribution of the scores obtained by the children from the ELT subtests according to SES and age was determined. After determining the distributions, Kruskal Wallis-H test was used to determine whether the scores obtained from the ELT subtests differed according to SES and classroom literacy practices, and the Mann Whitney-U test was used to determine whether they differed according to home literacy practices and teacher knowledge level. When the results obtained were examined, it was seen that the scores obtained by the children in the subtests of vocabulary in receptive language, vocabulary in expressive language and phonological awareness skills differed significantly according to SES. Significant difference was observed between the children from the upper SES and the children from the lower SES and in favor of the children from the upper SES, between the children from the middle SES and the children from the lower

SES, and in favor of the children from the middle SES. It was concluded that home literacy practices created significant differences in children's scores in receptive language vocabulary, expressive language vocabulary, phonological awareness and listening comprehension subtests. It was seen that the significant difference was in favor of the children who were not in the risk group in terms of early literacy skills. It was observed that the early literacy knowledge level of the preschool teachers did not make a significant difference on the scores of the children from the ELT subtests. Finally, it was concluded that the classroom literacy practices created a significant difference on the scores of the children's receptive and expressive language vocabulary subtests. The significant difference is between the children in the class of the teachers who are good practitioners and the children in the class of the teachers who are weak practitioners, and in favor of the children in the class of the teachers who are good practitioners and it is in favor of the children in the class of the teachers who are medium practitioners and the children in the class of the teachers who are weak practitioners, and in favor of the children in the class of the teachers who are the intermediate practitioners.

The findings were discussed on the basis of the literature and it was determined that both SES, home literacy practices and classroom literacy practices were important variables for early literacy skills. As a result, all the variables that were determined to be effective on the development of the child's early literacy knowledge and skills were handled with a holistic perspective and SES of the child, the quality and quantity of home literacy and classroom literacy practices were found to be important variables that support the development of children's early literacy knowledge and skills.

Key Words: Early literacy, home literacy practices, classroom literacy practices, risk group, socio economic status (SES)

ÖNSÖZ

60- 72 aylık çocukların erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinin gelişim sürecini etkileyen tüm değişkenlerin ayrıntılı olarak incelendiği bu çalışmaya sundukları destek ve katkı ile sürecimi kolaylaştıran değerli insanlara teşekkür etmek isterim.

İş yaşamının en stresli zamanlarını sohbeti, güler yüzü ve içtenliği ile kolaylaştıran, her zorlukta ‘Birlikte yaparız, hallederiz.’ diyerek beni motive eden, motive etmekle kalmayıp benimle birlikte o zorluklara göğüs geren, başta veri toplama süreci olmak üzere tez sürecimin her aşamasında bana destek olan hem oda arkadaşım hem can dostum Arş. Gör. Merih Toker’e çok teşekkür ederim. Akademik hayat seninle güzel.

Başka şehirden doktora eğitimini yürütmüş biri olan beni Ankara’da yalnız bırakmayan, odasının kapılarını sonuna kadar açan, sıcak çayı eşliğinde güzel sohbetini, güler yüzünü hiç esirgemeyen, ‘Ben varım burada, merak etme.’ diyerek doktora sürecimi kolaylaştıran arkadaşım Dr. Reşat Alatlî’ya çok teşekkür ederim. Sunduğun destekler çok kıymetliydi.

Doktora sınavına girdiğimiz günden bugüne kadar yanımda olan, sohbetiyle, içtenliğiyle ve desteğiyle bu zorlu süreci eğlenceli kılan arkadaşım Arş. Gör. Mehmet Gürbüz’e çok teşekkür ederim.

Süreçte desteklerini ve güler yüzünü esirgemeyen Arş. Gör. Sevim Karahan’a, Arş. Gör. Şeyda Yıldırım Parlak’a ve Arş. Gör. Kübra Demiröz’e çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimine başladığım ilk günden itibaren bilgisini ve deneyimlerini paylaşmaktan çekinmeyen, aklıma takılan her soruyu sabırla yanıtlayan, samimiyetini ve güler yüzünü hiçbir zaman esirgemeyen, kendisinden çok şey öğrendiğim ve öğrenmeye devam edeceğim danışmanım Doç. Dr. İsa Birkan Güldenoğlu’na teşekkürü borç bilirim. Bu süreci sizinle geçirdiğim için çok şanslıyım.

Kendisini gördüğüm ilk andan itibaren örnek aldığım hem akademik hem meslek yaşantıma yön veren, zorlandığım her an elini omzumda hissettiğim, özel eğitime ilgimin ve sahip olduğum bilgilerin mimarı olan, benim için bir hocadan çok daha fazlasını ifade eden ve bu günlere gelmemde çok büyük emeği olan değerli hocam Prof. Dr. Tevhide Kargın’a bana kattığı her şey için sonsuz teşekkür ederim. Sizin öğrenciniz olduğum için çok çok şanslıyım.

Samimiyeti, içtenliği ve sıcaklığı ile sarıp sarmalayan, bilgi ve deneyimlerini her fırsatta aktaran, her zaman ilgiyle dinleyen, sorularımı asla cevapsız bırakmayan kıymetli hocam Prof. Dr. Funda Acarlar’a çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamın her aşamasında fikirleri ile yol gösteren ve destek olan kıymetli hocam Prof. Dr. Berrin Baydık’a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte bana maddi manevi her türlü desteği sunan, aldığım her kararda arkamda olan, varlıkları ile güç bulduğum iyi ki sizin evladınızım dediğim annem Hülya Gengeç, babam Mehmet Gengeç’ e ve hayatımın neşe kaynakları olan kardeşlerim Betül ve Batuhan Gengeç’ e gösterdikleri sabır ve fedakarlıklar için çok teşekkür ederim.

Hilal GENGEÇ

Temmuz, 2021

Aileme...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Erken Okuryazarlık Becerileri ve Okuma Arasındaki İlişki.....	3
Yazı Farkındalığı	5
Harf Bilgisi	7
Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	8
Sözcük Bilgisi	12
Dinlediğini Anlama.....	14
Erken Okuryazarlık Becerilerine Etki Eden Değişkenler	17
Erken Okuryazarlık ve Ev Okuryazarlığı	18
Ebeveynlere Ait Özellikler.....	19
Sosyo Ekonomik Düzey (SED).....	19
Ebeveyn Okuryazarlık İnancı.....	21
Ebeveyn Okuryazarlık Davranışları	22
Ev Okuryazarlık Etkinlikleri	24
Formal Okuryazarlık Etkinlikleri	24
İnformal Okuryazarlık Etkinlikleri.....	26
Erken Okuryazarlık ve Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamaları	31
Öğretmenin Erken Okuryazarlık Bilgi ve Becerileri	32
Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamaları	33
Problem.....	37
Amaç.....	40
Önem.....	41
Sayıtlar.....	43
Sınırlılıklar	43
Tanımlar.....	43
BÖLÜM 2.....	45
YÖNTEM	45
Araştırmanın Model	45
Çalışma Grubu	45
Veri Toplama Araçları	47
Bilgi Formları	47
Erken Okuryazarlık Testi (EROT).....	48
Ev Okuryazarlık Uygulamaları Ölçeği (EVOKU).....	51
EVOKU'nun Geliştirilme Süreci.	51
EVOKU Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	52
Kapsam Geçerliği.	52
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA).	53

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....	55
Güvenirlilik Analizleri. EVOKU'nun	57
Öğretmen Görüşme Soruları	58
Öğretmen Görüşme Sorularının Oluşturulması.	58
Öğretmen Görüşme Sorularının Kapsam Geçerliği.	59
Öğretmen Görüşlerine Değerlendirmeye Yönelik Puanlama Anahtarı.	59
Öğretmen Görüşlerini Değerlendirmeye Yönelik Puanlama Anahtarının Geliştirilmesi.	59
Öğretmen Görüşlerini Değerlendirmeye Yönelik Puanlama Anahtarının Puanlanması.	61
Verilerin Toplanması	61
Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Verilerinin Toplanması.....	62
Ev Okuryazarlık Uygulamalarına Yönelik Verilerin Toplanması.....	62
Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerini ve Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamalarını Belirlemeye Yönelik Verilerin Toplanması.....	63
Verilerin Çözümlemesi	63
BÖLÜM 3	65
BULGULAR VE YORUMLAR	65
1.Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanların yaş ve SED' e göre genel dağılımı nasıldır?	65
2.a) Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar SED'e göre farklılaşmakta mıdır?	68
2.b) Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar ev okuryazarlık uygulamalarına göre farklılaşmakta mıdır?	72
2.c) Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?.....	80
2.d) Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına göre farklılaşmakta mıdır?	83
3.a) Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar ile SED ve ev okuryazarlık uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	89
3.b) Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar ile öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyi ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	91
BÖLÜM 4.....	93
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	93
Sonuçlar	93
Öneriler	94
KAYNAKLAR.....	96
EKLER	125
EK 1. Çocuk- Aile Bilgi Formu.....	126
EK 2. Öğretmen Bilgi Formu	129
EK 3. Ev Okuryazarlık Uygulamaları Ölçeği (EVOKU)	131
EK 4. Öğretmen Görüşme Soruları.....	134
EK 5. Öğretmen Görüşleri Dereceli Puanlama Anahtarı.....	136
EK 6. EROT Uygulamacı Sertifikası.....	142
EK 7. Etik Kurul Kararı.....	143
EK 8. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	144
EK 9. Veli İzin Formu	145
BENZERLİK BİLDİRİMİ	146
ÖZGEÇMİŞ.....	147

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet, Yaş ve SED'ine Ait Bilgiler	46
Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Açısından Risk Grubunda Olup Olmama Durumları	47
Tablo 3. Angoff Yöntemi ile Belirlenen Kesme Puanları	51
Tablo 4. EVOKU Madde Faktör Yük Değerleri	54
Tablo 5. EVOKU Alt Boyutlarına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	56
Tablo 6. Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Yaş ve SED'e Göre Genel Dağılımı.....	66
Tablo 7. Farklı SED'den Gelen Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırmasına Yönelik Kruskal- Wallis H Sonuçları.....	68
Tablo 8. EVOKU Toplam Puanlarının Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Edilen Puanlar ile Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Sonuçları.....	72
Tablo 9. EVOKU Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar ile Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney-U Sonuçları	74
Tablo 10. Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Öğretmen Bilgi Düzeyine Göre Karşılaştırmasına Yönelik Mann- Whitney U Sonuçları.....	81
Tablo 11. Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulama Düzeyine Göre Karşılaştırmasına Yönelik Kruskal Wallis H Sonuçları.....	84
Tablo 12. Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar, SED ve Ev Okuryazarlık Uygulamaları Arasındaki İlişki	89
Tablo 13. Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar, Öğretmen Bilgi Düzeyi ve Ev Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamaları Arasındaki İlişki	91

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Çözümleme ve Sözel Dili Anlama Alt Becerileri	4
Şekil 2. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Kazanım Sırası	9
Şekil 3. DVC Üçgeni	13
Şekil 4. Yeni Gelişimsel Model.....	15
Şekil 5. Erken Okuryazarlık Becerileri ile Çevresel Faktörler Arasındaki İlişki	37
Şekil 6. EVOKU DFA Model Yapısı	56
Şekil 7. Cevaplama Tablosu Örneği	60



KISALTMALAR

EROT	Erken Okuryazarlık Testi
SED	Sosyo Ekonomik Düzey
EVOKU	Ev Okuryazarlık Uygulamaları Ölçeği
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Okuma, bilgiye ulaşabilmek, teknolojiyi kullanabilmek, toplumsal hayata bağımsız katılabilmek için bireylerin kazanmış olması gereken son derece önemli bir beceridir. Başka bir deyişle okuma bireyin yaşamını şekillendiren temel becerilerden biridir. Okul yaşamı düşünüldüğünde ise okuma becerileri okul başarısının da merkezinde yer almaktadır. Okuma becerilerinde yetkin olmayan çocukların farklı derslere ilgi duymalarının, ders kitaplarında okuduklarını anlamalarının ve akademik alanda başarılı bir performans sergilemelerinin beklenemeyeceği belirtilmektedir (Snow, Burns ve Griffin,1998). Bu nedenle okuma öğretimi formal okul döneminin genel amacını oluşturmaktadır ve okula başlayan tüm çocukların okuma becerilerini kazanarak bir üst sınıfa geçmeleri beklenmektedir. Fakat son yıllarda yapılan çalışmalar, okula başlayan her üç çocuktan birinin okumayı öğrenmede güçlük yaşadığını göstermiştir (National Institute Of Child Health And Human Development [NICHD], 2005; National Assessment of Educational Progress [NAEP], 2013). Yaşanan güçlükleri ve güçlüklerin nedenlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar ise okuma için gerekli temel bilgi ve becerileri edinmeden okula başlayan çocukların okuma kazanım sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ve karşılaşılan bu güçlüklerin ilerleyen okul yıllarında da aynı düzeyde devam ettiğini ortaya koymuştur (Cardoso-Martins, Mesquita ve Ehri, 2011; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; Lefebvre, Trudeau ve Sutton, 2011; Lyon, Shaywitz, ve Shaywitz, 2003; Petscher ve Kim, 2011; Pullen ve Justice, 2003). Bu bulgular, okumanın çocukların belirli zihinsel olgunluğa ulaşmasının ardından sunulan çevresel uyaranlar ile birlikte kendiliğinden gelişen bir beceri olmadığını (Bursuck ve Danmer, 2007) ve okumanın her ne kadar formal okul döneminde kazanılan bir beceri olsa da temellerini daha erken dönemde edinilen bilgi ve becerilerin oluşturduğunu göstermiştir.

Çocukların erken dönemde edindikleri ve okuma kazanım sürecinde kolaylık sağlayan temel bilgi ve beceriler alanyazında ‘erken okuryazarlık’ olarak adlandırılmaktadır. Erken okuryazarlık, formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde çocukların okuma- yazmaya yönelik kazanımları beklenen önkoşul

niteliğindeki bilgi, beceri ve tutumların tümüdür (Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Erken okuryazarlık kavramı, çocuklara okul öncesi dönemde okuma-yazma becerisini öğretmeyi değil, çocukların okumayı öğrenme yolunda ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri edinmelerine yardımcı olmayı ifade etmektedir (Baker, 2013; Ergül, Dolunay- Sarıca ve Akoğlu, 2016; Justice ve Kaderavek, 2002).

Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini edinerek okula başlayan çocukların okumayı kazanma sürecinde belirgin bir avantaja sahip oldukları ve ilkokulda daha başarılı okuma performansı sergiledikleri alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Bingham ve Terry, 2013; Lonigan, Allan ve Lerner, 2011; Nelson, 2005; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Spira, Bracken ve Fischel, 2005). Konuya ilişkin Missal ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan bir çalışmada çocukların anaokulunda gösterdiği erken okuryazarlık becerileri ile hazırlık sınıfında ve birinci sınıfta gösterdikleri okuma-yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya anaokuluna devam eden 143 çocuk dâhil edilmiş bu çocukların 116'sının okuma-yazma becerileri hazırlık sınıfı ve birinci sınıfta tekrar değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar anaokulundaki erken okuryazarlık becerileri ile hazırlık sınıfı ile birinci sınıftaki okuma akıcılığı arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Cabell, Justice, Konold ve McGinity (2011) tarafından yürütülen bir araştırmada ise akademik beceriler açısından risk altında bulunan 42-60 ay yaş aralığındaki çocukların anasınıfındaki erken okuryazarlık becerileri ile hazırlık sınıfındaki okuma-yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya erken okuryazarlık becerileri açısından yeterli olandan yetersiz olana doğru beş grup altında toplam 492 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmacılar; erken okuryazarlık becerileri açısından en iyi performans gösteren grupta bulunan çocukların hazırlık sınıfındaki heceleme, sözcük tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinde de en iyi performansı sergilediklerini ifade etmişlerdir. Storch ve Whitehurst (2002) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise 626 çocuğun erken okuryazarlık becerileri ile birinci sınıftaki okuma performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar erken okuryazarlık becerileri ile birinci sınıftaki okuma performansı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r=.76$) bir ilişki olduğunu göstermiştir. 170 çocuğu anasınıfı ve birinci sınıfta izleyen Pinto, Bigozzi, Justice, McGinity ve Kaderavek (2016) ise okul öncesi dönemde kazanılan erken okuryazarlık becerileri ile birinci sınıftaki okumayı öğrenme arasında ilişki olduğunu, erken okuryazarlık becerilerini kazanarak birinci sınıfa başlayan çocukların okumayı öğrenme sürecinde daha az güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmiştir.

Birinci sınıftaki okuma performansının ilerleyen okul yıllarında ki okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu da alanda yapılan boylamsal çalışmalarda ifade edilmektedir (Dickinson ve McCabe, 2001; Fey, Catts, ve Larivee, 1995; Scarborough ve Parker, 2003). Juel (1988) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada 54 öğrenciyi birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar izlenmiştir. Araştırmada birinci sınıf sonunda okumada yeterli performans göstermeyen öğrencilerin %88 olasılıkla dördüncü sınıf sonunda da yeterli okuma performansı göstermeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Cunnigham ve Stonovich (1997) tarafından yapılan başka bir boylamsal çalışmada ise 56 öğrenci birinci sınıftan on birinci sınıfa kadar izlenmiştir. Araştırma sonucunda birinci sınıftaki okuma kazanım hızı ile 11. sınıftaki okuduğunu anlama ve sözcük dağarcığı arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin %70' inin başlangıçta belirlenen okuma problemlerinin, ileriki sınıflarda da aynı kaldığı belirtilmiştir. Suggate, Schaughecnay, McAnally ve Reese (2018)'nın 19 aylık 58 çocuğu 16 yaşına kadar izledikleri çalışmada birinci sınıfın başındaki erken okuryazarlık becerilerinin 12 yaşındaki okuduğunu anlama performansını yordadığını ifade etmişlerdir. Manu, Torppa, Eklund, Poikkeus, Lerkkanen ve Niemi (2020) ise, okul öncesi dönemdeki 1010 çocuğun erken okuryazarlık becerileri ile 9. sınıftaki okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonunda, anasınıfındaki erken okuryazarlık becerilerinin 9. sınıftaki okuduğunu anlama performansının %28'ini açıkladığını sonucuna ulaşmışlardır.

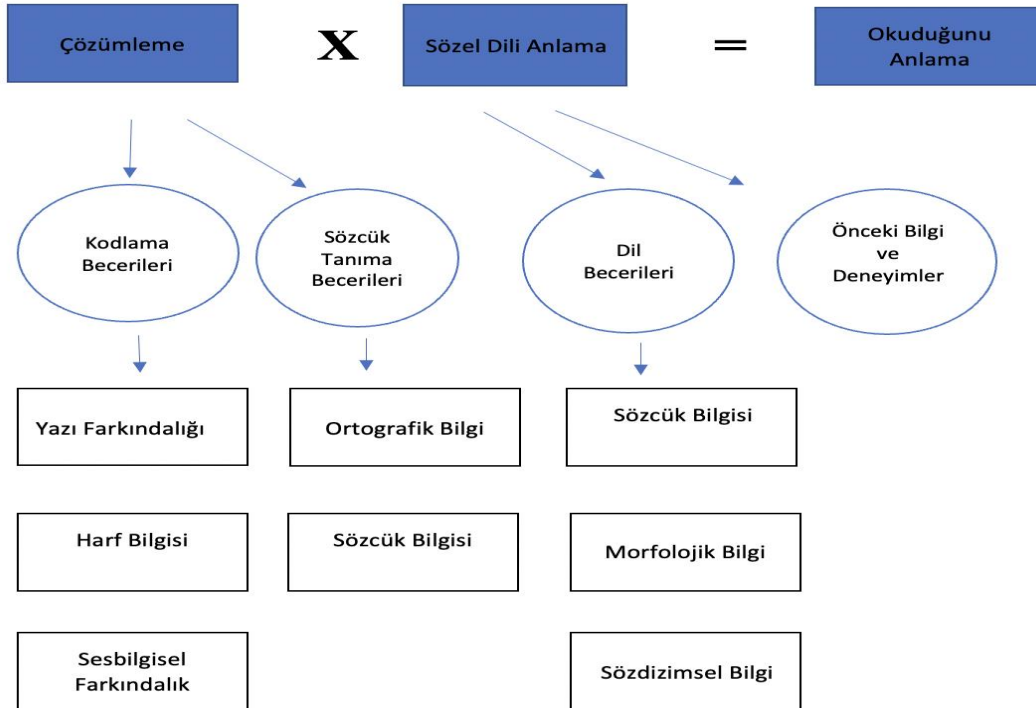
Sonuçlara genel olarak bakıldığında erken okuryazarlık becerilerinin çocuğun ilkokula geçişini kolaylaştırdığı, okumayı öğrenmeye güçlü bir başlangıç yapmasını sağladığı ve okuma ve okuduğunu anlamada başarılı performans sergilemesi için temel oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda çocukların başarısı için önemli bir rolü olan erken okuryazarlık becerilerinin okuma ile olan ilişkisini detaylı olarak incelemek önemli görülmüştür. İzleyen bölümde öncelikle okuma becerisinin tanımı ve hangi becerilerden oluştuğu kısaca açıklanmış ardından erken okuryazarlık becerileri ile okuma arasındaki ilişkiler detaylı olarak sunulmuştur.

Erken Okuryazarlık Becerileri ve Okuma Arasındaki İlişki

Okuma, en genel şekliyle yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır ve birçok dilsel ve bilişsel beceriyi kullanmayı gerektiren son derece karmaşık bir süreçtir (Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008). Güldenoğlu, Kargın ve

Miller (2015) ise okumayı, okuyucunun yazılı metinlerde yer alan sözcükleri sesbilgisel, morfolojik ve ortografik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, çözümledikleri sözcükleri sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, anlamlandırdıkları sözcüklerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz ederek verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç olarak tanımlamaktadır. Tanıma bakıldığında okumanın çözümleme ve sözel dili anlama olmak üzere iki temel beceriden oluştuğu görülmektedir. Bu beceriler alanyazında *Basit Okuma Modeli (Simple View of Reading)* ile açıklanmıştır.

Basit Okuma Modeline göre, okumanın temel amacı anlama ulaşmaktır ve anlama ulaşabilmek için ise okuyucunun hem çözümleme hem de sözel dili anlama becerilerine sahip olması gerekmektedir (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough 1990). *Çözümleme*, okuyucunun metindeki yazıları sözel dile çevirebilme; *sözel dili anlama* ise okuyucunun sözel dile çevrilen yazıları anlamlandırabilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Hoover ve Gough, 1990; Lewis ve Doorlag, 1983; Perfetti, 1985; Ross, 1976). Tanımlardan anlaşılacağı üzere çözümleme ve sözel dili anlama her ne kadar birbiri ile ilişkili olsa da aslında birbirinden farklı becerilerdir dolayısıyla farklı alt bilgi ve becerilerde yetkin olmayı gerektirmektedir (Oakhill, Cain ve Elbro, 2015; Scarborough, 2001). Bu alt beceriler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Çözümleme ve Sözel Dili Anlama Alt Becerileri

Şekil 1’de sunulan alt beceriler incelendiğinde, bu becerilerin okul öncesi dönemde gelişen ve çocukların öğrenmeleri için temel oluşturan erken okuryazarlık becerileri olduğu görülmektedir. Bu beceriler alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılrsa da en yaygın sınıflama yazı farkındalığı, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinden oluşan sınıflamadır (Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Casey ve Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Elliott ve Olliff, 2008; Neuman ve Dickinson, 2001; Snow, Burns ve Griffin, 1999; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Bu becerilerin bir kısmının (yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, sözcük dağarcığı) çocukların çözümleme, bir kısmının ise (sözcük bilgisi, dinlediğini anlama) anlama performansı üzerinde belirleyici olduğu belirtilmektedir (Kargın ve Güldenoğlu, 2018; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Aşağıda öncelikle bu becerilerin her birinin tanımına, erken okuryazarlık içindeki yeri ve işlevine yer verilmiş ardından okuma becerisi ile ilişkisi açıklanmıştır.

Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, konuşma dilindeki sözcüklerin yazılı dilde sembollerle ifade edildiğinin, yazının bir anlamı, işlevi ve yönü olduğunun çocuklar tarafından fark edilmesidir (Karaman ve Güngör-Aytar, 2016; Lesiak, 1997; Pullen ve Justice, 2003). Çocukların yazılı dilinde sözel dil gibi bir mesaj taşıdığını anlamalarına yardımcı olan yazı farkındalığı, çocuğun çevresinde bulunan sembol ve işaretleri fark etmesi, yazının soldan sağa ya da yukardan aşağıya doğru okunduğunu, harflerden kelimelerin, kelimelerden cümlelerin oluştuğunu, cümledeki kelimeler arasında boşluklar olduğunu, cümlelerin büyük harfle başladığını ve sonunda bir noktalama işareti bulunduğunu, kitabın kapağını, nasıl tutulacağını ve sayfalarının nasıl çevrileceğini bilmesi gibi temel becerilerden oluşmaktadır (Bayraktar ve Temel, 2017; Cabell ve diğ., 2011; Clay, 2000; Evans, Williamson ve Pursoo, 2008; Pullen ve Justice, 2003; Vukelich, Christie ve Enz, 2008). Bu beceriler, yazının bulunduğu ortamlarda ve yetişkinlerin çocuklarla birlikte yaptıkları kitap okuma etkinlikleri sırasında gelişmektedir (Justice ve Ezell, 2002; Justice ve Sofka, 2010; Mol ve Bus, 2011; Morrison, 2015).

Yazı farkındalığı gelişmiş çocukların ise, okula karşı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları bu nedenle ilkokula geçişte daha az sorun yaşadıkları bilinmektedir (Kahmi ve Catts, 1999; Riley, 1996). Ekici, İmir ve Temel (2020), bir çalışmada 60-66

ay yaş aralığında bulunan yazı farkındalığı açısından okul ortalamasının altında ve üstünde olan toplam 20 çocuğun ilkokula yönelik algılarının yazı farkındalığı becerilerine göre farklılık gösterip göstermediklerini belirlemişlerdir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, yazı farkındalığı becerilerinin çocukların ilkokula yönelik algılarını etkilediğini ve yazı farkındalığı okul ortalamasının altında olan çocukların ilkokula yönelik algılarında birtakım eksiklikler olduğunu göstermiştir.

Yazı farkındalığının okuma ile ilişkisine bakıldığında ise yazı farkındalığını kazanmış çocukların okumaya karşı tutumlarının daha olumlu olduğu ve okuma öğrenimi için daha istekli oldukları ifade edilmektedir (Farver, Nakomoto ve Lonigan, 2007; Lesiak, 1997; Pullen ve Justice, 2003). Bununla birlikte yazı farkındalığının, ilerleyen okul yıllarındaki okuma- yazma başarısının da önemli bir belirleyicisi olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Çetin-Şimşek ve Alisinanoğlu, 2013; Diamond, Gerde ve Powell, 2008; Işıtan ve Akoğlu, 2016; McGinty ve Justice, 2009). NELP (2008)'de, yazı farkındalığı ile daha sonraki okuma becerileri arasında orta düzeyde pozitif ($r = .34$) bir ilişki olduğu bildirilmiştir. Farver, Nakomoto ve Lonigan (2007), erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmede kullanılan 'Get Ready To Read' isimli aracı uyarlamak amacıyla 47-60 ay yaş aralığındaki 540 çocuktan anasınıfının başında ve sonunda veri toplamışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar yazı farkındalığı becerilerinin ilerleyen yıllardaki okuma başarısını diğer erken okuryazarlık becerilerine göre daha iyi yordadığını göstermişlerdir. Maki, Voeten, Varuras ve Poskiparta (2001), tarafından yapılmış olan bir başka çalışmada ise çocukların okul öncesi dönemde sahip oldukları yazı farkındalığı becerileri ile ilkokulun ilk yıllarındaki yazma ve sözcük tanıma becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmacılar, Fince konuşan 154 çocuğu okul öncesi dönemden 3. sınıfa kadar izlemişlerdir. Elde edilen sonuçlar, çocukların okul öncesi dönemde sahip oldukları yazı farkındalığı becerilerinin çocukların 1. ve 2. sınıftaki sözcük tanıma becerilerini, 1. ve 2. sınıftaki sözcük tanıma becerilerinin ise 3. sınıftaki kompozisyon yazma becerilerini önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kelman (2006) ise, 3- 6 yaş arasındaki 91 çocuğun erken okuryazarlık becerileri ile ilk okuma yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, yazı farkındalığının ilk okuma yazma becerilerindeki başarının %58'ini açıkladığı ve yazı farkındalığı becerileri ile çözümleme becerisinin merkezinde yer alan harf bilgisi ($r = .68$) ve sesbilgisel farkındalık becerileri ($r = .75$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan (2008) ise, yazı farkındalığının çözümleme becerisinde başarılı performans göstermek için çocukların

sahip olmaları gereken harf- ses eşleştirme becerisinin kazanımını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Harf Bilgisi

Harfler, bir dildeki yazı sisteminin temelini oluşturan sembollerdir (Foulin, 2005). Harf bilgisi ise, harflerin bir araya gelerek sözcükleri oluşturduğunu, farklı sözcüklerin farklı harflerin yan yana gelmesiyle oluştuğunu ve sözel dilde harflerin ses karşılıklarının kullanıldığının çocuklar tarafından fark edilmesi olarak tanımlamaktadır (Karaman ve Güngör-Aytar, 2016). Başka bir tanımda ise harf bilgisi, çocukların tüm harflerin bir adı bir de sesinin olduğunu fark etmeleri olarak ifade edilmektedir (Cabell ve diğ., 2011; Foy ve Mann, 2006). Çocukların okula başlamadan önce kazanmaları beklenen harf bilgisi becerileri alıcı dilde harf bilgisi ve ifade edici dilde harf bilgisi olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015).

Alanyazında yapılan birçok çalışmada erken dönemde kazanılan harf bilgisi ile okuma arasındaki ilişki incelenmiştir ve harf bilgisini kazanarak ilkokula başlayan çocukların çözümleme becerisini daha hızlı kazandıkları (Foulin, 2005; Denton ve West, 2002; Hammill, 2004; Kirby, Parrila ve Pfeiffer, 2003; Lonigan, Burgerss ve Anthony, 2000; Phillips ve diğ., 2008), ilerleyen okul yıllarında ise daha başarılı okuma performansı sergiledikleri belirtilmiştir (Catts, Herrera, Nielsen ve Bridges, 2015; Foster, Froyen, Skibbe, Bowles ve Decker, 2016). Konuya ilişkin Sigmundsson, Haga ve Hermundsdottir (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, 5-6 yaş aralığındaki 356 çocuğun birinci sınıf başındaki harf bilgisi ile birinci sınıfın ortasında ve sonundaki çözümleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, birinci sınıfa daha çok harf tanıyarak başlayan çocukların çözümlemeyi daha erken öğrendiklerini ve çözümlemede daha iyi performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Karakelle (2004), 107 birinci sınıf öğrencisinin birinci sınıfın başında sahip oldukları harf bilgisi ile sene sonundaki okuma performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sene başında harfleri tanıyıp isimlendirebilen ve harf seslerine karşı duyarlı olan çocukların bu becerilerde başarılı olmayan çocuklara göre sözcükleri daha akıcı ve hatasız okudukları ifade edilmiştir. Ayrıca, birinci sınıfın başındaki harf isimlendirme becerisinin birinci sınıf sonundaki okuma akıcılığındaki başarının %20'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. 158 çocuğu anasınıfından 4. sınıfa kadar izleyen Leppanen, Aunola, Niemi ve Nurmi

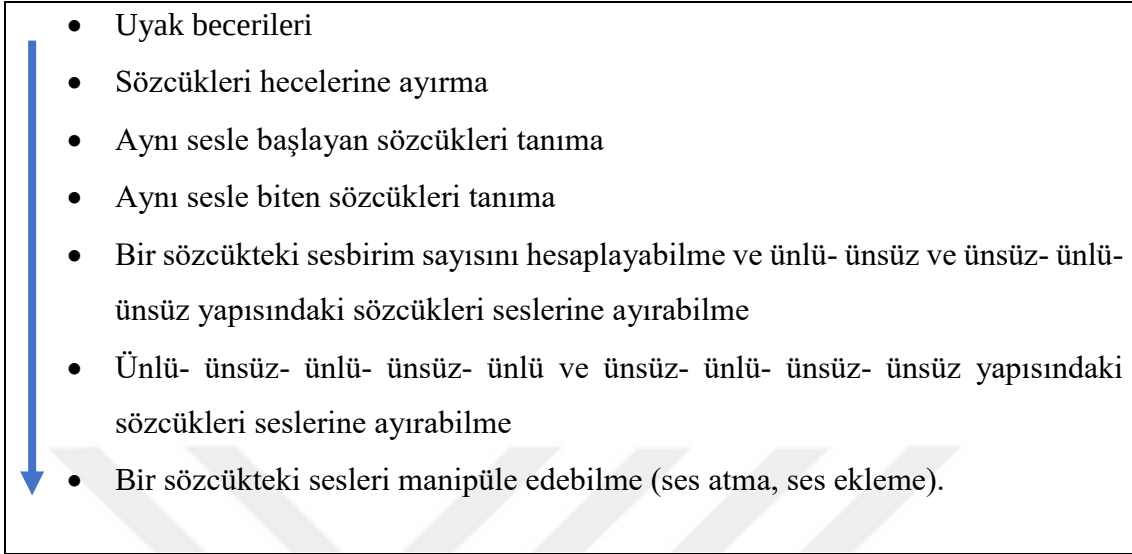
(2008) ise çocukların anasınıfının başındaki harf bilgilerinin 4. sınıf sonundaki okuma ve okuduğunu anlama performansının en güçlü yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çocukların sesleri öğrenirken harflerin isimlerini kullandıkları bilinmektedir (Evans, Bell, Shaw, Moretti ve Page, 2006; Kim, Petscher, Foorman ve Zhou, 2010). Bu yönüyle harf bilgisinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin önkoşulu niteliğinde olduğu ve sınırlı harf bilgisi becerilerine sahip çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini daha zor kazandıkları alanyazında sıklıkla vurgulanan bir konudur (Johnson, Anderson ve Holligan, 1996; Treiman ve Kessler, 2003; Treiman ve Rodriguez, 1999; Worden ve Boettcher, 1990). Konuya ilişkin Foy ve Mann (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi dönemde harfin adını ve sesini bilme ile sesleri manipüle etme becerisi arasında çok güçlü ilişki olduğu vurgulanmıştır. Share, Jorm, MacLean ve Mathews (1984), anasınıfının başında çocukların sahip oldukları harf adlandırma becerisinin sesbilgisel farkındalık becerilerindeki performansın en iyi yordayıcılarından biri olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular okuma kazanım sürecini hızlandırmak için harf bilgisi ile sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretimini birleştirmenin önemli olduğunu ortaya koymuştur (Blaklock, 2004; Roberts, 2003; Schneider, Roth ve Ennemoser, 2000).

Sesbilgisel Farkındalık Becerileri

Erken okuryazarlık becerileri içinde okuma performansının en güçlü yordayıcısı olarak kabul edilen sesbilgisel farkındalık becerileri, alfabetik ilkeye dayalı harf ses ilişkisinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Wright ve Jacobs, 2003). Okuma kazanım sürecini destekleyen ve kolaylaştıran sesbilgisel farkındalık becerileri, çocukların konuşulan dilin alt birimlerini oluşturan sözcük, hece ve seslere ilişkin farkındalığını ifade etmektedir (Gillion ve Macfarlane, 2017; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008). Sesbilgisel farkındalık becerileri, sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı, sesleri eşleme, ayırt etme, atma ve manipüle etme becerilerinden oluşmaktadır (Adams, 1990; Erdoğan, 2009; Güldenoğlu, Kargin ve Ergül, 2016; NELP, 2008; Scarborough ve Brady, 2002; Stahl ve Murray, 1994). Bu beceriler arasında sözcükten heceye, heceden sese doğru bir kazanım sırası olduğu (Turan, 2018), fakat bu sıralamanın önkoşul niteliği taşımadığı yani çocuğun bir sonraki beceriyi kazanabilmek için bir önceki beceride yetkin olmasına gerek

olmadığı alanyazında belirtilmektedir (Akdağ ve Kargın, 2019; Akoğlu ve Turan, 2011). Bu kazanım sırası Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Kazanım Sırası

Sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yaş, cinsiyet, anne eğitim düzeyi, zekâ ve sözcük bilgisi değişkenleri kontrol altına alındığında bile sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma performansını yordama gücünün yüksek olduğunu (Lonigan, Burgess ve Antony, 2000; Tibi ve Kirby, 2017; Vibulpatanavong ve Evans, 2020; Whitehurst ve Lonigan, 2001) ve okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerini kazanan çocukların okuma sırasında sözcükleri daha hızlı ve doğru çözümlediklerini göstermiştir (Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2001; Schiff, Schwartz ve Nagar, 2011; Swank ve Catts, 1994; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Konuya ilişkin Powell ve Atkinson (2020) tarafından yapılan bir çalışmada 4 yaşındaki 91 çocuğun sesbilgisel farkındalık becerileri ile 6,5 yaşındaki sözcük okuma doğruluğu arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Sonuçlar çocukların erken dönemde sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerilerinin birinci sınıftaki sözcük okuma doğruluğunun önemli bir belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Swank ve Catss (1994), sesbilgisel farkındalık becerilerinin birinci sınıftaki çözümleme becerisi üzerindeki yordayıcılığını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmacılar, 54 öğrencinin birinci sınıf başındaki sesbilgisel farkındalık becerilerini, birinci sınıf sonunda ise çözümleme becerilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada, ses atma becerisinin %80,

ses eşleme becerisinin ise %90 oranında çözümlemede iyi ve zayıf olan öğrencileri ayırt ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Sözcük çözümleme becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda ise sözcük çözümlemede başarılı performans sergileyen çocukların okumanın temel amacı olan anlama daha kolay ulaştıklarını çünkü hızlı ve doğru çözümleme yapan çocukların sözcükleri anlamlandırmak için daha çok zamana sahip oldukları ifade edilmektedir (Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2001; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Schiff, Schwartz ve Nagar, 2011; Troia, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Bu bağlamda sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlama üzerinde doğrudan bir etkisi olmasa da başarılı okuduğunu anlamamanın yordayıcılarından biri olduğu ifade edilebilir. Bu konuda Naslund ve Schneider (1991) tarafından yapılan boylamsal çalışmada, okul öncesi döneminde bulunan 92 çocuğun sözel bellek, hafıza kapasitesi ve sesbilgisel farkındalık becerileri ile ikinci sınıftaki sözcük okuma ve okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar, sesbilgisel farkındalık becerilerinin çözümleme hızının önemli bir göstergesi olduğunu bu durumda okuduğunu anlamayı önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Kjeldsen, Educ, Saarento-Zaprudin ve Niemi (2019) tarafından yapılan bir başka boylamsal çalışmada ise, 209 çocuğun sahip olduğu sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma performansı üzerindeki etkileri 9. sınıfın sonuna kadar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sesbilgisel farkındalık becerileri konusunda eğitim alan çocukların 3. sınıfta çözümleme, 9. sınıfta ise okuduğunu anlama becerisinde daha yüksek puanlar elde ettiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, sesbilgisel farkındalık becerilerinin hem çözümleme hem de okuduğunu anlama başarısının erken dönemdeki en önemli göstergesi olduğu görüşünü ortaya çıkarmış, bu görüşün yaygınlaşması sonucu alanyazında sesbilgisel bilgi ve becerileri merkeze alan sesbilgisel okuma kuramı (*phonological reading theory*) (Frost 1998; Ramus, Pidgeon ve Frith, 2003) benimsenmiştir. Bu kurama göre okuma, okuyucuların yazılı metinde karşılaştığı sözcükleri önce sesbilgisel bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, çözümledikleri sözcükleri kendi sözcük dağarcıklarını kullanarak anlamlandırdıkları bir süreçtir (Frost, 1998, Ramus ve diğ., 2003). Sesbilgisel okuma kuramı, okuma sürecinde başarılı olmak için çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini edinmiş olması gerektiğini, sesbilgisel farkındalık becerilerini edinmeden ilkokula başlayan çocukların öncelikle çözümleme becerisinin,

bunun sonucu olarak da anlama becerisinin olumsuz etkileneceğini belirtmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015).

