

T. C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**SOSYOEKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI BÖLGEDE
YAŞAYAN ÇOCUKLARIN ANLATI BECERİLERİ İLE ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Uzm. Şule ÜNAL

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ

ANKARA

2021

**T. C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SOSYOEKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI BÖLGEDE
YAŞAYAN ÇOCUKLARIN ANLATI BECERİLERİ İLE ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Uzm. Şule ÜNAL

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Saniye Bencik KANGAL**

ANKARA

2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYO-EKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI BÖLGEDE YAŞAYAN ÇOCUKLARIN
ANLATI BECERİLERİ İLE ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ
Şule ÜNAL
Danışman: Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL

Bu tez çalışması 03. 08. 2021 tarihinde jürimiz tarafından “ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı” nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: *Prof. Dr. İsmihan ARTAN*
Hacettepe Üniversitesi

Üye: *Prof. Dr. Figen TURAN*
Hacettepe Üniversitesi

Üye: *Prof. Dr. Gözde AKOĞLU*
Hacettepe Üniversitesi

Üye: *Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN*
Balıkesir Üniversitesi

Üye: *Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU*
Hacettepe Üniversitesi

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

26 Ağustos 2021

Prof. Dr. Dilehan ORHAN
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

02 /09/2021

Şule ÜNAL

i

ⁱ“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir. Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Tez Danışmanının Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Uzm. şule nal

TEŞEKKÜR

Tez çalışmasının en başından sonuna kadar değerli bilgileri, fikirleri, destekleri ile çalışmayı yönlendirip yoluma ışık tuttuğu, kolaylaştırıp zorlaştırmadığı her durumda kapısını çalıp ve telefonla arayıp ulaşabildiğim danışmanım değerli hocam Sayın Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL'a,

Tez çalışma jürisi olarak çalışma süresince değerli fikirleri ve her durumda destekleri ile katkı sağladıkları için Sayın Prof. Dr. Gözde AKOĞLU ve Sayın Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU'na

Tez çalışma konusunun belirlendiği andan itibaren uzakta olmasına rağmen her an yakında hissettiğim, değerli fikirleri, bilgileri ve ortaya çıkan sorunlara getirdiği çözüm önerileri ile lisans eğitiminde danışmanım olan Sayın Doç. Dr. Sonnur IŞITAN'a,

Çalışmayı yürütürken duygusal destek sağlayan, motivasyonumu artıran ve kritik zamanlarda kritik önerileri ile durumu kurtaran değerli arkadaşlarım Araş. Gör. Sevda POLAT ve Araş. Gör. Yağmur DEĞİRMENCİ'ye,

Çalışmanın yapıldığı bağımsız anaokulunda görev yapan ve bu çalışmanın yürütülmesinde kolaylıklar sağlayan okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve öğretmenlerine,

Çalışmaya katılan, enerji ve neşeleriyle çalışmayı keyifli hale getiren, harika öyküleriyle çalışmaya katkıda bulunan sevgili çocuklara,

Çalışmaya dahil olmasa da çalışma sürecinde kendisinden birlikte geçirebileceğimiz güzel zamanları çaldığım ve bunu çoğu zaman yaşından beklenmeyecek bir olgunlukla karşılayan canım oğlum Fatih ÜNAL'a,

Bu süreç içerisinde en çok kahrımı çeken, bana her zaman destek olan sevgili eşim Ferhat ÜNAL'a,

İçtenlikle teşekkür ediyorum...

ÖZET

ÜNAL, Şule. Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Bölgede Yaşayan Çocukların Anlatı Becerileri ile Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, 2021. Bu araştırmanın amacı sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgede bulunan 5 yaş çocuklarının erken okuryazarlık ve öykü anlatma becerilerini detaylı bir şekilde incelemek ve aralarındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çocukların erken dönem dil becerilerinin okuryazarlık becerilerini öngördüğü kanıtlanmış olmakla birlikte, okul öncesi sözel anlatı becerilerinin dil ile erken okuryazarlık arasındaki ilişkisindeki rolü hakkında çok az şey bilinmektedir. Ayrıca bu becerilerin çocukların ileriki dönem akademik başarısı ve okuryazarlık becerileri üzerinde etkisi çalışmalarla kanıtlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli Altındağ İlçesi'nde sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan bir bölgede MEB'e bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Bu araştırma çocukların anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla bir eğitim programı hazırlayıp uygulamak amacıyla başlamış ancak Pandemi (Covid 19) süreci nedeniyle 4 hafta boyunca uygulanan 8 haftalık eğitim programına son verilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini eğitim programı uygulamak amaçlı oluşturulan deney ve kontrol grubunda yer alan 43 (kız=22, erkek=21) çocuk oluşturmaktadır. Bu çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerileri Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu tarafından geliştirilen "Erken Okuryazarlık Testi (EROT)" ve Karaman tarafından geliştirilen "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı" kullanılmıştır. Çocukların öykü anlatmalarını sağlamak için Mercer Mayer (1969) tarafından oluşturulan "Frog Where Are You" (Kurbağa Neredesin) isimli resimli yazısız kitap; çocukların anlatılarının analizi için ise Işıtan (2010) tarafından geliştirilen "Öykü Anlatma Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerilerinin anne öğrenim düzeyinden ve sosyo-ekonomik koşullardan etkilendiği görülmüştür. Ayrıca çocukların anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dil Gelişimi, Anlatı Becerileri, Erken Okuryazarlık

ABSTRACT

ÜNAL, Şule. Investigation of The Narrative Skills and Early Literacy Skills of Children Living in Socioeconomic Disadvantaged Regions. Hacettepe University Graduate School of Health Sciences. Child Development and Education Program Doctoral Thesis, 2021. The aim of this study is to examine in detail the early literacy and storytelling skills of socioeconomically disadvantaged preschool children's and to investigate the relationship between narrative skills and early literacy skills. While it has been proven that children's early language skills predict literacy skills, little is known about the role of preschool verbal narrative skills in the relationship between language and early literacy. In addition, the effects of these skills on children's future academic success and literacy skills have been proven by studies. The study group of the research consists of children attending an independent kindergarten affiliated to the Ministry of National Education in a socioeconomically disadvantaged region in Altındağ District of Ankara. This research started to prepare and implement a training program to support children's narrative skills and early literacy skills, but the 8-week training program, which was implemented for 4 weeks, was terminated due to the Pandemic (Covid 19) process. The sample of this study consists of 43 (girl=22, boy=21) children in the experimental and control groups created to implement the education program. In this study, children's early literacy skills measured with "Early Literacy Test (EROT)" developed by Kargın, Ergül, Büyüköztürk and Güldenoğlu and "Early Literacy Skills Assessment Tool" developed by Karaman. The picture-free book "Frog Where Are You" created by Mercer Mayer (1969) were used to get children to tell stories. For the analysis of children's narratives, the "Story Telling Evaluation Form" developed by Işıtan (2010) was used. As a result of the research, it was seen that the narrative skills and early literacy skills of the children from the lower socioeconomic level were affected by the mother's education level and socioeconomic conditions. In addition, a positive relationship was found between children's narrative skills and early literacy skills.

Keywords: Language Development, Narrative Skills, Early Literacy

İÇİNDEKİLER

ONAY	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
ŞEKİLLER	xiii
TABLolar	xiv
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Kapsamı ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Temel Problem	5
1.3.1. Alt Problemler	5
1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
2. GENEL BİLGİLER	7
2.1. DİL	7
2.1.1. Dilin Bileşenleri	8
2. 2. DİL KAZANIMINA İLİŞKİN YAKLAŞIMLAR	11
2.3. DİL GELİŞİMİ	13
2.3.1. Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimi	15
2. 4. DİL GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER	16
2.4.1. Cinsiyet	16
2.4.2. Çevre ve Sosyo-ekonomik Düzey	18
2. 5. ANLATI BECERİLERİ	22
2.5.1. Anlatı Becerilerinin Gelişimi	24
2.5.2. Anlatı Becerilerinin Çocukların Gelişim Alanlarına Katkısı	28
2.5.3. Anlatı Analizi Yöntemleri	31
2. 6. ERKEN OKURYAZARLIK	33

2.6.1. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Bileşenleri	36
2. 6. 2. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi	45
2. 6. 3. Çocukların Dil Becerilerini ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Etkili Bir Yöntem: Etkileşimli Kitap Okuma	48
3. GEREÇ ve YÖNTEM	51
3.1. Araştırmanın Deseni	51
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi	52
3.3. Veri Toplama Süreci	53
3.3.1. Hazırlık Aşaması	53
3.3.2. Ön Test Uygulamasının Yapılması	55
3.3.3.Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programının Hazırlanması	56
3.3.4.Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programının Uygulanması	65
3.4. Veri Toplama Araçları	68
3.5. Verilerin analizi	72
4. BULGULAR	74
4.1. Normallik Varsayımı	74
4.2. Betimleyici İstatistikler	74
4.3. Araştırma Sorusu 1	78
4.4. Araştırma Sorusu 2	81
4.5. Araştırma Sorusu 3	93
4.6. Araştırma Sorusu 4	102
4.7. Çocukların Öykü Tekrar Anlatma Becerilerine İlişkin Nitel Veriler	103
4.7.1. Öykünün Giriş Bölümü	103
4.7.2. Öykünün Gelişme Bölümü	107
4.7.3. Öykünün Sonuç Bölümü	111
4.7.4. Öyküyü Kavrama	112
4.7.5. Hatalar	117
5. TARTIŞMA	122
5.1. Cinsiyet Farklılıkları	122

5.1.1 Anlatı Becerileri	122
5.1.2. Erken Okuryazarlık	126
5.2. Sosyo-Ekonomik Düzey	128
5.2.1. Anlatı Becerileri	128
5.2.2. Erken Okuryazarlık Becerileri	134
5.3. Anlatı Becerileri ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İlişkisi	140
5.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	146
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	147
7. KAYNAKLAR	153
8. EKLER	179
EK-1: Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Örnek Maddeler	
EK-2: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) Örnek Maddeler	
EK- 3: Öykü Değerlendirme Formu Örnek Maddeler	
EK- 4: Neredesin Kurbağa Metin Örnek Maddeler	
EK-5: Tez Çalışması İçin Alınan İzinler	
EK 6: Orijinallik Raporu	
9. ÖZGEÇMİŞ	187

SİMGELER VE KISALTMALAR

EROT	: Erken Okuryazarlık Testi
EOBDA	: Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı
SED	: Sosyo-ekonomik Düzey
N	: Örneklem Sayısı
R	: Korelasyon Katsayısı
R²	: Bağımlı Değişkende açıklanan Varyasyon Oranı

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
2.1. Dilin Bileşenleri	9
2.2. Anlatıların Önemi	29
2.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Bileşenleri	36
2.4. Sesbilgisel Farkındalık Gelişim Aşamaları	42

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
2.1. Dilin Kazanımına İlişkin Yaklaşımlar	12
2.2. Anlatı Becerilerinin Gelişim Dönemleri	26
2.3. Anlatı Becerilerinin Gelişimi	28
3.1. Demografik Özelliklerin Dağılımı	53
3.2. Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programının Bir Haftasına İlişkin Eğitim Programı	60
3.3. Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programının Özeti	67
3. 4. EROT Kesme Noktaları	71
4.1. Erken Okuryazarlık Becerileri Puanlarının Betimleyici İstatistikleri	74
4.2. Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama Becerileri Puanlarının Betimleyici	76
4.3. Anlatı Becerileri Puanlarının Betimleyici İstatistikleri	76
4. 4. Erken Okuryazarlık Becerileri Puanları Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	78
4. 5. Çocukların Erken Okuryazarlık Testinde Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları	80
4. 6. Çocukların Anlatı Becerilerinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	82
4. 7. Çocukların Anlatı Becerileri Giriş Bölümünden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	83
4. 8. Çocukların Anlatı Becerileri Gelişme Bölümünden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	84
4. 9. Çocukların Anlatı Becerileri Sonuç Bölümünden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	85
4. 10. Çocukların Anlatı Becerileri Öyküyü Kavrama Bölümünden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	86
4. 11. Çocukların Anlatı Becerileri Hatalar Bölümünden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	87
4. 12. Çocukların Anlatı Becerileri Nicel Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları	88
4. 13. Çocukların Anlatı Becerileri Giriş Bölümünden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları	89

4.14. Çocukların Anlatı Becerileri Gelişme Bölümünden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları	90
4.15. Çocukların Anlatı Becerileri Sonuç Bölümünden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları	91
4.16. Çocukların Anlatı Becerileri Öyküyü Kavrama Bölümünden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları	92
4.17. Çocukların Anlatı Becerileri Hatalar Bölümünden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları	92
4.18. Sözcük Bilgisi Puanlarının Anlatı Becerileri Puanları ile İlişkisi	93
4.19. Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Anlatı Becerileri Puanları ile İlişkisi	95
4.20. Harf Bilgisi Puanlarının Anlatı Becerileri Puanları ile İlişkisi	97
4.21. Dinlediğini Anlama ve EROT Toplam Puanlarının İlişkisi	98
4.22. Anlatı Becerileri Puanları ile Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama Puanlarının İlişkisi	100
4.23. Anlatı Becerileri ile Erken Okuryazarlık Testi ve Alt Ölçekleri/ EOBDA Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama Alt Ölçekleri Arasında Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	102

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kapsamı ve önemi, araştırmanın amacı, araştırmanın alt amaçları ve varsayımları ile araştırmanın sınırlılığına değinilmiştir.

1. 1. Araştırmanın Kapsamı ve Önemi

Bir çocuğun gelişiminin biyolojik genetik ve çevresel faktörlerden etkilendiği gelişimsel kuramlar ile ortaya konmuş önemli bir bilgidir. Genetik etmenler genellikle çocuğun potansiyelinin belirlenmesinde ön plandayken çevresel faktörler bu potansiyelin ne düzeyde kullanılabileceği hakkında bilgi verir. Çevresel faktörler çocuğun içinde yaşadığı ve büyüdüğü aile ve ailenin çevresini oluşturur ve aile ve çevre bir çocuğun gelişiminde oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bronfenbrenner (39, 40) tarafından geliştirilen Ekolojik Kuramda çevresel etmenlerin çocuğun tüm gelişim alanlarında etkili olduğu belirtilmektedir. Bu çevresel etmenler çocuğun etrafında yer alan bir ağ olarak ele alındığında, bu ağın içinde kültür, sosyo-ekonomik düzey ve etnik köken görülmektedir (39, 40). Araştırmalar sosyo-ekonomik düzeyin çocukların gelişimlerini etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır.

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı büyüyen çocukların, yetersiz beslenme ve çevresel risk faktörleri ile ilişkili koşullara maruz kalmakla birlikte, ev ortamında yetersiz dil ve okuryazarlık deneyimleri nedeniyle akademik başarısızlık riski altında olduğu bilinmektedir. Daha düşük sosyo-ekonomik düzey, çocuğa yönelik daha az konuşma, daha düşük anne öğrenim düzeyleri ve öykü kitabı okuma deneyimi ve erken okuryazarlık aktiviteleri gibi okuryazarlığın öncülerine maruz kalmama ile ilişkilidir ve bu da okuryazarlık başarısını etkilemektedir (98, 99).

Okul öncesi dönem, çocuğun tüm gelişim alanlarında hızlı bir gelişme ve büyüme gösterdiği, kişiliğin oluştuğu, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı, yeteneklerin geliştirildiği, hayat boyu sürecek ilgi, alışkanlık ve bağımlılıkların kazanıldığı bir dönemdir. Dolayısıyla bu dönemde çocukların tüm gelişim alanlarında gelişimlerinin desteklenmesi, ileriki yaşantılarında akademik başarılarını, hayat görüşlerini, toplumsal ilişkilerini etkiler. Okul başarısı denildiğinde ise akla ilk gelen

beceri okuma ve yazmanın kazanımı, yani okuryazarlık başarısıdır. Okuma yazma becerisini kazanmadan önce çocuklara birçok ön becerinin kazandırılması gerekmektedir.

Çocukların okuryazarlık yetenekleri, büyük ölçüde bebeklik ve erken çocuklukta edindikleri sözel dil becerilerine dili anlamak ve dili anlamlı bir şekilde kullanmak için gerekli olan becerilere bağlıdır. Örneğin, çocukların grafemden (harften) foneme (sese) yazışmaları anlamadan önce yalnızca iyi gelişmiş ses sistemlerine değil, aynı zamanda metinden anlam çıkarmak için iyi gelişmiş sözcük dağarcığına da ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, okul öncesi çocukların "okuryazarlığı dil üzerine inşa ettikleri" söylenir (243). Başka bir deyişle çocukların okuryazarlık becerilerini edinebilmeleri için dil becerilerinin yeterli düzeyde olması gerekir. Bu nedenle gelişim süreci içerisinde çocukların gelişimlerinin belirli aralıklarla değerlendirilmesi ve desteğe ihtiyaç duyulan alanların gelişim destek programlarıyla desteklenmesi çok önemlidir. Dil becerilerinin ilerideki akademik başarının bir yordayıcısı olduğu (35) düşünüldüğünde özellikle üzerinde durulması ve desteklenmesi gereken bir gelişim alanı olduğu unutulmamalıdır. Bununla beraber dil kazanımındaki gecikme ve farklılıklar okul öncesi çağı çocuklarındaki gelişimsel yetersizliklere işaret etmektedir (1). Erken dönemde dil gelişiminde karşılaşılan yetersizlikler daha ileriki yaşlarda okuryazarlık becerileri, akademik başarısızlık, davranışsal ve sosyal-duygusal sorunlar ile önemli düzeyde ilişkilidir (29, 57). Dil bozukluğu olan çocuklar, bağlantılı söylem becerilerinde önemli zorluklar yaşarlar ve bu zorluklar ergenliğe kadar devam eder (35).

Dilin gelişimini değerlendirmek tüm bu sorunların erken dönemde fark edilmesini, tanınmasını ve çocuğun gelişimini desteklemeye yönelik uygun destek ve eğitim programlarının geliştirilip erken dönemde uygulanmasını sağlar. Paul'un (184) "Gelişimsel Tanılama Modeli" olarak belirttiği uygun formal ve informal değerlendirme araçları kullanılarak dil gelişiminin değerlendirilmesi; çocuğun iletişimsel becerilerinin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasıdır. Erken çocukluk ve okul çağındaki çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesi için dört değerlendirme türü kullanılmaktadır: Norm bağımlı, ölçüt bağımlı, performans temelli ve dinamik değerlendirme (106). Norm bağımlı değerlendirme, normları veya ortalamalarla ilgili

performans düzeyini ele alır ve bireylerin performanslarını yaşlılarıyla karşılaştırmaktadır. Norm bağımlı değerlendirmede standardize edilmiş testler ve ölçekler kullanılır. Ölçüt bağımlı değerlendirme de ise çocuğun bireysel performansı tanımlanır, çocuğun dilinin detaylı bir şekilde değerlendirilmesini, tanımlanmasını ve çocuğa daha etkili bir eğitim programının hazırlanmasını sağlamaktadır (1, 184). Ölçüt bağımlı değerlendirme yaklaşımında anketler, formal testler, informal testler, kayıt ve gözlem yöntemleri kullanılır. Performansa bağlı değerlendirmede çocuğun yetenek ve davranışları veya iletişim performansını durumun gerektirdiklerine göre değişiklik gösteren bağlamlarda incelemektedir. Bu tür değerlendirmelerde anketler, araştırmalar, gözlemler ve dosya analizi için olgu toplanmasından faydalanılır. Dinamik değerlendirme yaklaşımı ise çocuğun iletişim performansını arttırmak için ne kadar ve ne tür bir desteğe ihtiyaç duyulduğunu tanımlamaktadır ve çocukların doğal ortamlarında konuşma ve öykü anlatımı sırasındaki dil ve psikolojik işlevleri ortaya koymaktadır.

Anlatı becerilerinin analizi de dil becerilerinin değerlendirilmesi noktasında büyük önem taşımaktadır ve dinamik değerlendirme yöntemlerinden bir tanesidir (106). Çocukların anlatılarını değerlendirmek, çocukların dil becerilerinin bütününe bir pencere açar (55, 156). Gelişimciler, birçok nedenden ötürü anlatı becerilerini değerlendirme gereksinimi içindedir (16). Ateş ve Küntay (16) bu nedenleri aşağıdaki şekilde açıklar.

“Birincisi, anlatılar, okul öncesi ve ilköğretim yıllarında sözcüksel ve gramer gelişimini ve değişen biçim-işlev ilişkilerini izlemek için en uygun bağlamı sunar. İkincisi, evrensel bir 'düşünce tarzı' olarak anlatı, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimde, otobiyografik hafıza ve kimlik oluşumunda kurucu bir rol oynar. Üçüncüsü, anlatılar okuryazarlık edinimi için bir temel oluşturur çünkü öykülerle ilgili deneyim çocuklara yeni sözcük dağarcığı ve sözdizimsel yapılarla karşılaşma ve okuryazarlık edinimi ve okul başarısının önemli bir göstergesi olan bağlamdan arındırılmış dili nasıl anlayıp üreteceklerini öğrenme fırsatı verir. Son olarak, anlatılar, çalışan bellek kapasitesi, sözcüksel ve morfosentaktik yapıların kodunu çözme ve kodlama ve sosyo-bilişsel anlamadaki kısıtlamalarla ilgili dil gelişimi sorunlarının tespiti için bir bağlam sağlar.”

Bir dili, işareti veya konuşmayı bilmek, temel işlevi karşılıklı etkileşime dayandığından, dilbilgisi ve sözcük bilgisinden çok daha fazlasını ifade eder. Başarılı iletişim, sadece bir dilin sözcüklerinin ne anlama geldiğini bilmek ve bunları dilbilgisi açısından doğru kullanmak değil, aynı zamanda dili başkalarıyla nasıl kullanacağını bilmektir (171). Bu, cümle düzeyinin ötesinde, yani söylem düzeyinde bir dil kullanılması anlamına gelir. Başka bir deyişle, cümleleri anlamlı bütünler halinde düzenleme yeteneğidir. Bir dili söylem düzeyinde kullanmanın en yaygın yollarından biri anlatıdır. Anlatı, insanların geçmiş deneyimlerini anlatırken başvurdukları en etkili araçlardan biridir. Bu yetenek insana özgüdür ve dil gelişiminde oldukça erken ortaya çıkar. Farklı sosyo-kültürel geçmişten gelseler dahi çocukların hayatlarının ikinci ve üçüncü yıllarında geçmiş deneyimlerini anlatmaya başladıkları kabul edilmektedir.

Anlatı becerilerinin önemi bilişsel, dilsel ve sosyo-duygusal gelişim için oldukça büyüktür ve anlatı becerilerinde erken ustalaşmanın okuryazarlık kazanımı ve akademik başarı için önemli temeller oluşturmaya yardımcı olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır (169). Geçmişte yürütülen araştırmalar, anaokulunun son yılını, çocukların anlatı becerilerinin gelecekteki okuryazarlık becerileriyle bağlantılı olduğunu ortaya koymuş ve önemli bir gelişimsel adım olarak tanımlamıştır (190, 17). Sözel dil becerilerinin okuryazarlık ve okul başarısındaki kritik rolü ve anlatı becerilerinin cümle düzeyinin ötesinde bir sözel beceri olması erken okuryazarlık ve anlatı becerileri arasındaki bağlantıyı gözler önüne sermektedir. Anlatı becerilerinin bir erken okuryazarlık bileşeni olduğu ve bu nedenle diğer erken okuryazarlık becerilerindeki ilerlemeden etkilendiği belirtilmektedir (136, 167, 190, 191).

Zayıf dil becerileri gösteren çocuklar, günlük etkileşimlerde kullanılan sözel dil ile resmi bir okul ortamında başarılı olmak için gereken dil becerileri arasındaki farklılıklar nedeniyle akademik başarısızlık riski altındadır (121). Okuryazar olma süreci, çocukların sözel dil ile okuryazarlık arasındaki karşılıklı ilişkiyi keşfetmesidir. Anlatı becerileri ise çocukların yazılı metinlerde karşılaşacakları genişletilmiş, bağlamdan arındırılmış, tutarlı söylem birimlerine maruz kalma ve bunları kullanma deneyimi sağlayarak sözel dil ve okuryazarlık arasındaki köprüyü oluşturur (121).

1.2. Araştırmanın Amacı

Düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen ya da sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgede yaşayan çocukların hem ev hem okul ortamlarında yeterli düzeyde olmayan öykü kitabı okuma ve öykü anlatma deneyimi gibi erken okuryazarlık aktivitelerine maruz kaldıkları ve erken okuryazarlık açısından zengin olmayan bir çevrede buldukları bilinmektedir. Erken okuryazarlık ya da daha geniş bir çerçevede dil gelişimi açısından yeterli düzeyde olmayan, zengin aktiviteler ve uyaranlar içermeyen bir çevre çocukların ileriki süreçteki akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan çocuklar hem dil gelişimi hem de erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubundadır ve bu becerilerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve gerekli müdahale programlarının planlanması gerekmektedir. Ayrıca çocukların erken dönem dil becerilerinin okuryazarlık başarısını öngördüğü araştırmalarla kanıtlanmış olsa da, okul öncesi çocuklarının anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerileri arasında nasıl bir bağlantı olduğu ve anlatı becerilerinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde nasıl bir rol oynadığı hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgede bulunan 60-72 ay aralığında olan çocukları erken okuryazarlık ve öykü anlatma becerilerini belirli değişkenler açısından incelemek ve bu beceriler arasındaki olası ilişkiyi belirlemektir.

1.3. Temel Problem

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan 60-72 ay aralığındaki çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerileri çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir ve bu beceriler arasında bir ilişki var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler

1. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan çocukların erken okuryazarlık becerileri cinsiyet değişkenine ve anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan çocukların anlatı becerileri cinsiyet değişkenine ve anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan çocukların erken okuryazarlık becerileri ve anlatı becerileri arasında ilişki var mıdır?
4. Çocukların anlatı becerileri erken okuryazarlık becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?

1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Standardize testlerin içerdiği maddeler ve anlatı becerilerinin içerdiği analizler ile sınırlıdır.
2. Pandemi (Covid 19) nedeniyle Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgede bulunan bir bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 ay grubundan 43 çocukla sınırlıdır. Elde edilecek bulgulardan yola çıkılarak varılacak sonuç ve genellemeler, araştırmanın evreni için geçerlidir.
3. Ayrıca anlatı analizlerinde kullanılan veriler yalnızca ses kayıt cihazı kayıtları ile sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Dil

İnsanlığın varoluşundan bu yana var olan ve bireylerin en önemli ve birincil ihtiyaçlarından biri olan iletişim insanların bir arada yaşamalarını sağlar, insanı çevreler, varlığını tanımlar, insanın hayatta kalmasını destekler, deneyimlerini açıklar ve dünya anlayışını etkiler (153). İnsanlar toplum içinde birbirlerine duygu ve düşüncelerini, fikirlerini, isteklerini ve beklentilerini aktarabilmek için sembollerden oluşan evrensel bir sistem kullanırlar. Bir arada yaşayabilmek için etkili bir iletişim kurmak önemlidir ve ilk çağlardan bu yana insanın en önemli amaçlarından biridir. İnsan iletişimi bir konuşan, bir bağlam ya da konuşmak için bir konu ve bir dinleyici gerektirir. Etkili bir iletişim, konuşan kişinin dinleyicinin davranışlarını etkilemesi ile ortaya çıkar. İletişim, bireylerin duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçlarını birbirlerine ilettikleri karmaşık, sistemli, iş birliği gerektiren ve bağlama bağımlı sosyal bir süreçtir (177, 243).

İletişim, sözel ve sözel olmayan iletişim olarak iki genel seviyede incelenebilir. Sözel iletişim, fikir alışverişinde bulunmak için bir sembol olarak sözcüklerin kullanımını içerir ve dilbilimsel bir süreçtir (153). Dilin konuşarak, yazarak ya da işaretlerle kullanılmasıdır. Sözel olmayan iletişim ise yüz ifadeleri, baş hareketleri, göz teması, jest ve mimikler, beden dili gibi dilin sözel olmayan özelliklerini içerir.

Bickerton dili “*İnsan iletişimini desteklemedeki rolünün ötesinde dil, insanların düşünmek için kullandığı dünyanın resmini geliştirmelerine yardımcı olan bilişsel bir araçtır.*” şeklinde tanımlamıştır (243).