Söz konusu etkinin Türkçe’de yapılan okumalar üzerinde de geçerli olup olmadığını belirlemeye yönelik ulusal alanyazında yapılmış sınırlı sayıda boylamsal çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan ilki Erdoğan (2009)’ın sesbilgisel beceriler ile ilkokuldaki okuma-yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmeyi amaçladığı çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı, 126 öğrencinin ilkokul birinci sınıfın başında sesbilgisel bilgi ve becerileri, ortasında ve sonunda ise okuma-yazma becerilerini değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlar, çocukların sahip olduğu sesbilgisel farkındalık becerilerinin birinci sınıfın hem ortasında hem de sonunda okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer boylamsal çalışma Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, okul öncesi dönemde bulunan 85 çocuğun sesbilgisel farkındalık becerileri ile birinci sınıftaki okuma performansı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, sesbilgisel farkındalık becerileri iyi düzeyde olan çocukların zayıf olan çocuklara göre sözcükleri daha hızlı çözümledikleri ve okuduğunu anlamada daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Alanyazında ki son boylamsal çalışma ise Soğancı (2017)’nın 133 okul öncesi dönemdeki çocuğunun sesbilgisel farkındalık becerileri ile birinci sınıftaki sözcük okuma performansı arasındaki ilişki incelediği çalışmadır. Araştırmada sesbilgisel farkındalık becerilerinde iyi performans sergileyen çocukların sözcük çözümleme hız ve doğruluklarının zayıf sesbilgisel farkındalığa sahip çocuklarınkinden anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri okumanın doğrudan çözümleme basamağı üzerinde etkili beceriler olmakla birlikte bu becerilerde yetkin olan çocukların okuma görevinde anlama daha kolay ulaştıkları ve dolayısıyla bu becerilerin okumanın anlama basamağı üzerinde de dolaylı bir etkiye sahip oldukları ifade edilmektedir (Ehri, 2005; Kargın ve Güldenoğlu, 2018; Kargın ve diğ., 2015; Samuels ve Farstrup, 2006). Çözömlenen sözcükleri ve bunlardan oluşan cümle ve metinleri anlamlandırabilmek için çocukların sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinde de yetkin olması gerekmektedir. İzleyen bölümde bu iki beceri ve okuma performansı ile ilişkisi ele alınmıştır.

Sözcük Bilgisi

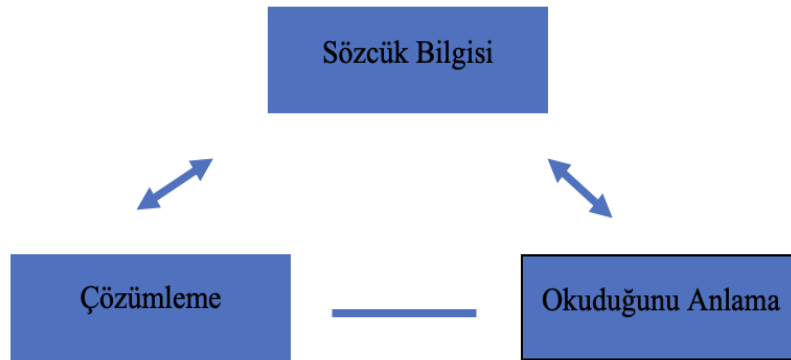
Sözcük bilgisi en genel tanımıyla; çocukların anladığı, anlamını bildiği ve uygun şekilde kullanabildiği sözcüklerin tümü olarak ifade edilmektedir (Akyol ve Temur, 2007; Luckner ve Cooke, 2010). Erken okuryazarlık kapsamında çocukların sahip olması beklenen sözcük bilgisi, alıcı dilde sözcük bilgisi ve ifade edici dilde sözcük bilgisi olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. Alıcı dilde sözcük bilgisi, çocuğun ifade edemese bile anladığı (Burger ve Chong, 2011); ifade edici dilde sözcük bilgisi ise, bireyin üretebildiği ve bağlamına uygun kullanabildiği tüm sözcükleri (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001) ifade etmektedir.

Başarılı bir okuma sürecinin anlama ile sonuçlanması gerektiği düşünüldüğünde, erken dönemde kazanılan sözcük bilgisinin bu sürecin merkezinde yer aldığı ifade edilebilir. Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017) de, çocuklar okumaya geçtiklerinde sözcükleri doğru çözümleseler de bu sözcüklerin kendi dağarcıklarında bir karşılığı olmadığında doğru anlama ulaşamayacaklarını ve bu şekilde yapılan okumanın sesletimden öteye geçemeyeceğini ifade etmişlerdir. Birçok araştırmada da sözcük bilgisinin okuma sürecinde çözümlenen sözcükleri doğru şekilde anlamlandırabilmek için önemli bir beceri olduğu vurgulanmaktadır (Bauman, Kameenui, ve Ash, 2003; Kurudayıoğlu, 2005; Nagy, 2005; Stahl ve Nagy, 2006). Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen Muter, Hulme, Snowling ve Stevenson (2004), 4 yaş 9 aylık 90 çocuğu iki yıl boyunca izlemişler ve çocukların erken dönemde sahip oldukları sözcük bilgisinin iki yıl sonraki okuduğunu anlama becerilerini yordadığını bulmuşlardır. Okuduğunu anlamanın ilkokuldaki gelişimini belirlemeyi amaçlayan Verhoeven ve Leeuwe (2008) ise, 2143 çocuğu ilkokul dönemi boyunca izlemiş ve çocukların sahip oldukları sözcük bilgisinin ilkokul ilk yıllarındaki okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Suggate ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise 19 aylık 58 çocuk 16 yaşına kadar izlenmiştir. Sonuçlar, çocukların 19 aylıkken sahip olduğu sözcük bilgisinin 12 yaşındaki okuduğunu anlama performansının önemli yordayıcılarından biri olduğunu göstermiştir.

Erken dönemde kazanılan sözcük bilgisinin ilkokuldaki çözümleme becerilerinin gelişimiyle de ilişkisi olduğu, okul öncesi dönemde geniş bir sözcük bilgisi edinerek ilkokula başlayan çocukların, sınırlı sözcük bilgisine sahip çocuklara göre çözümlemede daha iyi performans sergilediği alanyazında yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır (Duff ve Hulme, 2012; Ricketts, Nation ve Bishop, 2007; Share, 1995; Yan, Li, Sun, Zhou, Hui

ve Li, 2020). Konuyla ilgili Duff, Tomblin ve Catts (2015) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada 16-24 aylık 300 çocuğun sözcük bilgisi ile 5 yıl sonraki okuma performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacılar, çocukların okul öncesi dönemde sahip oldukları sözcük bilgisinin beş yıl sonraki sözcük okuma doğruluğunun %11'ini, okuduğunu anlama performansının ise %16'sını açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır. 2790 çocuğun sözcük bilgisi ile okuma gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen Verhoeven ve Van Leeuwe (2008), birinci sınıftaki sözcük bilgisinin ikinci sınıftaki çözümleme becerisini yordadığını ifade etmişlerdir.

Elde edilen sonuçlar sözcük bilgisi ile hem çözümleme hem de okuduğunu anlama performansı arasında bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin ilerleyen yıllarda da olumlu ya da olumsuz yönde birbirini etkileyeme devam ettiğini göstermiştir (Nagy, 2005; Perfetti, 2010; Vadasy ve Nelson, 2012). Söz konusu ilişki Perfetti (2010) tarafından DVC üçgeni (Decoding-Vocabulary-Comprehension; Çözümleme-Sözcük Bilgisi-Anlama) adı verilen bir modelle de açıklanmıştır (Şekil 3). Modelde, okuduğunu anlama çözümleme ve sözcük bilgisi olmak üzere iki unsur ile açıklanmaktadır ve sözcük bilgisi, çözümleme ile okuduğunu anlama arasındaki bağlantı olarak tanımlanmaktadır (Perfetti, 2010). Şekil 3'te sunulan modele sözcük bilgisi açısından bakıldığında daha geniş sözcük bilgisine sahip çocukların hem çözümlemelerde hem de okuduğunu anlamada daha iyi performans sergilemelerinin beklendiği ifade edilebilir.



Şekil 3. DVC Üçgeni

Buraya kadar sunulan erken okuryazarlık becerilerine baktığımızda bu becerilerin sözcük boyutunda yapılan okumalar üzerinde etkili olan beceriler olduğu görülmektedir. Fakat Türkçe'nin dil bilimsel yapısı gereği sözcükler birçok ek alabilmekte, bu ekler ise

sözcüğün anlamını değiştirebilmekte veya genişletebilmektedir. Bu durum Türkçe’de sözcük düzeyinde yapılacak okumalarda çocukların eklerin sözcüklere kattığı anlamları bilmelerini yani morfolojik bilgi ve becerilere de sahip olmalarını gerektirmektedir. Ayrıca okumanın sadece sözcük düzeyinde gerçekleşmediği düşünüldüğünde, başarılı bir okuma için çocukların sözcük düzeyinde elde ettikleri anlamı cümle düzeyine ardından paragraf düzeyine taşımaları gerekmektedir. Bu noktada ise çocukların anlamlandırdıkları sözcüklerin cümle içindeki yerini, sırasını ve birbiri ile olan ilişkilerini anlamaları, kısaca sözdizimsel bilgi ve beceriye de sahip olmaları beklenmektedir (Güldenöğlü, Kargın, Gengeç ve Gürbüz, 2019).

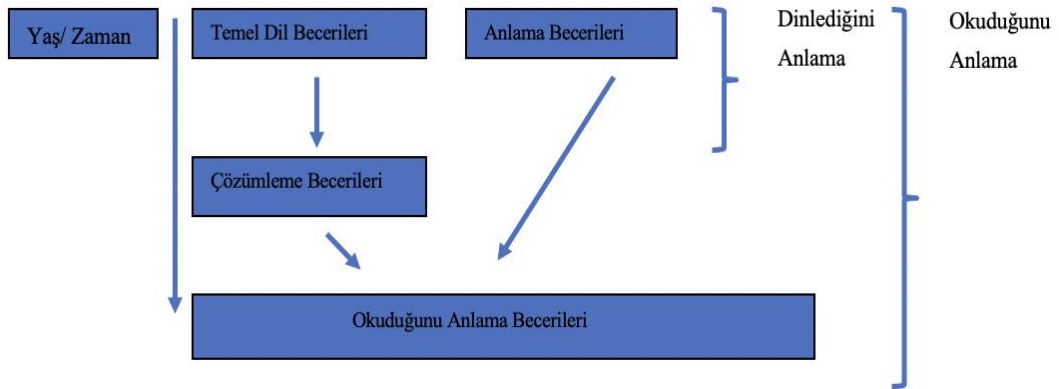
Okumanın sözel dili anlama boyutunu oluşturan bu beceriler (Gough ve Tunmer, 1986), temel dil becerileri olup başarılı okuduğunu anlama performansının en güçlü yordayıcıları olarak kabul edilmektedir (Hogan, Adlof ve Alonzo, 2014; Olofsson ve Niedersoe, 1999; Scarborough, 1990). Sözel dili anlama becerisinin erken dönemdeki göstergesi ise dinlediğini anlama becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kargın ve diğ., 2016; Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White ve Kremer, 2005). Dinlediğini anlama becerisine ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Dinlediğini Anlama

Dinlediğini anlama, dilin anlamsal ve sözdizimsel yapılarını anlayabilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Nadig, 2013; Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008). Sözel dili anlama becerileri ile yakından ilişkili olan dinlediğini anlama becerilerinde başarılı performans sergileyebilmek için çocukların temel dil becerileri olan sözcük dağarcığı, sözdizimsel bilgi ve beceriler ve morfolojik farkındalık becerilerinde belirli bir yetkinliğe ulaşmaları beklenmektedir (Bruning, Schraw ve Ronning, 1999; Elbro, 1990; Kendeou ve diğ., 2005; Nadig, 2013). Konuya ilişkin Isbell, Sobol, Lindauer ve Lawrance (2004) bir araştırmada, 3-5 yaş arasındaki 38 çocuğun dil gelişimi ile okunan veya anlatılan öykünün anlaşılması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar hem okunan hem de anlatılan öykünün anlaşılmasında sözel dil performanslarının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dil becerileri ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin Verhoeven ve Van Leeuwe (2008) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada, 2143 çocuk ilköğretim dönemi boyunca izlenmiştir. Araştırmada, çocukların sözcük bilgisi ile dinlediğini anlama becerileri arasında karşılıklı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin ilerleyen sınıflarda da kararlı bir şekilde devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Forman, Herrera, Petscher, Mitchell ve Truckenmiller (2015) tarafından yapılan başka bir boylamsal çalışmada, 218 çocuk anasınıfından 2. sınıfa kadar izlenmiştir. Çocukların sözcük bilgisi ve sözdizimsel bilgi ve becerilerinin anasınıfındaki dinlediğini anlama becerisinin, ilkökul 1. ve 2. sınıfta ise okuduğunu anlama becerisinin güçlü yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Elde edilen sonuçlar, sözel dil becerilerinin hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama becerilerinin merkezinde yer aldığını ve çocukların sözel dil becerilerinde yaşadıkları yetersizliklerin erken dönemde dinlediğini anlama ilerleyen yıllarda ise okuduğunu anlama becerilerinde sınırlılıklara neden olabileceğini göstermektedir. Sözel dil, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler ise Kendeou ve arkadaşları (2005) tarafından yeni gelişimsel model (a new developmental/instructional model) adını verdikleri bir modelle açıklanmıştır. Model Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Yeni Gelişimsel Model

Model, dinlediğini anlama performansının temel dil becerilerinden ve bu beceriler arasındaki anlamsal ilişkileri anlayabilmekten oluştuğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin okuduğunu anlama için önkoşul niteliğinde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, formal okuma eğitiminde çocukların okuduğunu anlama becerisinde yaşayabilecekleri güçlüklerin erken dönemlerde fark edilebileceğini de göstermektedir (Kendeou ve diğ., 2005).

Dinlediğini anlama ile ilerleyen yıllardaki okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmada da bu iki beceri arasında çok güçlü bir ilişki bulunduğu, dinlediğini anlama performansının okuduğunu anlama performansının erken dönemdeki en temel yordayıcısı olduğu vurgulamaktadır (Hagtvet ve Lyster, 2003; Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008; Nadig, 2013; Ouellette, 2006; Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf, 2007). Dinlediğini anlama becerileri ile formal okul dönemindeki okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan Hjetland, Lervag, Lyster, Hagtvet, Hulme ve Melby-Lervag (2019), 215 çocuğu 4 yaşından 9 yaşına kadar izlemişlerdir. Araştırmacılar, çocukların 4 yaşında sahip oldukları sözel dil becerilerinin hem 1. sınıfın başındaki hem de 9 yaşındaki okuduğunu anlama performansı üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Lyster-Halaas, Snowling, Hulme ve Lervag (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ise, 323 çocuk okul öncesinden 9. sınıfa kadar izlenmiştir. Araştırmada, okul öncesi dönemdeki sesbilgisel, morfolojik ve sözcük bilgisi becerilerinin 9. sınıftaki okuduğunu anlama performansının %69.2'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara baktığımızda çalışmaların çoğunun uluslararası alanyazına ait olduğu görülmektedir. Ulusal alanyazında ise çocukların erken dönemdeki dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen tek çalışma Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2017) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar okul öncesi dönemdeki 52 çocuğun dinlediğini anlama becerilerinin birinci sınıftaki okuduğunu anlama performansı üzerindeki yordayıcılığını incelemişler ve çocukların erken dönemdeki dinlediğini anlama becerilerinin birinci sınıftaki okuduğunu anlama performanslarının %25'ini açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Erken okuryazarlık becerileri ve bu becerilerin okuma performansı üzerindeki etkilerine yönelik sunulan tüm bilgiler birlikte değerlendirildiğinde erken okuryazarlık becerilerinin başarılı okuma performansının en temel ve önemli yordayıcısı olduğu görülmektedir. Okuma performansında başarılı olmayan çocukların Türkçe, matematik gibi diğer derslere ilgi duymalarının, ders kitaplarında okuduklarını anlamalarının ve bu derslerde başarılı performans sergilemelerinin güç olacağı düşünüldüğünde (Güzel, 1998), erken okuryazarlık becerilerinin diğer akademik alanlardaki başarının da temelini oluşturduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra erken okuryazarlık becerilerini kazanarak ilkokula başlayan çocukların, sosyal açıdan daha yeterli oldukları ve daha az problem davranış sergiledikleri de bilinmektedir (Spira, Bracken ve Fischel, 2005).

Elde edilen sonuçlar erken dönemlerden itibaren çocukların erken okuryazarlık becerilerinin kazanım ve gelişim sürecini desteklemenin önemini göstermektedir. Çocuk için en uygun desteği sunabilmek ise bu süreç üzerinde etkili olan değişkenlere odaklanmayı gerekli kılmaktadır.

Erken Okuryazarlık Becerilerine Etki Eden Değişkenler

Erken okuryazarlık becerileri kapsam ve uygulama olarak, 0-6 yaş aralığına yani okul öncesi döneme denk gelmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017; National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerinin en hızlı olduğu dönem olan okul öncesi erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için de en uygun dönemdir (Goodman, 1986). Çevre ile etkileşime girerek yazılı ve sözel dil ile ilgili ilk deneyimlerin kazanıldığı bu dönemde, çocukları yaşlarına ve ilgi düzeylerine uygun hem yazılı hem de sözel uyaranlarla karşılaştırmak, yazılı ve sözel dil arasındaki ilişkiyi fark edebilmelerini, erken okuryazarlık becerileri geliştirebilmelerini ve bu becerileri edinmiş bir şekilde ilkokula başlayabilmelerini desteklemek için önemli olduğu bilinmektedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002; Evans, Shaw ve Bell, 2000; Neuman ve Dickinson, 2018; Senechal ve Le Fevre, 2014; Weigel, Martin ve Bennett, 2006; Yeo, Ong ve Ng, 2014; Zhang, Hur, Diamond ve Powell, 2015).

Okuma yazmaya yönelik bilgi ve becerilerin gelişiminde çocuğun içinde bulunduğu çevrelerin ve bu çevrelerdeki etkileşimlerin önemi Vygotsky (1978) tarafından geliştirilen ‘Sosyo-Kültürel Kuram’da da vurgulanmaktadır. Vygotsky bu etkileşimlerin çocuğun bağımsız olarak öğrenebildikleri ile yetişkin desteği olarak öğrenebilecekleri arasındaki fark olarak tanımladığı ‘yakınsak gelişim alanı’nda gerçekleştiğini ifade etmektedir. Öğrenme, çocuğun bu alanda yer alan bilgiyi ortamda bulunan daha deneyimli bir yetişkinle girdiği etkileşimler sayesinde önce içselleştirilmesi ardından anlaması süreci sonunda oluşmaktadır (Justice ve Ezel, 2001). Öğrenme sürecinde yetişkinin rolü ise, çocuğu tek başına başarabilmesinin zor olduğu etkinliklere katılımı için cesaretlendiren ve çocuğun gelişimini daha ileri seviyeye taşıyan destekleyici unsur olarak tanımlanmaktadır (Bodrova ve Leong, 2003). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin de çocukların tek başlarına kazanabilmelerinin zor olduğu düşünüldüğünde (Bursuck ve Danmer, 2005; Justice ve Kaderavek, 2002), erken dönemlerden itibaren çocuklara dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyen zengin bir çevre sunmanın onların erken okuryazarlık becerilerini kazanmaları ve geliştirmeleri

açısından önemli olduğu açıkça ifade edilebilir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocuğun çevresini oluşturan ev ve sınıf ortamlarında okuryazarlığa yönelik sağlanan deneyimlerin, sunulan olanakların ve yapılan uygulamaların ve etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerinin kazanım ve gelişim süreci üzerinde etkili olan değişkenler olduğu ifade edilebilir.

Erken Okuryazarlık ve Ev Okuryazarlığı

Ev ortamları, çocukların yaşamlarının ilk yıllarındaki öğrenme ve öğretimin gerçekleştiği yerlerdir. Çocuklar evdeki bireylerle etkileşime girerek birçok deneyim kazanır, bu deneyimler sayesinde birçok bilgi ve beceri edinirler. Bu bilgi ve becerilerden biri olan erken okuryazarlık bilgi ve becerileri çocukların, aile bireylerini kitap, gazete, dergi okuma, mesaj yazma, not alma, alışveriş listesi oluşturma gibi etkinlikleri gerçekleştirirken gözlemlmeleri (Bennett-Armistead, Duke ve Moses, 2005; Cassel, 2011; Gül, 2007; Saracho, 2002; Weigel, Martin ve Bennett, 2006; Van Steensel, 2006); aile bireyleriyle birlikte kitap okuma, yazı yazma, şarkı şiir söyleme, oyun oynama gibi etkinliklere katılmaları (Britto, 2001; Cassel, 2011; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000) sayesinde geliştiği belirtilmektedir. Aile bireylerinin bireysel veya çocuklarıyla yaptıkları bu etkinlikler, etkinliklerin gerçekleşmesi için sağladıkları ortam ev okuryazarlık ortamı olarak ifade edilmektedir.

Ev okuryazarlık ortamı en genel şekliyle, erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini desteklemeye yönelik ailelerin çocuklarına sundukları ortam (Niklas ve Schneider, 2013) olarak tanımlansa da alanyazında farklı araştırmacılar tarafından yapılmış farklı tanımlarda mevcuttur. Ev okuryazarlık ortamı Wang (2014) tarafından, ev ortamında çocuklara sağlanan okuryazarlık kaynakları, fırsatları ve bunların sağlamasında etkili olan ebeveyn davranışları; Davide, de Jong, Bus, Huijbregts ve Swaab (2011) tarafından çocukların ebeveynler aracılığıyla belirli okuryazarlık faaliyetlerine maruz kalması olarak tanımlanmıştır. Yeo ve arkadaşları (2014) ise ebeveynlerin eğitim durumları, okuryazarlığa ilişkin becerileri, teşvik edici davranışları ve çocuklarına model olmaları, çocuklarıyla birlikte şehir kütüphanelerini kullanmaları, çocuğun okuryazarlığa ilgisi, etkileşimli ve bağımsız kitap okuma deneyimleri gibi birçok değişkeni barındıran bir kavram olarak ev okuryazarlığı ortamını ifade etmektedirler. Tanımlar incelendiğinde ev okuryazarlık ortamının çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu yapı araştırmacıların ev okuryazarlık ortamının tanımı ile ilgili görüş birliği

sağlayamamalarına ve farklı boyutlarını ele alarak tanımlama yapmalarına neden olsa da ebeveynlere ait özelliklerin ve ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri okuryazarlık etkinliklerinin sunulan tanımlarda vurgulanan ortak boyutlar olduğu görülmektedir. Bu iki boyuta ilişkin detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

Ebeveynlere Ait Özellikler. Ebeveynlere ait özellikler, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyici nitelikte ev okuryazarlık ortamı oluşturabilmenin öncülleri olarak kabul edilmektedir (DeBaryshe, 1995; Liu, Georgiou ve Manolitsis, 2018). Öncül niteliğindeki bu özellikler ise alanyazında, ebeveynin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey (SED) (Burris, Phillips ve Lonigan, 2019; Cunningham ve Zibulsky, 2011; Korat ve Haglili, 2007; Leseman ve de Jong 1998), okumanın önemine karşı duyduğu inanç (DeBaryshe, Binder ve Buell, 2000; Reese, Arauz ve Bazan, 2012; Reese ve Gallimore, 2000) ve kendi okuryazarlık davranışları (DeBaryshe, 1995; Machida, Taylor ve Kim, 2002; Reese ve diğ., 2012; Weigel ve diğ., 2006) olarak sınıflandırılmaktadır. Bu özelliklerin her biri ve ev okuryazarlık ortamının niteliğine sundukları katkı izleyen kısımda detaylı şekilde sunulmuştur.

Sosyo Ekonomik Düzey (SED). Ebeveyne ait özelliklerin ilki olan SED, ebeveynlerin eğitim seviyesi, mesleği, gelir düzeyi ve içinde bulundukları sosyal sınıf gibi birtakım göstergelere dayanarak tanımlanmaktadır (Niklas ve Schneider, 2013) ve ev okuryazarlık ortamını şekillendiren en temel unsur olarak ifade edilmektedir (Gonzales ve diğ., 2011; Niklas ve Schneider, 2013; Marjanovik- Umek , Fekonja-Peklaj, Socan ve Tasner, 2015; Ren ve Hu, 2011). Ebeveynlerin çocuklarının yaşına ve ilgi düzeyine uygun okuryazarlık materyalleri temin edebilme, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyici nitelikte ev ortamı oluşturabilme olanakları üzerinde SED belirleyici rol oynamaktadır (Akyüz ve Doğan, 2017; Dowd, D'Sa, Noble, O'Grady, Pisani ve Seiden, 2018; Hoff, 2006; Kargin ve diğ., 2017; Niklas ve Schneider, 2013; Marjanovik- Umek ve diğ., 2015). SED ile ev okuryazarlığı ortamı arasındaki ilişkinin incelendiği birçok araştırma, düşük gelir ve eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin çocuklarına kitap, dergi, gazete, yazı tahtası, okuryazarlıkla ilgili oyunlar ve bilgisayar oyunları gibi materyalleri yüksek gelir ve eğitim seviyesine sahip ebeveynlere göre daha az temin edebildiklerini göstermiştir (Martini ve Senechal, 2012; Van Vechten, 2013). Konuya ilişkin Liu, Georgiou ve Manolitsis (2018) 140 çocuk ve ailesi ile yaptığı çalışmada da ebeveynlerin içinde bulunduğu SED'in evde bulunan okuryazarlık

kaynaklarının önemli bir belirleyicisi olduğu, yüksek gelire sahip ebeveynlerin çocuklarına kitap almak için daha çok bütçe ayırdıkları ifade edilmiştir.

Ev ortamında bulunan okuryazarlık materyalleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar ise evdeki yazılı ve resimli materyallerin varlığı ile yazı farkındalığı (Altun, Tantekin-Erden ve Snow, 2016; Altun, 2016; Aram ve Levin, 2001) alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi (Baydar, Küntay, ,Yağmurlu ve Aydemir, 2014; Burris, Phillips ve Lonigan, 2019; De Jong ve Leseman, 2001; Payne, Whitehurst ve Angell,1994), sesbilgisel farkındalık becerileri (Altun, 2016; Aram ve Levin, 2001) arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. 1852 çocuğu 15 aydan 63 aya kadar izleyen Rodriguez ve Tamis-Lemonda (2011), evde bulunan okuryazarlık materyallerinin çocukların hem erken okuryazarlık hem de dil becerilerini yordadığını ifade etmişlerdir. Niklas ve Scheineder (2013) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada, 921 çocuğun ev okuryazarlık ortamı ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, üst SED’ de bulunan ebeveynlerin çocuklarına daha zengin bir ev okuryazarlık ortamı sunduklarını, daha zengin ev okuryazarlık ortamına sahip çocukların ise hem anasınıfında hem de hazırlık sınıfında harf bilgisi, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde daha iyi performans sergilediklerini göstermiştir. Dulay, Cheung ve McBride (2018), okul öncesi dönemde bulunan 673 çocuğun ev okuryazarlık ortamı ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada ise evdeki kitap sayısı ve kitaplara ulaşılabilirlik ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin içinde bulundukları SED’in, okuryazarlık kaynakları sağlamanın yanı sıra ebeveynlerin çocuklarla yaptıkları okuryazarlık etkinliklerinin niceliği ve niteliği üzerinde de belirleyici olduğu bilinmektedir. Alanyazında yapılmış birçok çalışmada alt SED’ de ki ailelerin orta ve üst SED’ de ki ailelere göre çocuklarıyla daha az sayıda okuryazarlık etkinliği gerçekleştirdikleri, sınırlı sayıda yapılan bu etkinlikler sırasında ise ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemede yetersiz kaldıkları ifade edilmektedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002; Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce ve Pianta, 2010; Kluczniok, Lehl, Kuger ve Rossbach, 2013; Rush, 1999). Neuman (2016) tarafından yapılan bir araştırmada 3 ile 5 yaş aralığında bulunan üst SED’den 52, alt SED’den 49 çocuğun erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmiştir. Araştırmada, üst SED’den gelen çocukların harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve isim yazma becerilerinde, alt SED’den gelen

çocuklara göre daha yüksek performans gösterdikleri, üst SED'den gelen ailelerin çocuklarıyla harf ve kelime bilgisini artırmaya yönelik etkinlikleri daha sık yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. 5- 6 yaş aralığında bulunan 47 alt, 47 üst SED'den olmak üzere toplam 94 çocuğun erken okuryazarlık becerilerini inceleyen Korat, Klein ve Segal- Drori (2007)' de üst SED'den gelen çocukların yazı farkındalığı, kelime tanıma, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerilerinde alt SED'den gelen çocuklara göre daha yüksek puanlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada SED'in çocukların erken okuryazarlık becerilerinde sergiledikleri performansın % 20' sini açıkladığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Ulusal alanyazın incelendiğinde ise ev okuryazarlık ortamı ile SED arasındaki ilişkinin ele alındığı sınırlı çalışma olduğu ve bu çalışmalardan da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir (Altun 2013; Çakmak ve Yılmaz, 2009; Kuşçul, 1997; Özbek-Ayaz, 2015). Konuya ilişkin Ergül, Dolunay-Sarıca, Akoğlu ve Karaman (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, farklı SED'lerden gelen toplam 341 okul öncesi dönemdeki çocuğun ev okuryazarlık ortamını incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, alt SED'deki çocukların ev okuryazarlık ortamının orta ve üst SED'deki çocukların ev okuryazarlık ortamına göre yetersiz olduğunu göstermiştir. Okuyucu-Akdaş ve Deniz (2015) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise alt, orta ve üst SED'in her birinden 50 olmak üzere toplam 150 çocuğun okuma olgunluğu ile ebeveynlerinin özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ailelerin öğrenim düzeyleri arttıkça çocukların okuma olgunluğu puanlarının da arttığını göstermiştir.

Yapılan araştırmalar, SED' in, ebeveynin çocuğa sağladığı erken okuryazarlık olanakları, fırsatları ve deneyimleri konusunda önemli bir belirleyici olduğunu ve SED düşüklüğünün ev okuryazarlık ortamının niteliği dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde bir risk oluşturduğunu göstermiştir. SED her ne kadar nitelikli ev okuryazarlık ortamı sağlayabilmenin temelini oluşturan önemli bir değişken olsa da yeterli olmadığı, nitelikli bir ev okuryazarlık ortamı oluşturabilmek için ebeveynin içinde bulunduğu SED ne olursa olsun okuryazarlığın önemine inanması gerektiği de vurgulanmaktadır (Davis ve diğ., 2016; DeBaryshe, 1995; DeBaryshe ve Binder, 1994; Payne, Whitehurst ve Angell, 1994; Van Steensel, 2006).

Ebeveyn Okuryazarlık İnancı. Ev okuryazarlık ortamının niteliği üzerinde belirleyici olan ebeveynlere ait bir diğer özellik, ebeveynlerin çocuklarının okuma-yazma becerilerinin gelişimi ve bu gelişimi desteklemek için yapabilecekleri etkinliklerin önemi

hakkındaki düşüncelerinden oluşan ebeveynlerin okuryazarlık inançlarıdır (DeBaryshe ve Binder, 1994). Ebeveynlerin okuma-yazmanın önemine yönelik sahip olduğu inançlar, çocuklarıyla evde yaptıkları okuma-yazma etkinliklerini başlatma isteği, bu etkinliklerin niteliği ve ev okuryazarlık ortamının düzenlemesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yapılan araştırmalar da çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemedeki rolünün önemine inanan ebeveynlerin, bu gelişimi sağlamanın okulun görevi olduğuna inanan ebeveynlere göre evlerinde daha fazla kitap bulundurdıkları, çocuklarına daha fazla kitap okudukları ve kitap okumaya erken yaşlardan itibaren başladıkları, kitap okuma esnasında gerçekleşen ebeveyn çocuk etkileşiminin daha nitelikli olduğunu göstermiştir (Audet, 2013; Bingham, 2007; Cottone, 2012; Curenton ve Justice, 2008; DeBaryshe, 1995; DeBaryshe ve Binder, 1994; Dhima, 2015; Huebner ve Payne, 2010; Norman, 2007; Phillips ve Lonigan, 2009). Weigel, Martin ve Bennett (2005)'nın 85 aile ve çocuğunu bir yıl boyunca takip ettikleri araştırmanın sonucunda da ebeveynlerin sahip olduğu okuryazarlık inancı ile çocuklarıyla yaptıkları okuryazarlık etkinlikleri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Son yıllarda ulusal alanyazında da ebeveyn okuryazarlık inanç düzeyini (Işıkoğlu-Erdoğan, 2016; Şimşek-Çetin, Bay ve Alisinanoğlu, 2014; Şimşek- Çetin ve Bay, 2019; Saban ve Altınkamış, 2014) ve ebeveyn inanç düzeyi ile ev okuryazarlık ortamı arasındaki ilişkiyi (Altıparmak, 2010; İflazoğlu-Saban, Altınkamış ve Deretarla-Gül, 2018; Karaahmetoğlu, 2015) belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar, gelir ve eğitim düzeyi fark etmeksizin ebeveynlerin çocuklarını erken dönemlerden itibaren kitaplarla bir araya getirmenin, kitapları sevmesini sağlamanın ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemenin önemli olduğunu ifade ettiklerini fakat bu görüşleri ev okuryazarlık ortamına yansıtmada gelir ve eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin daha yeterli olduğunu göstermiştir.

Ebeveyn Okuryazarlık Davranışları. Ev okuryazarlık ortamının niteliği üzerinde belirleyici olan ebeveynlere ait son özellik ise ebeveynlerin okuryazarlığın önemine ilişkin görüşlerini kendi okuma yazma davranışlarına yansıtarak çocuklarına iyi birer okuryazar modeli olmalarıdır (Bracken ve Fischel, 2008; DeBaryshe, 1995; DeBaryshe ve Binder, 1994; Farver, Xu, Eppe ve Lonigan, 2006; Rodriguez ve Tamis-LeMonda, 2011). Alanyazında da ebeveynlerin televizyon izleme, bilgisayarda veya telefonda oyun oynama gibi etkinlikler yerine kitap, dergi, gazete okumayı tercih etmeleri ve bundan keyif aldıklarını çevrelerine yansıtma davranışlarının çocuklarda okumanın daha çok tercih edilen

eğlenceli bir etkinlik olduğu düşüncesini oluşturacağı ve okumaya karşı duydukları ilgiyi artıracakları belirtilmektedir (Altun, 2013; Baroody ve Diamond, 2012; DeBaryshe ve Binder, 1994; Işıkoğlu-Erdoğan, 2015; Scarbrough ve Dobrich, 1994; Stokmans, 1999; Weigel ve diğ., 2005). Okul öncesi dönemde çocukların okumaya karşı duydukları ilginin ise ilerleyen yıllardaki okuma başarısı üzerinde belirleyici olduğu, erken dönemlerden itibaren okumaya ilgi duyan çocukların hem okumayı öğrenme sürecinde hem de ilerleyen okul yıllardaki okuma performansında daha başarılı oldukları bilinmektedir (Cunningham, 2008; Mathewson, 1994; Snow ve diğ., 1998). Konuya ilişkin McTaggart (2003) tarafından yapılmış bir çalışmada, okul öncesi dönemdeki 65 çocuğun okumaya karşı duydukları ilgi ile üçüncü sınıftaki okuma performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, okul öncesi dönemde çocukların okuma ilgisi ile hem üçüncü sınıftaki sözcük okuma hem de üçüncü sınıftaki okuma ilgisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ev ortamında ebeveynlerinin okuryazarlık ile ilgili davranışlarına maruz kalan çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmada da daha avantajlı oldukları bilinmektedir. Konuya ilişkin Purcell-Gates (1996)'ın alt SED' den gelen 20 aile ve bu ailelerde yaşayan 24 çocukla yaptığı çalışmada aile üyelerinin eğlence için okuduğu ve yazdığı evlerde yaşayan çocukların harf bilgisine yönelik becerilerde daha iyi performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Weigel ve arkadaşlarının (2006) okul öncesi dönemde bulunan 85 çocuk ve ailesi ile yaptıkları çalışmada, kitap okuma alışkanlığı olan ebeveynlerin çocuklarının yazı farkındalığında daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bracken ve Fischel (2008) tarafından yapılmış olan bir başka çalışmada ise alt SED'den gelen ve okul öncesi dönemde bulunan 233 çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile ebeveynlerinin okuma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, ebeveynlerin okuma davranışları ile çocukların sözcük bilgisi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burgess, Hect ve Lonigan (2002), okul öncesi dönemde bulunan 115 çocuğun ev okuryazarlık ortamı ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi bir yıl boyunca izledikleri araştırmada, ebeveynlerin okuryazarlık davranışları ile çocukların sözel dil ve sesbilgisel duyarlılık becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ebeveynlerin sahip olduğu özellikler ile ilgili yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte değerlendirildiğinde bu özelliklerin, çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanım ve gelişim sürecini destekleyen nitelikte bir ev okuryazarlık ortamı oluşturabilmek için temel oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca bu özellikler arasında bir ilişki olduğu ve

herhangi birinde yaşanacak sınırlılığın ev okuryazarlık ortamının niteliğini dolayısıyla çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişim sürecini olumsuz yönde etkileyeceği de görülmektedir. Bununla birlikte ebeveynlere ait yukarda sunulan özellikler, nitelikli bir ev okuryazarlık ortamının ortak bir diğer boyutunu oluşturan ebeveyn-çocuk etkileşimine dayalı okuryazarlık etkinliklerinin niteliği ve niceliği ile de ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Liu, Georgiou ve Manolitsis, 2018; Niklas, Wirth, Guffler, Drescher ve Ehmig, 2020).