Dil çeşitli nesnelere, canlılar, olaylar ve ilişkiler aracılığıyla ilgili kavramları temsil etmek için toplum tarafından paylaşılan semboller sistemi olarak da tanımlanabilir. Bu semboller toplum içinde rastgele seçilmiş olmasına rağmen gelenekselleşerek günümüze kadar gelmiştir ve dilin kullanımı kurallara bağlıdır (76, 175).

Dil toplum için gerekli ve oldukça önemli bir araçtır; algıladıklarımızın, konuştuklarımızın ve günlük iletişimimizin temelini oluşturur. Başka bir deyişle dil düşüncelerimizi sınıflandırdığımız, düzenlediğimiz ve karşımızdaki bireylere

açıkladığımız semboller sistemidir (174). Dil, rastgele sembollerle ve bu sembollerin kurallı bir biçimde bir araya gelmesiyle kavramları temsil eden ve sosyal olarak paylaşılan bir kod ve geleneksel bir sistem olarak tanımlanmaktadır (176).

Bloom ve Lahey (34) dili “Dil evren hakkındaki düşünceleri simgeleyen, uzlaşmaya dayalı, iletişim amacını gerçekleştirmek için kullanılan simgelerden oluşan dizgesel bir sistem.” olarak tanımlamışlardır. Dil, konuşmacıların fikir ve duyguları iletmek veya başkalarının davranışlarını etkilemek için geleneksel bir koda göre sıraya koydukları rastgele sözlü semboller sistemidir (153).

İletişim, dil ve konuşma kavramları zaman zaman birbirleri yerine kullanılsa da, iletişimi, dil ve konuşmayı da içeren şemsiye bir terim olarak düşünmek, dili, bu iletişimi gerçekleştiren araç, konuşmayı ise aracı iletme yolu olarak tanımlamak doğru olacaktır (177; 237). Dil bir iletişim aracı olarak konuşma, yazma, okuma veya işaretlerle anlaşma gibi pek çok yol ile insanların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlar. Düşünceler seslerle, işaret diliyle, jest ve mimiklerle, çizimlerle, yazılı sözcüklerle ya da resimlerle aktarılabilir; ancak, insanların iletişim kurmak için en yaygın kullandığı yöntem konuşmadır. Özel motor dizilerinin planlanması ve yürütülmesinin sonucu olan konuşma, çok hassas nöromüsküler koordinasyon gerektiren bir süreçtir (177). Başka bir ifadeyle konuşma, ses yolunun yapılarının nefes alıp verme, sesletim, rezonasyon ve artikülasyonu içeren istemli motor hareketlerin kontrolü yoluyla anlamı iletmek için seslerin fiziksel üretimidir (153, 243).

Bireyler bebeklikten itibaren çeşitli sembollerle iletişim kurarlar ve ağlama ile başlayan bu süreç, seslerin kullanımı, heceleme, jargonlar, sözcüklerin üretimi, anlamlı cümlelerin üretimi, dilbilgisi, dilin kullanımı gibi bazı dilbilimsel süreçlerden geçerler. Bir dili bilmek o dilin; sesbilgisi, biçimbilgisi, söz dizimi, anlam ve dilin sosyal kurallarını içeren pragmatik bileşenlerini bilmeyi içerir (89).

2.1.1. Dilin Bileşenleri

Dilin bilimsel ve sistematik bir şekilde incelenmesi ve dil gelişiminin takip edilmesi dili oluşturan bileşenlerin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesini gerektirir. Dilin yapısı oldukça karmaşıktır ve fonksiyonel olarak bileşenlerine

ayrıldığında dili daha doğru anlamak mümkündür. Bu nedenle dilbilim alanında çalışan uzmanlar dili bileşenlerine ayırmışlardır.

Bu bileşenler biçim, içerik ve kullanımdır. Biçim bileşeni; sesbilgisi, biçimbilgisi ve söz dizim yapılarını içermektedir. İçerik, dilin anlam bilgisini ve kullanım ise, dilin iletişim amacıyla sosyal olarak kullanımını ifade etmektedir.

Şekil 2. 1. Dilin Bileşenleri



Sentaks (Söz Dizimi)

Sözdizimi sözcüklerin, dilbilgisi kuralları çerçevesinde cümleler oluşturmak üzere nasıl bir araya geldiklerini ve cümle içinde nasıl sıralandıklarını inceler. Başka bir ifadeyle bir cümlenin biçimi veya yapısı sözdizimi kuralları tarafından yönetilir. Bu kurallar sözcük, sözcük öbeği ve cümle sırasını; cümle düzeni ve sözcükler, sözcük sınıfları ve diğer cümle unsurları arasındaki ilişkiyi ifade eder (177).

Fonoloji (Sesbilgisi)

Sesbilgisi, heceleri ve sözcükleri oluşturmak için kullanılan sesleri yöneten dil kurallarını ifade eder (243). Sesbilgisi dilin konuşma seslerinin yapısını, dağılımını, sıralanışını ve hecelerin şeklini oluşturan kuralları içerir. Tüm dillerde o dile özgü çeşitli konuşma sesleri (sesbirim) bulunmaktadır. Sesbirim (Fonem), anlamda farklılıklara neden olabilecek en küçük dilbilimsel birimdir (177). Fonemler yani sesler konuşmanın temelini oluşturur.

Türkçe’de sesler, ünlüler ve ünsüzler olmak üzere iki türdür. Ünlüler, dilin, altçene ve dudaklar aracılığıyla, bunların aldıkları şekle göre biçimlenip ortaya çıkan seslerdir. Ayrıca ünlüler ses yolunda hiçbir engele uğramadan ses organlarının ortaklaşa çalışmalarıyla oluşurlar. Bu bakımdan onlara “özgür fonemler (sesbirimler) denilir (237). Ünsüzler ise belirli boğumlanma noktası bulunan seslerdir ve ses yolunda engele uğradıkları için, bunlara engelli fonemler (sesbirimler) denilir (69). Ünsüzler artikülasyon yerine, şekline ve titreşim özelliğine göre; ünlüler ise dudakların büzülmesi, dilin ön-arka, yüksek alçak boyutlarına göre incelenmektedir (114).

Morfoloji (Biçimbilgisi)

Morfoloji, sözcüklerin iç yapısını, organizasyonunu yöneten dil kurallarıyla ilgili bir terimdir (176, 177, 243). Morfoloji sözcüklerin biçimini, sözcüklere gelen ekleri ve sözcüğün kökünü ve yapısını inceleyen kurallar bütünüdür. Dilin biçim bileşeni içerisinde bir dilin sözcükleri, sözcük yapıları ve sözcüklerin üretildikleri yollar ve çekim biçimleri incelenmektedir. Morfem dilin anlam taşıyan en küçük birimdir, sözcükler dilde anlam taşıyan bu en küçük birimlerden oluşur ve onları daha küçük birimlere ayırmak mümkün değildir. Morfemler, bağımlı morfem ve bağımsız morfem olmak üzere ikiye ayırarak incelenir (88, 89). Bağımsız morfemler tek başına anlamı aktarmak için kullanılabilir ve en küçük birimlerine bölünebilir. Bağımlı morfemler ise ancak bağımsız morfemlerle birlikte kullanılırlar. Türkçe’de bağımlı morfemler bağımsız morfemin arkasına eklenerek kullanılmaktadır. Kök durumunda olan ve anlam taşıyan bütün sözcükler bağımsız morfemdir. Bağımlı morfemler de kök durumundaki sözcüğe getirilen eklerdir. Örneğin “kitap” sözcüğü bağımsız bir morfemken “kitaplar” sözcüğüne “lar” çoğul eki yani bağımlı morfem eklenmiştir.

Anlambilim (Semantik)

Semantik (Anlambilim), anlam veya sözcüklerin anlamını ve içeriğini yöneten bir kurallar sistemi olarak tanımlanmaktadır (175, 177, 243). Anlam, sözcükler ya da sözcük dağarcığı aracılığıyla oluşur ve anlamı aktarabilmek ya da aktarılan bilgiyi anlamak için sözcükler seçilir ve düzenlenir (111). Başka bir deyişle anlambilim, nesne, durum ve nesnelere durumlar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcüklere, cümlelere ve diğer ifadelerle karşılık gelen anlam bilgisini içerir. Semantik, nesnelere,

olaylar ya da ilişkileri algılamak ve anlamakla ilgili bir terimdir ve dilin biçimlerini kullanabilmeyi sağlar. Başka bir ifadeyle kullanılan sözcükler ve semboller, bireylerin algıladıkları ve düşündükleriyle birleşerek gerçeklik kazanırlar (237).

Kullanımbilim/Edimbilim (Pragmatik)

Dilin sosyal kullanımı için başka bir terim olan pragmatik, kişinin niyetlerini açıklamak ve dünyada işlerini halletmek için dilin kullanılmasını ifade eder (88, 89). Pragmatik, en basit tanımıyla dilin sosyal bağlamda bir amaca yönelik fonksiyonu ve iletişim amacına uygun olarak kullanımınıdır (237). Başka bir ifadeyle pragmatik, dilin sosyal amaçlar için nasıl kullanıldığını belirleyen kurallarla ilgilidir (243) ve sosyal-kültürel bağlamın içine yerleştirilmiş bir olgudur. Pragmatik ya da dilin kullanımı, konuşmanın genel amacını bilmeyi veya bu amacın farkında olmayı, ek olarak bu amaca ulaşmak için dilin nasıl kullanıldığı ile ilgili bir terimdir. Pragmatik dil, Bishop (27) tarafından *dilin bağlam içinde uygun kullanımı* olarak tanımlanmıştır. Pragmatik dil; aynı zamanda konuşmacının niyetini, ifadelerin özel biçimlerini ve dinleyicide nasıl bir etki bırakacağını içermektedir. Sosyal ortamlarda kurulan etkileşimlerde ne zaman konuşulup konuşulmayacağını; kiminle ne hakkında konuşulabileceğini; ne zaman, nerede ve ne şekilde konuşulması gerektiğini de belirleyen önemli kurallar bütünüdür. Ek olarak pragmatik dil, kurulan etkileşimi nezaket kurallarına uygun olarak kurulmasını sağlayan kuralları da içermektedir.

2. 2. DİL KAZANIMINA İLİŞKİN YAKLAŞIMLAR

Dil binlerce yıldır insanları büyüleyen bir araç olarak birçok bilim dalının ilgi alanı olmuştur. Antik Çağın filozofları olan Plato ve Aristoteles dil, düşünce ve gerçeklik arasındaki ilişkiyi incelerken Dionysius Thrax gibi erken dönem dilbilimcileri dilin biçimi ve yapısını araştırmışlardır (243). Günümüzün uzmanları da halen bunlara benzer birçok konu ve dilin kazanımına ilişkin konular üzerine çalışmaktadır. Çocukların dili nasıl edindikleri, dili edinirken hangi süreçlerden geçtikleri, biyolojik, çevresel ve kültürel etmenlerin dil edinme sürecini hangi ölçüde etkilediğini, çocukların erken dönem ve geç dönem dil becerilerinin nasıl desteklenmesi gerektiği konuları birçok araştırmacının çalışma konusu olmuştur. Dil gelişimi alanında çalışan uzmanlar Psikoloji, Dilbilimi, Psikodilbilim, Antropoloji,

Dil- Konuşma Patolojisi, Eğitim ve Sosyoloji bilim gibi farklı disiplinlerden uzmanlardır ve her bir disiplinin çalışma odağı ve araştırma soruları farklıdır. Bu disiplinler ve çalışma konuları hakkındaki bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. 1. Dil Kazanımına İlişkin Yaklaşımlar

<i>Kuram</i>	<i>Doğa – Çevre Süreci</i>	<i>Görüş</i>
<i>Davranışçı Görüş (Skinner, Watson, Lenneberg vb.)</i>	Çevre	Dil, diğer insan davranışları gibidir ve doğuştan gelen herhangi bir özel armağanı yansıtmaz. Çocuklar dili edimsel koşullandırma ve şekillendirme yoluyla öğrenirler; bazı sözlü davranışlar pekiştirilir ve diğerleri bastırılır. Çocuklar boş “dil tankı” ile dünyaya gelir ve çevre tarafından sağlanan dil modelleri ile dil becerilerini edinir. Karmaşık davranışlar (örneğin, tam cümlelerle konuşmak), her adımın birbirini izleyen diğer adımı harekete geçirdiği bir zincirdeki bir dizi adım olarak öğrenilir.
<i>Sosyo-kültürel Görüş (Vygotsky)</i>	Çevre	Dil, akranlar ve yetişkinlerle sosyal etkileşim yoluyla ortaya çıkar. Dil becerileri sosyal bir düzlemden psikolojik bir düzleme geçer. Başlangıçta dil ve biliş iç içe geçmiş süreçlerdir, ancak yaklaşık 2 yaşında ayrı yetenekler haline gelirler.
<i>Bilişsel Kuram (Piaget)</i>	Çevre	Çocukların bilişsel gelişimi, dil gelişimlerinden önce gelir. Çocukların konuşması egosantrik olarak başlar çünkü çocuklar dünyayı ancak kendi bakış açılarından görebilirler. Ayrıca çocukların ilk konuşma deneyimleri monoloğa dayalıdır. Çocuklar bilişsel olarak başkalarının bakış açısını anlamaya başladıklarında benmerkezci konuşma yerini diyaloga bırakır.
<i>Evrensel Dil Bilgisi Kuramı (Chomsky)</i>	Doğa	Çocuklar, tüm dillerde ortak olan genel dil bilgisi kuralları ve kategorileri ile doğarlar. Çocuklar, anadillerindeki genel gramer kurallarını ve kategorilerini gerçekleştirebilmek ve dillerindeki parametreleri keşfetmek için dilsel bir girdi kullanır.

(Turnbull ve Justice (243)’ten alınmıştır)

2.3. DİL GELİŞİMİ

Küçük çocuklar nesnelere üzerinde kendi eylemleri ve başkalarıyla olan etkileşimleri yoluyla düşünmeyi öğrenirler (231). Bu tür bir öğrenme çocuklar için doğal ve rahattır. Nesnelere ile uğraşarak hareket ettikçe içinde yaşadıkları dünya hakkında teoriler geliştirirler ve bu etkileşimler aracılığıyla çevrelerinde neler olduğunu keşfederler. Bu onları nesnelere oynamaya ve denemeye devam etmeleri için motive eder. Bu etkileşimler çocukların içinde yaşadıkları dünya hakkında düşünme ve düşüncelerini yansıtmaya becerilerini geliştirir. Dilin edinimi de benzer şekilde gerçekleşir. Çocuklar bebeklikten itibaren kurdukları sözel ve sözel olmayan etkileşimler içinde çevrelerinde konuşulan dili edinirler (231).

Dil edinimi beş farklı gelişim türünü içerir. Bunlar sesbilgisel gelişim, biçimbilgisel gelişim, anlambilgisel gelişim, sözdizimsel gelişim ve kullanımbilimsel gelişim. Bu süreç bir çocuğun hayatının okul öncesi dönemine denk gelen yıllarda büyük ölçüde tamamlanmış olur ve oldukça şaşırtıcı, heyecan verici ve temel olarak evrenseldir (88, 89).

Tipik gelişim gösteren bütün çocuklar doğumdan itibaren günlük yaşam deneyimleri ve çevrelerindeki kişilerle doğal etkileşimleri sonucu dilin tüm bileşenlerini içeren bir dil edinim sürecine girerler. Başka bir ifadeyle bu doğal etkileşimleri, çocuklara konuşma biçiminde yer alan bileşenleri; dilin anlamı, yapısı ve kullanımı hakkında bilgi verir (220). Küntay'a (127) göre çocukların binlerce sözcük, dilbilgisel kuralları içeren cümleler, karmaşık cümleler ve kapsamlı bir biçimde dilin kullanımını içeren bu sözel dil gelişimi süreci çocukların en etkili başarılarından biri olmaktadır. Bebeklikten başlayan bu süreç, çocuklar 4-5 yaşlarına geldiklerinde binlerce sözcükten oluşan muazzam bir sözcük dağarcığına ve karmaşık sözel becerilere ulaşır.

Dil becerilerinin ediniminde tüm çocuklar evrensel bir sıraya göre gelişim göstermelerine rağmen, bazı çocuklar bireysel özellikleri, çevresel koşulları, dil etkileşimlerinin niteliği nedeniyle bu gelişimsel sırayı gecikmeli olarak izleyebilirler. Bu farklılıklar çocukların ileriki yıllarında gösterecekleri okuma yetkinliğini, okul başarısını ve zihinsel gelişimini yordayabilmek açısından önemlidir (127).

Dilin ve iletişim becerilerinin gelişimini değerlendirirken, çocuğun konuşabiliyor olması ve sözcükler ya da dilin en küçük birimleri olan sesbirimler üretebilmesi için gerekli olan anatomik özelliklere sahip olduğunu göz önünde bulundurmak gereklidir. Hatta bu yapılar oluşmadan önce büyüme ve nöromüsküler olgunlaşmayı izlemek de önemlidir çünkü çocuk yenidoğan dönemden itibaren iletişimle ilgili sözel olmayan diğer donanımları kullanır (231). Kulaklarını işitmek için kullanırken, gırtlakını ağlama ve memnuniyet sesleri çıkarmak için kullanır. Yaşamın birinci yılında çocuğun çıkardığı sesler çoğunlukla gelişigüzele ve anlam içermez. Ancak bir bebeğin gelişimi öyle şaşırtıcı bir şekilde ilerler ki bebek sadece birkaç ay içinde konuşma seslerine benzeyen sesler çıkarır ve birinci yaşına geldiğinde ilk anlamlı sözcüklerini üretmeye başlar.

İletişim kurmak insanın doğasında var olan bir işlemdir ve bebekler de konuşmaya başlamadan önce iletişim kurmaya başlar. Yeni doğan bir bebek ağladığında karşısındaki kişiye bir mesaj iletir. Bebek bunu bir amaca yönelik yapamasa da bebeğin ağladığını duyanlar, bu ağlamayı bir mesaj olarak algırlar. Bebeğin ağlamasını duyanlar bu mesajı “ben açım”, “uykum var” ya da “acı çekiyorum” şeklinde yorumlarlar. Çocuk karşılıklı olarak gülümsediğinde, karşısındaki birey bebeğin olumlu bir iletişim kurmaya çalıştığı yorumunu yapar. Bebekler tarafından verilen bu sinyaller onu tanıyan ve onunla yakından ilgilenen bireylerce yorumlandığında sınırsız yorumlar yapılabilir (174).

Bebekler çevrelerindeki sesleri dinledikçe dili öğrenmeye ve dinledikleri sesleri çıkarmaya ve çıkardıkları sesleri değiştirmeye başlarlar. Gelişimlerinin erken dönemlerinde, konuşma ve çevresel sesleri ayırt edebilirler ve insan sesinin farklı ritmik ve tonlama kalıplarıyla ses oyunları oynarlar. Ne istediklerine bağlı olarak farklı ağlamalar kullanmayı öğrenirler ve tanıdıkları yetişkinlere sesle karşılık verirler.

Çocuklar dil edinimine başladıkları anda çok hızlı bir gelişim gösterirler. Okul çağına geldiklerinde okumaya başlamadan önce çocuklar dili toplum içinde konuşmanın akışına uygun bir şekilde kullanmayı öğrenirler, sözcük dağarcıklarında anlamını bildikleri, kolayca telaffuz edip konuşma sırasında kullandıkları binlerce sözcük eklerler ve ana dillerine ait karmaşık dilbilgisi kurallarını edinirler (88, 89).

Genel olarak dil gelişimindeki aşamaları sınıflandırmak için 0-6 ay arası dönem, konuşma benzeri seslerin en erken kullanımının gııldama - cıvıldaama olarak tanımlandığı dinleme aşamasıdır (231). Bu aşamada çocuklar bakışlarını veya başlarını sesin kaynağına çevirerek çevrelerindeki seslere ve konuşma seslerine tepki verirler. Babıldama aşaması veya düzenli mırıldanma ve çeşitlendirilmiş mırıldanma evresinde yaklaşık 6 ila 12 ay arasında, bebekler ba, ma ve da gibi bazı farklı ünlü ve ünsüz sesleri birleştirerek üretirler (240). Tek sözcüklü aşamada (yaklaşık 12-18 ay) bebekler tek sözcüklü ifadeler üretmeye başlarlar ve bu ilk anlamlı sözcüğün ortaya çıkmasıdır. Korkmaz'a (125) göre bu aşama ifade edici dilin başlangıcındaki en önemli adım olarak kabul edilir. Yaklaşık 18-24 ay arasında (iki sözcüklü aşama), sözcük dağarcığı genişler ve bebekler iki farklı sözcükten oluşan çeşitli birleştirmeler yaparlar. 30. aydan sonra, sorular sorup olumsuz ve karmaşık cümleler kurabilir morfoloji, sözdizimi, semantik, pragmatik anlamında yetişkin iletişim dünyasına girebilirler (231).

2.3.1. Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimi

Okul öncesi dönem çocukların tüm gelişimsel becerilerinde olduğu gibi dil gelişiminde de ustalaşmaya başladıkları bir dönemdir. Bu dönemde çevrelerinin genişlemesi ve etkileşim kurdukları bireylerin, aktivitelerin ve nesnelerin sayısının artması çocukların yeni sözcükler, dilbilgisel yapılar ve dilin işlevlerine ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmasını sağlar (243). Owens (177) çocukların okul öncesi dönemde yetişkin düzeyinde fonoloji, morfoloji ve sentaks becerilerini edindiklerini belirtmektedir. Başka bir ifadeyle 5-6 yaş döneminde çocukların dil kullanımı bir yetişkine benzemeye başlar. Çocuklar bu dönemde daha anlaşılır bir şekilde konuşmakta ve dili sosyal etkileşim amacıyla kullanmaktadır. Bu dönemde çocukların ses yapısı incelendiğinde ünlü üretiminin % 89' unun, ünsüz üretiminin ise %88' inin doğru olduğu görülmektedir. Çekim kuralları daha düzgün kullanılmaya başlanmıştır (20).

Ayrıca okul öncesi döneminde çocuklar dili çevrelerindeki diğer insanlarla iletişim kurmak için kullanmaya başlarlar ve bu dönemde sözcük dağarcığı da hızlı bir şekilde gelişmeye devam eder. Çocuklar 5 yaşlarına geldiklerinde yaklaşık 6000 sözcük edinmiş olurlar (233) ve sözcük edindikçe dilin karmaşık yapılarını de

edinirler. Çocuklar okul öncesi dönemde dilbilgisi kurallarını edinirler ve karmaşık cümle düzeyinde iletişim kurabilirler. Çocuklar karmaşık cümle yapılarında bağlaçlara yer vermeye başlarlar. Bu dönemde çocuklarda çoğul eklerinin kullanımı doğrudur ve çocuklar birleşik sözcüklerin ayrı birimlerden oluştuğunun farkındadır (20).

Okul öncesi dönemde çocuklar fikirlerini, duygu ve düşüncelerini sözcükleri kullanarak çeşitli cümle yapıları kullanarak diğerlerine aktarabilir. Bu dönemde olumsuz cümle yapıları da dahil olmak üzere (33), soru cümleleri, nedensel bağlantılar, durumsal ve zamansal ifadeler de gözlenir. Okul öncesi dönemde çocukların cümleleri gittikçe karmaşıklaşır ve 4 yaşına geldiklerinde aralarında “neden-sonuç, zaman, şart, yer ilişkileri” bulunan bileşik anlamları tek cümlelerde anlatabilirler (18).

Okul öncesi yıllar çocukların fonoloji, morfoloji ve söz dizimi becerilerini geliştirmeye devam ettikleri ve dilin pragmatik alanına ilişkin bilgiler edindikleri bir dönemdir (243). Özellikle 3 yaş civarında dil ile düşüncenin buluşması, dilin düşünmeyi kolaylaştıran bir unsur olması, çocuklarda belleğin zenginleşmesine yol açması gibi çeşitli nedenlerle bu yaştan sonraki çocuklarda akıcılığın yanı sıra sözcük sayısında da artış ve yetkin bir gelişim izlenmektedir (125).

2. 4. DİL GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER

Dil gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalarda dil gelişiminde rol oynayan birçok etmen üzerinde durulmaktadır. Çocuğun doğuştan getirdiği genetik, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, fiziksel ve ruhsal durum gibi faktörler dil gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (18). Genetik ya da biyolojik etmenler çocuğun doğuştan getirdiği özellikleridir. Aşağıda cinsiyet, sosyal çevre ve sosyo-ekonomik düzeyin etkileri ele alınacaktır.

2.4.1. Cinsiyet

Okul öncesi çocukların dil gelişim düzeyini etkileyen faktörler arasında cinsiyet etmeni yer almaktadır. Ancak kızların mı ya da erkeklerin mi daha başarılı olduğu konusunun toplumdan topluma değişiklik gösteren bir faktör olduğu dikkati çekmektedir (170). Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre kız çocuklarının dil gelişimi erkek çocuklarına göre daha ileri seviyededir sonucuna ulaşan çalışmalar da

tam aksi sonuçlar elde eden çalışmalar da mevcuttur. Kız çocuklarının daha başarılı olduğunu belirten araştırmalar bunun sebebini annelerin kızlarıyla erkek çocuklarından daha fazla ve daha uzun konuşması, anılarından daha fazla bahsetmesi olarak açıklamaktadır (18, 120, 162). Aşağıda Türkçe konuşan çocukların cinsiyet değişkenine göre dil gelişimi düzeylerinde farklılıkları ele alan araştırmalara yer verilmiştir.

Baykoç (19), 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılmasına ilişkin uzunlamasına sürdürdüğü araştırmasında, 30 çocuğu, 6 ay süre ile her 15 günde bir saat düzenli olarak izlemiştir. Sonuçta ilk sözcük, ilk iki sözcük birleşimi, ilk üç sözcük birleşiminin, kız çocuklarda erkek çocuklardan daha önce üretildiği, ilk sözcüklerin, genellikle bir ya da iki heceli olduğu, ilk sözcüklerin, nitelik yönünden, çocuğun yakın çevresini ve bildiği dünyayı (aile bireyi, yiyecek, nesne, hayvan) ifade eden adlar olduğu belirtilmiştir.

Koçak vd. (122) 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerini inceledikleri çalışmalarında cinsiyet değişkeninin önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklara sunulan cümleleri tamamlama görevinde erkek çocukların kız çocuklarının lehine daha başarılı oldukları görülmüştür.

Muluk vd. (160) 3-6 yaş çocukların dil gelişimini etkileyen etkenleri inceledikleri araştırmalarında cinsiyet değişkeninin 3 yaş dışında önemli bir faktör olmadığı sonucu elde etmişlerdir.

Öztürk (180) düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sözcük dağarcıkları ve dil düzeylerini araştırdığı çalışmasında cinsiyete göre, alıcı ve ifade edici dil düzeyleri karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrenciler arasında alıcı ve ifade edici dil düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı saptamıştır.

Bazı araştırmaların sonucu ilk dil gelişiminde konuşma miktarı, konuşmada kullanılan sözcük çeşidi, cümlenin daha düzgün yapıda olması gibi konularda kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha ileri olduğunu belirtmektedir (239). Araştırmalar ayrıca kızların ifade edici dili erkeklerden biraz daha erken geliştirme eğiliminde olduklarını, ancak erkek ve kızlar arasındaki farkın tutarsız olduğunu ve 2

yaşından sonra azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir (75). Cinsiyete bağlı yetenek farklılıkları konusu günümüzde henüz kesin değerler taşımamakla birlikte son yıllarda yapılan araştırmalarda çocuklarda ilerleyen yaşlarda cinsiyete göre dil gelişimi açısından önemli bir fark olmadığı görülmektedir.

2.4.2. Çevre ve Sosyo-ekonomik Düzey

Çocukların dil gelişimi sürecinde etkili olan bir diğer etken de çevredir. Çocuklar çevreleri ile etkileşimleri sonucunda çeşitli konularda fikir sahibi olmakta ve dil edinim sürecinde de çevresi ile etkileşim halindedir (233). Dil edinimi temelde aynı evrensel sırayı izlese de, bu gelişimin hızı sosyal çevreden etkilenmektedir. Yetişkinlerin çocuklarıyla erken dönemden başlayarak kurdukları sözel iletişim çocukların dil ediniminin temelini oluşturur. Çevre ve özellikle anne tarafından çocuğa sunulan sözel uyaran zenginliğinin dil gelişimini olumlu etkilediği bilinmektedir.