Ev Okuryazarlık Etkinlikleri. Ev okuryazarlık ortamının bir diğer boyutunu ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuryazarlık etkinlikleri oluşturmaktadır ve bu etkinlikler alanyazında formal okuryazarlık etkinlikleri ve informal okuryazarlık etkinlikleri olmak üzere iki grup altında ele alınmaktadır (Senechal, 2006; Senechal ve LaFevre, 2014; Skwarchuk, Sowinski ve LeFevre, 2014). Bu etkinliklerin çocuğun erken okuryazarlık becerileri gelişiminin farklı alanları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Martini ve Senechal, 2012; Senechal ve LeFevre, 2014; Yeo ve diğ., 2014). İzleyen bölümde bu etkinlikler ve etki ettikleri erken okuryazarlık beceri alanları açıklanmıştır.

Formal Okuryazarlık Etkinlikleri. Formal okuryazarlık etkinlikleri okul öncesi dönemde ebeveynlerin çocuklarına harflerin adını ve sesini, sözcükleri çözümlemeyi ve yazmayı öğretme çabalarından oluşan yazı odaklı etkinliklerdir (Akyüz, 2016; Senechal ve Lafevre, 2014; Zhang, Inoue, Shu ve Georgiou, 2019). ‘Ebeveyn öğretimi (*parent teaching*)’ olarak da adlandırılan bu etkinliklerin okul öncesi dönemde çocukların harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini desteklediği alanyazında belirtilmiştir (Haney ve Hill, 2003; Hume, Lonigan ve McQueen, 2012; Senechal ve LeFevre, 2014; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Konuya ilişkin Haney ve Hill (2003) tarafından yapılmış bir çalışmada, 3 ile 5 yaş arasında bulunan 51 çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde ebeveyn öğretiminin etkisi incelenmiştir. Çalışmada, ebeveynleri tarafından sözcük yazma öğretilen çocukların hem alfabe bilgisi hem de sözcük çözümleme puanlarının öğretilmeyen çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, harflerin ses karşılıklarını öğreten ebeveynlerin çocuklarının sözcük bilgisi testinden öğretmeyen ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek puanlar aldıkları da ifade edilmiştir. Martini ve Senechal (2012) tarafından yapılmış bir başka çalışmada ise 5 yaşındaki 108 çocuğun alfabe bilgisi, okuryazarlık

ilgisi ve erken okuma becerileri üzerinde ebeveyn öğretiminin farklılığa yol açıp açmadığını belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, ebeveynlerin harf öğretimine yönelik yaptığı etkinliklerin çocukların alfabe bilgisi, okuma ilgisi ve erken okuma becerilerindeki gelişimlerinin %10'unu, sözcük okuma-yazmaya yönelik yaptıkları etkinlikler ise çocukların söz konusu becerilerdeki gelişimlerinin %11'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Formal ev okuryazarlığı etkinliklerinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemenin yanı sıra ilerleyen okul yıllarında çocukların sözcük okuma ve okuduğunu anlama performanslarını yordadığı da alanyazında gerçekleştirilmiş boylamsal çalışmalarda belirtilmiştir (Hood, Conlon ve Andrews, 2008; Senechal ve LeFevre, 2002). Konuya ilişkin Hood, Conlon ve Andrews (2008) tarafından yapılmış boylamsal çalışmada, evde gerçekleştirilen okuryazarlık etkinlikleri ile çocukların okuryazarlık ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda 143 çocuk okul öncesi dönemden ilkökul 2. sınıfın sonuna kadar izlenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, ebeveyn öğretiminin okul öncesi dönemdeki harf-sözcük tanıma becerileri ile ilişkili olduğunu, bu ilişkinin ise ilkökul 1. ve 2. sınıfta çocukların harf-sözcük tanıma, sözcük okuma-yazma ve sesbilgisel bilgi ve becerilerine aracılık ettiğini göstermiştir. Silinkas, Senechal, Torppa ve Lerkkanen (2020) ise, 365 çocuğu anasınıfı sonundan 2. sınıfın sonuna kadar izledikleri çalışmada, ebeveynlerin anasınıfı sonunda gerçekleştirdikleri okuma öğretimi ile çocukların birinci sınıf sonunda sergiledikleri bağımsız okuma performansı arasında, çocukların birinci sınıftaki bağımsız okuma performansı ile ikinci sınıf sonundaki bağımsız okuma performansı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Çocuğun sahip olduğu ev okuryazarlık ortamının ilerleyen yıllardaki okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan Zhang ve arkadaşlar (2019) ise 159 çocuğu okul öncesinden 2. sınıfın sonuna kadar izlemişlerdir. Elde edilen sonuçlar, formal ev okuryazarlığı etkinlikleri ile anasınıfındaki harf bilgisi ($r=.29$), anasınıfındaki harf bilgisi ile birinci sınıftaki sözcük okuma ($r=.28$), birinci sınıftaki sözcük okuma ile de ikinci sınıftaki okuduğunu anlama ($r=.56$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Ulusal alanyazında yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise ebeveyn öğretimi ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmasa da ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri okuryazarlık etkinliklerini ve okuma-yazmaya hazırlığa yönelik algılarını inceleyen sınırlı sayıda çalışmada ebeveyn öğretimine yönelik çeşitli bilgiler elde edilmiştir. Bu çalışmalardan biri Işıkoğlu- Erdoğan

(2016) tarafından, ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla gerçekleştirdikleri okuryazarlık etkinliklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan 348 ebeveyn ile yürütülen çalışmada ebeveynler, çocuklarına kendi isimlerini, reklam logolarını ve sık karşılaştıkları bazı kelimeleri okutma ve yazdırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Çabuk, Baş ve Teke (2019) tarafından yapıla bir başka çalışmada ise okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ve bu çalışmalara yönelik algılarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 12 ebeveyn ile görüşen araştırmacılar, ebeveynlerin çocuklarına harfin adını ve sesini öğretmek amacıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

İnformel Okuryazarlık Etkinlikleri. İnformal okuryazarlık etkinlikleri ise sözel dil becerilerini destekleyen anlam odaklı etkinliklerdir (Senechal ve Lefevre, 2002; Silinskas, Senechal, Torppa ve Lerkkanen, 2020). Okul öncesi dönemde çocukların sözcük bilgisini ve dinlediğini anlama becerilerini (Evans, Shaw ve Bell, 2000; Senechal ve LeFevre, 2014), ilerleyen okul yıllarında ise hem sözcük okuma (Manolitsis, Georgiou ve Tziraki, 2013; Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund ve Lyytinen, 2010; Yeo ve diğ., 2014) hem de okuduğunu anlama (Senechal ve Lefevre, 2002; Yeo ve diğ., 2014) becerilerini destekleyen informal okuryazarlık etkinlikleri alanyazında ‘paylaşımlı kitap okuma (*shared reading*)’ ve ‘diğer etkinlikler (*other activities*)’ olmak üzere 2 grup altında incelenmektedir.

Paylaşımlı Kitap Okuma (Shared Book Reading), çocuğun sözel dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla ebeveynin çocuk ile birlikte resimli bir kitabı okumasına dayalı bir yöntemdir (Ezell ve Justice, 2005; Justice ve Kaderavek, 2002). Bu yöntem ile düzenli olarak yapılan kitap okuma etkinliklerinin, çocukların sözcük bilgisi (Arterberry, Midgett, Putnick ve Bornstein, 2007; Farrant ve Zubrick, 2011; Senechal ve Cornell, 1993; Senechal, Lefevre, Hudson ve Lawson, 2008), yazı farkındalığı (Piasta, Justice, McGinty ve Kaderavek, 2012), alıcı dil (Payne, Whitehurst ve Angell, 1994) ve ifade edici dil becerilerinin (Karrass ve Braungart- Rieker, 2005; Payne, Whitehurst ve Angell, 1994) gelişimini desteklediği bilinmektedir.

Ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimin temel olduğu paylaşımlı kitap okuma sürecinde (Ezel ve Justice, 2005; Justice ve Pullen, 2003), ebeveynin çocuğun kitap okuma etkinliğine aktif katılımını sağlayabilmek, kitap okuma etkinliğine ilgilerini

artırabilmek ve metin ile ilgili düşüncelerini öğrenebilmek için kullanabileceği bazı stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejilerden en yaygın olanları ise alanyazında, kitabı çocuğa doğru tutma, çocuğun dikkatini kitaba çekme, çocuğa sorular sorma, çocuğun cevabını dinleme ve cevabına geri bildirim verme olarak belirtilmiştir (Çelik, 2016; Justice ve Pullen, 2003; Ninio, 1983). Ebeveynler paylaşımlı kitap okuma yöntemiyle yapılan okuma etkinliklerinde bu stratejileri iki farklı teknik aracılığıyla uygulayabilmektedirler (Justice ve Pullen, 2003).

Bu tekniklerden ilki etkileşimli kitap okumadır (*dialogic reading*). Etkileşimli kitap okuma tekniği, okul öncesi dönemde bulunan çocuğun erken okuryazarlık ve dil becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla ebeveynin çocuk ile birlikte etkileşime dayalı olarak resimli bir kitabı okuma süreci olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu süreçte, ebeveynin yönlendirmeleriyle ebeveyn ile çocuğun rolleri değişmekte başka bir ifadeyle çocuk dinleyici konumundan okuyucu, ebeveyn ise okuyucu konumundan aktif dinleyen ve çocuğa kitap ile ilgili sorular yönelten kişi konumuna geçmektedir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Justice ve Pullen, 2003). Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında sistemli ve planlı bir uygulama gerektiren etkileşimli kitap okuma tekniğinin, çocuğun erken okuryazarlık becerilerinden özellikle sözcük bilgisinin gelişimini destekleyen etkili bir teknik olduğu alanyazında yapılan birçok çalışmada belirtilmiştir (Hargrave ve Senechal, 2000; Opel, Ameer ve Aboud, 2009; Whitehurst ve diğ., 1994; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992;). Konuyla ilişkili olarak, ifade edici dilde sözcük bilgisi üzerinde etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkisini incelemeyi amaçlayan Opel ve arkadaşları (2009), okul öncesi dönemde bulunan, 75'i deney, 78'i ise kontrol grubunda olmak üzere 153 çocukla çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmacılar bu çocukların ifade edici dilde sözcük bilgisini, birinci ve ikinci sınıf hikâye kitaplarından seçilen 170 sözcüğün yer aldığı bir liste ile belirlemişlerdir. Ardından araştırmacılar her iki gruba da dört hafta boyunca çalışmış ve gruplara aynı hikâyeleri okumuşlardır. Dört haftanın sonunda çalışmadan elde edilen veriler, kontrol grubunda yer alan çocukların sözcük puanları aynı kalırken deney grubunda yer alan çocukların sözcük puanlarının %26'dan %54'e yükseldiğini göstermiştir. Hargrave ve Senechal (2000) tarafından yapılmış bir çalışmada ise sınırlı sözcük bilgisine sahip çocukların sözcük edinimi üzerinde etkileşimli kitap okuma ve rutin kitap okuma etkinliklerinin etkisinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar ifade edici sözcük bilgisinde kronolojik yaşına göre 13 ay

geride olduğu belirlenmiş üç ile beş yaş arasındaki 36 çocuğun ebeveynine etkileşimli kitap okuma eğitimi vermişlerdir. Ebeveynler çocukları ile birlikte dört hafta boyunca etkileşimli kitap okuma çalışması yapmışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri ile kitap okuyan çocukların ifade edici dilde sözcük bilgisini değerlendiren testlerden diğer çocuklara göre daha yüksek puanlar elde ettiklerini göstermiştir. Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) ise çeşitli nedenlerden dolayı gelişimleri risk altında olan 4-5 yaş grubunda bulunan dokuz çocuğa uygulanan etkileşimli kitap okumanın dil becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda çocuklarla altı hafta boyunca haftada üç kere 35 dakika etkileşimli kitap okuma etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar etkileşimli kitap okuma tekniği ile yapılan okuma uygulamalarının çocukların farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların sözcük bilgisinin gelişimini desteklemenin yanı sıra etkileşimli kitap okuma tekniğiyle yapılan okuma etkinliklerinin dil becerilerinin gelişimini de desteklediği yapılan deneysel çalışmalar ile ortaya konulmuştur (Chow, McBride-Chang, Cheung ve Chow, 2008; Chow ve McBride-Chang, 2003; Flynn, 2011; Justice, Meier ve Walpole, 2005; Wasik, Bond ve Hindman, 2006; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Konuyla ilgili olarak video yoluyla sunulan etkileşimli kitap okuma eğitiminin çocukların sözel dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein (1994), 24 ay ile 34 ay arasında bulunan 64 çocuk ve anneleri ile çalışmışlardır. Araştırmacılar annelere video yoluyla etkileşimli kitap okuma eğitimi dört hafta boyunca vermişlerdir. Çalışma sonucunda elde edilen bilgiler etkileşimli kitap okumanın çocukların dil becerileri üzerinde güçlü etkileri olduğunu göstermiştir. Şimşek ve Işıkoğlu- Erdoğan (2015) tarafından yapılmış başka bir çalışmada ise düşük gelirli ailelerden gelen 4 ile 5 yaşındaki 45 çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmacılar deney grubunda yer alan 22 çocukla dört hafta boyunca haftada iki kere etkileşimli kitap okuma etkinliği, kontrol grubunda yer alan 23 çocukla ise geleneksel okuma etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki gelişimin deney grubunda yer alan çocukların lehine olduğunu göstermiştir.

Paylaşımlı kitap okuma sırasında kullanılan bir diğer teknik ise ‘yazıyı referans göstermedir (*print referencing*). Yazıyı referans gösterme, çocuğun ilgisini ve dikkatini sözel dile olduğu kadar yazılı dile de çekmek ve bu sayede çocuğun yazı farkındalığı ve

harf bilgisi becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla kullanılan okuma tekniğidir (Justice ve Ezell, 2004; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka ve Hunt, 2009; Justice ve Pullen, 2003). Bu amaç doğrultusunda ebeveynler kitap okuma sırasında ‘Kitabın kapağında yazan ismi okuyalım mı? Bu kitabın adı ‘Minik Kedi’., Bu sayfadaki ‘k’ harfini görebiliyor musun? Bak, senin de ismin bu harfle başlıyor. Bu sözcükler birbirinin aynısı’ gibi sözel, yazıyı parmakla takip ederek okuma, kitap hakkında konuşurken yazıyı işaret etme gibi sözel olmayan bazı stratejiler kullanmaktadırlar (Justice ve Ezell, 2004; Turan ve Topçu, 2018; Zucker, Ward ve Justice, 2009). Alanyazında da yazıyı referans gösterme tekniğini kullanarak yapılan okuma etkinliğinin okul öncesi dönemde çocukların yazı farkındalığı, harf bilgisi, sözcük tanıma ve sözcüğü ayırt etme becerilerinin gelişimini desteklediği belirtilmektedir (Justice ve Pullen, 2003; Zucker, Ward ve Justice, 2009). Justice ve Ezell (2000) tarafından yapılmış deneysel bir çalışmada ebeveynlerin yazıyı referans gösterme tekniği ile yapacakları okuma etkinliklerinin çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla 4 yaşında çocuğu olan 14 ebeveyn ile yazıyı referans gösterme tekniği çalışılmış ve bu ebeveynler çocuklarıyla yazıyı gösterme tekniğine dayalı olarak okuma çalışmaları yapmış, 14 ebeveyn ise çocuklarıyla geleneksel okuma çalışmalarına devam etmiştir. Dört hafta süren çalışmanın ardından elde edilen sonuçlar, yazıyı referans gösterme tekniği ile okuma etkinlikleri yapan ebeveynlerin çocuklarının yazı kavramı, sözcük kavramı ve sözcük ayırt etme becerilerinde diğer çocuklara göre anlamlı kazanımlar elde ettiklerini göstermiştir.

Diğer okuryazarlık etkinlikleri ise ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte şiir, şarkı, tekerleme söylemesi, uyaklı sözcük oyunları, heceleme ve ses oyunları oynaması, kütüphaneyi veya kitapçıyı ziyaret etmesi gibi etkinliklerden oluşmaktadır (Akyüz, 2016; Akyüz ve Doğan, 2017). Bu etkinliklerin de erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu alanyazında yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Konuyla ilgili olarak Maclean, Bryant ve Bradley (1987) tarafından tekerlemeler ile çocukların sesbilgisel gelişimi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmış boylamsal çalışmada 66 çocuk 3 yaş 4 aydan başlayarak 4 yaş 7 aya kadar 15 ay boyunca izlenmiştir. Elde edilen sonuçlar çocukların 3 yaş 4 ayda sahip olduğu tekerleme bilgisinin 4 yaş 7 aydaki uyak farkındalığını yaradığını göstermiştir. Bryant, Bradley, MacClean ve Crossland (1989) ise erken yaşlarda çocukların sahip olduğu tekerleme bilgisi ile ilerleyen dönemlerdeki sesbilgisel bilgi ve becerileri arasında bir ilişki olup

olmadığını belirlemek amacıyla 64 çocuğu 3 yaş 4 aydan 6 yaş 3 aya kadar izlemişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar tekerleme bilgisinin çocukların sesbirimsel duyarlılığı artırdığını ve çocukların 3 yaş 4 ayda öğrendikleri tekerlemelerin ilerleyen yıllardaki heceleme ve sözcük okuma becerilerini yordadığını göstermiştir. İngiltere’de yürütülen ‘Etkili Okul Öncesi ve İlköğretim Projesi’ kapsamında ise 2800 çocuk 3 yaşından 11 yaşına kadar 8 yıl boyunca izlenmiştir. Projeden elde edilen veriler ev ortamında, şarkı, şiir ve tekerleme öğrenmeye teşvik edilen, ebeveynleri ile kütüphane ziyaretlerinde bulunan çocukların dil becerilerinde daha fazla ilerleme olduğunu göstermiştir. Ayrıca çocukların harfler oynama sıklığı ile harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasında da ilişki olduğu belirtilmiştir (Sylvia, Chan, Melhuish, Sammons, Sıraj-Blatchford ve Taggard, 2011). Harper (2011) ise çocuk şiirlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği deneysel çalışmada, 3 yaşında 11’i deney, 9’u kontrol grubunda olmak üzere toplam 20 çocuk ile çalışmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara çocuk şiirleri öğretilmiştir. Çalışmada, deney grubunda yer alan çocukların uyak ve sesbirim farkındalık becerilerine ait puanlarının kontrol grubunda bulunan çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtilmiştir.

Çocuğun okul öncesi dönemde zamanının çoğunu geçirdiği ev ortamında ebeveynin çocuğuyla birlikte gerçekleştirdiği hem formal hem de informal okuryazarlık etkinliklerine ilişkin yukarda sunulan bilgiler birlikte ele alındığında bu etkinliklerin çocukların erken okuryazarlık ve sözel dil becerilerinin gelişimini destekleyebilmek için son derece önemli olduğu görülmektedir. Fakat ebeveynin okuryazarlığa ilişkin bilgi ve becerilerine, içinde bulunduğu sosyo ekonomik düzeye hem kendinin hem de çocuklarının okuryazarlığına verdiği öneme ve okuryazarlık alışkanlıklarına bağlı olarak bu etkinliklerin niteliği ve niceliği farklılık gösterebilmektedir. Bu durumun ise çocukların evde farklı düzeylerde erken okuryazarlık desteğine ulaşmalarına yol açtığı bilinmektedir. Alanyazında yapılmış birçok çalışmada da çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki farklılığın nedenlerinden birinin ev ortamında gerçekleştirilen okuryazarlık etkinliklerinin niteliğindeki ve niceliğindeki farklılıklar olabileceği vurgulanmıştır (Burgess ve diğ., 2002; Çelenk, 2003; Deretarla- Gül ve Bal, 2006; Evans ve diğ., 2000; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Weigel ve diğ., 2006; Yeo ve diğ., 2014). Çocukların ev ortamında elde ettikleri destek düzeylerindeki farklılıklar, erken okuryazarlık becerilerinin yapılandırılmış ortamlarda bir program çerçevesinde sistematik olarak desteklenmesinin önemini gündeme getirmiştir (Cassel, 2011; Evans ve

Shaw, 2008; Feyman Gök, 2013; Gianvecchio ve French, 2002). Erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinin bir program çerçevesinde sistematik olarak desteklendiği yapılandırılmış ortamlar ise anasınıfı ortamlarıdır (Altun ve Tantekin- Erden, 2016; Ergül, Karaman, Akoğlu ve Tufan, 2014; Justice, Chow, Capellini, Flanigan ve Colton, 2003).

Erken Okuryazarlık ve Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamaları

İlkokul birinci sınıfa başlayan tüm çocukların, erken okuryazarlık becerilerini edinmiş ve okuma yazma öğrenmeye hazır olarak başladıkları varsayılmaktadır ve birinci sınıf eğitim-öğretim programı da bu varsayıma göre düzenlenmektedir (Ergül ve diğ., 2014). Bu durum ise özellikle dezavantajlı ailelerden gelen, yeterli erken okuryazarlık desteğine ulaşamayan ve evde eğitim dilinden farklı bir dil kullanılan çocukların ilkokula okuma yazma öğrenimi için gerekli olan bilgi ve becerileri edinmeden başlamalarına neden olmaktadır (Kargın ve diğ., 2015; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischell, 1994). Okuma-yazma öğrenimi için gerekli bilgi ve becerileri edinmeden ilkokula başlayan çocuklar ise okuma- yazma öğrenim sürecinde birçok sorun ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Bununla birlikte akranlarından farklı öğrenme özellikleri sergileyen, davranış ve sosyal uyum problemleri olan risk grubu ve özel gereksinimli çocukların da erken okuryazarlık becerilerini kazanım sürecinde çeşitli sınırlılıklar yaşadıkları bilinmektedir. Bu çocuklara erken dönemlerden itibaren sistematik şekilde müdahale edilmediği takdirde akranları ile aralarında farkın gittikçe açıldığı ve bu farkın kapanma ihtimalinin çok düşük olduğu da alanyazında vurgulanmaktadır (Dickinson ve McCabe, 2001; Kargın ve diğ., 2015; Kargın ve diğ., 2017).

Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında erken okuryazarlık becerilerine yönelik değerlendirmeler yapılması, değerlendirme verilerine dayalı olarak program oluşturulması ve oluşturulan programın sistematik olarak uygulanmasının tüm çocukların ilkokula güçlü ve olumlu bir başlangıç yapmalarını sağlayabilmek açısından son derece önemli olduğu açıktır. Erken okuryazarlık becerilerinin kazanımının bir süreç gerektirdiği düşünüldüğünde bu sürecin nitelikli bir şekilde ilerlemesi süreçte en önemli rolü üstlenen okul öncesi öğretmenlerinin (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Hindman ve Wasik, 2008; Kandır, Tezel-Şahin, Dilmaç ve Yazıcı, 2010) erken okuryazarlığa ilişkin belirli bir bilgi ve beceri düzeyine sahip olmalarını gerektirmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkili bir program oluşturabilmesi ve uygulayabilmesinin temelini öğretmenin öncelikle erken okuryazarlık kavramına, bu

kavramın kapsamına, uzun ve kısa vadede okuma ve akademik başarısı ile olan ilişkisine yönelik bilgilere ardından sınıf içinde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemeye yönelik kullanabilecekleri etkili ve uygulanabilir eğitim etkinliklerine ilişkin bilgi ve beceriye sahip olmaları oluşturmaktadır.

Öğretmenin Erken Okuryazarlık Bilgi ve Becerileri

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgilerini lisans eğitimde aldıkları erken okuryazarlık ile ilgili dersler, hizmet içi eğitimler ve kendi imkânları aracılığıyla edinebilecekleri alanyazında belirtilmektedir (Ergül ve diğ., 2014). Türkiye’de okul öncesi öğretmeni yetiştiren lisans programlarında, öğretmen adaylarının erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik açılan dersler incelendiğinde 2013 yılında Yüksek Öğretim Kurulu tarafından yapılan düzenlemeye kadar bu alana yönelik herhangi bir dersin programlarda yer almadığı görülmektedir (Laçın, 2020). 2013 yılında yapılan bu düzenleme ile birlikte ‘okula uyum ve erken okuryazarlık’ isimli ders okul öncesi öğretmeni yetiştiren lisans programlarında zorunlu ders olarak yer almaya başlamıştır. Son yıllarda ise ulusal alanyazında yaşanan gelişmelere paralel olarak erken okuryazarlığın önemine ilişkin farkındalığın artması sonucunda bazı üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans ders programlarında ‘erken okuryazarlık becerileri’ ve ‘etkileşimli kitap okuma’ gibi okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlığa ilişkin bilgi ve beceri düzeylerini arttırmaya yönelik seçmeli derslere de yer verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini artırmanın bir diğer yolu ise hizmet içi eğitimlere katılmaktadır. Günümüzde bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler ile birlikte öğretmenlerin lisans eğitimde edindikleri bilgiler zamanla yetersiz kalabilmektedir. Bu noktada açığa çıkan bilgi ihtiyacını gidermek için kurum içinde veya dışında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler önemli rol oynamaktadır (Laçın, 2020; Siddiqui, 1991; Tanyel, 1999). Türkiye’de öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler incelendiğinde ise bu eğitimlerin hem nicelik hem de nitelik olarak yetersiz olduğu, iyi planlanmadığı ve sadece teorik bilgi aktarımı şeklinde gerçekleştirildiği yapılan birçok çalışmada ifade edilmiştir (Gültekin ve Çubukçu, 2008; Laçın, 2020; Şahin, Avcu ve Turla, 1999; Zembat ve Bilgin, 1996). Erken okuryazarlık alanına yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlere bakıldığında ise bu alana yönelik

planlanan ve gerçekleştirilen eğitimler son dönemlerde artmakla birlikte hala istenilen seviyede olamadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini artırabilmenin son yolu ise alanyazındaki gelişmeleri takip etmeleridir. Son 10 yılda ulusal alanyazında erken okuryazarlık kavramının kapsamı, okuma ile ilişkisi, değerlendirilmesi ve erken okuryazarlık becerilerine nasıl müdahale edileceğine yönelik birçok makale (Güldenoğlu ve diğ., 2017; Kargın ve diğ., 2015; Kargın ve diğ., 2017; Kargın ve Akdal, 2019), kitap (Ergül, 2016; Kargın, Altun ve Güldenoğlu, 2021; Temel, 2018) ve tez (Akdal, 2018; Baştuğ, 2020; Laçın, 2020; Yumuş, 2018) yayınlanmıştır. Öğretmenlerin bu yayınlara ulaşması erken okuryazarlık ile ilgili bilgi edinmesi ve var olan bilgileri güncellemesi açısından son derece önemlidir.

Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamaları

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin sınıf içi etkili uygulamalar gerçekleştirebilmesi için sahip olmaları gereken bir diğer bilgi kullanabilecekleri etkili öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için sınıf içinde kullanabilecekleri etkili yöntemlerden biri doğal öğretim yöntemidir. Doğal öğretim yöntemi, çocuğa kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin sınıf ortamında yer alan rutin, etkinlik ve geçiş zamanlarında ortaya çıkan etkileşim fırsatlarından yararlanılarak kazandırıldığı yöntemdir (Noonan ve McCormick, 2013; Wong ve diğ., 2014). Erken okuryazarlık becerilerinin de çocuğun günlük yaşamında çevresiyle girdiği nitelikli etkileşimler sayesinde kazandığını düşündüğümüzde, okul öncesi öğretmenlerinin bu becerileri oyun oynama ve kitap okuma gibi günlük etkinliklerde ortaya çıkan etkileşim fırsatlarından yararlanarak destekleyebileceklerini ifade edebiliriz.

Okul öncesi dönemde günlük etkinlikler içerisinde çocuklara birçok öğrenme, deneyim kazanma ve araştırma yapma fırsatı sunan doğal ortamlardan biri *oyun ortamıdır* (Vickerius ve Sandberg, 2006). Dil, motor, bilişsel ve sosyal duygusal gelişim alanlarının desteklenmesine yardımcı olduğu bilinen bu ortamda (Ahioğlu, 1999; Casby, 2003) sunulan fırsatların ve kurulan etkileşimlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik farkındalığı artırdığı ve bu becerilerin gelişimini de desteklediği ifade edilmektedir. Alanyazında da oyunun, erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini kazanım sürecinde

çocuğa anlamlı ve ilgi çekici bir bağlam sunan etkili ve güçlü bir öğretim yöntemi olduğu belirtilmektedir (Christie, 1991; Christie ve Roskos, 2013; Pellegrini ve Galda, 1990; Uslu, Tastekin ve Turan, 2016). Oyun sırasında çocuk ile çocuk arasında veya çocuk ile yetişkin arasında kurulan etkileşimler dil becerileri başta olmak üzere sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini desteklediği bilinmektedir (Bergen ve Mauer, 2000; Roskos ve Neuman, 1998; Uslu ve diğ., 2016).

Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin bir okul gününde ses atma, ses ekleme, aynı sesle başlayan veya biten sözcükleri bulma, sözcüğü heceleme, hece birleştirme, zıt anlamlı-eş anlamlı sözcükleri bulma, sözcük türetme, harf bulma, büyük-küçük harf eşleme oyunları gibi erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyici oyunlara yer vermeleri önemlidir. Ayrıca öğretmenlerinin bu oyunları çeşitlendirme, farklı ortamlarda ve farklı materyaller kullanarak çocuklar için ilgi çekici hale getirme, çocukları oyuna teşvik etme ve model olma becerisine sahip olması da çocuğun erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilmeleri için son derece önemlidir. Konuyla ilgili olarak okul öncesi dönemde oyun müdahalesinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisini incelemeyi amaçlayan Christie ve Enz (1992), iki anasınıfından 32 çocuk ile 20 hafta boyunca çalışmıştır. Araştırmacılar rastgele belirlediği sınıflardan birinin oyun alanına okuryazarlık materyalleri yerleştirmişler, diğer sınıfa ise okuryazarlık materyalleri yerleştirmenin yanı sıra öğretmenin çocukları bu materyallerle oynamaya teşvik etmeleri ve oyuna model olmaları sağlamışlardır. Elde edilen sonuçların materyal desteği ile birlikte öğretmenin oyun için teşvik etmesinin ve model olmasının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde yalnızca materyal desteği sunmasından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

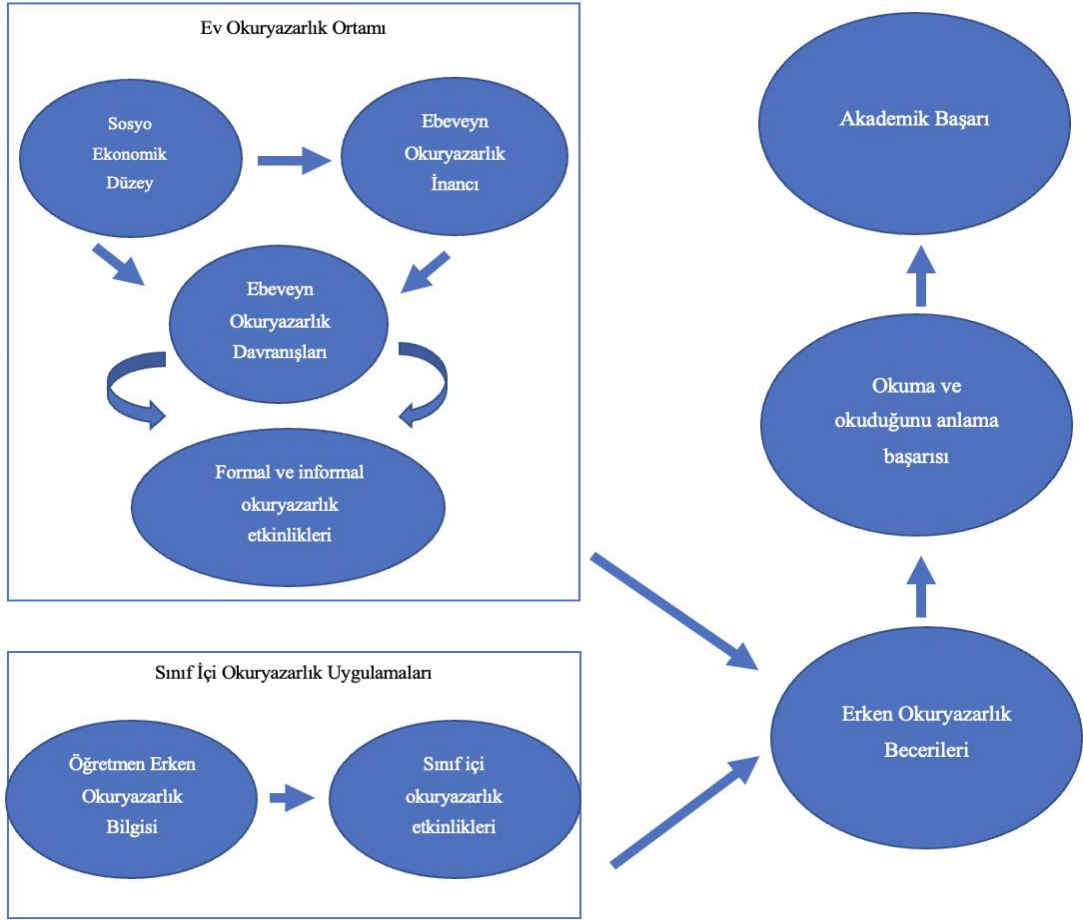
Oyun oynamanın yanı sıra sınıf ortamında gerçekleştirilen *kitap okuma etkinliklerinin* de okul öncesi öğretmenlerine erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilmeleri için birçok fırsat sunduğu bilinmektedir (Ergül, 2016; Ergül ve diğ., 2016; Ergül ve diğ., 2014; Justice, Kadevarek, Fan, Sofka ve Hunt, 2009; Mol, Bus ve DeJong, 2009). Kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin, biçim ve içerik açısından çocuğun gelişim özelliklerine uygun bir kitabı çocuk ile etkileşime dayalı olarak okumalarının çocukların sözcük bilgisi (Hargrave ve Senechal, 2000; Lever ve Senechal, 2011), yazı farkındalığı (Ezell ve Justice, 2000), ses bilgisel farkındalık (Arnold ve diğ., 1994; Justice, Kadevarek, Bowles ve Grimm, 2005; Whitehurst ve diğ., 1994; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992) ve dinlediğini anlama (Meyer, Wardrop, Stahl ve Linn, 1994) becerilerinin gelişimini destekleyen etkili bir yöntem olduğu yapılan birçok

çalışmada belirtilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin biçim ve içerik açısından çocuğa uygun nitelikli kitaplar seçme ve etkileşime dayalı kitap okuma teknikleri hakkında da bilgi ve beceriye sahibi olmaları erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi destekleyebilmeleri için son derece önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları belirlemek amacıyla 17 öğretmenle görüşen Ergül ve arkadaşları (2014), öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinliklerinde seçtikleri kitaplarda dikkat ettikleri noktalar, kitap okuma sürecinde izledikleri yollar ve kitap okumanın çocuklara sağladığı yararlar ile ilgili görüşlerini de belirlemişlerdir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin kitap seçerken en çok içerik ve kitaptaki görsellerin çocukların ilgilerine ve gelişim özelliğine uygun olmasına, kitap okumaya başlamadan önce oturma düzenine, okuma sırasında ses tonu, vurgu ve mimik kullanımına, okuma sonrası ise öyküyü dramatize etmeye dikkat ettiklerini göstermiştir. Etkileşimli kitap okuma programının birinci sınıftaki anlamlı ve anlamsız sözcük okuma doğruluğu ve süresi, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Ergül, Akoğlu, Karaman ve Dolunay-Sarıca (2017), anasınıfında etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılmış 72 çocuk ve bu uygulamalara katılmamış 73 çocuk olmak üzere toplam 145 çocuk ile çalışmışlardır. Elde edilen sonuçlar anasınıfında etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılan çocukların birinci sınıftaki anlamlı sözcükleri okuma süresi, doğru okunan anlamsız sözcük sayısı, dakikada doğru okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlama bakımından uygulamalara katılmayan akranlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek performans sergilediklerini göstermiştir.