Bronfenbrenner (39), çocuk gelişimi üzerinde çevrenin etkisini açıklayan ekolojik sistem teorisini ortaya koymuştur. Bu teoriye göre çocuk, farklı düzeylerde çevreden etkilenen karmaşık bir sistem içinde gelişir. Çocuğun biyolojik olarak getirdiği özellikleri çevresel etmenlerle birleşerek, gelişimini şekillendirir. Bu bakış açısına Bronfenbrenner bioekolojik model adını verir (41). Bu modeli oluşturan unsurların; çocuğun içinde yaşadığı ev ve bu evin içinde yer alan anne baba, kardeşler, çocuğun eğitim gördüğü okul ve okulu ile evinin de yer aldığı mahalle olmak üzere içten dışa katmanlardan oluştuğu söylenebilir. Her bir katmanın da diğerleri ile ilişkili olduğu ve birbirini tamamladığı ifade edilebilir. Bronfenbrenner (39) çocuğun dünyasının birbirleriyle etkileşimde olan beş sistemden meydana geldiğini açıklamaktadır. Bunlar: Mikrosistem, mesosistem, eksosistem, makrosistem ve kronosistemdir. Her sistem çocuğun doğal yaşamıyla bağlantılıdır ve çeşitli büyüme, gelişme kaynakları ve seçenekleri için bireysel çeşitlilik sunar. Bu çevresel büyüme ve gelişme kaynaklarından biri de ailenin içinde yaşadığı sosyo-ekonomik koşullarıdır.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED), bir ailenin gelir, eğitim ve mesleğe dayalı olarak ekonomik ve sosyal konumunun birleşik toplam ölçüsü olarak tanımlanabilir (159). Aile Sosyo-ekonomik düzeyi bir çocuğun gelişiminin birçok yönünün güçlü bir yordayıcısı olarak ele alınmaktadır. Daha düşük bir SED çocukları

gelişimsel sorunlar için risk altına sokar (42) ve onların sağlığını, bilişsel ve akademik kazanımlarını ve sosyo-duygusal gelişimini olumsuz yönde etkiler (37). Bu durum yüksek SED'li ailelerin çocuklarına bir dizi hizmet, uyaran, ebeveyn etkileşimi ve potansiyel olarak çocukların yararına olabilecek sosyal bağlantılar sağladığı inancından ve düşük SED'li birçok çocuğun aynı kaynaklara ve deneyimlere erişiminin olmadığından kaynaklanmaktadır (42). Bu bağlamda, sosyo-ekonomik düzey, çocukların gelişiminde birçok açıdan kritik bir faktör olarak ele alınmalıdır.

Çocukların içinde büyüdüğü aile sosyo-ekonomik düzeyin dil gelişimi ile ilişkili olduğu görülmektedir; alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların, daha yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara göre daha yavaş gelişme oranları göstermektedirler (99). Stein vd. (223) düşük SED'den gelen ailelerin çocuklarının orta SED'den gelen ailelerin çocuklarına oranla daha az ve çeşitli dilsel girdiye maruz kaldıklarını ve bunun sonucu olarak da dil becerilerinde yetersizlikler gösterdiklerini belirtmişti. Düşük SED'den gelen ailelerin çocukları, standardize dil becerisi ölçümlerinde sürekli olarak daha avantajlı akranlarının altında performans sergilemektedir ve bu çocukların uzun vadeli akademik başarılarında önemli olumsuzluklara yol açmaktadır (181). Başka bir ifade ile dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların, dil gelişimi açısından değerlendirildiklerinde ölçeklerden daha düşük puanlar aldıkları ve sözel dile ilişkin güçlüklerinin olduğu görülmektedir. Bunun sebepleri Mozzanica vd. (159) tarafından aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

- Biyoloji dahil olmak üzere çeşitli faktörlerin sonucu genlerin neden olduğu çocukların yeteneklerindeki temel farklılıklar
- Aile işleyişi ve ev ortamlarındaki farklılıkların küresel etkileri
- Dil öğrenme deneyimlerindeki farklılıkların özel etkileri.

Dil becerilerinin gelişimi genetik faktörlere bağlı olduğu kadar çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Dil becerilerinin gelişiminde anne baba öğrenim düzeyi, çocuğa yöneltilen dil, çocuğun maruz kaldığı uyaranların ve dil aktivitelerinin sayısı ve niteliği kritik öneme sahiptir. Dil becerileri daha özel olarak da bu çalışmada ele alınan anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerileri karşılıklı etkileşim içinde gelişen becerilerdir. Vygotsky'nin sosyo-kültürel bakış açısıyla bakıldığında anne babanın öğrenme desteği (scaffolding) erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde

önemli bir rol oynamaktadır (164). Bu etkileşimi sağlayan kişinin erken çocuklukta anne baba ya da bakımveren kişi, okulöncesi dönemde ise öğretmen olduğunu düşünürsek, bu kişilerin kritik öneme sahip bu bilgiyi biliyor olmaları ve bu bilgiye yönelik tutum ve davranış sergilemeleri gerekir. Genelde sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde bu tür etkileşimler hem bilgi eksikliğinden hem de materyal eksikliğinden gerçekleştirilmez. Örneğin anne çocuğa nasıl bir dil yönelteceğini, çocukla erken dönemde kitap okumanın, ya da çocuğa masallar anlatıp tekerlemeler söylemenin önemini bilmediği için gerçekleştiremez.

Erkan (81) tarafından sosyo-ekonomik ve öğrenim düzeyi düşük ailelerle sosyo-ekonomik ve öğrenim düzeyi yüksek olan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocuklarının kullandıkları dil yapısını incelemek amacıyla okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen 48 çocukla yapılan araştırmada çocuklardan öykü anlatmaları istenmiş ve kaydedilmiştir. Her çocuktan elde edilen 50 cümle analiz edilerek çocukların kullandıkları cümlelerdeki sözcük sayısı, sözcük çeşitleri incelenmiştir. Düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar arasında sözcük sayısı ve çeşidi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ve düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların ev ortamlarının dil kazanımını engellediğini belirlenmiştir.

Başka bir çalışmada da sosyo-ekonomik düzeyin dil gelişimine etkisi incelenmiş ve orta sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere göre, çocuklarına daha çok sözel tepkiler, yönergeler, sözel beceri teşvik etmek için özel teknikler kullandıklarını saptamıştır. Çalışma sonucunda erken çocukluk döneminde orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların sözcük dağarcığı, cümle yapısı, ses ayırımı ve artikülasyon testlerinde alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları ortaya konmuştur (233). Benzer bir çalışmada düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumlarına göre alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur (180). Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Alan yazında yer alan çalışmaların çoğu, sosyo-ekonomik düzeyin (SED) erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir etken olduğunu ve düşük

SED’de yer almanın bir risk faktörü oluşturduğunu ortaya koymuştur (65, 137). Bunun sonucu olarak düşük sosyo-ekonomik topluluklarından gelen çocuklar, genellikle orta veya yüksek sosyo-ekonomik topluluklarından gelen akranlarından daha düşük bir okuryazarlık düzeyine ulaşırlar (13). Araştırmalar, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen çocukların erken okuryazarlık becerilerinin orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelenlere kıyasla daha başarısız olduğu ve aynı zamanda buna bağlı olarak akademik başarılarının da daha düşük olduğunu belirtmektedir (69, 115, 148, 249). Düşük SED ailelerden gelen okul öncesi çocuklarının, çevresel yazının tanınması, sesbilgisel farkındalık, harf isimlendirme, sözcük yazma, sözcük tanıma gibi yeni erken okuryazarlık becerilerinde yaşitlarının gerisinde kaldığını göstermiştir (14, 57, 67, 124, 136).

Küntay (126) çocukların içinde büyüdüğü sosyo-ekonomik koşulların anne babaların çocukları ile birlikte oluşturdukları ilk öykülerin sayısı, çeşidi ve içeriği üzerine etkileri olduğunu belirtmektedir. Daha düşük eğitim ve gelir durumlarına sahip ailelerdeki anne-baba ve çocukların, daha elverişli sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelere oranla daha sık ortak öyküler oluşturdukları görülmektedir (43). Çocukların anne babaları ile sözel olarak etkileşimde olmaları, sohbet etmeleri ve öyküler anlatmaları çocukların anlatı becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Çocukların anlatı becerilerindeki yetkinliklerinin, anne babaları ile geçmiş zamanda olan olaylar üzerinde konuştukları ve sohbet ettikleri zaman artış gösterdiği görülmektedir (148). Anne baba ya da bakım veren kişi ile yapılan bu sohbetler ya da çocukların öykü anlatmaları için verilen desteklerin çocukların hem kişisel hem de kurgu hikâye anlatma yetisinin gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir (126). Ayrıca yetişkin çocuk arasındaki etkileşim çocukların öykü yapısı üzerinde de önemli bir etkendir (245). Çocukların öykülerindeki içeriğin de anne babanın eğitim ve gelir durumuna göre, farklılık gösterdiği bulunmuştur (38).

Shiro (211) da düşük sosyo-ekonomik koşullarda büyüyen çocukların daha yüksek sosyo-ekonomik koşullarda büyüyen çocuklara oranla daha az zengin kurgusal öyküler ürettiğini belirtmiştir. Ayrıca düşük sosyo-ekonomik çevrenin etkisi çocukların sözcük dağarcığı ve karmaşık cümle yapılarını da etkilemektedir. Bununla birlikte Peterson vd. (186), düşük SED’li çocukların, tıpkı yüksek SED’li çocuklar gibi

uzun ve bilgilendirici cümleler üretebileceğini vurgulamıştır. Ayrıca düşük sosyo-ekonomik koşullarda büyüyen çocukların anlatılarının içeriğinin ve yapısının diğer sosyo-ekonomik ortamlarda büyüyen çocuklarınkinden farklı olmadığı da belirtilmiştir (43). Ancak düşük SED'li çocukların, anlatılarını üretmeleri için yetişkinler tarafından daha fazla teşvik edilmesi gerekmektedir (186).

Her ne kadar daha elverişsiz sosyo-ekonomik koşullarda büyüyen çocukların kurgu öykü anlatma etkinliklerinin ve bunun bir sonucu olarak yetilerinin ebeveynin sahip olduğu sosyo-ekonomik koşullardan etkilendiği belirtilse de anlatı becerilerinin sosyo-ekonomik koşullar ile arasındaki bağlantı hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır.

2. 5. ANLATI BECERİLERİ

Çocuklar 3-4 yaşlarına geldiklerinde dilin yukarıda bahsedilen tüm özelliklerine ek olarak öykü anlatma becerisini edinmeye başlarlar. Çocuklar büyürken, keşfederken ve deneyimler biriktirirken, eş zamanlı olarak edindikleri deneyimleri ve keşifleri dili kullanarak paylaşabilme becerisini geliştirirler (153). Bu paylaşımlar çocukların ilk öykülerini oluşturur. İfade gücünün ve sosyal etkileşimin zenginleştiği okul öncesi dönemde öyküler çocukların kendilerini daha açık ve net bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır. Bu ilk öykülerinde çocuklar el işaretleri, hareket ve mimikleri kullanırlar ve anlatıları yapılandırılmamış rastgele art arda sıralanan olaylardan oluşur (126).

Turnbull ve Justice'e (243) göre okul öncesi çocuklarının anlatıları, fonoloji, morfoloji, sözdizimi, anlambilim ve pragmatik alanları içeren birden çok dil alanında başarı için bir vitrin görevi görür. Çocuklar anlatılarda kişileri, nesnelere ve olayları tam olarak temsil etmek için sözcük dağarcığını, sözcükleri açık ve uygun tonlamayla telaffuz etmek için fonolojiyi, olayların zamanını, nesnelere kime ait olduğunu belirtmek için morfolojiyi, sözcükleri ve fikirleri düzenlemek ve bir araya getirerek cümleler oluşturmak için sözdizimini ve dinleyiciyle uygun miktarda ve biçimde bilgiyi paylaşmak için pragmatikliği kullanırlar. Çocuklar bir anlatı üretmek için bir konu

belirler ve bu konuyla ilgili bilgileri düzenleyerek dinleyiciye iletir. Anlatı çocukların hem dil gelişimi hem de bilişsel gelişimleri ile ilgili bir süreçtir.

Anlatı, bir çocuğun geçmişten, şimdiden veya gelecekte bahsettiği gerçek veya düşsel olayların ve deneyimlerin sözlü veya yazılı olarak öyküleştirmesidir (88, 89, 243). Labov anlatıyı, "sözel cümle dizisini fiilen meydana gelen olaylar dizisiyle eşleştirerek geçmiş deneyimleri özetlemenin bir yöntemi" olarak tanımlar (129). Öykü anlatmak en basit tanımıyla geçmişte, şimdi ya da gelecekte meydana gelen olayların sözel olarak ifade edilmesidir ya da daha önce dinlenen bir öykünün veya amaç içeren yönergelerin bir dizi halinde tanımlanmasıdır (3). Bir başka deyişle anlatılar, kendi kendine oluşturulan öyküler biyografik öyküler, günlük rutinler, resimli çocuk kitapları, romanlar, masallar, filmler ya da televizyonda izlenen başka programların anlatılmasını ve kişisel deneyimlerin bir sıra dahilinde açıklanmasını içerir.

Konuşan kişiler, sözel veya yazılı olarak etkileşime girdiklerinde farklı söylem türlerini kullanırlar (211). Örneğin, bir konuşma içinde açıklamalar, anlatılar veya tartışmalar üretebilirler. En çok kullanılan söylem türlerinden biri anlatılardır. Labov ve Waletzky (128) tarafından kişisel deneyimlerin sözlü paylaşımı olarak nitelendirilen anlatılar temel olarak iki farklı türe ayrılır, kişisel ve kurgusal. Kişisel anlatılarda geçmiş bir deneyim anlatılırken, kurgusal anlatılarda hayali ya da düşsel durumlardan bahsedilir. Örneğin 4 yaşındaki Fatih babasına "Biz bugün annemle heykel oyunu, ayna oyunu, yakalamaca, saklambaç oynadık. Çok fazla oyun oynadık. Çok eğlendik." dediğinde gerçek yaşanmış bir olayı anlatmaktadır. Bu kişisel anlatı türüne bir örnektir. Ancak Fatih "Anne, sana ben alev kedisini anlatmış mıydım? Alev kedisi, ejderha ve puma gibidir. Alev kedisi çok güçlüdür ve kulakları çok iyi duyar. Afrika'da olmasına rağmen buradan konuştuklarımızı duyar. Gizli geçidi bulduğunda gelip sakladığımız pumaları yok edecek. Onun amacı pumaların neslinin tükenmesini sağlamak." şeklinde bir hayali anlatımda bulunduğunda kurgusal anlatı türünü kullanmaktadır. Shiro (211), anlatı türleriyle ilgili gözlemlerini şöyle belirtmiştir:

Tür, (yazılı veya sözlü) bir metnin nasıl düzenlendiğini, hangi konunun uygun olduğunu, hangi sözcük ve dilbilgisi seçimlerinin kabul edilebilir olduğunu belirler. Dahası, durumsal bağlam, kullanılacak söylem türünü sınırlar. Tür özellikleri, bir metnin üretildiği durumsal bağlamda uygun olduğu yolları yansıtır. Bu nedenle, genel olarak çocukların anlatı becerilerinin ve özellikle değerlendirci dil kullanımının kurgusal ve kişisel anlatılarda farklılık göstermesi beklenir.

Başka bir tanımla anlatı becerileri, tutarlı bir bütün (makro yapısal parametreler) oluşturmak amacıyla düzenlenen bir dizi dilbilimsel üretimlerdir (mikro yapısal parametreler) (235). Makro yapısal parametreler: ortam (karakterler, zaman ve yer bağlamı), başlatan olay (eylem, ana karakteri etkileyen doğal olay ya da eylem), komplikasyon (içsel tepki, içsel plan, girişim) ve sonuç (ana karakterin amacına ulaşması, ulaşamaması) veya ana karakterin tepkisi (ana karakterlerin olaylara duygusal veya değerlendirci tepkileri) gibi bileşenleri içerir (224). Mikro yapısal yapı, anlatılardaki dil yapısını dikkate alır. Mikro yapısal yapı da, anlatılardaki dil yapısını dikkate alır. Dilin üretkenliği ve karmaşıklığı ile ilgilidir: toplam ya da farklı sözcük sayısı, toplam C-birim (bağlaç içeren cümle) sayısı, toplam cümle sayısı, basit cümle sayısı vb. dilbilgisel süreçleri içerir. Çocukların gelişimsel açıdan anlatılar üretebilmeleri için hem makro yapısal parametrelere hem de mikro yapısal parametrelere ilişkin bilgi sahibi olmaları gerekir. Bu gelişimsel süreç aşağıda açıklanmıştır.

2.5.1. Anlatı Becerilerinin Gelişimi

Anlatı becerileri, gelişen okuryazarlık becerilerinin bir sürecidir (137, 167, 190, 191), derinden çocukların sosyo-kültürel bağlamında kök salmıştır (10) ve çocukların evde ve anaokulunda maruz kaldıkları uygulamalara bağlı olarak gelişir (192). Anlatı becerileri daha genel olarak dil gelişim sürecinin bir parçasıdır, gelişimsel dönemlere ayrılmıştır ve belirli süreçlerden geçer. İki yaş öncesinde erken çocukluk dönemindeki çocukların yetişkinlerle sohbetleri genelde günlük rutinleri hakkındadır ve bu sohbetler çocukların ilk anlatıları olarak değerlendirilir (99). Bu rutinlerle ilişkili olan nesnelere ve eylemlere, erken dönemdeki sohbetler için anında bir bağlam sağlar. Başka bir deyişle erken dönemdeki bu sohbetler ortaya çıktıkları

bağlam içinde desteklenir ve bu bağlamsal söylemlere bağlamsal dil denir (153). Aksine anlatılar anlık bağlam içinde olmayan kişiler, objeler ve olaylarla ilgili olduğu için bağlamdan arındırılmış dil olarak ifade edilir. Bu nedenle anlatı becerilerinin gelişimi çocuğun dil gelişimine bağlı olduğu kadar bilişsel gelişimine de bağlıdır. Ayrıca anlatı becerileri, çocukların sosyo-kültürel bağlamından da önemli düzeyde etkilenir (10) ve çocukların evde ve anaokulunda maruz kaldığı uygulamalara bağlıdır (191).

İki ila üç yaşları arasındaki çocuklar, kendi iyilik halleri için doğuştan gelen bir arzunun bir sonucu olarak anlatı hakkında zengin bir bilgi repertuarı geliştirirler (222). Paris ve Paris (183), çocukların bazen “hedef-yapılandırılmış bilgi (goal-structured knowledge)” olarak adlandırılan bu bilgiyi ihtiyaçlarını, arzularını, planlarını ve hayal kırıklıklarını anlatmak için kullandıklarını ve yanı sıra başkalarının taleplerini, isteklerini, ihtiyaçlarını ve duygusal tepkilerini anlamak ve bunlara yanıt vermek için de kullandıklarını belirtmektedir. Gelişimsel perspektiften bakıldığında Berman (25), 3 ila 4 yaş gibi küçük çocukların çeşitli konulardan bahsetmek için çeşitli dilbilimsel yapılar kullanabileceğini belirtmektedir. Bunun devamında bu dilbilimsel yapıları şöyle açıklamıştır:

“Küçük çocuklar, artikel ve belirteçler, isim tamlamaları, farklı tür zamirler, zarflar ve ardışık sözcükler dahil olmak üzere, söylem düzeyinde bir şeylerden bahsetmek için çeşitli dilbilimsel araçları kullanırlar. Bununla birlikte, çocuklar bu araçları, basit ya da bileşik cümleler düzeyinde doğru bir şekilde konuşlandırabilirken, söylemin genelinde hakim olmaları uzun yıllar alır.”

Anlatıların oluşturulması ve anlaşılması, alıcı dil becerileri, meta-temsil becerileri, perspektif alma becerileri ve ayrıca genel öykü yapısı bilgisi gibi çeşitli beceri ve bilgi temellerinin senkronizasyonunu içerir (183). İyi yapılandırılmış bir anlatı, bilgileri, karakter tanımlarını, olayların başlangıcını, karakterlerin tepkilerini, çatışmaları çözme planlarını, çatışmaları çözme girişimlerini, sonuçları ve olaylara tepkileri içerir (129). Ayrıca iyi yapılandırılmış bir anlatı dilin bileşenleri (Farklı sözcük kullanımı, karmaşık bir sözdizimi, bağlaçların kullanımı, morfeplerin doğru kullanımı, anlam ve pragmatik) açısından da zenginleştirilmiş olmalıdır. Daha özet

bir ifadeyle, tutarlı bir anlatı üretme yeteneği, anlatıcıların uygun sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve sözdizimi kullanarak öykünün olay örgüsünün üretimini planlamasını ve yürütmesini gerektiren karmaşık bir dilbilimsel görevdir (96). Berman ve Slobin (26), çocukların, dilin temel gramer yapılarını 3 yaşına kadar edindiklerini belirtmişlerdir, bundan sonra süreç çocukların edindikleri bu temel yapıları sohbetlerde, söylemlerde ya da öykü anlatma gibi dilbilimsel faaliyetlerde kullanmaları ve kullanırken ustalaşmalarıdır.

Stadler ve Ward (220) anlatı becerilerini beş temel döneme ayırmışlardır. Bu dönemler etiketleme, listeleme, bağlantı kurma, sıralama ve öyküleme olarak ele alınmaktadır. Bu beş döneme ilişkin gelişimsel süreçler tablo 2. 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 2. Anlatı Becerilerinin Gelişim Dönemleri

<i>Anlatı Gelişim Dönemi</i>	<i>Gelişim Özellikleri</i>
<i>Etiketleme (Labelling)</i>	3 yaş çocuklarının öyküleme becerileri genel olarak çevrelerindeki kişi ve nesnelere etiketlendirme ve mantıklı olmayan tekrarlı cümlelerden oluşur. Bu süreç anlatı becerilerinin gelişiminde önemli ve gerekli bir aşamadır.
<i>Listeleme (Listing)</i>	4 yaşındaki çocukların öykülerinde karakterlerin eylemleri ve algısal tutumlarının listeledikleri gözlenir.
<i>Bağlantı kurma (Connecting)</i>	5 yaşında çocuklar bir konu çerçevesinde karakterlerin eylemlerini ve başından geçen olayları öyküdeki diğer karakterlerle bağlantı kurarak anlatırlar.
<i>Sıralama (Sequencing)</i>	Çocuklar 5-6 yaşlarına geldiklerinde öykülerinde neden sonuç ilişkisi kurarak olayları mantıklı bir olay sıralaması içinde anlatırlar.
<i>Öyküleme (Narrating)</i>	6 yaş civarında çocuklar önceki dönemde kazandıkları becerileri daha başarılı bir şekilde kullanırlar. Ayrıca bu becerilere ek olarak öykünün başlangıcından itibaren sonunu tahmin etme becerisi gelişir.

(Stadler ve Ward (220)’den alınmıştır.)

Gelişimsel bir bakış açısı ile çocuklar 3-4 yaşlarında bazı eylem dizilerini düzenleyebilir ve bunu anlatabilirler, daha sonra yaklaşık 5 yaşında çocuklar öykülerini bileşenlerle zenginleştirir ve daha uzun öyküler üretirler (28). İlkokul yıllarında ise çoğu çocuk anlatı yapısını temel yönleriyle kullanmayı öğrenir ve ara bağlaçların kullanımını 5 ila 10 yaş arasında daha karmaşık hale gelir (210).

Anlatı becerilerinin gelişimi düzeylere ayrıldığında, çocukların ilk anlatıları ya da söylemlerinin bir yetişkinin yönlendirici desteğiyle bağlam içinde ortaya çıktıkları gözlenmektedir. Okulöncesi yılları, çocukların anlatı becerilerinde hem makro hem de mikro yapısal düzeyde önemli bir gelişme kat ettikleri bir dönemdir. Çocuklar iki yaşına geldiklerinde öykülerinde; “şimdi” gibi sadece mevcut durumu bildiren zamansal anlatımları vardır, yaklaşık üç yaş civarında ise çocuklar öykülerine zamansal ilişkileri dahi etmeye başlarlar, yaklaşık dört yaşlarında anlatılarında öykü anlatma gelişiminin başladığı görülmektedir. Bu öyküleme bir öyküye başlarken “bir zamanlar” ve öyküyü bitirirken “öykü burada biter” ya da “sonsuz kadar mutlu olmuşlar” gibi ifadeleri içerir (218). 5 yaşında çocuklar, kronolojik ve sıralı olayları, giriş ve sonuç bölümlerini içeren temel bir öykü gramer yapısıyla anlatır (123). Ancak üç-dört yaş arası çocukların öykülerinde belirgin problemler ve problem çözme gibi durumların yer almadığı ve karakterin eylemlerinin nedeninin belli olmadığı bilinmektedir (36, 213). Bununla birlikte, okulöncesi çocuklarının anlatıları, karakterlerin niyetleri ve hedefleri gibi önemli öykü bileşenlerini hala içermemektedir ve yüksek düzeyde belirsizlik ve tutarsızlık yer almaktadır. Çocuklar bu dönemde bağlaçları ve farklı sözcükleri az düzeyde kullanmakta ve cümlelerinde karmaşık sözdizimine daha az yer vermektedir. Ayrıca çocuklar 5 yaşına geldiklerinde öykülerinde yeni bilgilere yer verebildikleri ancak 6 yaşına kadar öykülerinin nedensellik içermediği belirtilmiştir (218).

Anlatıların gelişimi daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Tablo. 2. 3. Anlatı Becerilerinin Gelişimi

Anlatı Türü	Anlatı Türünün Tanıtımı
Kümeleme (<i>Heap</i>)	Ortalama iki yaşında çocuklar olayları ya da eylemleri aktarır ya da basit yapıda sözcük ve cümleler ile olayları anlatır.
Öykü Sıralama (<i>Sequencing</i>)	Çocuklar üç yaşına geldiklerinde olaylar, temel konu, karakter, olay etrafında gelişir. Ancak olaylar arasındaki geçişler mantıklı bir şekilde ifade edilemez.
İlkel anlatı	Dört yaş çocuklarının öyküleri temel olarak üç bileşenden oluşur. Bunlar başlangıç, eylem ya da girişimde bulunma ve sonuç bileşenidir. Ancak burada belirgin bir son yoktur ve karakterin neden böyle bir eylemde bulunduğu belli değildir.
Zincirleme (<i>Chain</i>)	Dört-beş yaş çocukların öykülerinde neden-sonuç ilişkisi ve zaman zarfları gibi yapılar katılmaya başlar. Ayrıca üç bileşende karakterin güdülenmesi eklenir.
Gerçek anlatı	Beş- altı yaşlarında öyküde konu, temel olaylarda oluşur. Bir senaryo vardır ve bu senaryo öykünün temel konusu ve karakterleri etrafında oluşur. Olaylar arasındaki geçişler mantıklıdır ve düzgün sıradadır. Öykü sonunda var olan problem çözüme kavuşturulur ve öykü mantıklı bir şekilde sonlandırılır.
Özel anlatı	Yedi-sekiz yaş çocuklarının öykülerinde tüm bölümleri vardır ve öykü birçok kısımdan oluşur. Çocuk duyduğu öyküyü özetleyebilir.
Karmaşık anlatı	11-12 yaş çocuklarının öykülerinde tüm bölümler vardır ve daha karmaşık yapıda, iç içe geçmiş şekildedir.
Anlatı analizi becerileri	13 yaşında çocukların anlatı stilleri tarif edilebilir ve öykü farklı öykülerle karşılaştırılabilir.

(Paul (185)'den alınmıştır.)

2.5.2. Anlatı Becerilerinin Çocukların Gelişim Alanlarına Katkısı

Anlatı becerileri, sözel dil becerileri, bilişsel beceriler ve okuryazarlık becerileri iç içe geçmiş, birbirlerini tamamlayan, birinin gelişiminin diğer becerinin de gelişimini kolaylaştırdığı becerilerdir. Öykü anlatma becerisi çocukların dili uygun kullanmaları, sözcük dağarcıklarını geliştirmeleri ve sözcükleri konuşma diline uygun olarak seçerek özenle kullanma becerileri açısından önemli olarak görülmektedir (52). Akmeşe (4) öykü anlatmanın dilbilimsel becerileri desteklemenin yanı sıra çocukların farklı gelişim alanlarının gelişimini de desteklediğini belirtmiştir.