Okul öncesinde öğretmenlerin kullanabilecekleri bir diğer etkinlik türü ise *yapılandırılmış etkinliklerdir*. Yapılandırılmış etkinlikler, çocukların gelişimsel ilerlemelerini desteklemek amacıyla kuralları önceden belirlenmiş etkinliklerdir (MEB, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin bu etkinlikleri yazı farkındalığı, harf bilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerileri gibi sistematik eğitim ile kazandırılacak erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilmek amacıyla da etkili olarak kullanılabileceğini ifade edebiliriz. Ülkemizde son yıllarda sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik yapılandırılmış etkinliklerden oluşan müdahale programları geliştirilmiştir. Bu programlardan biri Akdal ve Kargın (2019)'ın 5 yaşındaki çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemek amacıyla geliştirdikleri 'Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Müdahale Programı (SESFAR)'dır. Oyuna dayalı bir müdahale programı olan SESFAR, sesbilgisel farkındalık becerilerini sözcükleri

hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, cümleyi sözcüklerine ayırma, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleme, son sese göre eşleme, sözcüğün ilk sesini atma ve sözcüğün son sesini atma olmak üzere 8 alt beceri alanında 72 etkinlik ile desteklemektedir. Bir diğer program ise yine sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemek amacıyla Parpuçu ve Dinç (2017) tarafından geliştirilen ‘Seslerin Renkli Dünyası’ isimli müdahale programıdır. Program sesbilgisel farkındalık becerilerini sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı ve ses farkındalığı alanlarına yönelik geliştirilmiş oyun, hikâye, hareket ve müzik içeren 24 etkinlik ile desteklemektedir. Bu programlar okul öncesi öğretmenleri tarafından öğrenme güçlüğü açısından risk altında olan, sesbilgisel farkındalık becerilerinde sınırlılıklar yaşayan çocukları desteklemek amacıyla küçük grup etkinliği olarak kullanılabileceği gibi tüm sınıfa yönelik gerçekleştirilen ses bilgisel farkındalık eğitimlerinde de kullanılabilirler.

Yukarda sunulan tüm bilgiler ve çalışmalardan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde çocuğa okuma-yazma öğrenme sürecinde büyük avantaj sağlayan, ilerleyen yıllardaki okuduğunu anlama başarısının en temel yordayıcılardan biri olarak kabul edilen erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin çevresel faktörlerden etkilendiği ve erken okuryazarlık becerileri ile hem ev hem de sınıf içinde gerçekleştirilen okuryazarlık etkinliklerinin niteliği arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden herhangi birinde yaşanacak sınırlılığın ise erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyeceği, bu durumun ise başta okuma ve okuduğunu anlama performansı olmak üzere çocuğun diğer akademik alanlardaki performanslarını da olumsuz etkileyeceğini ifade edebiliriz. Erken okuryazarlık becerileri ve çevresel faktörler arasındaki ilişkinin görsel sunumu Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. *Erken Okuryazarlık Becerileri ile Çevresel Faktörler Arasındaki İlişki*

Problem

 nceki bölümlerde de ifade edildiği üzere okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini edinerek ilkokula başlayan çocukların okumaya öğrenmede daha avantajlı, akademik ve sosyal açıdan daha yeterli oldukları, daha az problem davranış sergiledikleri, ilerleyen dönemlerde ise hem okuma ve okuduğunu anlama becerisinde (Güldenoğlu ve diğ., 2017; Kargın ve diğ., 2015; Kargın ve Güldenoğlu, 2018; Nelson, 2005; Snow ve diğ., 1998; Spira ve diğ., 2005) hem de diğer akademik alanlarda (Cunningham ve Stanovich 1997; Dickinson ve McCabe, 2001; Spira ve diğ., 2005; Stevenson ve Fredman, 1990) daha başarılı performans sergiledikleri bilinmektedir. Başka bir ifadeyle erken dönemlerden itibaren erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi desteklenen çocuklar ile desteklenmeyen ya da yeterince desteklenemeyen çocukların arasında ilerleyen yıllarda okuma, okuduğunu anlama ve

akademik başarı açısından anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın desteklenen çocukların lehine olduğu görülmektedir. Çeşitli nedenlerden dolayı erken okuryazarlık becerileri desteklenmeyen ya da yeterince desteklenemeyen çocuklar ise okuma güçlüğü açısından risk grubunda bulunan çocuklardır (Dickinson ve Tabors, 2001; Kargın ve diğ., 2015).

Okuma güçlüğü açısından risk gruplarından birini düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen ve evde eğitim dilinden farklı dil kullanılan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocuklar erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterli ve nitelikli desteğe ulaşamadıklarından ilkokula başladıklarında okuma yazmayı öğrenme sürecinde çeşitli problemler ile karşı karşıya kalabilmekteler. Çocukların yaşadıkları bu problemler ilerleyen okul yıllarında da devam etmekte ve onların okuma ve okuduğunu anlama başarısını da etkilemektedir (Dickinson ve McCabe, 2001; Juel, 1988; Kargın ve diğ., 2015). Okuma başarısı ise çocukların akademik, sosyal, davranışsal ve mesleki gelişimlerinin önkoşulu niteliğinde olduğundan bu çocukların akademik, sosyal, davranışsal ve mesleki gelişimleri de olumsuz etkilenmektedir. Bu bağlamda dezavantajlı grupta bulunan çocukların erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini desteklemek formal okuma yazma eğitimine başladıklarında karşılaşmaları olası okuma problemlerini önleyebilmek açısından önemlidir.

Akranlarından farklı öğrenme özellikleri sergileyen, davranış ve sosyal uyum problemleri olan özel gereksinimli çocuklar (Akçamete, 2012; Eripek, 2005) ile okuma güçlüğü açısından risk grubunda bulunan öğrenme güçlüğü çatısı altında yer alan çocuklar bir diğer risk grubudur. Bu çocuklar erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini edinmede ciddi sınırlılıklar yaşayan çocuklar olup bu çocukların erken dönemlerden itibaren sistematik ve yoğun bir şekilde desteklenmesi önemlidir. Desteklenmediği takdirde bu çocukların okuma ve diğer akademik alanlarda normal gelişim gösteren akranları ile aralarında zaten var olan farkın ilerleyen yıllarda daha da açılacağı ve daha sonra bu farkın kapatılmasının çok güç olacağı bilinmektedir (Diamond, Gerde ve Powell, 2013; Dickinson ve McCabe, 2001; Kargın ve diğ., 2015; Vernon-Feagans, Kainz, Hedric, Ginsberg ve Amendum, 2013). Özellikle okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik sunulan nitelikli ve kapsamlı destek daha az çocuğun risk grubu altında değerlendirilmesi, daha az çocuğun okumada güçlük yaşaması ve öğrenme güçlüğü tanısı alması için önemlidir (Badian, 2000; Casey ve Howe, 2002; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider ve Mehta, 1999).

Kısacası, erken okuryazarlık becerilerini desteklemenin, özellikle dezavantajlı ailelerden gelen, özel gereksinimli olan ve okuma güçlüğü açısından risk grubunda bulunan çocukları, bu becerilerde belirli bir yetkinliğe ulaşmalarını sağlamanın hem çocuklar hem de aileleri için hayati bir öneme sahip olduğu açıktır. Bu önemden yola çıkan araştırmacılar ise erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin nasıl desteklenebileceğine ilişkin çeşitli çalışmalar yürütmüşlerdir. Elde edilen sonuçlar bu becerilerin gelişiminin bir süreç gerektirdiğini ve bu sürecin çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermiştir (Justice ve Ezell, 2004; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Niklas ve Schneider, 2013; Rush, 1999). Bu durum ise okul öncesi dönemde çocuğun zamanının neredeyse tamamını geçirdiği ev ve sınıf ortamlarının erken okuryazarlık açısından incelenmesini ve bu ortamlarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamaların niteliğini ve niceliğini belirlenmeyi gerekli kılmıştır. Bu amaçla alanyazında birçok çalışma gerçekleştirilmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların çoğunun uluslararası alanyazına ait olduğu ve bazılarının ev okuryazarlık ortamının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini (Aram ve Levin 2001; Evans, Shaw ve Bell, 2000; Mann ve Foy, 2003; Marjonovick-Umek Podlesek ve Fekonja, 2005; Weigel ve diğ., 2006; Yeo ve diğ., 2014), bazılarının ise anasınıfı okuryazarlık çevresinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini (Guo, Justice, Kaderavek ve McGinty, 2010; Roskos ve Neuman, 1993) belirlemeyi amaçladığı görülmüştür. Ulusal alanyazına bakıldığında ise ev okuryazarlık ortamı ile ilgili araştırmaların olduğu (Altıparmak, 2010; Altun, 2013; Dolunay- Sarıca, Ergül, Akoğlu, Deniz, Karaman, Bahap- Kudret ve Tufan, 2014; Ergül ve diğ., 2017; Karaahmetoğlu, 2015; Özbek- Ayaz, 2015) fakat ev okuryazarlık ortamının niteliği ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma (Akyüz, 2016; Kuşçul, 1993; Turan ve Akoğlu, 2014) olduğu görülmüştür. Ulusal alanyazında erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde anasınıfı ortamına odaklanan çalışmalara bakıldığında ise anasınıfı okuryazarlık çevresini (Baştuğ, 2020; Feyman- Gök, 2014), okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyini (Altun ve Tantekin- Erden, 2016; Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül ve diğ., 2014, Laçın, 2020) ve öğretmenlerin sınıf ortamında gerçekleştirdikleri erken okuryazarlık etkinliklerini (Altun ve Tantekin- Erden, 2016; Ergül ve diğ., 2014) inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüş, fakat sınıf içi okuryazarlık etkinlikleri ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

Bununla birlikte ev ve sınıf ortamlarının ikisinin birden erken okuryazarlık becerilerine etkisi inceleyen araştırmalar da alanyazında mevcuttur (Constantine, 2004; Dickinson ve McCabe, 2001; Dickinson ve Tabors, 1991, 2001; Gallimore ve Goldenberg, 1993; Tabors, Snow ve Dickinson, 2001). Türkiye’ de bulunan çocukların ev ve sınıf okuryazarlık ortamını birlikte inceleyen tek araştırma ise Altun (2016) tarafından yapılmış olup araştırmada st SED’den gelen ve özel okula devam eden çocukların ev ve sınıf okuryazarlık ortamlarının alıcı- ifade edici sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sadece zenginleştirilmiş programlar kullanan özel okullara devam eden st SED öğrencilerle yürütülmesi ülkemizde erken okuryazarlık becerilerinin mevcut uygulama süreçleri üzerinde etkili olan bağlamsal faktörler ile ilgili sınırlı bilgi sağlayabileceği düşünülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin SED’ den etkilendiği ve SED’in düşmesiyle erken okuryazarlık becerilerinde yaşanabilecek güçlüklerin arttığı düşünüldüğünde, erken okuryazarlık becerilerinin gelişim sürecine yönelik genellemelere gidebilmek için konuyu farklı SED’lerde ve çocukların formal okuma becerilerine hazır olmasına katkı sağlayan tüm unsurların kapsamlı ve bütüncül bakış açısıyla ele alınması gerekli görülmektedir. Bu bağlamda planlanan araştırmada 60-72 ay arası çocukların erken okuryazarlık kapsamında ele alınan alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama becerilerini çeşitli değişkenler (SED, ev okuryazarlık uygulamaları, okul öncesi öğretmenin erken okuryazarlık bilgisi ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amaı çalışmaya dâhil edilen 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaca yönelik çalışmada aşağıda araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırma soruları;

1. Çalışmaya dâhil edilen çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden (alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık becerileri, dinlediğini anlama becerileri) elde ettikleri puanların yaşa ve SED’ e göre dağılımını nasıldır?

2. Çalışmaya dâhil edilen çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden (alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık becerileri, dinlediğini anlama becerileri) elde ettikleri puanlar;
 - a) SED’ e göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
 - b) Ev okuryazarlık uygulamalarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
 - c) Öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
 - d) Sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Çalışmaya dâhil edilen çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden (alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık becerileri, dinlediğini anlama becerileri) elde ettikleri puanlar ile;
 - a) SED ve ev okuryazarlık uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - b) Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyi ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Önem

Günümüzde hem akademik hem sosyal hem de mesleki alanda başarılı olabilmek için iyi bir okuyucu olmak gerektiği, iyi okuyucu olmak için ise okul öncesi dönemden başlanarak çocukların okuryazarlık ile ilgili önkoşul bilgi ve becerileri edinmeleri gerektiği alanyazındaki pek çok araştırmada görüş birliğine varılmış genel bir sonuçtur (Kargın ve diğ., 2015; Whitehurst ve Lonigan, 2001). ‘Erken okuryazarlık becerileri’ olarak adlandırılan bu önkoşul bilgi, beceri ve tutumlar ise ilkokulda bazı öğrencilerin okuma becerisinde başarılı bazılarının ise başarısız olmasının temel nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Alanyazında konuya ilişkin yapılmış pek çok çalışmada da okul öncesi dönemde edinilen erken okuryazarlık becerilerinin ileriki dönemdeki okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu ve hatta erken okuryazarlık becerilerinin okumanın en erken yordayıcılarından biri olduğu sıkça vurgulanan önemli bir konudur (Cabell ve ark., 2011; Cunningham ve Stanovich, 1997; Dickinson ve McCabe, 2001; Erdoğan, 2011; Güldenoğlu ve diğ., 2016; Juel, 1988; Kargın ve diğ., 2017; Stevenson ve Fredman, 1990). Bu sonuçlar zaman içerisinde araştırmacıları erken çocukluk döneminde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini nasıl desteklenebileceği konusuna yöneltmiştir. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ise

erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin bir süreç gerektirdiği ve bu sürecin ise çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermiştir. Başka bir ifadeyle yapılan çalışmalar elde edilen sonuçlar dikkatleri okul öncesi dönemdeki çocuğun zamanının neredeyse tamamını geçirdiği ev ve sınıf ortamlarına ve bu ortamlarda gerçekleştirilen erken okuryazarlık etkinliklerinin ve uygulamalarının niteliğine ve niceliğine çekmiştir.

Ev okuryazarlık ortamına ve bu ortamda gerçekleştirilen etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri belirlemeye odaklanan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ev ortamında gerçekleşen okuryazarlık yaşantılarıyla çocuğun erken okuryazarlık gelişimi arasında ilişki olduğu, bu gelişimin ise ileriki dönemdeki okuma, okuduğunu anlama ve akademik başarı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Burgers, Hecht ve Lonigan, 2002; Evans, Shaw ve Bell, 2000; Rodriguez ve Tamis-LeMonda, 2011; Weigel, Martin ve Bennett, 2006). Sınıf ortamına ve bu ortamda gerçekleştirilen okuryazarlık etkinliklerine odaklanan araştırmalar ise erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli, kapsamlı ve sistematik etkinlikler uygulamalarının önemli olduğunu (Ergül ve diğ., 2014; Kargın ve diğ., 2017) ve bu uygulamaları gerçekleştirebilmek için ise erken okuryazarlık hakkında bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiğini göstermiştir (Ergül ve diğ., 2014, Laçın, 2020). Ayrıca nitelikli erken okuryazarlık etkinliklerinin gerçekleştirildiği anasınıflarındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından daha avantajlı oldukları (Ainley, Hidi ve Berndorff, 2002; Baroody ve Diamond, 2010; Cunningham, 2008; Guo ve diğ., 2010; Justice ve Pullen, 2003) ve formal okuma yazma döneminde daha başarılı oldukları (Lonigan ve diğ., 2008) da yapılan çalışmalarda belirtilmiştir.

Yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte düşünüldüğünde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi tek bir değişken ile açıklanamayacak kadar geniş bir süreci kapsadığı ve bu süreci etkileyen birçok değişken olduğu görülmektedir. Erken okuryazarlık ile okuma arasındaki ilişki düşünüldüğünde de çocuğun ileriki yıllarda okumada güçlük yaşamaması için erken okuryazarlık becerileri gelişiminin erken dönemde desteklenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Fakat bu desteğin sınırlı süre içerisinde yapılan beceri öğretimi odaklı değil erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan tüm değişkenleri içerecek şekilde süreç odaklı planlanması son derece önemlidir. Bu planlamanın sağlanabilmesi ise tüm değişkenleri içeren ulusal düzeyde süreç temelli programların geliştirilmesine bağlıdır. Ancak bu sayede erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi doğru desteklenebilir, çocuklar ilkokula okumaya hazır bireyler olarak yetişebilir ve daha az çocuk okuma güçlüğü riski ile karşılaşabilir.

Ulusal düzeyde süreç temelli etkili programların geliştirilebilmesi için ise öncelikle sürece etki eden tüm değişkenlerin ayrıntılı olarak incelenmesi önemlidir. Bu önemden yola çıkılarak planlanan bu çalışmada ise erken okuryazarlık becerilerinin hem ev okuryazarlık uygulamaları hem sınıf içi okuryazarlık uygulamaları hem de SED bağlamında ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmış olup elde edilecek bulguların erken okuryazarlık gelişimi ve süreç temelli etkili programların oluşturulabilmesi için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan yola çıkarak hareket edilmiştir.

- Araştırmaya dâhil edilecek çocukların normal gelişim gösterdiği ve herhangi bir yetersizliği olmadığı,
- Ailelerin sosyo ekonomik düzeylerine ilişkin verdikleri bilgilerin doğru olduğu,
- Ailelerin, ev okuryazarlık ortamı ve uygulamalarına ilişkin verdikleri bilgilerin doğru ve samimi olduğu,
- Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına ilişkin verdikleri bilgilerin doğru ve samimi olduğu kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri Gaziantep ili Şhitkamil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan ilkokulların anasınıflarında eğitim-öğretime devam eden çocuklardan, çocukların ailelerinden ve öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Risk Grubunda Olan Çocuklar: Henüz bir yetersizliği belirlenemeyen ancak ileriki dönemlerde yetersizlik gösterme olasılığı beklenenden daha fazla olan çocuklardır (Eripek, 2005).

Erken Okuryazarlık Becerileri: Formal okuma- yazma öncesi dönemde çocukların okuma-yazmaya yönelik kazanması beklenen becerilerin tümüdür (Sulzby ve Teale, 1996).

Sesbilgisel Farkındalık: Alfabetik ilkeye dayalı harf-ses ilişkilerinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisidir (Wright ve Jacobs, 2003).

Sözcük Bilgisi: Okunduğunda veya dinlenildiğinde çocuğun anladığı ve ifade ettiği sözcük sayısının tümüdür (Karaman ve Güngör-Aytar, 2016).

Dinlediğini Anlama: Çocuğun dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını anlama becerisidir (Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008).

Ev Okuryazarlık Ortamı: Evde çocuklara sağlanan okuryazarlık kaynak ve fırsatları ile bu fırsatların sağlanmasını belirleyen ebeveyn becerileri, yetenekleri ve eğilimleridir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002).

Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamaları: Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerdir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir. Aşağıda bu başlıklara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Model

60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma nedensel karşılaştırmalı modelde betimsel bir araştırmadır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, var olan veya doğal olarak ortaya çıkmış bir durumun, olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki edebilecek değişkenleri veya bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde öğrenimlerine devam eden 60-72 ay yaş aralığında toplam 235 çocuk (126 kız ve 109 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesi sırasında birtakım ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar a) 60-72 ay yaş aralığı içinde yer alma, b) devlet okulları bünyesinde bulunan anasınıflarında eğitim öğretimine devam etme ve c) tanıli herhangi bir yetersizliğin olmamasıdır. Çalışma grubunun belirlenmesi sırasında maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi için araştırmaya dâhil edilen çocukların sosyo-ekonomik düzeylerinin (SED) ve cinsiyetlerinin dağılımına dikkat edilmiş ve hem cinsiyet hem de SED açısından dengeli bir dağılım oluşturulmaya çalışılmıştır (Tablo 1). Çalışmaya katılan çocukların ailelerinin SED'lerini belirlemek amacıyla ailelerden edinilen bilgiler temelinde sosyo ekonomik indeks oluşturmaya yönelik faktör analizi yapılmıştır. İndeks oluşturulurken tek faktör altında toplanan anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne maaşı, baba maaşı, evde bulunan kitap sayısı, evde bulunan çocuk kitabı sayısı ve çocuğun kendine ait bir kitaplığının olup olmaması olmak üzere yedi göstergeden yararlanılmıştır. Elde

edilen sonuçlara göre çalışmaya katılan çocukların 88' inin alt, 85' inin orta ve 62' sinin üst sosyo ekonomik çevreden geldiği görülmüştür. Ayrıca çalışmaya sadece aileleri tarafından katılım onayı verilen çocuklar dâhil edilmiştir. Tablo 1'de, çalışma grubunda yer alan 235 çocuğa ait demografik bilgiler ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Cinsiyet, Yaş ve SED'ine Ait Bilgiler

Yaş	Kız			Erkek			Toplam
	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	
60-63 ay	9	4	3	4	5	7	32
64-66 ay	13	11	9	8	14	6	61
67-69 ay	11	12	14	17	9	4	67
70-72 ay	14	16	10	12	14	9	75
Toplam	47	43	36	41	42	26	235

Tablo 1' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 126 kız çocuktan 47'si alt SED'de, 43' ü orta SED'de 36'sı ise üst SED'de; 109 erkek çocuktan 41'i alt SED'de, 42'si orta SED'de 26'sı ise üst SED'de yer almaktadır. 60-62 ay aralığında 16 kız, 16 erkek çocuk, 64-66 ay aralığında 33 kız, 28 erkek çocuk, 67-69 ay aralığında 37 kız, 30 erkek çocuk, 70-72 ay arasında 40 kız, 35 erkek çocuk bulunmaktadır.

Çalışma grubunda erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda yer alan çocukları belirlemek için Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'nde her bir alt test için Angoff yöntemi ile belirlenmiş olan kesme puanlardan yararlanılmış ve herhangi bir alt testte kesme puanın altında kalan çocuklar o beceri için risk grubunda kabul edilmiştir (bakınız Tablo 3). EROT'tan toplam puan elde edilemediği için risk grubunda yer alan çocuklar her bir alt test için ayrı ayrı belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocukların çalışma kapsamında ele alınan alt beceriler için risk grubunda olup olmama durumları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Açısından Risk Grubunda Olup Olmama Durumları

Erken Okuryazarlık Becerileri	Risk Grubunda Olan Çocuklar		Risk Grubunda Olmayan Çocuklar	
	n	%	n	%
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	54	%23	181	%77
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	174	%74	61	%26
Sesbilgisel Farkındalık	132	%56.2	103	%43.8
Dinlediğini Anlama	161	%68.5	74	%31.5

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubu içinde yer alan 235 çocuğun 54'ü alıcı dilde sözcük bilgisinde; 174'ü ifade edici dilde sözcük bilgisinde; 132'si sesbilgisel farkındalık becerilerinde; 161'i ise dinlediğini anlama becerisinde kesme puanının altında bir puan elde ettikleri ve risk grubu içinde yer aldıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde dört farklı araç kullanılmıştır. Bunlardan ilki çocuk, aile ve öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek için kullanılan 'Bilgi Formları', ikincisi çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan 'Erken Okuryazarlık Testi', üçüncüsü çocukların ev okuryazarlığına ilişkin durumlarının değerlendirilmesinde kullanılan 'Ev Okuryazarlığı Uygulamaları Ölçeği', sonuncusu ise öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının değerlendirilmesinde kullanılan 'Öğretmen Görüşme Formu' dur. Belirtilen araçlara yönelik ayrıntılı bilgi izleyen bölümlerde sunulmuştur.

Bilgi Formları

Araştırmaya dâhil olan çocuk, aile ve öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla iki ayrı bilgi formu (Çocuk-Aile Bilgi Formu, Öğretmen Bilgi Formu) oluşturulmuştur. Birinci bilgi formu olan 'Çocuk- Aile Bilgi Formu' iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerine (cinsiyeti, doğum yılı, kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası, kreşe gidip gitmediği ve gittiyse süresi vb.) yönelik sorular yer alırken ikinci bölümde ise anne ve babalarının

demografik bilgilerine (anne- babalarının yaşı, eğitim durumu, mesleği ve ekonomik düzeyi vb.) yönelik sorular yer almaktadır (EK-1).

İkinci bilgi formu olan ‘Öğretmen Bilgi Formu’ ise araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Formda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu program, meslek yılı gibi demografik bilgilerin yanı sıra sınıf okuryazarlık çevresine ve okuryazarlık materyallerine ilişkin sorular yer almaktadır (EK-2).

Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

EROT, 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek ve erken okuryazarlık açısından risk grubunda bulunan çocukları belirlemek amacıyla Kargın ve arkadaşları (2015) tarafından ulusal TÜBİTAK projesi kapsamında (TUBİTAK, 110K589) geliştirilmiş standart bir testtir. EROT, 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve dinlediğini anlama olmak üzere 7 alt boyutta ve 102 madde ile değerlendirmektedir. Bu araştırmada çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde EROT içerisinde yer alan dört (alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama) alt boyuta ait testler kullanılmıştır. Aşağıda araştırma içerisinde kullanılan alt boyutların içerikleri ve uygulanış biçimleri kısaca sunulmuştur.

Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi: Alıcı dilde sözcük bilgisi alt testi bir örnek madde ve 15 soru maddesinden oluşmaktadır. Bu testte çocuktan kendisine gösterilen dört resim arasından adı söylenen nesneyi göstermesi beklenmektedir. Uygulama iki aşamada (örnek uygulama, test aşaması) gerçekleştirilmektedir. Bunlardan ilki örnek uygulama aşamasıdır. Bu aşamada uygun yönergenin sunulmasının ardından bir örnek madde çocukla birlikte yapılmaktadır. Örnek uygulama aşamasında çocuk yönerge sunulduktan sonra ilk üç saniye içinde cevap vermez veya yanlış cevap verirse, doğru cevap uygulayıcı tarafından verilmektedir. Bu aşama çocuğun kendisinden istenilen görevi tam olarak anlaması ile sonlandırılmalı ve çocuktan gelen hazırım onayı ile test aşamasına geçilmelidir. Test aşamasında çocuktan bağımsız olarak sorulara yanıt vermesi beklenmektedir. Bu aşamada çocuk kendisine sunulan bir test maddesini cevaplamaz (sessiz kalır) veya yanlış cevap verirse uygulayıcı nötr tepkiler kullanarak bir diğer soruya geçmektedir.

İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi: İfade edici dilde sözcük bilgisi alt testi bir örnek madde ve 15 soru maddesinden oluşmaktadır. Çocuktan kendisine sunulan resmi isimlendirmesi beklenmektedir. Uygulama iki aşamada (örnek uygulama, test aşaması) gerçekleştirilmektedir. Bunlardan ilki örnek uygulama aşamasıdır. Bu aşamada uygun yönergenin sunulmasının ardından bir örnek madde çocukla birlikte yapılmaktadır. Örnek uygulama aşamasında çocuk yönerge sunulduktan sonra ilk üç saniye içinde cevap vermez veya yanlış cevap verirse, doğru cevap uygulayıcı tarafından verilmektedir. Bu aşama çocuğun kendisinden istenilen görevi tam olarak anlaması ile sonlandırılmalı ve çocuktan gelen hazırım onayı ile test aşamasına geçilmelidir. Test aşamasında çocuktan bağımsız olarak sorulara yanıt vermesi beklenmektedir. Bu aşamada çocuk kendisine sunulan bir test maddesini cevaplamaz (sessiz kalır) veya yanlış cevap verirse uygulayıcı nötr tepkiler kullanarak bir diğer soruya geçmektedir.

Sesbilgisel Farkındalık: EROT sesbilgisel farkındalık boyutunu 8 alt test ile değerlendirmektedir. Her alt testte 2 örnek madde ve 4 test maddesi bulunmaktadır. Uygulama iki aşamada (örnek uygulama, test aşaması) gerçekleştirilmektedir. Bunlardan ilki örnek uygulama aşamasıdır. Bu aşamada uygun yönergenin sunulmasının ardından iki örnek madde çocukla birlikte yapılmaktadır. Örnek uygulama aşamasında çocuk yönerge sunulduktan sonra ilk üç saniye içinde cevap vermez veya yanlış cevap verirse, doğru cevap uygulayıcı tarafından verilmektedir. Bu aşama çocuğun kendisinden istenilen görevi tam olarak anlaması ile sonlandırılmalı ve çocuktan gelen hazırım onayı ile test aşamasına geçilmelidir. Test aşamasında çocuktan bağımsız olarak sorulara yanıt vermesi beklenmektedir. Bu aşamada çocuk kendisine sunulan bir test maddesini cevaplamaz (sessiz kalır) veya yanlış cevap verirse uygulayıcı nötr tepkiler kullanarak bir diğer soruya geçmektedir. Alt testler ve içerikleri şu şekildedir;

a) Uyak Farkındalığı Alt Testi: Bu test dört maddeden oluşmaktadır. Çocuktan üç seçenek arasından kendisine sunulan hedef sözcük ile söylenişi benzer olan sözcüğü göstermeleri ya da söylemeleri beklenmektedir.

b) İlk Sese Göre Eşleştirme Alt Testi: Testte dört madde bulunmaktadır. Çocuktan üç seçenek arasından kendisine sunulan hedef sözcük ile aynı sesle başlayan sözcüğü göstermeleri ya da söylemeleri beklenmektedir.

c) Son Sese Göre Eşleştirme Alt Testi: Dört maddeden oluşan bu testte, çocuktan üç seçenek arasından kendisine sunulan hedef sözcük ile aynı sesle biten sözcüğü göstermeleri ya da söylemeleri beklenmektedir.

d) Cümleyi Sözcüklerine Ayırma Alt Testi: Bu testte artan uzunlukta dört cümle sırasıyla çocuğa sözlü olarak sunulmaktadır. Çocuktan dinlediği her bir cümleyi sözcüklerine ayırması ve cümledeki her sözcüğü söylerken elini bir kez masaya vurması beklenmektedir.

e) Sözcükleri Hecelerine Ayırma Alt Testi: Bu testte farklı hece yapısına sahip dört sözcük bulunmaktadır. Sözcükler sırasıyla çocuğa sunularak çocuktan kendisine sunulan hedef sözcüğü hecelerine ayırması beklenmektedir.

f) Heceleri Birleştirme Alt Testi: Bu testte farklı hece yapısına sahip dört sözcük bulunmaktadır. Sözcükler, hecelerine ayrılmış bir şekilde sırasıyla çocuğa sunularak çocuktan kendisine sunulan heceleri birleştirerek sözcükleri oluşturmaları beklenmektedir.

g) Sözcüklerin İlk Testini Atma Alt Testi: Dört maddeden oluşan bu testte, çocuktan kendisine sunulan hedef sözcüğün ilk sesini atarak geriye kalan sözcüğü söylemesi beklenmektedir.

h) Sözcüklerin Son Sesini Atma Alt Testi: Dört maddeden oluşan bu testte, çocuktan kendisine sunulan hedef sözcüğün son sesini atarak geriye kalan sözcüğü söylemesi beklenmektedir.

Dinlediğini Anlama: Dinlediğini anlama alt testinde 11 cümle ve 80 sözcükten oluşan bir öykü ve öyküye yönelik hazırlanmış altı soru (5N 1K) bulunmaktadır. Uygulamaya başlamadan önce çocuğa uygun yönerge sunulmalı çocuktan hazırım onayının alınması ile birlikte öykü okuma aşamasına geçilmelidir. Öykü bir kere okuduktan sonra çocuğa sorular sırasıyla sorulmalıdır. Bu aşamada çocuk kendisine sorulan soruyu cevaplamaz (sessiz kalır) veya yanlış cevap verirse uygulayıcı nötr tepkiler kullanarak bir diğer soruya geçmektedir.

EROT'un geçerlik çalışmaları sonucunda, kapsam geçerliğinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda madde faktör yük değerlerinin .33 ile .93 arasında değiştiği ve elde edilen yapının doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile de doğrulandığı ifade edilmiştir. EROT alt testlerinin güvenilirliği için KR-20 iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KR-20 katsayısı alıcı dilde sözcük bilgisi için .68, ifade edici dilde sözcük bilgisi için .81, sesbilgisel farkındalık becerileri için .87 ve dinlediğini anlama becerisi için ise .67 olarak bulunmuştur (Kargın ve diğ., 2015).

EROT'ta doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 olarak puanlandırılmaktadır. Erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda yer alan çocukların belirlenebilmesi için EROT'ta her bir alt teste ilişkin Angoff yöntemi ile kesme puanları belirlenmiştir (Kargın ve diğ., 2015). Alıcı dilde sözcük dağarcığı, ifade edici dilde sözcük dağarcığı, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama alt testleri için belirlenen kesme noktaları ve kesme noktasına karşılık gelen madde sayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Angoff Yöntemi ile Belirlenen Kesme Puanları

Boyutlar	Kesme Noktası	Madde Sayısı	Kesme Noktasına Karşılık Gelen Madde Sayısı
Alıcı Dilde Sözcük Dağarcığı	0.74	15	11
İfade Edici Dilde Sözcük Dağarcığı	0.72	15	11
Sesbilgisel Farkındalık	0.50	32	16
Dinlediğini Anlama	0.76	6	5

Ev Okuryazarlık Uygulamaları Ölçeği (EVOKU)

Ailelerin ev ortamında çocuklarıyla yaptığı okuryazarlık uygulamalarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 'Ev Okuryazarlık Uygulamaları Ölçeği (EVOKU)' geliştirilmiştir. 4' lü dereceleme (1 en düşük, 4 en yüksek) ile hazırlanan ölçek 17 madde ve beş boyuttan oluşmaktadır. Ses Farkındalığı boyutunda 4, Yazma Etkinliği boyutunda 4, Kitap Okuma Etkinliği boyutunda 3, Sesbilgisel Oyunlar boyutunda 3, Ebeveyn Okuma Sıklığı boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 68, en düşük puan ise 17' dir.

EVOKU'nun Geliştirilme Süreci. Ölçeğin geliştirilme aşamasında öncelikle 60-72 aylık çocuklarla ev ortamında yapılan okuryazarlık uygulamalarının neler olduğunun belirlenmek amacıyla ev okuryazarlığı ve erken okuryazarlık konularının incelendiği ulusal (Altun, 2003; Altun, 2016; Akyüz; 2016; Karaahmetoğlu, 2015; Sarıca ve diğ., 2014; Turan ve Akoğlu, 2014; Yazıcı ve Kandır, 2018) ve uluslararası (Boudreau, 2005;

DeBaryshe ve Binder, 1994; Farver, Xu, Eppe ve Lonigan, 2006; Griffin ve Morrison, 1997; Kirby ve Hogan, 2008; Marjanovi-Umek ve diğ., 2005; Senechal, 2011; Senechal ve LeFevre, 2002, 2014; Van Steensel, 2006; Yeo ve diğ., 2014) çalışmalara yönelik kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bu süreçte ev okuryazarlığı söz konusu olduğunda alanyazında temelde beş farklı etkinliğin vurgulandığı görülmüştür. Bunlar; kitap okuma (Akyüz, 2016; Gonzales ve diğ., 2011; Karaahmetoğlu, 2015; Marjanovic-Umek ve diğ., 2005; Dolunay-Sarıca ve diğ., 2014; Van Steensel, 2006), yazı yazma (Akyüz, 2016; Aram ve Levin, 2001; Karaahmetoğlu, 2015; Neuman ve Roskos, 1998; Dolunay-Sarıca ve diğ., 2014; Vukelich, Christie ve Enz, 2014, çevresel yazıları tanıma-okutma (Blair ve Savage, 2006; Neumann, 2001) harf-ses etkinlikleri (Senechal ve LaFevre, 2002, 2014) ve diğer etkinliklerdir (kütüphane, kitapçı ziyaretleri vb.) (Gonzales ve diğ., 2011). Yapılan alanyazın taraması sonucunda geliştirilmesi planlanan ölçeğin ilgili beş boyuttan oluşmasına karar verilmiş ve boyutlara yönelik madde yazım sürecine başlanmıştır.

Madde yazım sürecinde; maddelerde yer alan ifadelerin ölçülmek istenen yapıya yönelik olması, bir maddede tek bir özelliğin ölçülmesi, maddelerin açık ve anlaşılır olması, yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun olması, düz cümle şeklinde yazılması gibi temel ilkelere dikkat edilerek (Şeker ve Gençdoğan, 2014), kitap okuma boyutu için 11, yazı yazma boyutu için 6, çevresel yazı tanıma-okutma boyutu için 4, harf-ses etkinlikleri boyutu için 9 ve diğer etkinlikler boyutu için 5 madde yazılmıştır. Sonuç olarak beş boyut ve 35 maddeden oluşan taslak form oluşturulmuştur. Taslak formun oluşturulmasının ardından geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında izlenen adımlar aşağıda sunulmuştur.