Öyküler çocukların günlük etkileşimlerde ihtiyaç duydukları konuşmalardan daha fazla, daha karmaşık ve ileri düzeyde dilbilgisi kurallarını içerir. Öykülerin bu nedenle çocukların sözel dil becerilerinin edinimini etkin bir yolla desteklediğini belirten Stadler ve Ward (220), anlatı becerilerini üç açıdan incelemiş ve önemini belirtmiştir.

Şekil 2. 2. Anlatıların Önemi



Öykü anlatma becerileri okuryazarlık becerileriyle doğrudan ilişkilidir (107, 171, 220, 253) çocukların okuma yazma becerilerini ve akademik becerilerini destekler (4, 228, 253). Başka bir görüşe göre de anlatı becerileri çocukların ileriki dönem yazılı dil becerilerinin edinimini yordamaktadır (70, 206, 215). Çocuğun öykü anlatma becerilerinin bir çocuğun daha sonraki dönemde akademik başarı için destek ihtiyaç duyup duymayacağını belirlemede güçlü bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir (84). Ayrıca tipik gelişim gösteren çocuklarda okuduğunu anlama becerileri ile de bir ilişki olduğu (50), anlatı becerisinin okuduğunu anlama becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğu bilinmektedir (58). Ek olarak okul öncesi çocukların sözel anlatı becerileri ve sonraki matematik başarısı ile güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (172).

Anlatı becerileri, çocukların sadece dilsel becerilerini içeren ve geliştiren beceriler değildir. Aynı zamanda çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini de kapsamaktadır. Öykü anlatma sosyal bir aktivitedir ve kişinin diğerleriyle etkileşim kurmasını gerektirir (196) ve dolayısıyla çocukların sosyal gelişimlerini de destekler. Çocuk öyküyü kendi başına oynadığı oyunlarda kullanabildiği gibi, akranlarına ve yetişkinlere de anlatmaktadır. Bu da dili bağlama uygun kullanma becerisini, yani pragmatik dil becerilerini gerektirdiği gibi sosyal etkileşimi de gerektirmektedir. Anlatılar aynı zamanda çocukların duygusal gelişimi ve sosyo-kültürel bağlarına uyumları ile de ilgili bir beceridir (243). Çocuklar öykü anlatırken aynı zamanda duygulara ya da içsel tepkilere de yer verirler. Başka bir ifadeyle öykü anlatırken,

anlatıcılar sadece olayları değil, aynı zamanda olaylar hakkında nasıl hissettiklerini de bildirirler (128). Böylece, anlatıların bir yetişkinle; öğretmen ya da anne baba ile birlikte oluşturulması, duyguları tartışmak ve öğrenmek için önemli bir yol sağlar (85).

Gelişimsel bir süreç içeren anlatılar bilişsel gelişim için de önemli belirleyicilerdendir. Anlatı becerileri çocukların bilişsel süreç becerilerini anlamayı kolaylaştırırken (36, 200), aynı zamanda kavram gelişimi ile de doğrudan ilişkilidir. Akmeşe (4) başarılı bir anlatının; zaman içeren kavramlar ve neden sonuç ilişkisi kurabilme becerilerini gerektirdiğini belirtmektedir. Ayrıca anlatı becerileri planlama yapma, yaratıcı düşünme gücü ve problem çözme becerilerini de içermektedir. Çocuk öyküyü anlatırken giriş bölümünde olayı başlatan problemi çözmek için planlama yapar ve gelişme bölümünde bu planlarını gerçekleştirerek problemi çözerek öyküyü bir sonuca bağlar. Öyküye, öyküdeki karakterlere isim verirken, olayın gerçekleştiği mekânı belirlerken yaratıcı düşünme gücünü kullanır.

Anlatı becerileri, erken okuma gelişimini etkileyen temel bilişsel beceriler arasındadır. Whitehurst ve Lonigan (248) bu becerilerden “dışarıdan içe” beceriler olarak bahsetmiştir çünkü çocuklar metni anlamak için bildikleri anlamsal, kavramsal ve anlatı ilişkilerini kullanırlar. Başka görüşler tarafından ise "yukarıdan aşağıya" beceriler olarak kavramsallaştırılabilirler ve genellikle sözcüklerin ve metnin anlaşılmasını kolaylaştıran kavramsal bilgiye atıfta bulunurlar. Bu görüşe göre anlatı yeterliliği, çocukların okumaya başlamadan önce deneyimlerini anlamalarının temel bir yönüdür ve çocukların anlayışlarını metinler üzerinde haritalamalarına yardımcı olur (72).

Öykü anlatımı, gelişimsel bakış açısıyla bakıldığında çocuklar için önemli bir deneyim ve çocuğun dil, bilişsel ve sosyal gelişimini desteklemenin önemli bir yoludur. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren çocukların öykü anlatma becerileri/ anlatı becerileri çeşitli yollarla desteklenmelidir. Ayrıca anlatı becerilerinin kapsadığı gelişimsel alanlar göz önüne alındığında çocukların bu gelişim alanları hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmak ve değerlendirme yapmak için anlatılar önemli bir yere sahiptir.

2.5.3. Anlatı Analizi Yöntemleri

Anlatı analizi sosyo-kültürel açıdan bakıldığında, çocukların öğrenme düzeyleri ve gelişimleri hakkında geniş bir bakış açısı sağlarken, klinik açıdan çocukların bilişsel ve dil gelişimlerini değerlendirmek için sıklıkla kullanılmaktadır (107). Çünkü anlatı becerileri Heilmann vd. (96) göre okul programının anahtar bileşenlerinden biridir. Amerika Birleşik Devletleri'nde her eyalet bu becerilerin değerlendirilmesi ve desteklenmesini genel eğitim programlarına dahil etmiştir (96). Anlatı becerilerinin değerlendirilmesi hem çocuklardaki dil ve bilişsel gelişimdeki ilerlemeye ışık tutmakta; hem de çocuğun ileriki yaşlardaki dil gelişimi ve akademik başarısını yordayabilmektedir (4). Özellikle erken çocukluk döneminde sözel dil, sözcük dağarcığı ve anlatı becerilerinin gelişimi kritiktir ve bu nedenle bu alandaki becerilerinin düzenli olarak değerlendirilmesi ve müdahale programlarının oluşturulması büyük öneme sahiptir. Bir çocuğun günlük hayatında sıklıkla ve doğal bir şekilde ortaya çıktıkları göz önüne alındığında, anlatılar çocukların spontan dilinin mükemmel bir şekilde ölçümünü sağlar ve çocukluk ve ergenlik dönemindeki belirgin yapısal ve dilsel değişiklikleri yansıtır (196).

Anlatı analizi için formal ve informal değerlendirme yöntemleri ortaya konmuştur ve genellikle anlatı analizi için öykü kitapları kullanılmakta ve çocukların anlatıları öyküler üzerinden değerlendirilmektedir (106). Akmeşe (4) tarafından aktarıldığına göre alanyazında, anlatılan öyküyü sözel olarak tekrar anlatma, resimden öykü oluşturma, resimlerle ya da film ile tekrar anlatma, öykü bileşenlerini tamamlama ve ipuçları kullanarak yeniden canlandırma yöntemleri öyküleme analizinde kullanılmaktadır.

Bu alanda yaygın olarak kullanılan çeşitli değerlendirme araçlarından Renfrew (1995), tarafından geliştirilen Otobüs Öyküsü (Bus Story Test) sözel anlatı becerilerini değerlendirmek için kullanılan normlara dayalı bir testtir (106). Bu testte çocuğa resimlere bakarak öykü anlatılır ve sonra çocuktan resimlerle birlikte öykü tekrar anlatması istenir. Çocukların öykü anlatma becerileri, cümle uzunlukları ve dili kullanımındaki gramer yapısı test edilmektedir. Bu test 6-11 yaş aralığındaki çocuklar için kullanılmaktadır.

Küntay'ın (127) belirttiğine göre anlatı becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan Karmiloff-Smith (1979) tarafından geliştirilen Balon Öyküsü (The Baloon Story Test) yazısız resimli öykü kitabıdır. Öykünün resimlerine bakarak çocuktan öykü oluşturup anlatması istenir ve oluşturulan öykü içeriği ile kullanılan dil değerlendirilir.

Işıtan ve Turan'ın (106) aktardığına göre çocukların öyküyü tekrar anlatma becerilerini değerlendiren ve Mercer Mayer (1969) tarafından oluşturulan Kurbağa Öyküleridir (Frog Stories). Kurbağa öykülerinde çocuğa öykü kitaptan okunur ya da teypten dinletilir ve sonra çocuktan kitap olmadan öyküyü anlatmaları beklenir. Ayrıca çocuktan öykü kitabına bakarak öykü oluşturmasının istenmesi gibi farklı şekillerde kullanılabilir.

Akmeşe (4) tarafından belirtildiğine göre diğer bir anlatı analizi yöntemi Güçlü Öyküleme Değerlendirme İşlemi'dir (Strong Narrative Assessment Procedure-SNAP). Değerlendirme aracı olarak Mercer Mayer'in (1969) kurbağa öykülerini içeren 4 öykü kitabı kullanılmakta ve çocukların öykü anlatma becerilerinin araştırılmasında çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Öykülerin standart senaryoları çocuklara teypten dinletilir. Çocuklar her bir öyküyü dinlerken öykü kitabına bakar ve sonra çocuktan kitap olmadan öyküyü anlatması istenir. 6-13 yaşları arasında kullanılan bu aracın 8, 9 ve 10 yaşlar için normları ve 8-10 yaşları arasında dil bozukluğu olan 39 çocuğa ve dil gelişimi normal olan 39 çocuğa ait verileri vardır. Anlatı analizlerinden elde edilen bulgular, öykü gramer bilgisi, tekrarlanan yapılar ve yüzdesi, kelime sayısı, C birimler (bağlaçlı cümleler) ve C birimlerdeki kelime sayıları, sözce uzunluğu, akıcılık değerlendirilir.

Anlatı analizi amacıyla kullanılan bir diğer değerlendirme aracı Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracıdır (Edmonton Narrative Norms Instrument-ENNI). ENNI'nin materyalleri dil kuramlarına göre geliştirilmiştir ve öykü bilgisi ile öykünün bölümleri değerlendirilmektedir (4). Ana karakterin amaca yönelik girişimleri, duyguları ayrıntılı olarak ele alınır. ENNI öyküleri yaş grupları arasındaki farklılıkları belirlemenin yanı sıra dil bozukluğu olan ve olmayan çocukları ayırt etmek için de kullanılmaktadır (207).

Bir diğer anlatı analizi aracı da Öyküleme Dil Testidir (Test of Narrative Language-TNL). Bu testin normları 5-12 yaşlarını içerir ve dört öykü anlatma görevinden oluşan bu testlerden biri basit yazı temelli öyküyü, diğerleri ise, resimleri tekrar anlatma, anlama ve öykü oluşturmayı içermektedir. Resim setlerinden biri bir ana karakterin hedefe ulaşmak için tekrarlayan girişimlerini anlatır ve bu set öykü tekrar işlemi için kullanılır. Diğer iki resimli öyküde resimler tek bir sayfada yer alır. Resimlerden biri anlama, diğer öykü oluşturmak amacıyla kullanılır.

Alıcı, İfade Edici Dil ve Hatırlamanın Öyküleme ile Değerlendirilmesi (Expression, Reception and Recall of Narrative Assessment-ERRNI) 6 yaştan yetişkinliğe kadar kullanılan bir anlatı analizi aracıdır (31). Katılımcılardan resimlere bakarak bir öykü anlatması ve daha sonra resimleri temel alarak kendi yaşamından konu ile ilgili öyküsünü anlatması istenmektedir. Çocuklardan öyküyü anlattıktan 10-30 dakika sonra kendi öykülerini hatırlamaları ve tekrar anlatmaları istenir. Sonra çocuklar resimlere bakarak anlamaya yönelik soruları cevaplarlar.

Tüm bu bilgiler özetle anlatı becerilerinin bir çocuğun gelişim sürecinde ve ileriki dönem akademik becerilerinde ne düzeyde önemli olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde erken okuryazarlık becerileri de aynı derecede öneme sahip ve değerlendirilmesi ve desteklenmesi önemli bir beceridir. Sonraki bölümde erken okuryazarlık becerilerinin tanımı yapılacak, okul öncesi çocuğun gelişiminde öneminden bahsedilecektir.

2. 6. ERKEN OKURYAZARLIK

Okuma yazmayı öğrenmek, okuryazar toplumlarda büyüyen çocuklar açısından en önemli adımlardan bir tanesidir ve çocukların akademik başarılarının temelini oluşturduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur. Okul öncesi dönem boyunca çocuklar okuryazarlık konusunda önemli bazı ön beceriler gösterirler. Bu ön beceriler onlara yazılı dil becerilerini anlamalarını sağlar. Çocuklar bu süreçte yazıyı oluşturan öğeleri öğrenirler, hece ve sözcükleri oluşturan ses birimleriyle oynamaya başlarlar, yazılı materyallere, okuma ve yazmaya ilgi duyarlar (243). Bu ön beceriler, “erken okuryazarlık becerileri” ya da “gelişen ya da filizlenen okuryazarlık ” olarak

isimlendirilir. Gelişen okuryazarlık, okuma yazma becerilerinin gelişimsel bir yordayıcısı ve okuma yazma için gerekli olan beceri, bilgi ve tutumların bir bütünüdür ve bir çocuğun yaşamının erken döneminde kökenleri olan formal okumanın gelişimsel yordayıcısı olarak kabul edilir (248). Erken okuryazarlık ise çocukların okuma ve yazmaya ilişkin edinmeleri beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumların, tümüdür; kısaca çocukların okuma yazma öğrenmeden önceki becerilerini ifade etmektedir (105, 218, 230). Bu beceriler sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi, sözcük bilgisi, anlama, yazı yazma becerileri olarak ele alınmaktadır. Başka bir deyişle erken okuryazarlık, okuma yazmayı okul öncesi dönemde öğrenmek değil de, ilköğretimde okuma yazmayı kolay bir şekilde öğrenebilmek için çocuğun okul öncesinde kazanması gereken önkoşul becerileri içermektedir (78, 79). Kargın ve Güldenöğlü (115), okul öncesi dönemde okuma ve yazma becerileri için gerekli olan bu becerileri kazanan çocukların, okula başladıklarında okuma yazma becerilerinin ediniminde daha az zorlandıklarını belirtmektedir.