EVOKU Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Kapsam Geçerliği. EVOKU'nun kapsam geçerliğini belirlemek için beş alt boyut ve 35 maddeden oluşan taslak form özel eğitim alanından iki, çocuk gelişimi alanından bir olmak üzere toplam üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlarından taslak formda yer alan her bir maddeyi amaca uygunluk, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri, her bir madde için “uygun, uygun ama düzeltilmeli, uygun değil çıkartılmalı” şeklinde görüş belirtmeleri ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Daha sonra uzmanlardan gelen görüş ve öneriler görüş birliği tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Üç alan uzmanının da ‘uygun’ şeklinde görüş belirttiği 25 madde ile ‘uygun ama düzeltilmeli’ şeklinde görüş

belirttiği 2 madde ölçekte kalırken, uzmanların görüş birliği sağlayamadığı 8 madde ölçekten çıkartılmıştır. Son şekliyle 27 maddeden oluşan EVOKU uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA). AFA, ölçülmek istenen değişkene yönelik geliştirilen ölçme aracı için uygun faktör sayısını belirlemek ve ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen özelliğin ne kadarını yansıtabildiğini ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır (DeVellis, 2012). EVOKU'ya yönelik AFA'ya başlamadan önce bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuğun da içerisinde yer aldığı toplam 249 çocuğun annelerinden veri toplanmış ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi analizleri yapılmıştır. KMO değerinin .60'ın üzerinde, Barlett Küresellik Testi sonuçlarının da $p < .05$ düzeyinde anlamlı olması faktör analizinin yapılabileceği anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2010). Yapılan analiz sonucunda KMO değerinin .73 olduğu ve Barlett Küresellik Testi' nin .000 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüş ve örneklem büyüklüğünün AFA yapmak için uygun olduğuna karar verilmiştir. Faktörlerde yer alan madde sayısı ve dağılımı belirlemek amacıyla, ölçme aracının çok faktörlü bir yapısı olduğunda kullanılması önerilen Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Varimax döndürme sonrası elde edilen faktör yük değerleri incelenmiş, faktör yük değeri .30'un altında olan ve birden fazla faktöre kümelenen faktör yük değerleri arasındaki fark .10'dan az olan maddeler analiz dışında tutularak tekrar analiz yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Analiz sonuçları incelendiğinde, öncelikle açıklanan toplam varyansa bakılmıştır. Açıklanan toplam varyans, testin alt boyutları ile birlikte tümünde açıklanan varyansı ifade etmektedir ve %50'yi geçmesi faktör analizinde önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Yapılan analiz sonucunda EVOKU'da açıklanan toplam varyans yüzdesinin % 60.32 olduğu ve ölçütü karşıladığı görülmüştür. 27 maddelik ana uygulama formu üzerinden yapılan analizlerde faktör yük değeri .30'un altında bulunan 6 madde ile birden fazla faktörde kümelenen 4 madde belirlenerek analizden çıkartılmıştır. Sonuç olarak yapılan AFA sonucunda beş faktör ve toplam 17 maddeden oluşan ölçeğin son biçimine ulaşılmıştır (EK-3). Döndürme sonrası maddelerin aldıkları faktör yük değerleri, kümelandikleri faktörler ve madde numaraları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

EVOKU Madde Faktör Yük Değerleri

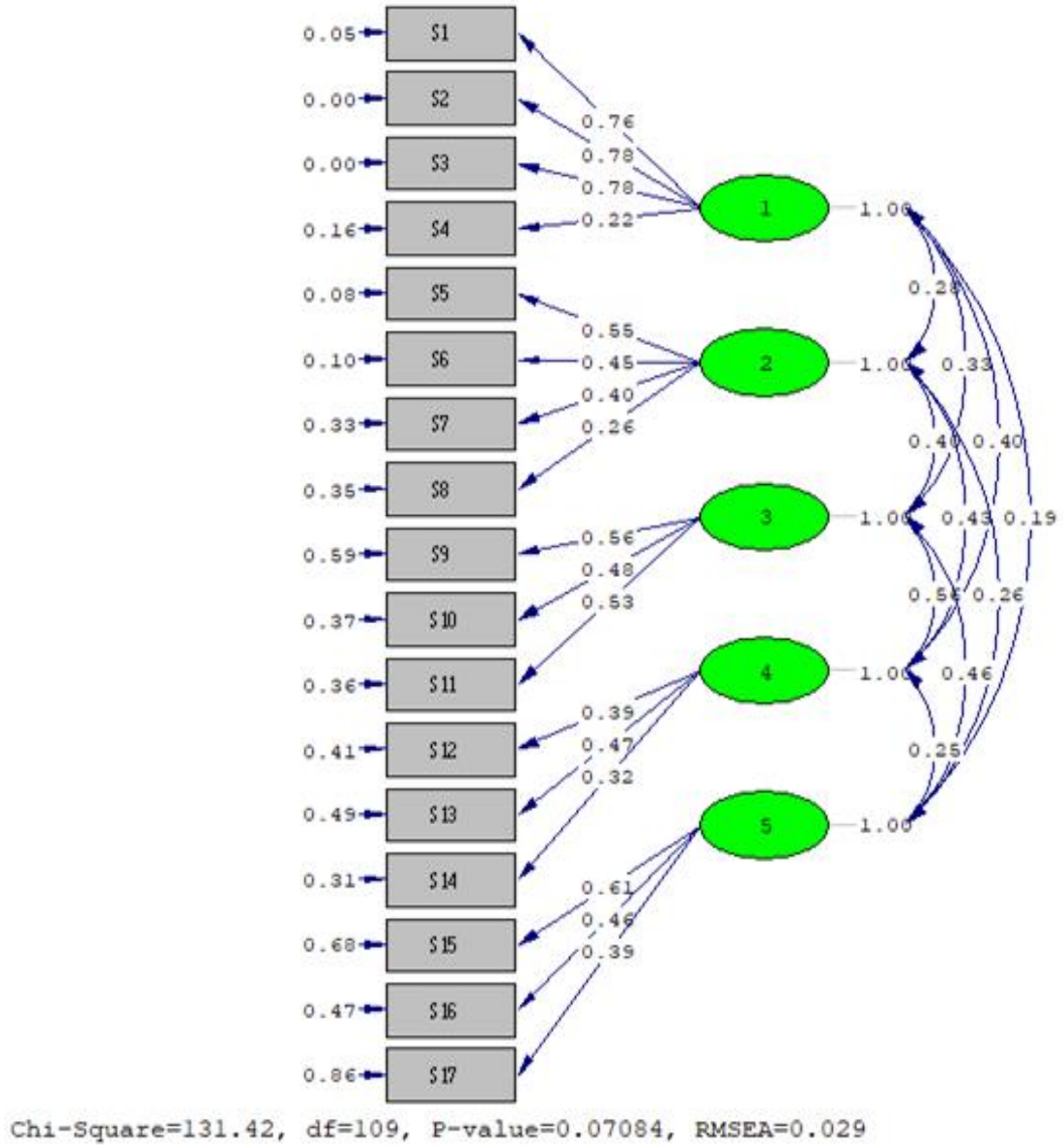
Dönüştürülmüş Faktör Yük Değerleri					
Madde Numarası	1.Faktör	2.Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5.Faktör
Madde 22	.875				
Madde 21	.866				
Madde 23	.775				
Madde 24	.742				
Madde 12		.843			
Madde 11		.811			
Madde 13		.715			
Madde 10		.555			
Madde 6			.825		
Madde 5			.669		
Madde 7			.656		
Madde 19				.727	
Madde 20				.662	
Madde 25				.332	
Madde 1					.767
Madde 3					.666
Madde 2					.618

Tablo 3'te sunulan maddeler ayrıntılı olarak incelendiğinde 1. faktörde yer alan 4 maddenin (madde 22, madde 21, madde 23, madde 24) *ses farkındalığı*; 2. faktörde yer alan 4 maddenin (madde 12, madde 11, madde 12, madde 10) *yazma etkinliği*; 3. faktörde yer alan 3 maddenin (madde 6, madde 5, madde 7) *kitap okuma etkinliği*, 4. faktörde yer alan 3 maddenin (madde 19, madde 20, madde 25) *sesbilgisel oyunlar* ve 5. faktörde yer

alan 3 maddenin (madde 1, madde 3, madde 2) *ebeveyn okuma sıklığı* olarak adlandırılabilceğı görölmüştür.

Faktörler altında toplanan maddeler incelendiğinde, ‘ses farkındalığı’ faktörü altında toplanan 4 maddenin sözcüklerdeki çocuğun uyakları fark etmesi ve uyak üretmesine, ‘yazı farkındalığı’ faktörü altında toplanan 4 maddenin çocuğun harf kelime yazma ve ebeveyne yazdırmaya, ‘kitap okuma etkinliği’ faktörü altında toplanan 3 maddenin ebeveynin kitap okuma sırasında ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimi belirlemeye, ‘sesbilgisel oyun’ faktörü altında toplanan 3 maddenin ebeveynin çocuğuyla gerçekleştirdiğı ses oyunlarına ve ‘ebeveyn okuma sıklığı’ faktörü altında toplanan 3 maddenin ise ebeveynin hem çocuğı hem de kendisi için yaptığı okuma etkinliklerinin sıklığına yönelik olduğı görölmektedir.

Doğrulatory Faktör Analizi (DFA). AFA ile belirlenen beş faktörlü yapı arasındaki ilişkinin yeterli olup olmadığını ve elde edilen faktör yapılarının modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla LISRELL programında doğrulatory faktör analizi ile (DFA) gerçekleştirilmiştir. 17 maddeden oluşan ve 60-72 aylık çocuklara evde sağlanan okuryazarlık ortamını anne görüşlerine dayalı olarak değerdendiren EVOKU’nun DFA sonuçları Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. EVOKU DFA Model Yapısı

EVOKU'nun alt boyutları arasındaki uyum indeksleri belirlenmiştir. Tablo 5'te ölçeğin alt boyutlarına ilişkin elde edilen istatistiksel sonuçlar ve uyum değerleri yer almaktadır.

Tablo 5

EVOKU Alt Boyutlarına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	CFI	SRMR	NNFI
1.20	.02	.94	.92	.94	.99	.05	.98

DFA’da, modelin uygunluğunu hesaplamak için hipotezi test eden, ki-kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine (df) bölünmesiyle elde edilen göreceli ki-kare uyum indeksi değerinin 3’ün altında olması önerilmiştir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). EVOKU’nun χ^2 /sd formülü ile hesaplanan uyum indeksi değeri 1.20 olarak bulunmuştur. Bu değer 3’ün altında olması modelin iyi uyum sergilediğinin bir göstergesidir (Hoe, 2008; Kline, 2011). Daha sonra analizlerden elde edilen çıktıların GFI, AGFI, NFI, CFI ve NNFI değerlerine bakılmıştır. EVOKU’nun AGFI değeri .92, CFI değeri .99, NFI değeri .94, NNFI değeri .98 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin tamamı 0 ile 1 arasında değer almakla birlikte değer 1’ yaklaşması iyi uyuma işaret etmekte ve .90’ dan büyük olması önerilmektedir. Bu ölçütler temel alındığında ölçeğe ilişkin elde edilen değerlerin iyi ve kabul edilebilir uyum ölçütleri içerisinde olduğunu söylemek mümkündür (Hoe, 2008; Kline, 2011).

DFA sonucuna göre değerlendirilmesi gereken diğer değerler ise RMSEA ve SRMR’dır. Alanyazında bu değerlerin .05 ve altında olması mükemmel uyumu, .10 ve altında olmasının ise iyi uyumu gösterdiği ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidel, 2001). EVOKU’nun RMSA değeri .02 ve SRMR değeri ise .05 olarak bulunmuştur. Bu değerler de modelin varsayımları karşılamakta yeterli olduğunu ve kabul edilebilir düzeyde iyi uyum sergilediğini göstermektedir.

Elde edilen tüm değerler birlikte yorumlandığında yapılan DFA sonuçlarına göre EVOKU’da AFA ile ortaya konulan beş faktörlü yapının modeli açıklamakta yeterli olduğu ifade edilebilir.

Güvenirlilik Analizleri. EVOKU’nun güvenilirliği Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı ve iki yarı test güvenilirliği analizleri ile incelenmiştir. İç tutarlılık ölçekte yer alan maddelerin homojenliği ile ilgilidir ve cevap seçeneği ikiden fazla olan ölçme araçlarında iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmaktadır (Büyüköztürk, 2017). Analiz sonucu ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısının .70 ve üzeri değer alması ölçeğin iç tutarlılığı olduğunu söylemek için yeterli olduğundan (Büyüköztürk, 2017), EVOKU’nun güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ifade edebiliriz.

İki yarı test güvenilirliği ise, testin iki yarısı arasındaki ilişki düzeyini ortaya koyan Split-Half korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının 0.70 ile 0.99 arasında değer alması yüksek, 0.30 ile 0.69 arasında değer alması orta, 0.01 ile 0.29

arasında değer alması düşük düzey ilişki olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Yapılan analiz sonucunda Splitt-Half korelasyon katsayısının .61 olduğu görülmüştür.

Öğretmen Görüşme Soruları

Çalışmaya dâhil edilen çocukların  ğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı tarafından önceden belirlenen soruların görüşülen kişiye belli bir sırayla sorulduğu, görüşülen kişinin ise soruyu istediği genişlikte cevapladığı görüşmelerdir (Batu, 2000). Araştırma içerisinde kullanılan bu form toplamda 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların oluşturulma süreci aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Öğretmen Görüşme Sorularının Oluşturulması. Görüşme sorularının oluşturulma sürecinde öncelikle ulusal alanyazında okul öncesi öğretmenleri ile erken okuryazarlık konusunda yapılan araştırmalar (Altun, 2016; Altun ve Tantekin-Erden, 2016;  akmak ve Yılmaz, 2009; Deretarla- G l ve Bal, 2006; Ergül ve diğ., 2014; Kerem ve Cömert, 2005; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004) kapsamlı olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda, çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki gelişimleri üzerinde okul öncesi  ğretmenlerinin bilgi düzeyleri (erken okuryazarlığın tanımı, kapsamı, önemi hakkındaki bilgilerinin), erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının (okuma saatlerinde kullandıkları kitapların şekil ve içerik özelliklerinin, kitap okuma öncesi, sırası ve sonrası yaptıkları etkinliklerin vb.)  nemli olduğu görülmüş ve araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu konuların ele alınmasına karar verilmiştir. Belirlenen konulara yönelik okul öncesi öğretmenlerinden detaylı bilgi sağlamak amacıyla 12 açık uçlu soru oluşturulmuştur. Ardından sorulara konulara göre (erken okuryazarlık tanımı, önemi ve etkinlik seçimi, materyal seçimi ile kitap okuma etkinlikleri) sıralanmış ve taslak bir soru formu oluşturulmuştur. Sonrasında hazırlanan taslak form uzman görüşüne sunulmuş ve soruların kapsam geçerliğini belirleme çalışmasına başlanmıştır.

Öğretmen Görüşme Sorularının Kapsam Geçerliği. Öğretmen görüşme sorularının kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla, hazırlanan taslak form özel eğitim alanında üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan formda yer alan açık uçlu soruların her birini amaca uygunluk, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri, her bir soru için ‘uygun, uygun ama düzeltilmeli, uygun değil çıkartılmalı’ şeklinde görüşlerini belirtmeleri ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler görüş birliği tekniği kullanılarak değerlendirilmiş, üç alan uzmanının da ‘uygun’ şeklinde görüş belirttiği 8 soru ile ‘uygun ama düzeltilmeli’ şeklinde belirttiği 2 soru görüşme formunda kalırken, uzmanların görüş birliği sağlayamadığı 2 soru görüşme formundan çıkartılmıştır. 10 açık uçlu sorudan oluşan öğretmen görüşme formunun son biçimine ulaşılmıştır. Görüşme formunda bulunan ilk 4 soru okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeylerini, kalan 6 soru ise sınıf içi okuryazarlık uygulamalarını belirlemeye yöneliktir (EK-4). Elde edilen öğretmen görüşme formunun okul öncesi öğretmenleri için açık ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla 3 okul öncesi öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda öğretmen görüşme formunda yer alan soruların öğretmenler için açık ve anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Görüşlerine Değerlendirmeye Yönelik Puanlama Anahtarı. Çalışmaya dâhil edilen çocukların öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından toplam 29 öğretmenle bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında öğretmenlerin cevapları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel verinin nicel veriye dönüştürülmesi sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen puanlama anahtarı kullanılmıştır. Puanlama anahtarının oluşturulma süreci aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Öğretmen Görüşlerini Değerlendirmeye Yönelik Puanlama Anahtarının Geliştirilmesi. Öğretmen görüşlerine değerlendirmeye yönelik puanlama anahtarını oluşturmak için öncelikle öğretmen görüşme formunda bulunan 10 sorunun her biri için uygun cevaplar alanyazın taraması yapılarak listelenmiştir. Her bir soru için listelenen cevaplar alanda çalışan iki uzman ile incelenmiş ve her soru için en ideal cevap belirlenmiştir. Örneğin; Erken okuryazarlık nedir? sorusu için ideal cevap: Çocukların erken dönemde yani formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde,

okuma yazmaya ilişkin kazanımları beklenen önkoşul niteliğindeki bilgi, beceri ve tutumlarının tümüdür (Sulzby ve Teale, 1991). Her bir soru için ideal cevapların belirlenmesinin ardından ideal cevaplar içinde geçen anahtar kavramlar listelenmiştir. Örneğin; Erken okuryazarlık nedir? sorusu için belirlenen ideal cevabın içindeki anahtar kavramlar erken dönem, önkoşul, okuma-yazmaya hazırlık bilgisi ve okuma öncesi becerilerdir. Anahtar kavramlarla aynı anlamı taşıyan ve öğretmenlerin görüşme sürecinde kullanabilecekleri olası kavramlar da belirlenerek aralarına / işareti konularak (Ör; önkoşul/ öncül/ okumaya hazırlık gibi) puanlama anahtarına yerleştirilmiştir. Bu süreç öğretmen görüşme formunda bulunan tüm sorular için benzer biçimde yürütülmüştür.

Listeleme işleminin ardından öğretmen görüşme formunda yer alan her sorunun altına o soruya yönelik cevaplama tablosu oluşturulmuştur (Şekil 7). Tabloların ilk sütununa anahtar kavramlar bölümü ikinci sütununa öğretmen cevabında geçen anahtar kavramların işaretleneceği öğretmen cevabı bölümü, en alt satırına ise öğretmen cevabında geçen toplam anahtar kavram sayısının yazılacağı toplam bölümü eklenmiştir. Son olarak puanlama anahtarı için taslak form hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur.

Anahtar Kavram	Öğretmen Cevabı
Erken dönem/ okul öncesi/ 0-6 yaş	
Önkoşul/ öncül/ okumaya hazırlık	
Okuma-yazmaya hazırlık bilgisi/ becerisi/ tutumu	
Okuma öncesi beceriler/ okuma için gerekli beceriler	

Şekil 7. Cevaplama Tablosu Örneği

Hazırlanan taslak form, özel eğitim alanından iki, ölçme ve değerlendirme alanından bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan taslak formda yer alan cevaplama tablolarının, anahtar kavramların ve puanlamanın uygunluğunun değerlendirmeleri, her bir anahtar kavram ve puanlama yöntemi için ‘uygun, uygun değil’ şeklinde görüş belirtmeleri ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler değerlendirilmiş ve ‘Öğretmen Görüşlerini Değerlendirmeye Yönelik Puanlama

Anahtarı' nın puanlanma yöntemine yönelik önerilen değişiklikler yapılmış ve öğretmen görüşlerine dayalı puanlama anahtarına son şekli verilmiştir (EK-5).

Öğretmen Görüşlerini Değerlendirmeye Yönelik Puanlama Anahtarının Puanlanması. Öğretmen görüşlerini puanlama sürecinde, öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları dinlenmiştir. Öğretmen cevabında, yöneltilen soru için belirlenmiş anahtar kavramlar yer alıyorsa puanlama anahtarının öğretmen cevabı kısmına ilgili yanıt işaretlenmiştir. Öğretmen cevabında geçen toplam anahtar kavram sayısı öğretmenin o soru için aldığı puanını oluşturmuştur. Örneğin; Erken okuryazarlık nedir? sorusuna yönelik belirlenmiş dört anahtar kavram (erken dönem, önkoşul, okuma-yazmaya hazırlık bilgisi, okuma öncesi beceriler) bulunmaktadır. Öğretmenin bu soruya verdiği cevabın içinde bu anahtar kavramların ikisi yer alıyorsa 2 puan, dördü yer alıyorsa 4 puan almıştır. Öğretmenin cevabında anahtar kavramların hiçbirisi bulunmuyorsa, cevabı yanlışsa ya da öğretmen cevap vermediyse 0 puan almıştır. Böylelikle bir öğretmenin kendisine sorulan toplam 10 sorudan alabileceği en yüksek puan 107, en düşük puan ise 0'dır. İlk dört soruda öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyine ve kalan 6 sorudan ise sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yönelik puanları da elde edilmiştir. Erken okuryazarlık bilgi düzeyine yönelik öğretmenin alabileceği en yüksek puan 39 en düşük puan 0; sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yönelik öğretmenin alacağı en yüksek puan 68 en düşük puan ise 0'dır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce çalışmaya dâhil edilen çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan EROT'u uygulayabilmek için gerekli eğitim alınmıştır (EK-6). Daha sonra etik kurula başvuru yapılarak etik kurul onayı (EK-7) ve çocuklara EROT'u uygulayabilmek için Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma uygulama izni alınmıştır (EK-8). İzinlerin alınmasının ardından araştırmanın yürütüleceği okullar belirlenmiştir. Okulları belirleyebilmek için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde anasınıfı bulunan okulların listesi temin edilmiş ve okullar bulundukları çevrenin sosyo ekonomik özelliklerine göre gruplanmıştır. Bu sırada oluşturulan okul listesinden her SED' den (alt-orta- üst) dört okul olmak üzere toplam 12 okul rastgele atamayla belirlenmiştir.

Seçilen okullar ziyaret edilerek okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri ile görüşülmüştür. Görüşmelerde veri toplama süreci, veri toplama sürecinde kullanılacak araçlar ve elde edilen verilerin hangi amaçla kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların ailelerine veli izin formu gönderilmiş (EK-9) ve veri toplamak için uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Son olarak okul yöneticilerden, veri toplama sürecinde kullanılmak üzere sessiz ve dikkat dağıtıcı uyaranların bulunmadığı bir oda veya sınıf talep edilmiştir. Aile izinlerinin de alınmasının ardından belirlenen gün ve saatlerde okullara gidilerek veriler toplanmıştır. İzleyen bölümde veri toplama süreci detaylı olarak açıklanmıştır.

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Verilerinin Toplanması

EROT, araştırmaya katılım izni olan 235 çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Tüm uygulamalar her çocuğun kendi okulu içerisinde okul yöneticileri tarafından daha önceden belirlenen bir oda veya sınıfta yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce çocuğun ihtiyaç duyulabilecek su ve peçete araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Uygulama gününde ocuk sınıfindan alınarak uygulama yapılacak ortama getirilmiştir. Uygulamaya başlanmadan önce çocukla sohbet edilmiş, uygulama hakkında kısa bir bilgi verilmiş ve test bataryası tanıtılmıştır. Uygulama süreleri çocuğun performansına göre 20 ile 40 dakika arasında değişmiştir. Çocuğun cevapları EROT kayıt formuna değiştirilmeden kaydedilmiştir. Uygulama bitiminde çocuğa katılımı için teşekkür edilerek sınıfına kadar eşlik edilmiştir.

Ev Okuryazarlık Uygulamalarına Yönelik Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan çocuklar ile ev ortamında yapılan okuryazarlık uygulamalarına yönelik veri araştırmaya katılan 235 çocuğun annesinden EVOKU kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama süreci annelerin uygun olduğu gün ve saatte telefon aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Telefon görüşme süreleri 20 ile 25 dakika arasında değişmiştir. Annelerin verdiği cevaplar değiştirilmeden ölçek üzerine kaydedilmiştir.

Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerini ve Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamalarını Belirlemeye Yönelik Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yönelik veriler öğretmenlerle bireysel olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmen görüşmeleri EROT uygulamalarının gerçekleştirildiği ortamlarda yapılmıştır. Görüşme soruları tüm öğretmenlere aynı sırayla sunulmuştur. Öğretmenlerin cevapları kendilerinden onay alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin toplanmasının ardından öncelikle çocuklardan, ailelerden ve öğretmenlerden elde edilen veriler bilgisayara aktarılmış, ardından tüm veriler SPSS 22 programına aktararak analiz sürecine başlanmıştır. Analiz süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada 60-72 ay arasında bulunan çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama testlerinden elde ettikleri puanların yaşa ve SED'e göre dağılımı çapraz tablolar ile sunulmuştur. İkinci aşamada çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama testlerinden elde ettikleri puanların EVOKU ölçeğinden elde edilen puanlara ve öğretmenlerin bilgi düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayıları temelinde incelenmiştir. Bu katsayıların +1,5 ile -1,5 arasında bir değer alması verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analiz sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği, bu nedenle katılımcıların EROT alt testlerinden aldığı puanların EVOKU ölçeğinden elde edilen puanlara ve öğretmenlerin bilgi düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann- Whitney U testi, SED'e ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise Kruskal Wallis H testi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Mann- Whitney U testi kullanılmıştır.

Üçüncü ve son aşamada ise erken okuryazarlık alt testlerinden elde edilen puanlar, SED ve ev okuryazarlık uygulamaları arasındaki ilişki ve erken okuryazarlık alt testlerinden elde edilen puanlar, öğretmen bilgi düzeyi ve sınıf içi okuryazarlık

uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.



BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümde çocukların erken okuryazarlık boyutlarından (alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık becerileri ve dinlediğini anlama becerileri) elde ettikleri puanların; yaş ve SED'e göre dağılımına, SED, ev okuryazarlık uygulamaları, öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgisi ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları açısından karşılaştırmalarına ve aralarındaki ilişkilere yer verilmiştir. Elde edilen bulgular alanyazın temelinde yorumlanmıştır.

1.Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanların yaş ve SED' e göre genel dağılımı nasıldır?

Çalışma grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanların yaş ve SED'e göre dağılımını belirlemek amacıyla çapraz tablolar kullanılmıştır. Tablo 6'da çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanların dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 6

Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Yaş ve SED'e Göre Genel Dağılımı

	Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi				İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi				Sesbilgisel Farkındalık Becerileri				Dinlediğini Anlama Becerileri				Toplam
	1		2		1		2		1		2		1		2		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Yaş	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
60-63	7	3	25	10.6	25	10.6	7	3	20	8.5	12	5.1	22	9.4	10	4.3	32
64-66	11	4.7	50	21.3	46	19.6	15	6.4	32	13.6	29	12.3	46	19.6	15	6.4	61
67-69	18	7.7	49	20.9	50	21.3	17	7.2	40	17	27	11.5	44	18.7	23	9.8	67
70-72	18	7.7	57	24.3	53	22.6	22	9.4	40	17	35	14.9	49	20.9	26	11.1	75
Toplam	54	23	181	77	174	74	61	26	132	56.2	103	43.8	161	68.5	74	31.5	235
SED	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Alt SED	28	51.9	60	33.1	75	43.1	13	21.3	55	41.7	33	32.0	64	39.8	24	32.4	88
Orta SED	13	24.1	72	39.8	63	36.2	22	36.1	46	34.8	39	37.9	62	38.5	23	31.1	85
Üst SED	13	24.1	49	27.1	36	20.7	26	42.6	31	23.5	31	30.1	35	21.7	27	36.5	62

1= Risk grubundaki çocuklar

2= Risk grubunda olmayan çocuklar

Tablo 6’da araştırma grubu içinde yer alan 235 çocuğun %23’ünün (n= 54) alıcı dilde sözcük bilgisinde, %74’ünün (n= 174) ifade edici dilde sözcük bilgisinde, %56.2’sinin (n=132) sesbilgisel farkındalık becerilerinde ve %68.5’inin (n=161) ise dinlediğini anlama becerilerinde kesme puanının altında bir puan elde ettikleri ve risk grubu içinde yer aldıkları görülmektedir. İlk bakışta elde edilen bu bulgular çocukların erken okuryazarlık becerilerine (ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama) yönelik sunulan desteğin yeterli olmadığını düşündürmektedir. Bununla birlikte alıcı dilde sözcük bilgisinin çok erken dönemlerden itibaren gelişmeye başlayan, günlük yaşamla daha ilişkili olan ve bu nedenle formal eğitim etkinliklerine en az ihtiyaç duyulan beceri alanı olmasından dolayı alıcı dilde sözcük bilgisine yönelik elde edilen bu sonucun beklendik bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bu bulgunun daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularla da tutarlı olduğu görülmektedir (Kargın ve diğ., 2015; Kargın ve diğ., 2017). Kargın ve arkadaşlarının (2015), 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmesine yönelik ‘Erken Okuryazarlık Testi (EROT)’ geliştirme çalışmasında da en yüksek etki büyüklüğünün alıcı dilde sözcük bilgisi alt testinde olduğu belirlenmiştir. Kargın ve arkadaşları (2017) tarafından anasınıflarına devam eden çocukların erken okuryazarlık beceri profillerini belirlemek amacıyla yapılan başka bir çalışmada da değerlendirilen çocukların sadece sözcük bilgisi alt testlerinde EROT’un kesme puanları üzerinde kalarak yeterli düzeyde oldukları görülmüştür.

SED’e yönelik dağılıma bakıldığında ise alıcı dilde sözcük bilgisinde risk grubunda olan çocukların %51.9’unun (n=28) alt; ifade edici dilde sözcük bilgisinde risk grubunda olan çocukların % 43.1’inin (n=75) alt, % 36.2’sinin (n=63) ise orta sosyo ekonomik çevreden geldiği görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinde risk grubunda olan çocukların % 41.7’sinin (n=55) alt, % 34.8’inin (n=46) orta; dinlediğini anlama becerisinde ise risk grubunda olan çocukların % 39.8’inin (n=64) alt, % 38.5’inin (n=62) ise orta sosyo ekonomik çevreden geldiği görülmektedir. Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanların SED’e göre genel dağılımını incelediğimizde risk grubu içinde genelde alt ve orta SED’den gelen çocukların yer aldığını görmekteyiz. Elde edilen bu bulgu çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde SED’in anlamlı farklılık yaratabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle bir sonraki analizde SED’in çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

2.a) Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar SED'e göre farklılaşmakta mıdır?

Farklı sosyo ekonomik çevreden gelen çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için Kruskal- Wallis H testi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Çocukların puanlarına ilişkin sıra ortalamaları, serbestlik derecesi, X^2 , p değeri, farklılığın saptandığı gruplar ile etki büyüklükleri (r) sırasıyla Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Farklı SED'den Gelen Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırmasına Yönelik Kruskal- Wallis H Sonuçları

Erken Okuryazarlık Alt Testleri	SED	n	Sıra Ortalamaları	ss	X^2	p	Anlamlı Fark	r
Alıcı Dilde	Alt	88	100.52					
Sözcük Bilgisi	Orta	85	123.28	2	10.56	.005*	Üst > Alt	-.27
	Üst	62	135.57				Orta > Alt	-.19
İfade Edici Dilde	Alt	88	99.69					
Sözcük Bilgisi	Orta	85	121.41	2	13.05	.001**	Üst > Alt	-.25
	Üst	62	139.32				Orta > Alt	-.18
Sesbilgisel	Alt	88	101.69					
Farkındalık	Orta	85	128.08	2	8.15	.017*	Üst > Alt	-.17
Becerileri	Üst	62	127.33				Orta > Alt	-.21
Dinlediğini	Alt	88	109.18					
Anlama	Orta	85	115.46	2	5.27	.072	-	-
Becerileri	Üst	62	134..00					

**p≤ .01, *p≤ .05

Yapılan analiz sonucunda çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ($X^2=10,56$, $P<.05$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($X^2=13,04$, $P<.05$) ve sesbilgisel farkındalık becerileri ($X^2=13,05$, $P<.05$) alt testlerinden elde ettikleri puanların SED'e göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Dinlediğini anlama becerilerinde ise çocukların elde ettiği puanların SED'e göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı yapılan analiz sonucunda görülmüştür ($X^2=5,27$, $P> .05$). Anlamlı farklılığın hangi

gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann- Whitney U testi yapılmış ve gruplar ikili (alt SED-orta SED, alt SED-üst SED, orta SED-üst SED) olarak karşılaştırılmıştır.

Analiz sonucunda alıcı dilde sözcük bilgisinde anlamlı farkın üst SED'deki çocuklar ile alt SED'deki çocuklar arasında ($z=-3.31$, $p < .05$) ve üst SED'den gelen çocukların lehine, orta SED'deki çocuklar ile alt SED'deki çocuklar arasında ($z=-2.33$, $p < .05$) ve orta SED'den gelen çocukların lehine olduğu görülmüştür. İfade edici dilde sözcük bilgisinde de anlamlı farkın üst SED'deki çocuklar ile alt SED'deki çocuklar arasında ($z=-2.21$, $p < .016$) ve üst SED'den gelen çocukların lehine, orta SED'deki çocuklar ile alt SED'deki çocuklar arasında ($z=-3.12$, $p < .05$) ve orta SED'den gelen çocukların lehine olduğu gözlenmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinde anlamlı farkın üst SED'deki çocuklar ile alt SED'deki çocuklar arasında ($z=-2.18$, $p < .05$) ve üst SED'den gelen çocukların lehine, orta SED'deki çocuklar ile alt SED'deki çocuklar arasında ($z=-2.64$, $p < .016$) ve orta SED'den gelen çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Anlamlı farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde etki büyüklüklerinin .27 ile -.17 arasında değiştiği ve en yüksek etki büyüklüğünün alıcı dilde sözcük bilgisinde üst ve alt SED grupları arasında (-.27) olduğu belirlenmiştir.

Yukarda sunulan bulgular genel olarak ele alındığında SED'in çocukların erken okuryazarlık performansları üzerinde anlamlı farklılık yarattığı ve çocukların içinde bulundukları SED yükseldikçe erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlarında yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular üzerinde iki unsurun etkili olduğu söylenebilir. Bu unsurlardan ilki SED ile çocuğa sağlanan okuryazarlık materyallerinin niteliği ve niceliği arasındaki ilişkidir. Çocuğun içinde bulunduğu SED ile ebeveynin çocuğa sağladığı erken okuryazarlık materyalleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bilinmektedir (Kargın ve diğ., 2015; Niklas ve Scheineder, 2013). Çocuğun içinde bulunduğu SED, yükseldikçe yaşına, ilgilerine ve gelişim düzeyine uygun farklı tür ve nitelikteki okuryazarlık materyallerine ulaşma olanağı da artmaktadır. Başka bir ifadeyle üst SED'den gelen çocuklar orta ve alt SED'lerden gelen çocuklara göre farklı türlerde daha fazla yazılı ve resimli materyallere ulaşma fırsatına sahiptirler. Ayrıca çocuğun içinde bulunduğu SED'in yükselmesi ile birlikte çocuğun kendine ait bir odaya ve kitaplığa sahip olma imkânının da artması çocuğa, okuryazarlık materyallerine daha kolay ulaşma ve bu materyaller ile daha çok zaman geçirme fırsatı sağlamaktadır. Bu materyallerden biri olan resimli çocuk kitapları, çocuğun yaşına ve gelişim özelliklerine uygun uzunlukta metin ve metine uyumlu görsellerden oluşan

kitaplardır (Yazıcı, Yıldız ve Durmuşoğlu, 2018). Çocuğun dağarcığında bulunan sözcüklerin yanı sıra yeni sözcükler de içeren resimli çocuk kitapları, okul öncesi dönemde bulunan çocuklar için önemli sözcük kaynaklarından biridir (Crain-Thoreson, Dahlin ve Powell, 2001). Bu kitaplar açısından zengin ortamlarda bulunan ve bu kitaplarla deneyim elde etme fırsatı olan üst ve orta SED'den gelen çocukların hem alıcı dilde hem de ifade edici dilde daha geniş sözcük bilgisine sahip olmaları ve daha iyi performans sergilemeleri beklenen bir sonuçtur.

Bununla birlikte ailenin SED'i yükseldikçe çocukların, şiir, bilmece ve tekerleme kitapları gibi uyaklı sözcüklerin tekrar edildiği kitaplara, ses avı, ses eşleşme, sözcük oluşturma gibi bilgisayar oyunlarına, uyaklı sözcüğü bulma, heceleme ve hece birleştirme oyunları gibi kutu oyunlarına da sahip olma olanakları artmaktadır. Bu okuryazarlık materyaller ile oynama, şiir, tekerleme, bilmece öğrenme ve söyleme fırsatı olan çocukların ise sesbilgisel farkındalık becerilerinde daha iyi bir performans sergilemeleri beklenen bir sonuçtur. Alanyazında da materyal çeşitliliği, niteliği ve ulaşılabilirliği ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi araştıran birçok çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, resimli ve yazılı okuryazarlık materyalleri açısından zengin ortamlardan gelen çocukların hem alıcı ve ifade dilde edici sözcük bilgisi (Baydar ve diğ., 2014; De Jong ve Leseman, 2001; Payne ve diğ., 1994) hem de sesbilgisel farkındalık becerilerinde (Altun, 2016; Aram ve Levin, 2001) akranlarına göre daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülen bir diğer unsur ise SED ile ebeveynlerin çocuklarıyla evde gerçekleştirdikleri okuryazarlık ve dil etkinliklerinin niteliği ve niceliği arasındaki ilişkidir. Ebeveynlerin içinde bulundukları SED yükseldikçe çocuklarıyla daha sık ve etkileşime dayalı okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirdikleri (Burgess ve diğ., 2002; Neuman, 2016) ve günlük yaşamda sözel dili daha etkili kullandıkları bilinmektedir (Şahin ve Aksu, 1980). Ebeveynin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuğunun okula ve okuma öğrenmeye hazır şekilde başlamasının okul başarısı için önemine yönelik bilgi düzeyinin de arttığı ve bu nedenle çocuklarıyla daha düzenli, kapsamlı etkinlikler gerçekleştirdikleri ve etkinlikleri çeşitlendirdikleri düşünülmektedir. Daha açık bir ifadeyle ebeveynin eğitim ve gelir düzeyinin artmasıyla birlikte çocuklarının gelişim düzeylerini izleme ve gelişim düzeylerini takip etmeye olan ilgilerinin de arttığı bilinmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin bir süreç içinde nitelikli etkinlikler ve uygulamalar aracılığıyla geliştiği düşünüldüğünde üst ve orta SED'den gelen çocukların daha başarılı performans göstermelerinin beklenen bir sonuç

olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra ailenin eğitim seviyesinin artması ile birlikte ebeveynlerin günlük konuşmalarındaki sözcük sayısı ve çeşidi artmakta, çocuklarının sorularına daha kapsamlı yanıtlar verebilmektedirler (Şahin ve Aksu, 1980). Çocuğun günlük yaşam içinde farklı sözcükler duymasının ve bu sözcükleri kullanmaya teşvik edilmesinin çocuğun alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisine katkı sağladığı ifade edilebilir. Alanyazında yapılmış birçok çalışmada da çocukların içinde bulundukları SED'e göre erken okuryazarlık becerilerinde sergiledikleri performansın farklılaştığı, bu farklılığın ise alt SED'de ki ailelerin çocuklarının bu becerilerini desteklemek amacıyla çok az etkinlik gerçekleştirmelerinden ve gerçekleştirdikleri etkinlikler sırasında bu becerileri desteklemekte yetersiz kalmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir (Burgess ve diğ., 2002; Kluczniok ve diğ., 2013; Korat ve diğ., 2007; Neuman, 2016; Rush, 1999).

Çalışma grubunu oluşturan çocukların dinlediğini anlama performanslarında SED'e göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Dinlediğini anlama becerisinin dilin alt bileşenlerine ilişkin becerileri de içinde barındıran kapsamlı ve karmaşık yapıya sahip bir beceri alanı olduğu ve dinlediğini anlamada başarılı bir performans sergileyebilmek için çocuğun bu becerilerin büyük çoğunluğunda gelişim seviyesine uygun bir yetkinliğe ulaşması gerektiği bilinmektedir (Bruning, Schraw ve Ronning, 1999; Güldenoğlu ve diğ., 2016; Kendeou ve diğ., 2005; Nadig, 2013). SED'in yükselmesi ile birlikte ebeveynlerin dinlediğini anlama becerilerini desteklemeye yönelik gerçekleştirdiği etkinliklerin ve uygulamaların sayısı her ne kadar artsa da başarılı dinlediğini anlama performansının belirleyicileri arasında yer alan eklerin dildeki kullanımları ve anlamlarını içeren morfoloji ve dildeki cümle yapılarını oluşturan sözcüklerin anlamlı bir sırada sunulmasını içeren söz dizimi gibi üst düzey dil becerilerini destekleme konusunda yeterlilikleri artmamış olabilir. Hâlbuki başarılı bir dinlediğini anlama performansı söz konusu olduğunda bu becerilerin günlük yaşam içerisinde aktif ve eş zamanlı olarak desteklenmesini gerekmektedir (Güldenoğlu ve diğ., 2016). Alanyazında çocukların ilgili becerilerdeki performansının desteklenmesinde kitap okuma etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ergül ve diğ., 2014; Whitehurst ve diğ., 1994). Bu yönüyle bakıldığında ebeveynlerin kitap okuma sırasında bu becerileri aktif bir şekilde desteklemelerinin önemli olduğu belirtilmelidir.

Diğer taraftan SED arttıkça çocukların evlerinde daha fazla kitap olması ve kitaplarla daha uzun süre geçirmelerinden kaynaklı ebeveynleri ile birlikte daha çok kitap okuma etkinliği gerçekleştirmiş olabilecekleri düşünüldüğünde SED'in artmasıyla çalışmaya dâhil edilen çocukların dinlediğini anlama performanslarının da bu durumdan

olumlu yönde etkilenebileceği beklenebilir. Dinlediğini anlamaya yönelik elde edilen bulgulara bu açıdan bakıldığında her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da üst SED'deki çocukların daha yüksek sıra ortalamasına sahip olmaları bu görüşü destekleyen bir bulgu olarak belirtilebilir.

Bu çalışmada SED'i belirlemeye yönelik temel alınan bilgiler çocukların ailelerine ve ev ortamlarına ilişkin bilgilerdir. Çocuğun ailesi ve ev ortamı söz konusu olduğunda çocuğun erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik evde yapılan okuryazarlık uygulamaları da ön plana çıkmaktadır. Bu durumun ayrıntılı olarak incelenebilmesi için bir sonraki analizde ev okuryazarlık uygulamalarının erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan ve olmayan çocukların performanslarında anlamlı farklılığa yol açıp açmadığı incelenmiştir.

2.b) Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar ev okuryazarlık uygulamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Bu çalışma içerisinde EROT ile yapılan değerlendirmeler sonucunda erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan ve olmayan çocukların ev okuryazarlık uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Grupların elde ettiği puanların sıra ortalamaları, sıra toplamaları, U , z , p ve r değerleri sırasıyla Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

EVOKU Toplam Puanlarının Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Edilen Puanlar ile Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Sonuçları

Erken Okuryazarlık Becerileri Alt Testleri	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	z	p	r
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	RG	54	97	5253	3768	-2.56	.011*	-.16
	RGD	181	124	22477				
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	RG	174	104	18188	2963	-5.14	.000**	-.33
	RGD	61	156	9542				
Sesbilgisel Farkındalık	RG	132	104	13736	4958	-3.56	.000**	-.23
	RGD	103	135	13993				
Dinlediğini Anlama	RG	161	110	17783	4742	-2.51	.012*	-.16
	RGD	74	134	9947				

RG= Risk grubundaki çocuklar, RGD= Risk grubunda olmayan çocuklar, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

EVOKU ölçeğinden alınan toplam puan ile çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ($z=-2.56$, $p<.05$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($z=-5.14$, $p<.05$), ses bilgisel farkındalık ($z=-3.56$, $p<.05$) ve dinlediğini anlama ($z=-2.51$, $p<.05$) becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında anlamlı farklılığın alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama becerileri açısından risk grubunda olmayan çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Ev ortamında gerek ebeveynin gerçekleştirdiği okuryazarlık etkinliklerinin gerekse de ebeveyn çocuk etkileşimine dayalı olarak gerçekleştirilen formal ve informal erken okuryazarlık etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini kazanım sürecini desteklediği bilinmektedir (Akyüz, 2016; Martini ve Senechal, 2012; Senechal ve LeFevre, 2014; Whitehurst ve Lonigan, 2001; Yeo ve diğ., 2014). Ev ortamında yeterli ve nitelikli erken okuryazarlık desteğine ulaşan çocukların ise bu becerilerde daha iyi performans sergiledikleri birçok çalışmada görüş birliğine varılmış ortak bir sonuçtur (Bus, Van IJzendoorn, ve Pellegrini, 1995; Evans, Shaw ve Bell, 2000). Ebeveynin günlük yaşamı içinde çocuğuyla kolaylıkla gerçekleştirebileceği kitap okuma, şarkı, şiir ve tekerleme söyleme, sözcük bulma- türetme oyunları, yazı yazma, çizgi ve resim çizme çalışmaları gibi etkinlikler çocuğun erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini destekleyen etkinliklerdir. Ev ortamında bu desteğe ulaşamayan çocuklar ise erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinde belirli yetkinliğe ulaşamamakta ve ilerleyen okul yıllarında okuma güçlüğü açısından risk grubu altında yer almaktadırlar (Kargın ve diğ., 2015; Dolunay-Sarıca ve diğ., 2014). Bu bağlamda EVOKU'dan elde edilen toplam puanların, çocukların evlerinde daha kapsamlı ve nitelikli okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirildiğini gösterdiği düşünüldüğünde elde edilen sonuçların risk grubunda olmayan çocukların lehine olması doğal ve beklenen bir sonuçtur. Bu sonuçtan hareketle bir sonraki aşamada çalışma içerisinde EVOKU kapsamında ele alınan alt boyutların EROT alt testlerinden elde edilen performanslar üzerinde ne gibi farklılıklar yarattığı Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

EVOKU Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar ile Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney-U Sonuçları

EVOKU Alt Boyutları	Erken Okuryazarlık Becerileri Alt Testlerinden	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	z	p	r
Ses Farkındalığı	Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	RG	54	108	5860	4375	-1.21	.226	-
		RGD	181	120	21870				
	İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	RG	174	107	18659	3434	-4.25	.000**	-.27
		RGD	61	148	9070				
	Sesbilgisel Farkındalık	RG	132	108	14257	5479	-2.64	.008*	-.17
		RGD	103	130	13473				
	Dinlediğini Anlama	RG	161	114	18411	5370	-1.26	.209	-
		RGD	74	125	9318				
Yazı Yazma Etkinliği	Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	RG	54	100	5424	3939	-2.20	.028*	-.14
		RGD	181	123	22306				
	İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	RG	174	110	19276	4051	-2.79	.005*	-.18
		RGD	61	138	8454				
	Sesbilgisel Farkındalık	RG	132	113	15023	6245	-1.09	.277	-
		RGD	103	123	12706				
	Dinlediğini Anlama	RG	161	110	17824	4783	-2.46	.014*	-.16
		RGD	74	133	9905				
Kitap Okuma Etkinliği	Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	RG	54	102	5543	4058	-1.91	.056	-
		RGD	181	122	22186				
	İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	RG	174	107	18699	3474	-4.06	.000**	-.26
		RGD	61	148	9030				
	Sesbilgisel Farkındalık	RG	132	108	14326	5548	-2.45	.014*	-.15
		RGD	103	130	13403				
	Dinlediğini Anlama	RG	161	111	17873	4832	-2.35	.019*	-.15
		RGD	74	133	9856				
Sesbilgisel Oyunlar	Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	RG	54	101	5490	4005	-2.06	.040*	-.13
		RGD	181	122	22239				
	İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	RG	174	111	19383	4158	-2.57	.010*	-.16
		RGD	61	136	8347				
	Sesbilgisel Farkındalık	RG	132	108	14362	5584	-2.39	.017*	-.15
		RGD	103	129	13368				
	Dinlediğini Anlama	RG	161	113	18325	5284	-1.42	.157	-
		RGD	74	127	9404				
Ebeveyn Kitap Okuma Sıklığı	Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	RG	54	107	5817	4332	-1.31	.190	-
		RGD	181	121	21912				
	İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	RG	174	109	19115	890	-3.21	.001**	-.21
		RGD	61	141	8615				
	Sesbilgisel Farkındalık	RG	132	106	14089	5311	-2.98	.003*	-.19
		RGD	103	132	13640				
	Dinlediğini Anlama	RG	161	114	18437	5396	-1.20	.230	-
		RGD	74	125	9293				

RG= Risk grubundaki çocuklar, RGD= Risk grubunda olmayan çocuklar, **p≤ .01, *p≤ .05

Öncelik EVOKU'nun 'Ses Farkındalığı' boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, risk grubunda olan ve olmayan çocukların 'ses farkındalığı' boyutundan elde ettikleri puanlar ile sesbilgisel farkındalık becerileri ($z=-2.64$, $p<.05$) ve ifade edici dilde sözcük bilgisi ($z=-4.25$, $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamalarına baktığımızda anlamlı farklılığın erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olmayan çocukların lehine olduğu görülmektedir. 'Ses farkındalığı' boyutundan alınan puan ile grupların alıcı dilde sözcük bilgisi ($z=-1.21$, $p>.05$) ve dinlediğini anlama ($z=-1.26$, $p>.05$) becerileri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

EVOKU ses farkındalığı boyutunun kapsamı incelendiğinde ilgili boyutun çocukların günlük yaşamda söyledikleri tekerleme, uyaklı çocuk şarkıları ve çevresindekiler ile oynadıkları ses oyunları gibi içinde uyak, hece ve ses farkındalığına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin sıklığını belirleyen maddelerden oluştuğu görülmektedir. Bu etkinlikler sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini destekleyen etkinlikler olup (Byrant, Bradley, MacClean ve Crossland, 1989; Harper, 2011), çocuk şiir, şarkı, tekerleme söylerken ebeveynlerin çocuğun dikkatini uyağa, heceye, ilk ve son sese çekerek tekrar söylemesi sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini desteklemek için son derece önemli olduğu ifade edilebilir. Fisher ve Williams (2000), Williams ve Rask (2003) ve Fernandez- Fein ve Baker (1997) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmalarda da çocukların, şiirleri ve şarkıları tekrar ederek sözcüklerdeki uyakları fark ettikleri, tekerlemeler ve şiirler aracılığıyla sözcüklerdeki sesleri ayırt etme becerilerinin geliştiği bu durumun ise okuma başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dinler (2018) ve Parpuçu (2016)'da çalışmalarında, tekerleme ve şiirlerin okul öncesi çağda bulunan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinden uyak, hece ve ses farkındalığını desteklediğini göstermişlerdir. Bu bağlamda elde edilen bulguların alanyazında yapılmış çalışmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Ses farkındalığı kapsamında ev ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin sesbilgisel bilgi ve becerilerinin gelişimine katkısı yukarda detaylı şekilde açıklanmıştır. Bununla birlikte elde edilen sonuçlar ses farkındalığı kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin ifade edici dil becerilerinde de birtakım farklılıklar yarattığını göstermektedir. Ses farkındalığı kapsamında gerçekleştirilen uyaklı oyunlar, şarkı, tekerleme söyleme çalışmaları tamamen sözcükleri ifade etmeye dayalı etkinliklerdir. Bu etkinlikler sırasında çocukların eş zamanlı olarak hem sesbilgisel farkındalık becerileri hem de ifade edici dil becerilerinin gelişebileceği söylenmelidir. Bu nedenle EROT değerlendirmeleri

temelinde ifade edici dil becerisinde risk grubunda olmayan çocukların EVOKU ses farkındalığı alt boyutundan daha yüksek puan elde etmiş olmaları açıklanabilir ve beklenen bir bulgudur.

EVOKU'nun 'Yazı Yazma Etkinliği' boyutundan alınan puan ile çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ($z=-2.20$, $p<.05$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($z=2.79$, $p<.05$) ve dinlediğini anlama ($z=-2.46$, $p<.05$) becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamalarına baktığımızda anlamlı farklılığın erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olmayan çocukların lehine olduğu görülmektedir. 'Yazı Yazma Etkinliği' boyutundan alınan puan ile çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri ($z=-1.09$, $p>.05$) arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Yazı yazma etkinliği erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığı becerileri ile yüksek düzeyde ilişkili olacağı beklenmekle birlikte bu çalışmada çocukların erken okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemede kullanılan EROT'ta yazı farkındalığı alt testinin olmaması bu çalışmada yazı yazma etkinlikleri boyutuna yönelik elde edilen bulguları sınırlayan bir durumdur. Bu nedenle bu boyuta yönelik elde edilen bulgular istatistiksel olarak anlamlı fark yaratan sözcük bilgisi ve dinlediğini anlamayla ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

EVOKU yazı yazma etkinlikleri alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde bu maddelerin bir kısmının çocuğun ebeveynleri ile etkileşimine dayalı olarak gerçekleştirdiği etkinliklerin sıklığını belirleyen maddeler olduğu görülmektedir. Bu etkinlikler sırasında çocuk ile ebeveyn arasında oluşan bu iletişim ve etkileşimin ise çocuğun hem alıcı dilde hem de ifade edici dilde sözcük bilgisine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Sözcük bilgisi ile dinlediğini anlama arasında ki ilişki düşünüldüğünde sözcük bilgisini artıran bu etkinliklerin dinlediğini anlama becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Güldenoğlu ve diğ., 2016).

EVOKU 'Kitap Okuma Etkinliği' boyutundan alınan puan ile çocukların ifade edici dilde sözcük bilgisi ($z=-4.06$, $p<.05$), sesbilgisel farkındalık becerileri ($z=-2.45$, $p<.05$) ve dinlediğini anlama ($z=-2.35$, $p<.05$) becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamalarına baktığımızda anlamlı farklılığın erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olmayan çocukların lehine olduğu görülmektedir. 'Kitap Okuma Etkinliği' boyutundan alınan puan ile çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ($z=-1.91$, $p>.05$) becerisi arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Kitap okuma etkinliklerinin sıklığı ve niteliği ile sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu alanyazında yapılan birçok çalışmada ifade edilmiştir (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Ergül ve diğ., 2015; Hargrave ve Senechal, 2000; Justice, 2000; Justice ve Pullen, 2003; Missall, McConnell ve Cadigan, 2006). Kitap okuma etkinlikleri sırasında ebeveynin çocuk ile resimler hakkında konuşması, çocuğun anlamını bilmediği sözcükleri açıklaması, çocuğa kitap ile ilgili sorular sorması, çocuğun cevabını dinlemesi, gerekirse cevabını düzeltmesi-genişletmesi ve çocuğun kitapta geçen cümleyi tamamlamasına fırsat vermesi gibi ebeveyn ve çocuk etkileşimi ve iletişimini artıran girişimlerin çocuğun sözel dil becerilerini desteklemekte son derece etkili olduğu bilinmektedir (Whitehurst ve diğ., 1994). Bu bağlamda kitap okuma etkinliklerinin sözcük bilgisi, dinlediğini anlama ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı ilişkilerin olması beklenen bir bulgudur. Elde edilen bu bulgu alanyazında yapılmış diğer çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin sözcük bilgisi gelişimini desteklediği yapılan birçok çalışma ile ortaya konulmuştur. Akoğlu ve arkadaşları (2014) tarafından yapılmış bir çalışmada da çevresel nedenlerle risk altında bulunan 4-5 yaş grubunda korunmaya muhtaç çocuklarla gerçekleştirilen etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilen kitap okuma uygulamalarının çocukların kullandıkları farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin çocukların ifade edici dil becerilerini desteklemek için kullanılabilecek etkili bir etkinlik olduğu ifade edilmiştir. Lever ve Senechal (2011) ve Hargrave ve Senechal (2000) tarafından yapılan çalışmalarında da nitelikli kitap okuma etkinliklerinin çocukların ifade edici dilde sözcük bilgilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca hem bu çalışmadan hem de alanyazında gerçekleştirilmiş diğer çalışmalardan elde edilen bulgular etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini gömülü olarak desteklediğini göstermektedir (Kuşçul, 1993; Storch ve Whitehurst, 2001). Altun, Taştekin- Erden ve Snow (2016) tarafından yapılmış başka bir çalışmada, nitelikli kitap okuma sıklığı ile çocukların sesbilgisel farkındalık puanları arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ergül ve arkadaşları (2013) tarafından gerçekleştirilmiş bir projede, etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin risk grubunda yer alan çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini desteklediği görülmüştür.

EVOKU ‘Sesbilgisel Oyunlar’ boyutundan alınan puan ile çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ($z=-2.05$, $p<.05$), ifade edici dilde sözcük ($z=-2.57$, $p<.05$) ve sesbilgisel farkındalık ($z=2.39$, $p<.05$) becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamalarına baktığımızda anlamlı farklılığın erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olmayan çocukların lehine olduğu görülmektedir. ‘Sesbilgisel Oyunlar’ boyutundan alınan puan ile çocukların dinlediğini anlama ($z=-1.42$, $p>.05$) becerisi arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Sesbilgisel oyunlar alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde bu maddelerin kelime bulma, heceleme, uyaklı sözcükler bulma gibi sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen oyunlardan oluştuğu görülmektedir. Oyunların sesbilgisel farkındalık becerilerini çocuğa kazandırmak için en etkili yol olduğu alanyazında vurgulanan bir konudur (Akdağ, 2018; Akdağ ve Kargın, 2019). Ayrıca oyunların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimin desteklemekte son derece etkili oldukları alanyazında yapılmış çalışmalarda da ifade edilmiştir. Fernandez-Fein ve Barker (1997) ev ortamında yapılan etkinlikler ile uyak tanıma ve uyak üretme arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında da ebeveynlerin çocuklarıyla sözcükleri hecelerine bölmek için el çırpma oyunu oynama, uyaklı sözcük oyunları oynama gibi etkinliklerin çocukların uyaklı sözcükleri tanıma ve uyaklı sözcük üretme becerileri arasında ilişki bulunmuştur. Akdağ (2018) sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik oyun temelli bir müdahale programı geliştirmişler ve geliştirilen programın sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini destekleyen etkili bir program olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Diğer taraftan sesbilgisel oyunlar kapsamında ev ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin sesbilgisel bilgi ve becerilerinin gelişimine katkısının yanı sıra elde edilen sonuçlar ses bilgisel oyunların ifade edici dil becerilerinde de birtakım farklılıklar yarattığını göstermektedir. Sesbilgisel oyunlar boyutunda yer alan maddelerin içeriğine bakıldığında bu oyunların sözcük bulma, sözcük türetme, sözcük heceleme gibi sözcük bilgisine dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda ev ortamında bu oyunların gerçekleştirilmesi ile doğru orantılı olarak çocukların ifade edici dil performanslarının artması da beklenen bir bulgudur. Bu bulgudan yola çıkıldığında ifade etmeye dayalı olarak gerçekleştirilen sesbilgisel oyunların çocukların ifade edici dildeki sözcük bilgilerini artırdığı söylenebilir.

EVOKU’nun ‘Ebeveyn Kitap Okuma Sıklığı’ boyutundan alınan puan ile çocukların ifade edici dilde sözcük bilgisi ($z=-3.21$, $p<.05$) ve sesbilgisel farkındalık ($z=-2.98$, $p<.05$) becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Sıra ortalamalarına baktığımızda anlamlı farklılığın erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olmayan çocukların lehine olduğu görülmektedir. ‘Ebeveyn Kitap Okuma Sıklığı’ boyutundan alınan puan ile çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ($z=-1.31$, $p>.05$.) ve dinlediğini anlama ($z=-1.20$, $p>.05$) becerileri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Daha öncede ifade edildiği gibi kitap okuma etkinliklerinin erken okuryazarlık becerilerini destekleme kapsamında yapılan çalışmalarda önemli bir yeri bulunmaktadır. Özellikle kitap okuma etkinliklerinin sıklığının artmasıyla birlikte çocukların daha fazla sözcük ile karşılaşacakları, daha fazla sözcük ile karşılaşan çocukların hem sözcük bilgisi performanslarının artacağı hem de sözcüklerin sesbilgisel yapılarına karşı daha duyarlı olacakları bilinmektedir (Akoğlu ve diğ., 2014, Ergül ve diğ., 2017; Ergül ve diğ., 2015). Bu çalışmadan ebeveyn okuma sıklığına ilişkin elde edilen bulgular alanyazında yapılmış çalışmalardan elde edilen bulgularla paralel olup daha fazla kitap okuyan ebeveynlerin çocuklarıyla kitapta geçen sözcükler ile ilgili konuşma ve çocuklarına sözcüklerin sesbilgisel yapılarını hissettirme fırsatlarının da daha çok olabileceğini göstermektedir.

Buna karşın bu çalışmada alanyazında yapılmış diğer çalışmalardan farklı olarak (Akoğlu ve diğ., 2014; Arnold ve diğ., 1994; Ergül ve diğ., 2014; Whitehurst ve diğ., 1994) ebeveynlerin kitap okuma sıklığının çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi performansları üzerinde bir fark yaratmamış olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonucun, alıcı dilde sözcük bilgisinin genel gelişim özelliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Alıcı dilde sözcük bilgisi, çocukların çevreleri ile girdikleri etkileşimlerin sıklığından etkilenen bir beceridir. Bu etkileşimlerin sıklığı ne kadar fazlaysa alıcı dilde sözcük bilgisinin o kadar geliştiği görülmektedir. Bu bağlamda, evde gerçekleştirilen kitap okuma etkinliğinin sıklığı düşük olsa bile çocuğun çevresiyle girdiği etkileşimler sonucunda evde daha sık kitap okuma etkinliği gerçekleştirilen çocuklar gibi bu beceriyi kazanmış olabilecekleri ve bu nedenle ebeveyn kitap okuma sıklığının alıcı dilde sözcük bilgisi performansı üzerinde anlamlı farklılık yaratmamış olabileceği söylenebilir. Ayrıca yine daha önce belirtildiği gibi başarılı bir dinlediğini anlama etkinliği için kitap okuma sırasında üst düzey dil becerilerine vurgu yapılması ve mutlaka ek destekler sunulması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle sadece kitap okuma sıklığının artması ile bu beceriler kendiliğinden gelişmemektedir. Bu açıdan bakıldığında ebeveynlerin kitap okuma sıklığı artsa bile bu becerileri yeterince vurgulayamamaları

çocukların dinlediğini anlama alt testinde sergiledikleri performans üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamış olabilir.

Elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında SED gibi ev okuryazarlık uygulamalarının da çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde anlamlı farklılık yarattığı ve anlamlı farklılığın risk grubunda olmayan çocukların lehine olduğu görülmektedir. SED ve ev okuryazarlık uygulamalarının yanı sıra bu dönemde çocukların hayatına giren okul ortamı ve öğretmen faktörünün de çocukların erken okuryazarlık performanslarını etkileyebileceği düşünüldüğünden bir sonraki analizlerde öğretmen faktörünün çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

2.c) Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puan ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Analize başlamadan önce öğretmenler erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeyler değerlendirilmiş daha düşük ve daha yüksek bilgi düzeyine sahip olan öğretmenler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Öğretmen görüşlerine yönelik oluşturulmuş puanlama anahtarında bilgi düzeyine yönelik belirlenmiş olan 39 anahtar kavramın %18'ine (0-7 kavram) cevaplarında uygun şekilde yer veren öğretmenler 1. grubu yani daha düşük bilgi düzeyine sahip olan öğretmenler grubunu, %19'u ile %35'i (8-14 kavram) arasındaki kavrama cevaplarında uygun şekilde yer veren öğretmenler ise 2. grubu yani daha yüksek bilgi düzeyine sahip olan öğretmenler grubunu oluşturmaktadır. Grupların elde ettiği puanların sıra ortalamaları, sıra toplamaları, U , z , p ve r değerleri sırasıyla Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Öğretmen Bilgi Düzeyine Göre Karşılaştırmasına Yönelik Mann-Whitney U Sonuçları

Erken Okuryazarlık Alt Testleri	Öğretmen Bilgi Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	r
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	1	19	13.32	253.00	63.00	-1.47	.142	-
	2	10	18.20	182.00				
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	1	19	13.03	247.50	57.50	-1.72	.085	-
	2	10	18.75	187.50				
Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	1	19	13.79	262.00	72.00	-1.06	.291	-
	2	10	17.30	173.00				
Dinlediğini Anlama Becerileri	1	19	13.16	250.00	60.00	-1.61	.108	-
	2	10	18.50	185.00				

1= Daha düşük bilgi düzeyi, 2= Daha yüksek bilgi düzeyi

Yapılan analiz sonucunda çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ($z=-1.47$, $p>.05$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($z=-1.72$, $p>.05$), sesbilgisel farkındalık becerileri ($z=1.06$, $p>.05$) ve dinlediğini anlama becerileri ($z=-1.61$, $p>.05$) alt testlerinden elde ettikleri puan ortalamalarının öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuca genel olarak bakıldığında öğretmenlerin bilgi düzeyleri her ne kadar birbirinden farklılık gösterse de var olan bilgi düzeylerini uygulamaya yansıtmada sınırlılıklar yaşadıkları başka bir ifadeyle öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik sahip oldukları bilgi düzeyleri yüksek olsa bile bu bilgileri uygulamaya etkili şekilde aktaramadıkları ifade edilebilir.

Bu çalışmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin sayıca çoğunluğunun erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin düşük seviyede olmasında ise üç nedenin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden ilkinin, okul öncesi öğretmenleri yetiştiren lisans programlarında bu alana ilişkin derslerin hem sayıca az olması hem de sayıca az olan bu derslerin sınırlı saatler içinde sunulmasıdır. Bu durum ise okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık gibi kapsamlı bir beceri alanına ilişkin yeterli teorik ve uygulama bilgisi edinmeden meslek hayatına geçiş yapmalarına neden olmaktadır (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Dickinson ve Caswell, 2007; Ergül ve diğ., 2014; Podhajski ve Nathan, 2005). Altun ve Tantekin- Erden (2016)'ın okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlığa ilişkin görüşlerini ve staj uygulamalarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları etkinliklerin sayısı ve çeşitliliğini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında da bu sonuçlara paralel olarak aday öğretmenlerin erken

okuryazarlığa yönelik yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının, erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini harfleri tanıma ve ayırt etme, ilkokula başlamadan önce okuma yazmayı bilme olarak tanımladıkları görülmüştür. Ergül ve arkadaşları (2014) okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla uyguladıkları sınıf içi etkinlikleri inceledikleri çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış ve öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları belirtilmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramını okuma yazma öğretimi olarak tanımladıklarını ve erken okuryazarlığın kapsamı ve ilerideki başarılı okuma performansı ile ilişkisini açıklayamadıklarını da ortaya koymuştur. Laçın (2020)'in okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçladığı çalışmada da erken okuryazarlık bilgi düzeyleri özel gereksinimli öğrenci ile çalışıp çalışmama, hizmet yılı, erken okuryazarlığa yönelik bir eğitim alıp almama ve çalıştıkları çocukların yaş gruplarına göre değişmediği ve bilgi düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin düşük seviyede olmasının ikinci nedeni, öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin nitelik olarak yetersiz olmasıdır. Türkiye’de son dönemlerde bazı ilerde gerek İl Milli Eğitim Müdürlükleri gerekse farklı kurum ve kuruluşlar aracılığıyla erken okuryazarlık becerilerinin tanımı, kapsamı, amacı, önemi, nitelikli çocuk kitaplarının seçimi ve etkileşimli kitap okuma gibi konularda okul öncesi öğretmenlerine yönelik çeşitli eğitim, çalıştay ve kurslar düzenlendiği görülmektedir. Fakat bu eğitimlerin birçoğunda erken okuryazarlık kavramının kapsamının, amacının, okuma ve akademik başarı ile ilişkisinin gerektiği şekilde ele alınmadığı ve sadece teorik bilgi aktarımı şeklinde gerçekleştirildiği, nitelikli içeriğine sahip eğitimlerin ise sayıca sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum ise okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ve önemine ilişkin istenen düzeyde bilgi edinmelerinin önünde bir engel oluşturacağı düşünülmektedir. Laçın (2020) tarafından yapılmış bir çalışmada da erken okuryazarlık ile ilgili bir kursa katılmış 107 öğretmen ile herhangi bir kursa katılmamış 270 öğretmenin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı görülmüş ve bu sonucun, öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimlerin belirli saat dilimleri içinde sunulan niteliği düşük eğitimlerden kaynaklanabileceği vurgulanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin düşük seviyede olmasının sonuncu nedeni ise alanyazındaki gelişmeleri takip etmemeleridir. Son yıllarda ulusal alanyazında erken okuryazarlık alanında gerçekleşen gelişmelere paralel olarak Türkiye’de de erken okuryazarlık becerilerinin kapsamı, önemi ve nasıl desteklenebileceğine ilişkin birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık alanında yetersiz bilgiye sahip olmasında bu çalışmaları edinmemeleri ve dolayısıyla alanla ilgili güncel ve yeni bilgileri takip etmemelerinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyi ile erken okuryazarlığa yönelik sınıf içi uygulamalarının niteliği arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu yapılan bu uygulamalarının ise erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklediği bilinmektedir (Cash, Cabell, Hamre, DeCoster ve Pianta, 2015; Hindman ve Wasik, 2008; McCutchen, Abbott Green ve Beretvas, 2002). Başka bir ifadeyle alanyazında okul öncesi öğretmenin sahip olduğu erken okuryazarlık bilgi düzeyinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için önemli bir gösterge olduğu vurgulanmaktadır (Hindman ve Wasik, 2008; McMahan, Richmond ve Reeves-Kazelskis, 1998). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında ise bilgi düzeyi daha yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin lehine de anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin var olan erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini etkili bir şekilde sınıf ortamına aktarma konusunda sınırlılıklar yaşadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte bu çalışmada, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik var olan bilgilerini sınıf içine aktarma konusunda kendilerini yetersiz buldukları ve bu konuda sınırlı kaldıklarını dile getirdikleri görülmüştür. Bu durumun daha ayrıntılı olarak ele alınabilmesi için bir sonraki analizde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde gerçekleştirdikleri okuryazarlık uygulamaları karşılaştırılmıştır.

2.d) Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puan ortalamalarının sınıf içi okuryazarlık uygulama düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Kruskal Wallis H testi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Analize başlamadan önce

öğretmenlerin sınıf içi okuryazarlık uygulamaları zayıf uygulamacılar, orta düzey uygulamacılar ve iyi uygulamacılar olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Öğretmen görüşlerine yönelik oluşturulmuş puanlama anahtarında sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yönelik belirlenmiş olan 68 anahtar kavramın %16'sı ile %29'u arasındaki kavrama cevaplarında yer veren öğretmenler 1. grubu yani zayıf uygulamacıları, %30'u ile %44'ü arasındaki kavrama cevaplarında yer veren öğretmenler 2. grubu yani orta düzey uygulamacıları, %45 ve üzeri kavrama cevaplarında uygun şekilde yer veren öğretmenler ise 3. grubu yani iyi uygulamacılar grubunu oluşturmaktadır. Çocukların puanlarına ilişkin sıra ortalamaları, serbestlik derecesi, X^2 , p değeri, farklılığın saptandığı gruplar ile r değerleri sırasıyla Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulama Düzeyine Göre Karşılaştırmasına Yönelik Kruskal Wallis H Sonuçları

Erken Okuryazarlık Alt Testleri	Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulama Düzeyi	n	Sıra Ortalamaları	sd	X^2	p	Anlamlı Fark	r
Alıcı Dilde	1	6	8.83					
Sözcük	2	15	13.90	2	8.33	.015*	1<3	-.18
Bilgisi	3	8	21.69				2<3	-.15
İfade Edici	1	6	10.42					
Dilde Sözcük	2	15	13.40	2	6.84	.033*	1<3	-.16
Bilgisi	3	8	21.44				2<3	-.15
Sesbilgisel	1	6	8.08					
Farkındalık	2	15	12.57	2	4.19	.120	-	-
Becerileri	3	8	17.75					
Dinlediğini	1	6	9.83					
Anlama	2	15	14.80	2	4.21	.121	-	-
Becerileri	3	8	19.25					

1= Zayıf uygulamacılar 2= Orta düzey uygulamacılar 3= İyi uygulamacılar, * $p < .05$

Yapılan analiz sonucunda çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ($X^2 = 8.33$, $p < .05$) ve ifade edici dilde sözcük bilgisi ($X^2 = 6.84$, $p < .05$) boyutlarından elde ettikleri puan ortalamalarının sınıf içi okuryazarlık uygulama düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde ($X^2 = 4.19$, $p > .05$) ve dinlediğini anlama becerisinde elde ettikleri puan ortalamaları ile sınıf içi okuryazarlık uygulama düzeyi arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık

bulunmamıştır ($X^2=4.21$, $p>.05$). Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann- Whitney U testinde gruplar ikili (1. grup-2. grup, 1. grup- 3. grup, 2. grup- 3. grup) karşılaştırılmıştır.

Analiz sonucunda alıcı dilde sözcük bilgisinde anlamli farkın 3. grupta yer alan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar ile hem 1. grupta yer alan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar ($z=-2.58$, $p<.05$) hem de 2. grupta yer alan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar arasında ($z=-2.16$, $p<.05$) ve 3. gruptaki öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların lehine olduğu görölmüştür. İfade edici dilde sözcük bilgisinde de anlamli farkın 3. grupta yer alan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar ile hem 1. grupta yer alan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar ($z=-2.32$, $p<.05$) hem de 2. grupta yer alan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar arasında ($z=-2.16$, $p<.05$) ve 3. gruptaki öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların lehine olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yönelik elde edilen verilere genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin aslında bir okul günü içinde erken okuryazarlık alanına yönelik kapsamlı etkinlik ve uygulamalara yeterince yer vermedikleri görölmektedir. Bu durumun ise okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa yönelik etkili uygulama yapamaya yönelik sınırlı bilgiye sahip olmalarının yanı sıra ‘Okul Öncesi Eğitim Programı’nda erken okuryazarlık alt becerilerine yönelik kazanımların bağımsız alt alanlar şeklinde sunulmamış ve sunulan bazı kazanımların uygulama örneklerinin son derece sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünölmektedir. ‘Okul Öncesi Eğitim Programı’ erken okuryazarlık bağlamında değeriendirildiğinde, programda erken okuryazarlık alt becerilerinin dil becerileri ile yakından ilişkili ve gelecekteki okuma başarısı için önemli olduğunun vurgulandığı fakat kavram olarak program kazanım ve göstergelerinin hiçbirinde yer almadığı, erken okuryazarlık becerileri destekler nitelikteki kazanımların ise dil gelişimi modölü altında ele aldığı görölmektedir. Modöilde, erken okuryazarlık becerilerinden sözcük bilgisini desteklemeye yönelik birçok kazanım, ses bilgisel farkındalık, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı becerilerini desteklemeye yönelik sınırlı sayıda kazanım yer alırken, harf bilgisine yönelik herhangi bir kazanıma programda yer verilmediğı görölmektedir (MEB, 2013). Bağımsız alt alanlar olarak sunulmadığı zaman bu becerilerin önemi ve bu becerilere yönelik gerçekeştirilmesi gereken uygulama ve etkinliklerin öğretmenler tarafından fark edilme olasılıkları düşmektedir.

Bu durum programda okuma-yazmaya yönelik becerilerin çocuğın belirli olgunluğa ulaşmasının ardından kendiliğinden gelişeceğini varsayan okumaya hazırlık

yaklaşımının benimsenmiş olduğunu göstermektedir. Programın benimsediği bu yaklaşım her ne kadar okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yeterli düzeyde yer verememelerine neden olsa da ‘Türkçe Dil Etkinlikleri’ adı altında öğretmenlerin sınırlı da olsa kitap okuma etkinlikleri ve seslere yönelik birtakım etkinlikler yaptıkları bilinmektedir. Gerçekleştirilen bu uygulamalardaki çeşitlilik ve sıklığın ise çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde farklılığa yol açabileceği düşünülmektedir.

Sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların alıcı dilde ve ifade edici dilde sözcük bilgisi testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı incelendiğinde, sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi performansları üzerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Sözcük bilgisi çocukların çevresiyle girdikleri iletişim ve etkileşim sonucunda kendiliğinden gelişebilecek bir beceri alanıdır ve öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirdiği kavram öğretimi, kitap okuma, şarkı-şiiir öğretimi, bilmece etkinlikleri, sanat etkinlikleri, drama etkinlikleri ve oyun oynama gibi erken okuryazarlığın farklı alanlarını desteklemek amacıyla gerçekleştirilen bu etkinliklerin çocukların sözcük bilgisi performansları üzerinde de etkili olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte sözcük bilgisi ‘Okul Öncesi Eğitim Programı’nda erken okuryazarlık becerileri içinde en çok kazanımın bulunduğu beceri alanıdır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda tüm okul öncesi öğretmenlerinin bu beceri alanına yönelik etkinlikler gerçekleştirdiği fakat bazı öğretmenlerin alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisini desteklemeye yönelik daha çeşitli, kapsamlı ve nitelikli etkinlikler gerçekleştirdiği de ifade edilebilir. Ergül ve arkadaşları (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sıklıkla gerçekleştirdikleri etkinliklerden birinin kavram öğretimi diğerinin ise kitap okuma olduğunu ve bu iki etkinliğinde erken okuryazarlığın temel becerilerinden olan sözcük bilgisini desteklediği belirtilmiştir (Neuman, Copple ve Bredekamp, 2000; Snow ve diğ., 1998). Kargın ve arkadaşları (2017) tarafından anasınıfı öğrencilerinin erken okuryazarlık beceri profilini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada da çocukların sözcük bilgisi testinden sergiledikleri performansın yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen sonucu ise programda sözcük bilgisini desteklemeye yönelik bulunan birçok kazanımın varlığı ile açıklamışlardır.

Sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri testinden elde edilen puanlar üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığına bakıldığında

sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerindeki performansları üzerinde bir fark yaratmadığı görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin doğal olarak kendi kendine gelişen beceriler olmadığı ve çocuğun bu becerileri kazanabilmesinin sistematik ve doğrudan öğretim süreçleri gerektirdiği bilinmektedir (Jaskolski ve Moyle, 2013; Vukelich, Christie ve Enz, 2008). Buna karşın ‘Okul Öncesi Eğitim Programı’nda sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik ‘sesbilgisi farkındalığını gösterir’ şeklinde tek bir kazanım bulunmaktadır. Hâlbuki, öğretmenlerin farkındalığının artırılması, öğretmenlerin bu konudaki farkındalığının artması ile birlikte sınıf içi uygulamalarının da artacağı düşünüldüğünde bu alanın başlı başına bağımsız bir öğrenme alanı şeklinde ele alınmasının gerektiği ifade edilebilir. Her ne kadar bu kazanıma ilişkin çalışılması önerilen tüm alt beceriler göstergeler olarak ilgili kazanımın yanında parantez içinde belirtilse de kazanımın altında verilen açıklamada sadece uyaklara vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durum ise okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerileri gibi kapsamlı bir beceri alanına yönelik gerçekleştirecekleri eğitimin uyak farkındalığı ile sınırlı kalmasına neden olmaktadır (Kargın ve diğ., 2017). Alanyazında yapılmış çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik sınırlı etkinlik gerçekleştirdikleri (Akdağ, 2020; Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Emir, Girgin ve Karasu, 2015; Ergül ve diğ., 2014), gerçekleştirilen etkinliklerin ise sadece ünlü harflerin sesleriyle başlayan sözcükleri bulma ya da farklı harf sesi ile başlayan sözcükleri ayırt etme şeklinde olduğu belirtilmektedir (Akdağ, 2020; Ergül ve diğ., 2014).

Son olarak sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların dinlediğini anlama becerileri testinden elde ettikleri puanları üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığına bakıldığında sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların dinlediğini anlama becerilerindeki performansları üzerinde bir fark yaratmadığı görülmektedir. ‘Okul Öncesi Eğitim Programı’ içerisinde her ne kadar dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını fark ettirmeye yönelik bazı kazanımlar olsa da okul öncesi öğretmenlerinin bunlara yönelik etkili uygulamalar gerçekleştirme konusunda çeşitli sınırlılıklar yaşadıkları (Ergül ve diğ., 2014; Güldenoğlu ve diğ., 2017), dinlediğini anlama becerisini desteklemeye yönelik ise genel olarak kitap okuma etkinliği yaptıkları bilinmektedir (Ergül ve diğ., 2015). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla sıklıkla kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri görüşmelerden elde edilen bulgular arasındadır. Her ne kadar okul öncesi öğretmenleri sınıf içi uygulamalarında kitap okuma etkinliklerine sıklıkla yer verdiklerini ifade etseler de bu

sonucun elde edilmesinde gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin etkili bir dinlediğini anlama uygulaması çerçevesinde şekillendirme konusunda öğretmenlerin yaşadıkları sınırlılıkların etkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin, çocuğun pasif dinleyici öğretmenin ise okuyucu konumunda olduğu geleneksel okuma yöntemiyle kitap okuma etkinliklerini gerçekleştirdikleri, bu yöntemle yapılan kitap okuma etkinliklerinin ise çocukların dilin yapısal özelliklerini keşfetmeleri ve dolayısıyla dinlediğini anlama becerisinde belirli bir yetkinliğe ulaşmaları önünde engel oluşturduğu belirtilmektedir (Güldenöglü ve diğ., 2017; Kargın ve diğ., 2016). Hâlbuki okul öncesi öğretmenin kitap okuma etkinliğini dinlediğini anlama becerisinin tüm alt bileşenlerini vurgulayacak şekilde gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Örneğin, öğretmen çocuktan kitaptaki resimlerde bulunan bir nesneyi isimlendirmesi isteyerek sözcük bilgisinin genişlemesine katkı sunmalı, çocuğu kitaptaki resimler ve kitabın kurgusu üzerinden konuşarak morfoloji ve söz dizimi bilgi ve becerilerini desteklemeli, aynı zamanda kitap içinde sözcüklerle benzer ses yapılarına sahip olan ve olmayan sözcüklerle de etkinlikler yapmalıdır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin bu uygulamaları yapmadan sadece kitapta yazılanları okuma şeklinde gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinliklerinin dinlediğini anlama gibi kapsamlı bir beceriyi desteklemekte yetersiz kalacağı söylenebilir. Ergül ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirdiklerini fakat bu etkinlikleri geleneksel okuma çerçevesinde yürüttüklerini belirtmişlerdir.

Yukarda sunulan tüm bulgulara birlikte bakıldığında çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde SED'in, ev okuryazarlık uygulamalarının ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının birtakım avantajlar sağladığı, öğretmen bilgi düzeyinin ise uygulamaya sınırlı yansımından dolayı okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür. Erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı fark yaratan ve yaratmayan bu değişkenler aynı zamanda birbirini etkileme olasılığı olan ilişkili değişkenlerdir. Bu nedenle hangi değişkenin hangi değişkenle ne kadar ilişkisi olduğunu belirlemek amacıyla korelasyon analizleri yapılmıştır.

3.a) Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar ile SED ve ev okuryazarlık uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar ile içinde bulundukları sosyo ekonomik çevre ve ev okuryazarlık uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan tüm çocuklar için elde edilen analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar, SED ve Ev Okuryazarlık Uygulamaları Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. SED	-	.47**	.23**	.21**	.16*	.14*
2. Ev Okuryazarlık Uygulamaları	-	-	.33**	.33**	.27**	.19**
3. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	-	-	-	.55**	.47**	.41**
4. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	-	-	-	-	.48**	.47**
5. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	-	-	-	-	-	.40**
6. Dinlediğini Anlama Becerileri	-	-	-	-	-	-

**p≤ .01, *p≤ .05

Tablo 12 incelendiğinde SED ile ev okuryazarlık uygulamaları arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=.47$) ilişki olduğu görülmektedir. SED ile erken okuryazarlık alt testlerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye bakıldığında, SED ile alıcı dilde sözcük bilgisi ($r=.23$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($r=.21$), sesbilgisel farkındalık becerileri ($r=.16$) ve dinlediğini anlama becerileri ($r=.14$) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Sınırlı sayıda katılımcıdan elde edilen veriler ile yapılan analizden anlamlı ilişkilerin elde edilmiş olması bu çalışma açısından önemli bulgulardan biridir.

Çocukların içinde bulunduğu SED ve ev okuryazarlık uygulamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında SED ile ev okuryazarlık uygulamaları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. SED, ebeveylelerin çocuklarına hem zengin bir okuryazarlık çevresi sağlama (Akyüz ve Doğan, 2017; Dowd ve diğ., 2018; Hoff, 2006; Kargın ve diğ., 2017; Marjanovik-Umek ve diğ., 2015; Niklas ve Schneider, 2013) hem de nitelikli

okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirme becerileri üzerinde belirleyici olan en temel unsur olarak kabul edilmektedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002; Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce ve Pianta, 2010; Kluczniok ve diğ., 2013; Rush, 1999). Zengin bir ev okuryazarlığı çevresi ve nitelikli ev okuryazarlık uygulamaları ile de erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasında bir ilişki bulunmaktadır (Korat ve diğ., 2007; Neuman, 2016). Bu noktada SED'in, ev okuryazarlık uygulamalarının niteliği ve niceliği ile doğrudan, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimiyle ise dolaylı bir ilişkisi olduğunu ifade edebiliriz. Aram, Korat, Saiegh-Haddad, Arafat, Khoury ve Elhija (2013) tarafından gerçekleştirilmiş bir çalışmada da SED ve ev okuryazarlık ortamında gerçekleştirilen uygulamalar arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=.65$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca SED ile sesbilgisel farkındalık becerileri ($r=.46$) ve sözcük bilgisi ($r=.42$) arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Korat, Arafat, Aram ve Klein (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık düzeyine en iyi katkıda bulunan değişkenin ev okuryazarlık ortamında gerçekleştirilen uygulamalar olduğu, ev okuryazarlık uygulamalarının niteliği üzerinde ise SED'in belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Ergül ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilmiş başka bir çalışmada da SED'in ev okuryazarlık ortamında gerçekleştirilen uygulamalar üzerinde belirleyici olduğu ve alt SED'den gelen çocukların ev okuryazarlık ortamında gerçekleştirilen okuryazarlık uygulamalarının üst ve orta SED'den gelen çocuklara göre daha yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar SED düşüklüğünün erken okuryazarlık becerilerinin kazanım süreci için dolayısıyla da okuma başarısı ve akademik başarı için bir risk faktörü oluşturabileceğini göstermektedir. Bu nedenle düşük SED'de bulunan ailelerde yaşayan çocuklara erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte materyal (kitap, dergi, oyun gibi) desteği sunmak ve bu ailelerin ev okuryazarlık uygulamalarına yönelik bilgi ve becerilerini desteklemenin önemli olduğunu ifade edebiliriz.

Ev okuryazarlık uygulamalarının erken okuryazarlık alt testlerinden elde edile puanlar ile arasındaki ilişkiye bakıldığında alıcı dilde sözcük bilgisi ($r=.33$) ve ifade edici dilde sözcük bilgisi ($r=.33$) ile aralarında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki, sesbilgisel farkındalık becerileri ($r=.27$) ve dinlediğini anlama becerileri ($r=.19$) ile aralarında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Alanyazında da ev okuryazarlık ortamında gerçekleştirilen gerek formal gerekse informal okuryazarlık etkinlikleri ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Martini ve Senechal, 2012; Senechal ve LeFevre, 2014; Yeo ve diğ.,

2014). Hem alanyazından hem bu çalışmadan elde edilen bulgular birlikte ele alındığında, aslında ebeveynlerin evde gerçekleştirdikleri okuryazarlık etkinliklerinin çocuklarının okul yaşamındaki başarısına da etki edeceğini görebilmeleri açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Bu durum erken okuryazarlık becerilerinin kazanım sürecini desteklemek ve bu sayede ilerleyen okul yıllarında daha az çocuğun okuma güçlüğü tanısı almasını sağlayabilmek amacıyla ev ortamında gerçekleştirilen okuryazarlık etkinliklerine ve uygulamalarına odaklanılabileceğini göstermektedir.

3.b) Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar ile öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyi ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar, öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyi ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan tüm çocuklar için elde edilen analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar, Öğretmen Bilgi Düzeyi ve Ev Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamaları Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Öğretmen Bilgi Düzeyi	-	.26	.09	.19	.07	.16
2. Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamaları	-	-	.56**	.60**	.55**	.47*
3. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	-	-	-	.72**	.71**	.54**
4. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	-	-	-	-	.86**	.68**
5. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	-	-	-	-	-	.47**
6. Dinlediğini Anlama Becerileri	-	-	-	-	-	-

**p≤ .01, *p≤ .05

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen bilgi düzeyi ile sınıf içi okuryazarlık uygulamaları ve erken okuryazarlık alt testlerinden elde edilen puanlar arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu okul öncesi öğretmenin bilgi düzeyini artsa bile sınıf içi etkili uygulamalarının artmadığını, çünkü öğretmenlerin bu bilgileri sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına aktarmada sınırlılıklar yaşadıklarını göstermektedir.

Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu bilgi düzeyinin öğrencilerin erken okuryazarlık performansına yansımalarının sınıf içi okuryazarlık uygulamaları aracılığı ile gerçekleştiğini düşündüğümüzde öğretmen bilgi düzeyi ile erken okuryazarlık alt becerileri arasında da anlamlı bir ilişkinin bulunmamasının beklenen bir sonuç olduğunu ifade edebiliriz. Başka bir ifadeyle öğretmenin bilgi düzeyi ne kadar yüksek olursa olsun eğer öğretmen bu bilgi düzeyini sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yansıtma ve etkili uygulamalar gerçekleştirme konusunda yetersiz ise bilgi düzeyinin doğrudan erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yansımaları olmayacaktır.

Sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının erken okuryazarlık alt testlerinden elde edilen puanlar ile arasındaki ilişkiye bakıldığında ise alıcı dilde sözcük bilgisi ($r=.56$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($r=.60$), sesbilgisel farkındalık becerileri ($r=.55$) ve dinlediğini anlama becerileri ($r=.47$) ile aralarında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Yukarıda sınıf içi uygulamalarına yönelik belirtilen durumlar düşünüldüğünde nitelikli, kapsamlı ve sık gerçekleştirilen sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini artıracakları düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında sınıf içi okuryazarlık uygulamaları ile erken okuryazarlık alt becerilerinden elde edilen puanlar arasında ortaya çıkan korelasyonlarda bu durumu destekleyen önemli bulgulardır. Buradan yola çıkarak okul öncesi öğretmenleri sınıf içinde ne kadar fazla ve nitelikli okuryazarlık uygulaması gerçekleştirirlerse öğrencilerde ki erken okuryazarlık performansının da o oranda artacağı söylenebilir. Elde edilen bulgu da bu görüşle tutarlı olarak karşımıza çıkmaktadır.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 60-72 ay yaş aralığı içinde bulunan, devlet okulları bünyesinde bulunan anasınıflarında eğitim öğretimine devam eden ve tanıli herhangi bir yetersizliği olmayan 126 kız ve 109 erkek olmak üzere toplam 235 çocuğa erken okuryazarlık testi uygulanmıştır. Testten elde edilen puanların, SED, ev okuryazarlık uygulamaları okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler sırasıyla sunulmuştur.

Sonuçlar

Sonuç olarak çalışmadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, 60-72 ay aralığında bulunan çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülen değişkenler hakkında birtakım önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Öncelikle çalışmadan elde edilen bulgulara göre 60-72 ay aralığında bulunan 235 çocuğun erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlara göre 54'ü alıcı dilde sözcük bilgisi, 174'ü ifade edici dilde sözcük bilgisi, 132'si sesbilgisel farkındalık becerileri ve 161'i dinlediğini anlama becerilerinde kesme puanın altında bir puan elde ederek risk grubu içinde yer almışlardır. Bu durum çocukların büyük çoğunluğunun yeterli erken okuryazarlık becerilerine sahip olmadığını ve bir takım erken okuryazarlık becerilerinin (ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama) gerektiği şekilde desteklenemediğini göstermektedir.

İkinci olarak risk grubunda bulunan çocukların SED'e göre dağılımları incelenmiş ve sonuçlarda alıcı dilde sözcük bilgisinde risk grubunda olan çocukların 28'inin alt, ifade edici dilde sözcük bilgisinde risk grubunda olan çocukların 75'i alt, 63'ü orta, sesbilgisel farkındalık becerilerinde risk grubunda bulunan çocukların 55'inin alt, 46'sının orta,

dinlediğini anlama becerisinde risk grubunda bulunan çocukların 64'ünün alt ve 62'sinin orta SED'den gelen çocuklar olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde SED' in anlamlı farklılık yarattığını ve özellikle düşük SED'den gelen çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olduklarını göstermiştir. Bu riski erken dönemde fark etmek için alt SED'den gelen çocukların değerlendirilmesi ve gerekli desteğin bu çocuklara sunulması önemlidir.

Çalışma içerisinde çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülen ev okuryazarlık ortamının değerlendirilmesine yönelik araştırmacı tarafından EVOKU ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek ile yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, ev ortamının çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu ve iyi bir erken okuryazarlık gelişimi için ev ortamında gerçekleştirilen nitelikli etkinliklerin ve sağlanan olanakların önemli olduğunu göstermiştir.

Son olarak SED ve ev okuryazarlık uygulamalarının yanı sıra bu dönemde çocukların hayatına giren okul ortamı ve öğretmen faktörünün de çocukların erken okuryazarlık performanslarını etkileyebileceği düşünüldüğünden çalışma içerisinde öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyinin ve sınıf içi uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık alt elde ettikleri puanlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlar erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin sahip olduğu erken okuryazarlık bilgi düzeyinin önemli olduğu fakat bu becerilerin gelişiminin tek başına bir göstergesi olmadığını ve öğretmenlerin var olan bilgi düzeylerinin mutlaka sınıf içindeki okuryazarlık uygulamalarına doğru ve etkili bir şekilde aktarılmasının gerektiğini göstermiştir.

Öneriler

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma Gaziantep ili merkez ilçelerinde ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında eğitim öğretime devam eden 60-72 ay yaş aralığında bulunan 235 çocuk ile sınırlıdır. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı şehir ve bölgelerden daha büyük grup katılımcılarla çalışma tekrarlanabilir. Bu sayede çalışmanın genellenebilirliği artırılabilir.

2. İlerideki çalışmalarda öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları doğrudan gözlem yoluyla değerlendirilebilir. Bu sayede sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının erken okuryazarlık üzerindeki etkilerine yönelik daha kapsamlı bilgiler elde edilebilir.
3. Farklı SED'lerden gelen çocukların ev okuryazarlık ortamına yönelik bir müdahale programı planlanıp, programın çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkileri araştırılabilir.
4. Çocukların bu çalışmada erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan değerlendirmeler EROT ile ev okuryazarlık uygulamalarına yönelik yapılan değerlendirmeler ise araştırmacı tarafından geliştirilen EVOKU ile sınırlıdır. İleriki araştırmalarda çeşitli araçlar ile farklı değerlendirmelerin yapılarak daha kapsamlı bulgular elde edilebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere erken okuryazarlık bilgi düzeylerini artırmak amacıyla erken okuryazarlık kavramı, kapsamı ve okuma becerisindeki yeri ve önemine ilişkin kapsamlı bir eğitim planlanabilir.
2. Öğretmenlere erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla etkili sınıf içi okuryazarlık uygulamalarını nasıl gerçekleştireceklerine yönelik hizmet içi eğitimler planlanabilir.
3. Öğretmenlerin ve ailelerin kitap okuma becerilerini desteklemek amacıyla uygulamaya dönük etkili kitap okuma eğitimleri planlanabilir.
4. Bu çalışmada ev ortamının önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Bu nedenle aileler evde erken okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirmeleri için teşvik edilebilir.
5. Düşük SED'lerden gelen ve erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda yer alan çocukların bu becerilerini desteklemek amacıyla ulusal çapta uygulanabilecek müdahale programları geliştirilebilir.
6. Erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi eğitim programındaki yeri ve içeriği tekrar gözden geçirilebilir.
7. Özellikle ifade edici dilde sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerini nasıl desteklenebileceği konusunda ailelere ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253–275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking & learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ahioğlu, E. N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545–561. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.545>
- Akçamete, A. G. (2012). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin ‘sesbilgisel farkındalık’ kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 496-515. DOI: 10.31592/aeusbed.653877
- Akdal, D. (2018). *Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdal, D. ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620 .
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri, *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Akoğlu G. ve Turan F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 11-22.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. A.Kırkılıç, A. ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, (s. 195-232) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, E. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Akyüz, E , Doğan, Ö . (2017). Home literacy environment: definitions, dimensions and its role on the development of emergent literacy skills. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 4(3), 38-57.
- Allor, J. H., & McCathren, R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic*, 39, 72-79.
- Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, D. (2013). *An investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, D. (2016). *A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers' early literacy development* (Yayınlanmış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, D., Erden, F. T. ve Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı*, 505-530.
- Altun, D. ve Tantekin-Erden, F., T. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 241-261.
- Aram, D., Korat, O., Saiegh-Haddad, E., Arafat, S. H., Khoury, R., & Elhija, J. A. (2013). Early literacy among Arabic-speaking kindergartners: The role of socioeconomic status, home literacy environment and maternal mediation of writing. *Cognitive Development*, 28(3), 193–208.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES. Sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16(3), 831–852.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235–243.
- Arterberry, M. E., Midgett, C., Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2007). Early attention and literacy experiences predict adaptive communication. *First Language*, 27(2), 175–189.
- Audet, D. R. (2013). *Parent goals and beliefs and their prediction of behavior during shared book reading*. (Dissertation Doctoral Thesis) University of Guelph. Canada.

- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter-naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-25.
- Baker, C.E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-187.
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2010). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 78-87.
- Baştuğ, Y. E. (2020). *Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batu, E. S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri* (Yayınlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Baumann, J., Kame'enui, E., & Ash, G. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. In Flood, J., Lapp, D., Squire, J., Jensen, J. (Eds.), *Handbook Of Research on Teaching the English Language Arts* (pp. 752-785). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baydar, N., Küntay, A. C., Yagmurlu, B., Aydemir, N., Cankaya, D., Göksen, F., & Cemalcılar, Z. (2014). "It takes a village" to support the vocabulary development of children with multiple risk factors. *Developmental Psychology*, 50(4), 1014.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2017). Yazı farkındalığı becerileri. F. Temel. (Ed). *Dil ve Erken Okuryazarlık* (s.63-88). Ankara: Hedef CS.
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. & Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5*. USA: Scholastic Inc.
- Bergen, D., & Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. In K. A. Roskos & J. F. Christie (Eds.), *Play And Literacy In Early Childhood: Research From Multiple Perspectives* (pp. 45-62). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Blaiklock, K. (2004). A critique of running records of children's oral reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 39, 241-253.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: associations with children's early literacy development. *Early Education & Development*, 18(1), 23-49.

- Bingham, G. E., & Patton-Terry, N. (2013). Early language and literacy achievement of early reading first students in kindergarten and 1st grade in the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(4), 440–453.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. Ed. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory In Cultural Context* (pp. 156–176). Cambridge University Press.
- Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech and Hearing in Schools*, 36, 33-47.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45–67.
- Britto, P. R. (2001). Family literacy environments and young children's emerging literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 346-347.
- Burger A. , & Chong I. (2011). Receptive vocabulary. In Goldstein S. & Naglieri J.A. (Eds.) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer US.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426
- Burris, P. W., Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2019). Examining the relations of the home literacy environments of families of low SES with children's early literacy skills. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(2), 154–173.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21.
- Bruning, R., Schraw, G., & Ronning, R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bursuck, W., & Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities*. Boston: MA Pearson Education, Inc.
- Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16(2), 407–428.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- 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), 1-14.
- Cardoso-Martins, C., Mesquita, T. C. L., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter–sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 25–38.
- Casby, M. W. (2003). Developmental assessment of play: A model for early intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 175–183.
- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and Teacher Education*, 48, 97-105.
- Cassel, R. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills* (Unpublished doctoral dissertation). Nova Southeastern University, Florida, USA.
- Casey, A., & Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 721-735). Bethesda, MD: NASP.
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(9), 1407–1425.
- Christie, J. (1991). Psychological research on play. J. Christie (Ed.) *Play and Early Literacy Development*, (pp. 27–43). Albany, NY: State University of New York Press.
- Christie, J. F., & Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3(3), 205–220.
- Chow, B. W.-Y., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233–248.
- Chow, B. W., Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S., L. (2008). Dialogic reading and morphology training in chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233–244.
- Clay, M. M. (2000). *Concepts about print*. Singapore: Heinemann.
- Cottone, E. A. (2012). Preschoolers' emergent literacy skills: The mediating role of maternal reading beliefs. *Early Education & Development*, 23(3), 351–372.

- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: variations in style and strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 23.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., Pianta, R. C., & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81(3), 972–987.
- Cunningham, D., D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12 (2), 19-36.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945.
- Cunningham, A. E., & Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of reading. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (pp.397-411). New York: Guilford Press.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence on mother's education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261–283.
- Çabuk, B., Baş, T. ve Teke, N. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarına ilişkin ebeveyn algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 233-268.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (3), 489-509.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 75-80.
- Çelik, A. (2016). *Paylaşımlı kitap okuma sırasında normal gelişim gösteren, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin betimlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin- Şimşek, Ö ve Alisinanoğlu, F. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların ‘yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesi’ nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 15-27.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Davidse, N. J., de Jong, M. T., Bus, A. G., Huijbregts, S. C. J., & Swaab, H. (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24(4), 395–412.
- Davis, N. E., Bennett, A., Forsyth, D. M., Bowman, D. M. J. S., Lefroy, E. C., Wood, S. W., ... Johnson, C. N. (2016). A systematic review of the impacts and management of introduced deer (family Cervidae) in Australia. *Wildlife Research*, 43(6), 515.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1–20.
- DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78(3), 1303–1311.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119–131.
- De Jong, P. F., & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects on home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389–414.
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade* (U.S. Department of Education, NCES 2002-125). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Deretarla Gül, E. ve Bal S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinliklerle çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33-51.
- DeVellis, R.F., (2012). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar* (Çev. T. Totan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 467–478.
- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classroomsthrough in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186–202.

- Dinler, H. (2018). *Şiir odaklı destekleyici eğitim programının okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Dhima, S. (2015). A reliability study of parent reading belief inventory (PRBI) -the case of albania. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(4), 154-165.
- Dolunay- Sarıca, A., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K., D., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z. ve Tufan, M. (2014). The reliability and validity of the home early literacy environment questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 444-459.
- Dowd, A. J., D'Sa, N., Noble, F., O'Grady, M., Pisani, L., & Seiden, J. (2018). *Beyond access: Exploring equity in early childhood learning and development*. Washington, DC: Save the Children.
- Duff, F. J., & Hulme, C. (2012). The role of children's phonological and semantic knowledge in learning to read words. *Scientific Studies of Reading*, 16(6), 504–525.
- Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: a case for a matthew effect. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 58(3), 853.
- Dulay, K. M., Cheung, S. K., & McBride, C. (2018). Environmental correlates of early language and literacy in low- to middle-income Filipino families. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 45–56.
- Elbro, C. (1990). *Differences in dyslexia*. Copenhagen, Denmark: Munksgård.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393–447.
- Ekici, K., İmir, H ve Temel, F. (2020). İlkokul algısı yazı farkındalığı becerilerine göre değişmekte midir? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 753-776.
- Elliott, E., & Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the Early Literacy and Learning Model (ELLM). *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556.
- Emir, C., Girgin, M. C. & Karasu, H. P. (2015). Kaynaştırma ve genel eğitim öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanımlarının incelenmesi. *Journal of Education and Special Education Technology*, 1(1), 15-33.

- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. ve Dolunay- Sarıca, A. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin 'etkileşimli kitap okuma' bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 603-619.
- Ergül, C., Sarıca, A., Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (02), 193-206.
- Ergül, C. (2016). *Etkileşimli kitap okuma (EKOP)*. Eğiten Kitap, Ankara.
- Ergül, C., Dolunay- Sarıca, A., Akoğlu, G. ve Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10 (1), 187-202.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Kesiktaş, D. ve Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19(9), 959-989.
- Evans, M. A., & Shaw, D. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(2), 89-95.
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54(2), 65-75.
- Evans, M. A., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12 (1), 106-129.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech Language Pathology*, 9(1), 36-47.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language & emergent literacy skills*. PH Brookes Pub.

- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent–child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280–293.
- Farver, J. M., Nakamoto J. & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the get ready to read! screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 196–212.
- Fey, M. E., Catts, H. W., & Larrivee, L. S. (1995). Preparing preschoolers for the academic and social challenges of school. In M. E. Fey, J. Windsor, & S. F. Warren (Eds.), *Language intervention: Preschool through the elementary years* (pp. 3–37). Paul H Brookes Publishing.
- Feyman-Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fisher, R. & Williams, M. 2000. *Unlocking literacy*, London: David Fulton.
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading. *TEACHING Exceptional Children*, 44(2), 8–16.
- Foorman, B. R., Herrera, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). The structure of oral language and reading and their relation to comprehension in Kindergarten through Grade 2. *Reading and Writing*, 28(5), 655–681.
- Foster, T. D., Froyen, L. C., Skibbe, L. E., Bowles, R. P., & Decker, K. B. (2016). Fathers' and mothers' home learning environments and children's early academic outcomes. *Reading and Writing*, 29(9), 1845-1863.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18(2), 129–155.
- Foy, J. G., & Mann, V. (2006). Changes in letter sound knowledge are associated with development of phonological awareness in pre-school children. *Journal of Research in Reading*, 29(2), 143–161.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71–99
- Gillon, G., & Macfarlane, A. H. (2017). A culturally responsive framework for enhancing phonological awareness development in children with speech and language impairment. *Speech, Language and Hearing*, 20(3), 163–173.

- Gianvecchio, L., & French, L. (2002). Sustained attention, inattention, receptive language, and story interruptions in preschool Head Start story time. *Journal of applied developmental psychology*, 23(4), 393-407.
- Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darensbourg, A., & Haynes, R. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 475-483.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. ve Dunn L. (2008). *Literacy for young children*. London: Corwn Press.
- Griffin, E. A., & Morrison, F. J. (1997). The Unique Contribution of Home Literacy Environment to Differences in Early Literacy Skills1. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233-243.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2010). The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma, *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., Gengeç, H. ve Gürbüz, M. (2019). Okuma Sürecinde Dil Temelli Becerilerin Önemi: Dil – Okuma İlişkisine Yönelik Bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 1-27.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30 (76), 82-96.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185- 201. <https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49945/640047>
- Hagtvet, B. E., & Lyster, S.A. H. (2003). The spelling errors of Norwegian good and poor decoders: A developmental cross-linguistic perspective. In N. Goulandris (Ed.), *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons* (pp. 181-207). London: Whurr

- Hammill, D. D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70(4), 453–468.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215–228.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90.
- Harper, L. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. *The Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 65–78.
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751–763.
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479–492.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76–83.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.
- Hogan, T.P., Adlof, S.M., & Alonzo, C. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 199–207.
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252–271.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195–201.
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2012). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 172–193.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 157–163.

- İşıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- İflazoğlu-Saban, A., Altınkamaş, N., F. & Deretarla- Gül, B. (2018). Investigation of parents' early literacy beliefs in the context of turkey through the parent reading belief inventory (PRBI), *European Journal of Educational Research*, 7 (4), 985-997.
- Johnston, R. S., Anderson, M., & Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8(3), 217–234
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of fifty-four children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 320-332.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R. P., & Grimm, K. J. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 143-156.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 67–85.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17.
- 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.
- Kalaycı, Ş. (2010) “Faktör Analizi” in Ş. Kalaycı (ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik uygulamaları*, 5, Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, 321-331.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1999). Reading development. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.). *Language and reading disabilities* (pp. 25-49). Boston: Allyn and Bacon.
- Kandır, A., Tezel-Şahin, F., Dilmaç, B ve, Yazıcı, E. (2010). *İlköğretime geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları*, 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2022 Mayıs 2010), Elazığ, 207-210

- Karaahmetoğlu, B. (2015). *Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin erken okuryazarlığa ilişkin inançları ile erken okuryazarlık ev ortamı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Karaman, G. ve Güngör-Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 0-0.
- Kargın, T. Altun, D. ve Güldenoğlu, B. (Ed.) (2021). *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık*. Pegem Akademi, Ankara.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-68.
- Kargın, T. ve Güldenoğlu, B. (2018). Erken okuryazarlık. Acarlar, F. ve Diken, Ö. (Ed.). *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* (s. 274-290). Pegem Akademi, Ankara.
- Kargın, T, Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (01), 61-87.
- Kargın, T, Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (6), 2369-2384.
- Karrass, J., & Braungart-Rieker, J. M. (2005). Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 133–148.
- Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Wichita State, USA.
- Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M.J. & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98.
- Kerem, E. A., ve Cömert, D. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155 – 172.
- Kim, Y.-S., Petscher, Y., Foorman, B. R., & Zhou, C. (2010). The contributions of phonological awareness and letter-name knowledge to letter-sound acquisition a cross-classified multilevel model approach. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 313–326.

- Kirby, J. R., Parrila, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 453–464.
- Kirby, J., R. & Hogan, B. (2008) Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education International*, 18, 112–130.
- Kjeldsen, A.-C., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S. K., & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten training in phonological awareness: Fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of Learning Disabilities*, 1-17.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Publications, Inc.
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S., & Rossbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438.
- Korat, O., Arafat, S. H., Aram, D., & Klein, P. (2012). Book reading mediation, SES, home literacy environment, and children's literacy: Evidence from Arabic-speaking families. *First Language*, 33(2), 132–154.
- Korat, O., & Haglil, S. (2007). Maternal evaluations of children's emergent literacy level, maternal mediation in book reading, and children's emergent literacy level: A comparison between ses groups. *Journal of Literacy Research*, 39(2), 249–276.
- Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20(4), 361–398.
- Kurudayıoğlu, M. (2005), *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Kuşçul, H. Ö. (1993). *Home context and the development of pre-literacy skills in the child*. (Doktora tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Laçın, E. (2020). *Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453–479.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. and Nurmi, J. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18, 548-564

- Lesiak, J. L. (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 143-160.
- Leseman, P. P. M., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294–318.
- Lewis, R.B., & Doorlag, D.H. (1983). *Teaching special studies in mainstream*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Liu, C., Georgiou, G. K., & Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 1–10.
- Lonigan, C. J., Allan, N. P., & Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools*, 48(5), 488 – 501.
- 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. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613.
- Lonigan C. J., Schatschneider C., & Westberg L. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Luckner, J. L. & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf, Spring*, 155 (1), 38-67.
- Lyster-Halaas, S-A., Snowling, J-M, Hulme, C. & Lervag, A., O. (2020). Preschool phonological, morphological and semantic skills explain it all: Following reading development through a 9-year period. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 175-188.
- Jaskolski, J. E., & Moyle, M. (2013). *Effects of phonemic awareness training on early childhood educators' skills*. Presentation at the Illinois Speech-Language-Hearing Association Convention of Chicago, IL.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257–269.

- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Descriptive analysis of written language awareness in children from low income households. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123–134
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17–29.
- 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), 1–25
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8–13.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67–85.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185–193.
- Justice, L.M. ve Sofka, A.E. (2010). *Engaging children with print: building early literacy skills through quality read-alouds*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Lyster, S. H., Snowling, M. J., Hulme, C., & Lervåg, A. O. (2020). Preschool phonological, morphological and semantic skills explain it all: Following reading development through a 9-year period. *Journal of Research in Reading*, 1–44
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.
- Oakhill, Jane, Kate Cain, Carsten Elbro. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. New York: The Routledge.
- Ouelette, G., P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566.
- Machida, S., Taylor, A. R., & Kim, J. (2002). The role of maternal beliefs in predicting home learning activities in head start families. *Family Relations*, 51, 176–184.
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 255–281.
- Maki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14, 643–672.

- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692–703.
- Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Niemi, P. (2020). Kindergarten pre-reading skills predict grade 9 reading comprehension (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing*, 34, 753–771.
- Marjanovic-Umek, L., Fekonja-Peklaj U., Socan, G., & Tasner, V. (2015). A socio-cultural perspective on children's early language: a family study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 69–85.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210–221.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1131–1161). International Reading Association.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230–239.
- McCutchen, D., Harry, D. R., Cox, S., Sidman, S., Covill, A. E., & Cunningham, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 205–228.
- McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52(1), 81–97.
- McMahon, R., Richmond, M. G., & Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 173–182.
- McTaggart, J.A. (2003). *The role of children's interest and home literacy environment in the development of early literacy skills* (Unpublished Master's Thesis) University of Guelph, Canada.
- Meyer, L. A., Stahl, S. A., Wardrop, J. L., & Linn, R. L. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *The Journal of Educational Research*, 88(2), 69–85.
- Missall, K. N., McConnell, S. R., & Cadigan, K. (2006). Early literacy development: skill growth and relations between classroom variables for preschool children. *Journal of Early Intervention*, 29(1), 1–21.

- Missal, K., Reschly, A., Betts, J., McConnell, S., Heistad, D., Pickart, M. & Marston, D. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36, 433–452.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007.
- Morrison, G.S. (2015). *Early childhood education today*. (13. ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665–681.
- NAEP National Assessment of Educational Progress at Grades 4 and 8 (2013). A First Look:2013 Mathematics and Reading.
- Nadig, A. (2013). Listening Comprehension. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 1743.
- Nagy, W. (2005). Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 27–44). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute for Literacy. Available at <http://www.nifl.gov/earlychildhood/NELP/NELPreport.html>
- Naslund, J. C., & Schneider, W. (1991). Longitudinal effects of verbal ability, memory capacity, and phonological awareness on reading performance. *European Journal of Psychology of Education*, 6(4), 375–392
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher*, 58, 771-773.
- Neumann, M. M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555–566.
- Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. National Association for the Education of Young Children.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2001). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Publications.

- NICHD Early Child Care Research Network, (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41, 428-442.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40-50.
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehmic, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10.
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19(3), 445-451.
- Norman, H. (2017). Paternal involvement in childcare: how can it be classified and what are the key influences? *Families, Relationships and Societies*, 6(1), 89-105.
- Noonan, M. J., & McCormick, L. (2006). *Young children with disabilities in natural environments: Methods & procedures*. London: Paul Brooks Pub.
- Okuyucu Akdaş, E, Deniz, Ü. (2015). Anasınıfına Devam Eden Çocukların Kitap ile Birlikteliklerine ve Ailelerinin Özelliklerine Göre Okuma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 15-27.
- Olofsson, A. ve Niedersoe, J. 1999. Early language development and kindergarten phonological awareness predictors of reading problems: from 3 to 11 years of age. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 464-472.
- Opel, A., Ameer, S.S. & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48, 12-20.
- Özbek- Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Parlakıyıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). *Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Parpucu, N. (2016). *Seslerin Renkli Dünyası Programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Parpucu, N. ve Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 233-261.

- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427–440.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1990). Children's play, language, and early literacy. *Topics in Language Disorders*, 10(3), 76–88.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. The golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown, & L. Kucan (Eds.), *Bringing Reading Research to Life* (pp. 291-302). New York: Guilford.
- Petscher, Y., & Kim, Y.-S. (2011). The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 49(1), 107–129.
- Piasta, S.B., Justice, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamannossi, B., & Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: A predictive model for Italian language. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 61–78.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction With Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3–17.
- Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174.
- Podhajski, B., & Nathan, J. (2005). Promoting early literacy through professional development for childcare providers. *Early Education & Development*, 16, 23–41.
- Powell, D., & Atkinson, L. (2020). Unraveling the links between rapid automatized naming (RAN), phonological awareness, and reading. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000625>
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39, 87-98.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406–428.

- Ramus, F., Pidgeon, E., & Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 712–722.
- Reese, L., Arauz, R. M., & Bazán, A. R. (2012). Mexican parents' and teachers' literacy perspectives and practices: construction of cultural capital. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(8), 983–1003.
- Reese, L., & Gallimore, R. (2000). Immigrant Latinos' cultural model of literacy development: An evolving perspective on home-school discontinuities. *American Journal of Education*, 108(2), 103–134.
- Ren, L., & Hu, G. (2011). A comparative study of family social capital and literacy practices in Singapore. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13, 98-130.
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. V. M. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235–257.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 87-101.
- Roberts, T. A. (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 41–51
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058–1075.
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (1993). Descriptive observations of adults' facilitation of literacy in young children's play. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 77–97.
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (1998). Play as an opportunity for literacy. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 100–115). State University of New York Press.
- Ross, A. O. (1976). Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders. New York: McGraw-Hill
- Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low income environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 3-14.
- Saban, A. & Altınkamaş, F. (2014). An investigation of literacy beliefs of pre-school children's parents. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 317-337.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a Model of Reading Fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). International Reading Association.

- Saracho, O. N. (2002). Family literacy: exploring family practices, *Early Child Development and Care*, 172 (2), 113-122.
- Sarıca- Kesiktaş, A., D., Ergül, C., Deniz, K., Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z. & Tufan, M. (2014). The reliability and validity of the home early literacy environment questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (2), 444-459.
- Scarborough, H. S. (1990). Very Early Language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), 1728–1743.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97–110). New York, NY: Guilford Press.
- Scarborough, H.S. & Brady, S.A. (2002). Toward a common terminology for talking about speech and reading: A glossary of the Ophono words and some related terms. *Journal of Literacy Research*, 34, 299-334.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245–302.
- Scarborough, H. S., & Parker, J. D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 47-71.
- Schatschneider, C., Francis, D. J., Foorman, B. R., Fletcher, J. M., & Mehta, P. (1999). The dimensionality of phonological awareness: An application of item response theory. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 439–449.
- Schiff, R., Schwartz-Nahshon, S. & Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. *Ann. of Dyslexia*, 61, 44–63.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284–295.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59 - 87.
- Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360–374.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460 .

- Senechal, M., & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536.
- Share, D. L., Jorm, A. F., MacLean, R., & Mathews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry* 57, 1301-1309.
- Siddiqui, M. A. (1991) *In-service teacher education*. New Delhi: Ashish Publishing House.
- Sigmundsson, H., Haga, M., & Hermundsdottir, F. (2020). Passion, grit and mindset in young adults: Exploring the relationship and gender differences. *New Ideas in Psychology*, 59, 1-7.
- Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-15.
- Skwarchuk, S.-L., Sowinski, C., & LeFevre, J.-A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 63-84.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Soğancı, S. (2017). *Sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: Boylamsal bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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 behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stevenson, J., & Fredman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 31(5), 681-698.

- Stokmans, M.J.W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 20, 245-261.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727-757). New York: Longman.
- Swank, L. K., & Catts, H. W. (1994). Phonological awareness and written word decoding. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25(1), 9-14.
- Sylvia, K., Chan, L. S., Melhuish, E., Sammons, P., Sıraj-Blatchford, & I., Taggard, B. (2011). Emergent literacy environments: Home and preschool influences on children's literacy development. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research* (pp. 97-117). New York: Guilford Press.
- Şahin, N. ve A. Aksu. *Çocukla iletişim ve dil gelişimi*. TRT Çocuk Yayınları Semineri İçinde. Ankara: Program Planlama Dairesi Başkanlığı, Yayın No: 8, Seminer Dizisi: 2, Can Matbaa. 1980
- Şahin, F., Avcı, N. ve Turla, A. (1999). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sorunlarının incelenmesi* 4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri,1. Anadolu Univ. Yayınları. No: 1076, Eskişehir.
- Şeker, H ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Şimşek-Çetin, Ö. ve Bay, D. (2019). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin okuma inançlarının belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 389-412.
- Şimşek-Çetin, Ö., Bay, D. N. & Alisinanoğlu, F. (2014). Ebeveyn okuma inanç ölçeği'nin türkçe'ye uyarlama çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1441-1458.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001) *Using multivariate statistics*.(4th. Ed.), Allyn and Bacon, Boston.
- Tanyel, A. (1999). *İlköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Temel, F. (Ed.) (2018). *Dil ve erken okuryazarlık*. Hedef Yayıncılık, Ankara.

- Tibi, S., & Kirby, J. R. (2018). Investigating phonological awareness and naming speed as predictors of reading in Arabic. *Scientific Studies of Reading*, 22(1), 1019-1043.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2003). The Role of Letter Names in the Acquisition of Literacy. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior*, (pp.105–135). Academic Press.
- Treiman, R., & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10(4), 334–338.
- Troia, G. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, & K. Apel (Eds.). *Handbook of language and literacy* (pp. 271-301). New York: Guilford.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 308–321.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 299–316.
- Turan, F. (2018). Fonolojik Farkındalık Becerileri. Temel, F. (Ed.). *Dil ve erken okuryazarlık*. (s. 90-102). Hedef Yayınları, Ankara.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2014). Home literacy environment and phonological awareness skills in preschool children. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 153-166.
- Turan, F. ve Topcu, Z. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(1), 11-33.
- Uslu, E., I., Tastekin, E. ve Turan, F. (2016). *Erken Okuryazarlık Becerilerinin Müdahalesinde Okuryazarlık Açısından Zenginleştirilmiş Oyun*, Uluslararası Katılımlı 3. Ulusal Disiplinler arası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi
- Vadasy, P., F. & Nelson, R., J. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*. The Guilford Press, New York, London,
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106–1114.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367–382.

- Van Vechten, D. (2013). *Impact of home literacy environments on students from low socioeconomic status backgrounds* (Unpublished Master Thesis). School of Arts and Sciences St. John Fisher College
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M.J., and Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *JCPP* 45, 2-40.
- Vernon-Feagans, L., Kainz, K., Hedrick, A., Ginsberg, M., & Amendum, S. (2013). Live webcam coaching to help early elementary classroom teachers provide effective literacy instruction for struggling readers: The Targeted Reading Intervention. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1175–1187
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407–423.
- Vibulpatanavong, K. & Evans, D. (2020). Phonological awareness and reading in Thai children. *Reading and Writing*, 32(2), 1-25.
- Vickerius, M., & Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play. *Early Child Development and Care*, 176, 207–217.
- Vukelich, C., Christie, J. and Enz, B. (2012). *Helping young children learn language and literacy*. (3th. Ed.). Boston: Pearson Education Inc.,
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, H.H. (2014). *Home Literacy Environment, the Quality of Mother-Child Book Reading Interactions, and Taiwanese Children's Early Literacy Development*. ALL.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204 - 233.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357–378.
- Williams, M. & Rask, H. 2003. Literacy through play: how families with able children support their literacy development. *Early Child Development and Care*, 173(5), 527–533.

- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The growth of phonological awareness by children with reading disabilities: A result of semantic knowledge or knowledge of grapheme-phoneme correspondences? *Scientific Studies of Reading*, 11(2), 151–164.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555.
- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of the two instructional methods. *Educational Psychology*, 23(1), 17–45
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11–30). New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966.
- Worden, P. E., & Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 277–295.
- Yan, M., Li, Y., Sun, X., Zhou, X., Hui, Y. & Li, H. (2020). The roles of decoding and vocabulary in Chinese reading development: Evidence from a 3-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91, 300-314.
- Yaşlıoğlu, M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 74-85.
- Yazıcı, E., ve Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 38(1), 101-135.
- Yazıcı, D.N., Yıldız, C. & Durmuşoğlu, M.C. (2018). Erken çocukluk dönemi resimli çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1196-1209.

- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791–814.
- Yumuş, M. (2018). *Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimlerine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zembat, R. ve Bilgin, H. (1996). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi*. Marmara Üniv. Atatürk Eğitim Fak. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. (18-20 Eylül 1996). İstanbul. <http://hdl.handle.net/11424/13450>.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177–200). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zhang, C, Hur, J. Diamond, K. E. Et Powell, D. (2015). Classroom writing environments and children's early writing skills: An observational study in head start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 307-315.
- Zhang, S.-Z., Inoue, T., Shu, H., & Georgiou, G. K. (2019). How does home literacy environment influence reading comprehension in Chinese? Evidence from a 3-year longitudinal study. *Reading and Writing*, 33, 1745-1767.
- Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62–72.



EK 1. Çocuk- Aile Bilgi Formu

ÇOCUK- AİLE BİLGİ FORMU

Değerli Ebeveyn,

60-72 ay arası çocukların erken okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler (SED, ev okuryazarlık uygulamaları, okul öncesi öğretmenin erken okuryazarlık bilgisi ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları) açısından incelemeyi amaçladığım bir doktora tez çalışması yürütmekteyim. Bu amaç çerçevesinde çocuğunuz, kendiniz ve ev ortamınız ile ilgili vereceğiniz bilgilere ihtiyaç duymaktayım. Bu bilgileri elde etmek için aşağıda bir anket sunulmuştur. Vereceğiniz bilgiler bu çalışma kapsamında bilimsel amaçla kullanılacaktır. Elde edilen bilgiler üçüncü bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır.

Çalışmama katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hilal GENGEÇ

Ebeveynin

Adı- Soyadı:

Çocuğun

Adı- Soyadı:

I. BÖLÜM: Bu bölümde sizden **çocuğunuz** ile ilgili bilgileri eksiksiz doldurmanız beklenmektedir.

Çocuk Bilgileri:

Cinsiyet	() Kız () Erkek
Yaş/ Doğum tarihi	
Kardeş sayısı	
Çocuğunuzun doğum sırası	
Çocuğunuz anasınıfından önce kreşe devam etti mi?	() Evet () Hayır
Eğer devam ettiyse süresi	

II. BÖLÜM: Bu bölümde sizden *kendiniz (anne-baba)* ile ilgili bilgileri eksiksiz doldurmanız beklenmektedir.

Anne Bilgileri:

Yaşınız	
Eğitim durumunuz	☐ Okula gitmedim ☐ İlkokulu yarıda bıraktım ☐ İlkokul mezunuyum ☐ Ortaokul mezunuyum ☐ Lise mezunuyum ☐ Yüksekokul mezunuyum ☐ Üniversite mezunuyum ☐ Yüksek lisans mezunuyum ☐ Doktora mezunuyum
Çalışma durumunuz	☐ Çalışıyorum ☐ Çalışmıyorum ☐ Emekliyim
Çalışıyorsanız mesleğiniz	
Çalışıyorsanız maaşınız	☐ 2000 TL altı ☐ 2000 TL- 4000 TL ☐ 4000TL- 6000 TL ☐ 6000 TL üstü

Baba Bilgileri:

Yaşınız	
Eğitim durumunuz	☐ Okula gitmedim ☐ İlkokulu yarıda bıraktım ☐ İlkokul mezunuyum ☐ Ortaokul mezunuyum ☐ Lise mezunuyum ☐ Yüksekokul mezunuyum ☐ Üniversite mezunuyum ☐ Yüksek lisans mezunuyum ☐ Doktora mezunuyum
Çalışma durumunuz	☐ Çalışıyorum ☐ Çalışmıyorum ☐ Emekliyim
Çalışıyorsanız mesleğiniz	
Çalışıyorsanız maaşınız	☐ 2000 TL altı ☐ 2000 TL- 4000 TL ☐ 4000TL- 6000 TL ☐ 6000 TL üstü

Diğer Bilgiler:

Evlilik Durumunuz	() Anne- Baba birlikte () Anne- Baba ayrı
Öz/ Üvey	() Anne öz () Anne üvey () Baba öz () Baba üvey
Hayatta olma/ olmama	() Anne hayatta () Anne hayatta değil () Baba hayatta () Baba hayatta değil

III. BÖLÜM: Bu bölümde *ev okuryazarlık ortamınız* ile ilgili size yöneltilen soruları eksiksiz olarak cevaplamanız beklenmektedir.

Ev Ortamı

Evinizdeki oda sayısı	
Çocuğunuzun odası	() Çocuğun kendine ait odası var () Çocuk kardeşleri ile aynı odayı kullanıyor () Tüm aile aynı odada yatıyor
Ebeveyn (Anne- Baba) kitaplığı	() Var () Yok
Varsa kitap sayısı	
Çocuk kitaplığı	() Var () Yok
Varsa kitap sayısı	
Çocuğunuzun kitaplara ulaşabilirliği	() Ebeveyn yardımı ile ulaşabiliyor () Kendi kendine ulaşabiliyor

Okuryazarlık Materyalleri

Çocuğunuzun kitaplığında yanda sıralanan kitap türlerinden kaç tane olduğunu baştaki boşluğa yazınız. Çocuğunuzun kitaplığında bulunmayan kitap türlerini boş bırakınız.	() Yazısız resimli kitaplar () Klasik hikaye kitapları () Masal kitapları () Alfabe kitapları () Üç boyutlu kitaplar () Kavram kitapları () Tekerleme, şiir kitapları () Süreli yayınlar (çocuk dergileri)
Yanda verilen teknolojik araçlardan evinizde bulunanları işaretleyiniz.	() Bilgisayar () Tablet () Hikaye CD' leri () Alfabe CD' leri
Yanda verilen okuma araç gereçlerinden evinizde bulunanları işaretleyiniz.	() Çocuk Masa-Sandalyesi () Okuma minderi () Yazı tahtası () Renkli kağıtlar

EK 2. Öğretmen Bilgi Formu

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmen,

60-72 ay arası çocukların erken okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler (SED, ev okuryazarlık uygulamaları, okul öncesi öğretmenin erken okuryazarlık bilgisi ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları) açısından incelemeyi amaçladığım bir doktora tez çalışması yürütmekteyim. Bu amaç çerçevesinde kendiniz ve sınıfınız ile ilgili vereceğiniz bilgilere ihtiyaç duymaktayım. Bu bilgileri elde etmek için aşağıda bir anket sunulmuştur. Vereceğiniz bilgiler bu çalışma kapsamında bilimsel amaçla kullanılacaktır. Elde edilen bilgiler üçüncü bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır.

Çalışmama katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hilal GENGEÇ

Öğretmenin Adı- Soyadı:

a) Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek
Yaşınız	
Branşınız	() Okul Öncesi Öğretmeni () Çocuk Gelişimi Öğretmeni () Diğer (.....)
Meslekteki yılınız	
Çalıştığınız okuldaki meslek yılınız	

b) Sınıf Ortamı

Sınıf mevcudunuz	
Sınıf kitaplığınız	() Var () Yok
Kitaplığınız varsa kitap sayınız	
Sınıfta çocuk kitaplarınızın bulunduğu yer	() Sınıf kitaplığında () Sınıfın çeşitli noktalarında (oyuncakların arasında, masa üzerinde, kutularda gibi)
Öğrencilerinizin kitaplara ulaşabilirliği	() Öğretmen yardımıyla ulaşıyorlar () Kendi kendilerine ulaşabiliyorlar
Pano köşeniz	() Var () Yok

Sınıftaki panoların içeriğini değiştirme sıklığınız	() Haftada bir () Ayda bir () Dönemde bir () Sadece belirli gün ve haftalarda (milli ve dini bayramlar, özel günler gibi)
Okuma köşeniz	() Var () Yok
Sergi alanınız (Öğrencilerin yaptığı boyama, çizgi çalışması gibi etkinlikleri sergileyebileceğiniz sınıf içindeki alan)	() Var () Yok
Sergi alanınız varsa ürünleri değiştirme sıklığınız	() Haftada bir () Ayda bir () Dönemde bir () Sadece belirli gün ve haftalarda (milli ve dini bayramlar, özel günler gibi)

c) Materyaller

Sınıf kitaplığınızda yanda sıralanan kitap türlerinden kaç tane olduğunu baştaki boşluğa yazınız. Kitaplığınızda bulunmayan kitap türlerini boş bırakınız.	() Yazısız resimli kitaplar () Klasik hikaye kitapları () Masal kitapları () Alfabe kitapları () Üç boyutlu kitaplar () Kavram kitapları () Tekerleme, şiir kitapları () Sesli hikaye kitapları () Süreli yayınlar (çocuk dergileri)
Yanda verilen teknolojik araçlardan sınıfınızda bulunanları işaretleyiniz.	() Bilgisayar () Tablet () Akıllı tahta () Hikaye CD' leri () Televizyon () Projeksiyon
Yanda verilen eğitsel materyallerden (oyun, oyuncak, araç- gereç) sınıfınızda bulunanları işaretleyiniz.	() Alfabe setleri () Mıknatıslı harfler () Kum tahtası () Mıknatıslı yazı tahtaları () Fasulye, çubuk () Nokta birleştirme kitapları () Çizgi çalışmaları kitapları () Boyama kitapları () Bulmacalar () Ses- hece kartları

EK 3. Ev Okuryazarlık Uygulamaları Ölçeği (EVOKU)

EV OKURYAZARLIK UYGULAMALARI ÖLÇEĞİ (EVOKU)

Değerli Ebeveyn,

60-72 ay arası çocukların erken okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler (SED, ev okuryazarlık uygulamaları, okul öncesi öğretmeninin erken okuryazarlık bilgisi ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları) açısından incelenmeyi amaçladığım bir doktora tez çalışması yürütmekteyim. Bu amaç çerçevesinde çocuğunuz ile birlikte gerçekleştirdiğiniz okuryazarlık uygulamalarına ilişkin bilgilere ihtiyaç duymaktayım. Bu bilgileri elde etmek için ise bir ölçek hazırlanmıştır. Aşağıda size sunulan bu ölçekten elde edilen bilgiler, bu çalışma kapsamında bilimsel amaçla kullanılacaktır. Elde edilen bilgiler hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır.

Çalışmama katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hilal GENGEÇ

Aşağıda yer alan maddelerde, çocuğunuzla yaptığınız etkinliklerini dikkate alarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Ses Farkındalığı				
Maddeler	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Çocuğunuz kendi kendine uyak oluşturur mu? (Ör: kabak-tabak, patates-domates gibi)				
Çocuğunuz sizinle ya da kardeşiyle ses oyunları oynamak ister mi? (Ör: uyaklı oyunlar, heceler bölme oyunu, kelime bulma oyunu gibi)				
Çocuğunu çocuk tekerlemeleri söyler mi? (Ör: Leylek leylek havada Yumurtası tavada, Karga karga gak dedi Çık şu dala bak dedi gibi.)				
Çocuğunuz şarkı söyler mi? (Ör: Kırmızı balık gölde Kıvrıla kıvrıla yüzüyor Balıkçı Hasan geliyor Oltasını atıyor.)				

Yazma Etkinliği				
Maddeler	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Günde Bir	Günde Birkaç Kere
Çocuğunuz ne sıklıkla kelimeler yazmaya çalışır?				
Çocuğunuz ne sıklıkla harfleri yazmaya çalışır?				
Çocuğunuz size ne sıklıkla kelimelerin nasıl yazıldığını sorar?				
Çocuğunuz ne sıklıkla sizden kendisi için yazı yazmanızı ister?				
Kitap Okuma Etkinliği				
Maddeler	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ile kitaptaki resimler hakkında konuşur musunuz?				
Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz kitap ile ilgili sorular sorar mı? (Kitaptaki karakterler, yer, zaman, olay ile ilgili soru)				
Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz kitapta geçen kelime ya da cümleleri tamamlar mı? (Çok iyi bildiği bir öykü, masalı okurken gelecek kelime ya da cümleyi sizden önce söylemesi gibi)				
Sesbilgisel Oyun				
Maddeler	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Çocuğunuzla kelime bulma oyunları oynar mısınız? (Ör: biten sesle kelime bulma, aynı sesle başlayan kelime bulma, ismimizin ilk harfiyle başlayan isimleri bulalım gibi)				
Çocuğunuzla kelimeleri hecelere bölme oyunu oynar mısınız? (Ör: anahtar: a- nah-tar şeklinde hem heceleyip hem ellerini birbirine, bacağına ya da masaya vurma gibi)				
Çocuğunuzla uyaklı oyunlar oynar mısınız? (Ör: çatlak- patlak oyunu, kabak-tabak gibi uyaklı kelimeleri bulalım oyunu).				

Ebeveyn Kitap Okuma Sıklığı				
Maddeler	Hiçbir Zaman	Her Gün	Haftada Bir	Haftada Birkaç Kere
Annenin haftalık kitap okuma sıklığı				
Babanın haftalık kitap okuma sıklığı				
Çocuğunuza kitap okuma sıklığınız				



EK 4. Öğretmen Görüşme Soruları

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

Öğretmenin Erken Okuryazarlığa Yönelik Bilgisi

1. Erken okuryazarlık nedir?

.....

.....

.....

2. Erken okuryazarlığın içinde hangi beceriler bulunmaktadır?

.....

.....

.....

3. Erken okuryazarlık becerileri okul öncesi için neden önemlidir?

.....

.....

.....

4. Erken okuryazarlık becerileri ilkokul birinci sınıf için neden önemlidir?

.....

.....

.....

Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamaları

5. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yaptığınız etkinlikler nelerdir?

.....

.....

.....

6. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yaptığınız etkinlikleri seçerken ve uygularken nelere dikkat ediyorsunuz?

.....

.....
.....

7. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yaptığınız kitap okuma etkinliklerinde seçtiğiniz kitapta hangi özelliklerin olmasına dikkat edersiniz?

.....
.....
.....

8. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yapacağınız kitap okuma etkinliği öncesinde nelere dikkat eder, hangi uygulamaları yaparsınız?

.....
.....
.....

9. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yapacağınız kitap okuma etkinliği sırasında nelere dikkat eder, hangi uygulamaları yaparsınız?

.....
.....
.....

10. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yapacağınız kitap okuma etkinliği sonrasında nelere dikkat eder, hangi uygulamaları yaparsınız?

.....
.....
.....

EK 5. Öğretmen Görüşleri Dereceli Puanlama Anahtarı

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI ÖĞRETMENLERİN ERKEN OKURYAZARLIĞA YÖNELİK BİLGİSİ

1. Erken okuryazarlık nedir?

Anahtar Kavram	Öğretmen Cevabı
Erken dönem/ okul öncesi/ 0-6 yaş	
Önkoşul/ öncül/ okumaya hazırlık	
Okuma-yazmaya hazırlık bilgisi/ becerisi/ tutumu	
Okuma öncesi beceriler/ okuma için gerekli beceriler	
Toplam	

2. Erken okuryazarlığın içinde hangi becerileri bulunmaktadır?

Anahtar Kavram	Öğretmen Cevabı
Sesbilgisel Farkındalık	
Uyaklı kelimeler bulma	
İlk ses eşleme	
Son ses eşleme	
Cümleyi sözcüklerine ayırma	
Sözcüğü hecelerine ayırma	
Hece birleştirme	
İlk ses/ hece atma	
Son ses/ hece atma	
Yazı Farkındalığı	
İsmi tanıma	
Çevresel yazıları tanıma (logo, işaret, sınıf okul ve köşe ismi)	
Kitaptaki yazıları gösterme	
Harfi tanıma	
Kelimeyi tanıma	
Cümleyi tanıma	
Noktalama işaretlerini tanıma	

Yazının yönünü gösterme	
Sayfa yönünü gösterme	
Harf Bilgisi	
Sesli harfleri tanıma	
Sessiz harfleri tanıma	
Büyük- küçük harf ayırt etme	
Sözcük Bilgisi	
Kavram bilgisi (şekil, renk, rakam)	
Eş anlamlı sözcükler	
Zıt anlamlı sözcükler	
Sözcük çeşitliliği	
Dinlediğini Anlama	
Öyküleme becerisi	
Özetleme becerisi	
Okuma sonrası soru cevap	
Toplam	

3. Erken okuryazarlık becerileri okul öncesi için neden önemlidir?

Anahtar Kavramlar	Öğretmen Cevabı
Okula uyum sağlama	
Dil ve İletişim becerilerini destekleme/ konuşma-dinleme becerilerini destekleme	
İlkokula hazırlama/ okuma- yazmaya hazırlama/ okuma- yazma olgunluğu kazandırma	
Bilişsel gelişimini /öğrenme becerilerini destekleme	
Toplam	

4. Erken okuryazarlık becerileri ilkokul birinci sınıf için neden önemlidir?

Anahtar Kavramlar	Öğretmen Cevabı
Okuma- yazmayı öğrenmede avantaj/ okuma- yazmayı daha kolay öğrenme/ okuma yazmayı daha hızlı öğrenme	
Akademik alanda başarılı olma/ diğer derslerde başarılı olma (matematik, fen, sosyal, Türkçe)	
Sosyal alanda başarılı olma/ özgüvenli olma	

Daha az problem davranış sergileme/ olumlu davranış sergileme/ okula daha kolay adapte olma	
Toplam	

ÖĞRETMENLERİN OKUYAZARLIK SINIF İÇİ UYGULAMALARI

5. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yaptığınız etkinlikler nelerdir?

Anahtar Kavramlar	Öğretmen Cevabı
Sesbilgisel Farkındalık Etkinlikleri/ Oyunları	
Aynı sesle başlayan sözcükleri bulma	
Aynı sesle biten sözcükleri bulma	
Uyaklı oyunlar oynama (çatlak patlak...)	
Heceleme oyunu	
Hece birleştirme oyunu	
Sözcüğün ilk sesini/ hecesini atma	
Sözcüğün son sesini/ hecesini atma	
Tekerleme	
Şarkı	
Şiir	
Yazı Farkındalığı Etkinlikleri/ Oyunları	
İsmi bulma/ gösterme	
Yazıyı bulma/ gösterme	
Harfi bulma/ gösterme	
Kelimeyi bulma/ gösterme	
Cümleyi bulma/ gösterme	
Harf Bilgisi Etkinlikleri/ Oyunları	
Büyük küçük harf eşleme	
Sözcükteki harfleri eşleme	
Farklı olan harfi bulma	
Harfin adını söyleme	

Sözcük Bilgisi Etkinlikleri/ Oyunları	
Zıt anlamlısını bulma/ gösterme	
Eş anlamlısını bulma/ gösterme	
Sözcük-resim eşleme	
Söylediğim sözcüğün resmini bulma	
Resimdeki nesnenin adını söyleme	
Dinlediğini Anlama Etkinlikleri/ Oyunları	
Okuyalım- anlatalım	
Soru- cevap yapma	
Toplam	

6. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yaptığınız etkinlikleri seçerken ve uygularken nelere dikkat ediyorsunuz?

Anahtar Kavramlar	Öğretmen Cevabı
Öğrenci seviyesine/ ilgisine/ öğrenme hızına uygun olmasına	
Kolaydan- zora doğru sıra izlemesine	
Tüm öğrenciler tarafından anlaşılır olmasına	
Öğrencilerin merakını canlı tutma	
Sınıf çevresine uygun olma	
Amaca uygun olma	
Toplam	

7. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yaptığınız kitap okuma etkinliklerinde seçtiğiniz kitapta hangi özelliklerin olmasına dikkat edersiniz?

Anahtar Kavram	Öğretmen Cevabı
Kağıt Cinsi	
Punto	
Yazı- Resim Oranı	
Resimler	
Büyüklik	

Renkler	
Kapak	
Yazım Kuralları	
Noktalama İşaretleri	
Dil ve Üslup	
Konu	
Tema (yazarın genel olarak vermek istediği düşünce ve görüşler)	
Karakterler	
Plan (Olaylar, olgular, sebep sonuç)	
Toplam	

8. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yapacağınız kitap okuma etkinliği öncesinde nelere dikkat eder, hangi uygulamaları yaparsınız?

Anahtar Kavramlar	Öğretmen Cevabı
Yerleşim planı oluşturma	
Kitabı çocuklara dönük tutma	
Kitabın kapağını gösterme	
Kitabın adını gösterme	
Yazar adını gösterme	
Yayınevini gösterme	
Kitabı resimleyen adını gösterme	
Kapak resimlerini inceleme	
Resimden yola çıkarak başlığı tahmin ettirme	
Başlığı söyleyip içeriği tahmin ettirme	
Toplam	

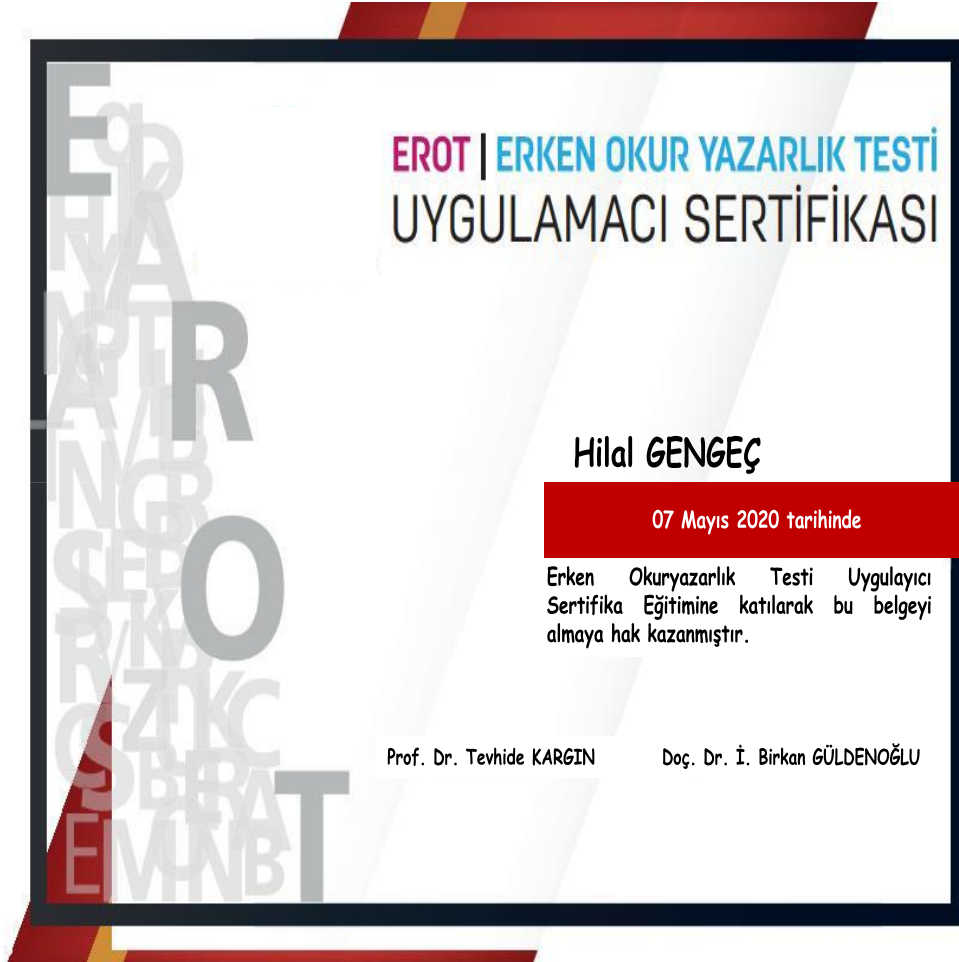
9. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yapacağınız kitap okuma etkinliği sırasında nelere dikkat eder, hangi uygulamaları yaparsınız?

Anahtar Karamlar	Öğretmen Cevabı
Anlamını bilmedikleri sözcükleri açıklama	
Anlamını bilmediği sözcüğün resmini/ maketini gösterme	
Bir sonraki sayfada ne olacağını/ kahramanın ne söyleyeceğini tahmin ettirme	
Resimler hakkında konuşma	
Cümle tamamlattırma	
Öyküyü/ masalı yarıda kesip tamamlattırma	
Toplam	

10. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yapacağınız kitap okuma etkinliği sonrasında nelere dikkat eder, hangi uygulamaları yaparsınız?

Anahtar Kavramlar	Öğretmen Cevabı
Okuma öncesi tahminleri değerlendirme	
Öyküyü/ masalı özetleme	
5N1K sorusu sorma	
Canlandırma yapma	
Yeniden son yazdırma	
Başka başlık buldurma	
Toplam	

EK 6. EROT Uygulamacı Sertifikası



EK 7. Etik Kurul Kararı



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI

Sayı : E--804.01-2010300005
Konu : Etik Kurul Hak.

Tarih: 30.10.2020

Çalışmanın Türü:	Doktora Tezi
Konu:	Anket Uygulama
Başlık:	Risk Grubunda Olan ve Olmayan 60-72 Aylık Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Üzerinde Etkili Olan Değişkenlerin Belirlenmesi
Yürütücü / Danışman:	Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU
Yazar:	Hilal GENGEÇ
Karar:	Olumlu

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Gül Rengin KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Ömer ÖZKAN
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Levent SUTCIGİL
Etik Kurul Üyesi

Ek: Etik Kurul Başvuru Formu.pdf (Elektronik Ek)

EK 8. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-18821542
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Hilal GENGEÇ)

05/01/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Personel Müdürlüğü'nün 12.11.2020 tarihli ve 2011120008 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak görev yapan Hilal GENGEÇ'in "Risk Grubunda Olan ve Olmayan 60-72 Aylık Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak görev yapan Hilal GENGEÇ'in anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve (2020/2) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere anket uygulama isteği eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınıza da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Rızzan EROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Pınarlı Mah. 58007 Sok. Şehitkamil Gaziantep

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr>

Bilgi İçin: Müd. Yrd. M. ALTIRYAKIOĞLU VHKİ Sedullah AYYILDIZ

Dah 2782

Görev : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: www.gaziantepmeh.gov.tr Faks: 3422802847

Telefon No : 0 342 280 27 82

E-Posta: gaziantepmeh@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@bilgi.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://www.sicgen.gov.tr> adresinden: C4E6-59d8-38cb-a97f-2433 kodu ile teyit edilebilir.



EK 9. Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

Değerli Ebeveyn,

Hepinizin bildiği gibi okula başlama tüm çocuklar için önemli bir basamaktır ve okula hazır olarak başlayan çocukların okul başarısında da belirgin bir artış söz konusudur. Konunun önemi gereği çocuklarımızın okula hazır bulunuşları konusunda Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU danışmanlığında bir doktora tez çalışması planlanmış bulunmaktayım. Sizin çocuğunuz da bu çalışma için seçilen çocuklar arasında yer almaktadır.

Çalışmada çocuklarınızın ilkokula başlama ve okuma yazma öğrenmeye ne kadar hazır olduklarının en önemli göstergesi kabul edilen erken okuryazarlık becerilerinin sosyo ekonomik düzey, evde sizin okulda ise öğretmenin gerçeğeştirdiğini okuryazarlık uygulamaları gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar talep etmeniz durumunda yalnızca sizinle paylaşılacak; başka hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Çocuğunuzun çalışmada yer alabilmesi için aşağıdaki formu imzalamanız yeterlidir. Katılımınız için şimdiden teşekkür eder, çocuklarınıza başarılı bir eğitim hayatı dilerim.

ArşGör. Hilal GENGEÇ

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

Çocuğumun çalışmaya katılmasını destekliyorum.

Velinin adı soyadı:

İletişim kurulacak kişi:

Aktif iletişim numarası:

İmza:

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Risk Grubunda Olan ve Olmayan 60-72 Aylık Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 02.07.2021
Gönderim Numarası	:1614913139
Sözcük Sayısı	:23145
Karakter Sayısı	:160400
Benzerlik Oranı	: %9
Savunma Tarihi	: 14.07.2021

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

Öğrencinin Adı Soyadı: Hilal GENGEÇ

Tarih: 02.07.2021

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Hilal GENGEÇ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Sınıf Öğretmeni	Bitlis 100. Yıl Atatürk İlköğretim Okulu	2009-2013
Sınıf Öğretmeni	Gaziantep Latife Özmimar İlkokulu	2013-2017
Araştırma Görevlisi	Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü	2017-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Kafkas Üniversitesi	2005-2009
Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Zirve Üniversitesi	2014-2015
Doktora	Özel Eğitim Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi	2016-2021

Yayınlar:

Gengeç, H. (2021). Ev okuryazarlık ortamı, T Kargın, D. Altun ve B. Güldenoğlu (Ed.),

Değerlendirmeden Uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık (s. 118-133). Pegem Akademi, Ankara.

Kargın, T. Güldenoğlu, B. ve **Gengeç, H.** (2021). Erken okuryazarlık ve okuma ilişkisi, T Kargın, D. Altun ve B. Güldenoğlu (Ed.) *Değerlendirmeden Uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık* (s. 2-17). Pegem Akademi, Ankara.

Kargın, T. ve **Gengeç, H.** (2021). Matematik becerilerinin değerlendirilmesi. T. Kargın ve B. Güldenoğlu (Ed.) *Özel eğitimde matematik öğretimi* (s.30-66). Ankara: Pegem Akademi.

Alathı, A. ve **Gengeç, H.** (2021). Dört işlem öğrenme alanı: Özellikleri ve öğretimi T. Kargın ve B. Güldenoğlu (Ed.) *Özel eğitimde matematik öğretimi* (s.239-281.). Ankara: Pegem Akademi.

Güldenoğlu, B., Kargın, T., **Gengeç, H.** ve Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: Dil- okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 1–27.