Okuryazar toplumlarda büyüyen çocuklar doğumlarından itibaren ev ortamlarında ve sosyal çevrelerinde çeşitli düzey ve derecelerde okuryazarlık becerilerini içeren materyallerle karşı karşıya gelirler ve bu çocukların okuma yazma becerilerini öğrenmeleri için önemli bir başlangıç olur (88). Çocukların yaşamlarının erken dönemlerinden itibaren karşılaştıkları çevresel yazıların fonksiyonu ve biçimine ilişkin geliştirdikleri bu farkındalık “gelişen okuryazarlık” olarak tanımlanır (232, 249). Teale ve Sulzby’e (232) göre gelişen okuryazarlık aşağıdaki kriterleri içerir:

1. Okur-yazarlık gelişimi, çocuklar okula başlamadan önce okulöncesi dönemde başlar. Çocuklar okur-yazarlık becerilerini ev ve toplumda yarı yapılandırılmış bir yolla edinirler.
2. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri (dili oluşturan sözel ve yazılı öğeler) sıralı olarak değil, eş zamanlı ve birbirleriyle bağlantılı bir biçimde gelişir.
3. Okur-yazarlık, gerçek yaşam düzeni ve gerçek yaşam etkinlikleriyle gelişir.
4. Doğumdan altı yaşına kadar olan bilişsel gelişim süreci oldukça kritiktir.

5. Çocuklar yazılı dili pasif bir şekilde değil aktif olarak katılarak öğrenir. Yetişkinlerle okuma ve yazma durumları içinde etkileşim kurarlar, yazıyı fark ederler ve okuryazarlık davranışlarını ailelerinden model alırlar.
6. Çocuklar okuma-yazma öğrenimine evrensel basamaklardan geçmelerine rağmen, bu basamaklar farklı yollar, yaşlar ve gelişim dönemlerinde gözlenebilir.

Çocuklar yukarıda söz edilen tüm becerileri doğal bir şekilde günlük rutinler ve yakın çevreleriyle etkileşimleri sonucu edinirler. Bu nedenle de çocuklar devamlı anlamlı dilsel girdilere ve okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş bir çevreye ihtiyaç duyarlar. Başka bir ifadeyle çocuklara okul öncesi dönemde sunulan yeterli ve nitelikli sözel ve yazılı dil uyarıları çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini kolaylaştırmaktadır. Çocukların 0-6 yaş, yani okul öncesi dönemlerine karşılık gelen ve bu dönemde gelişmesi beklenen erken okuryazarlık becerileri, çocukların çevreleriyle etkileşimleri sonucunda sözel ve yazılı dil ile sözel dil arasındaki ilişkiyi ilk fark ettikleri dönemdir (115).

Ayrıca çok sayıda araştırmaya göre, çocukların erken okuryazarlık ve okuma becerilerini edinmeleri, okul dönemindeki öğrenme ve başarı ile yakından ilişkilidir (161, 215). Erken ilkökul sınıflarındaki öğretim bağlamı, özellikle okula başlamadan önce gelişmekte olan temel okuryazarlık becerilerini edinmemiş çocuklar için bu erken okuma becerilerini geliştirmede çocuklar için kritiktir. Zuilkowski vd. (256), sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan bölgelerde okuma becerilerine ilişkin araştırma ve müdahalelerin odak noktasının sınıf ortamları (Öğretmenler okumayı nasıl öğretmeli? Öğretim sürecini iyileştirmek için neler yapılmalı?) olduğunu ancak çocukların okuryazarlık ediniminin birden bire birinci sınıfta ortaya çıkan bir beceri olmadığını aksine çocukluğun çok daha erken dönemlerinde, ev ve çevre okuryazarlığı ortamları bağlamında gerçekleştiğini belirtmektedir. Bebekler doğdukları andan itibaren okuryazarlık hakkında bilgi edinmeye başlarlar. Büyüdükçe sözel dil, okuma ve yazma bilgilerini geliştirmeye devam ederler. Erken çocukluk döneminde okuryazarlık gelişimine çok dikkat edilmelidir. Erken okuryazarlık davranışlarının akademik başarı ve daha sonraki okuma başarısı gibi birçok beceri üzerinde etkileri vardır.

2. 6. 1. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Bileşenleri

Erken Okuryazarlık Becerileri; sözel dil becerileri, sözcük dağarcığı, dinlediğini anlama, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi olarak ele alınmaktadır. Sözel dil becerileri çocukların sözel dili anlamaları ve ifade etmeleridir. Bu süreç alıcı dil ve ifade edici dil gelişimi olarak ifade edilmektedir. Okulöncesi dönem çocuklarının sözel dil becerileri süreçlerinde en öne çıkan beceri sözcük dağarcıklarının hızlı bir şekilde gelişmesidir. Sesbilgisel farkındalık; sözcüklerin ses yapısını manipüle edebilme ve bunu sözcüklere yansıtabilme becerisi ve iki sözcüğün aynı birimle başlayıp başlamadığına, uyaklı olup olmadığına karar verebilme ve sözcüğün başında ve sonunda yer alan sözcüğü söyleyebilme olarak tanımlanabilir (242). Yazı farkındalığı yazıyı fark edebilme becerisidir. Genel olarak okulöncesi dönemde çocuklar çevrelerindeki yazıları fark ederler ve sorular sorup hakkında konuşmaya başlayabilirler. Alfabe ve harf bilgisi; çocukların, alfabenin harflerini fark etmesi ve sözcüklerin farklı harflerin bir araya getirilerek oluşturulduğunu anlamasıdır.

Şekil 2. 3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Bileşenleri



A) Sözel Dil Becerileri

Sözel dil becerileri; alıcı dil becerileri, ifade edici dil becerileri kapsamında ele alınan; sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerini içeren becerilerin toplamıdır. Çocukların sözel dil becerilerinin gelişimi alıcı dil becerileri ve ifade edici dil becerileri olmak üzere evrensel bir sıra izler. Alıcı dil, sözel dilde kullanılan

sözcükleri, sözcük sembollerini ve sözcüğün ifade ettiği anlamı algılama becerisi olarak tanımlanabilir (18); çocukların konuşmaya başlamadan önce sözcüklerin anlamını algılamalarıdır (99). İfade edici dil ise çocukların konuşma seslerini birleştirerek sözcükleri ürettikleri süreçtir. Çocuklar ilk sözcüklerini yaklaşık 12 aylık olduklarında üretmeye başlarlar ve 24 ay düzeyine geldiklerinde bir sözcük patlaması yaşarlar ve ürettikleri sözcük sayısı yaklaşık 200-300 sözcük arasında değişir (27). Okul öncesi dönemde çocukların sözcük dağarcığı artmaya devam eder ve çocuklar dili sosyal olarak daha karmaşık şekilde kullanırlar (241). Sözcük bilgisi ya da sözcük dağarcığı, çok çeşitli bağlamlarda yazılı ve sözlü konuşmada bir dizi sözcüğün anlaşılmasını ve kullanılmasını içerir (187). Çocuklar, bir öyküde olduğu gibi bağlam içinde kullanıldığında veya şarkı, oyun ve tekerlemelerdeki sözcüklerle oynayarak yeni sözcükler edinirler (95). Öykü, şarkı, tekerleme, sohbet veya başka bir biçimde duyulan veya kullanılan bu sözcükler çocukların yeni sözcüğe ilişkin anlayışlarını pekiştirir ve genişletir (32).

Okuma, görsel bir takım kodların anlamlı bir dile çevrilmesi sürecidir. İlk aşamalarda, alfabetik bir sistemde okuma, harfleri karşılık gelen sesleri kodlamayı ve bu sesleri birbirine bağlamayı içerir (136, 140). Çocukların okumayı öğrenmelerinde sözel dil becerilerinin rolü büyüktür. Önemli sayıda araştırma, sözel dil becerilerindeki bireysel farklılıklar ile daha sonraki okuma farklılıkları arasında pozitif ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur (29, 46, 64, 66, 186, 187, 189, 205, 219, 229). Başka bir ifadeyle sözcük haznesi ve anlatı becerileri gibi iyi gelişmiş sözel dil becerilerine sahip okul öncesi çocukların, daha iyi okuyucular olma olasılığı daha yüksektir (91, 132, 133, 212). Ayrıca, Bishop ve Adams (29) okuma güçlükleri olan çocukların anlamlı ve karmaşık öyküler üretmede güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir.

Sözcük Dağarcığı

Snow ve Oh (216), sözcük dağarcığının, beş yaşındaki çocukların daha sonraki ilkokul sınıflarındaki okuryazarlık etkinliklerinin ve 8 yaş ve üzeri çocukların okuduğunu anlama başarısının güvenilir bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları, sözcük dağarcığı daha zengin olan ve konuşulan dili daha iyi anlayan çocukların okuma konusunda daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bununla beraber bazı çalışmalar da sözel dil becerilerinin erken okuryazarlık

becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğunu ve okuduğunu anlama becerisini doğrudan etkilediğini, okumayı kolaylaştırdığı ve hızlandırdığını göstermektedir (145, 208). Tüm bu çalışma sonuçları nispeten iyi gelişmiş sözel dil becerileri sergileyen çocukların erken okuryazarlıkta avantajlı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (220).

Scarborough (204) okul öncesi çocuklarının sözcük dağarcığı genişliği ve birinci ve üçüncü sınıflar arasında okuma yeterliliği ile orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Hart ve Risley (94) 3 yaş çocuklarının sözcük dağarcığı ve üçüncü sınıfın sonundaki okuduğunu anlama becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle çocukların yeni sözcükler edinme ya da sözcük dağarcığını genişletme süreci oldukça önemli görülmektedir. Çocukların gelişiminin geçmiş bilgi bağlamında olduğu ve çocukların geçmişte edindikleri bilgi ve becerilerin üstüne yeni bilgi ve beceriler ekleyerek geliştiği göz ardı edilmemeli ve bebeklikten itibaren çocukların sözel dil becerileri desteklenmelidir.

Okul öncesi dönemdeki sözcük dağarcığı bilgisinin sonraki okuryazarlık ve akademik başarı üzerindeki etkileri birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır. Ayrıca araştırmalar etkileşimli kitap okumanın okul öncesi çocukların erken sözcük dağarcığı becerilerinin gelişimi doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir (209). Bu nedenle sözcük dağarcığının geliştiği koşulların, başka bir ifade ile çocukların ev ve çevresinin koşullarının değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan ailelerden gelen çocuklar için sözcük dağarcığı bilgisini arttırmak için ev ve çevrelerinin düzenlenmesi ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Dinlediğini Anlama

Dinlediğini anlama çocukların gelişimi ve okuryazarlık becerileri için oldukça önemli olan bir beceridir (236) ve sözcükleri veya bütün olarak metni anlama becerisidir. Konuşmalarda belirtilen fikir ve düşünceleri anlama, yorumlama, düzenleme ve değerlendirerek bellekte depolamaya değer bulunan bilgi ya da düşünceyi ayırma olarak tanımlanan dinleme becerisi, bebek anne karnındayken gelişmeye başlayan ve gelişimini ev, okul ya da diğer sosyal çevre bağlamında sürdüren bir sözel dil becerisidir. Bu beceri, bilişsel ve dilsel becerilere dayanan

karmaşık ve zor bir süreci içeren ve okuduğunu anlama becerisi ile ilişkili olan bir beceridir (49).

Dinleme becerisi konuşma, okuma ve yazma gibi diğer gelişimsel alanların da temelini oluşturan bir beceridir. Nitekim çocuklar dinleme becerisi aracılığıyla hem öğrenme kapasitelerini artırmakta hem de zihinsel yapılarını geliştirmektedir. Dinlediğini becerisi aynı zamanda okul başarısı için gereksinim duyulan bilginin kazanımını kapsamakla birlikte çocukların bilişsel ve dil gelişimi, okuryazarlık becerileri için özellikle önemlidir (236). Anlama okumanın en önemli amacıdır bu nedenle okuma süreci okuyanın ne okuduğunu anlamadan kesinlikle başarılı bir süreç değildir (114). Anlama, karmaşık bir bilişsel süreçtir ve dinlediğini anlama ileriki dönem okuduğunu anlama becerilerinin bir yordayıcısıdır (118). Bu nedenle çocukların bebeklikten başlayarak okul öncesi dönemde dinleme becerilerinin desteklenmesi oldukça önemlidir.

Anlatı Becerileri

Sözel dil becerilerinin gelişim başmağının en üstünde yer alan anlatı becerileri/yetkinliği, günlük olayları anlatabilme veya olaylar arasındaki bağlantıları ve ilişkileri anladığını gösteren öyküleri yeniden anlatabilme yeteneğidir (187). Kitapları ve diğer öyküleyici metinleri anlamlandırmak için çocukların hem geniş bir sözcük dağarcığına hem de olaylar, karakterler ve bölümler arasındaki ilişkileri, özellikle nedensel ilişkileri anlama becerisine sahip olmaları gerekir (142). Anlatıyı ya da öyküyü anlama becerisi, özellikle okuduğunu anlama noktasında, okuma başarısının önemli öncülerinden bir tanesidir (183). Çalışmalarda anlatıların çocukların okul başarısı, okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin önemi vurgulanmış olmasına rağmen erken okuryazarlık becerileri ile arasındaki ilişki üzerinde durulmamıştır. Anlatı becerilerinin erken okuryazarlık becerileri ile arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu ve hangi değişkenlerden etkilendiği henüz tam olarak bilinmemektedir. Ancak Gardner-Nebblett ve Iruka (87) anlatı becerilerinin, erken dil becerileri ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki yola aracılık ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

B) Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık, sözel dilin daha küçük bileşenlere bölünebileceği ve manipüle edilebileceği farklı yolların anlaşılmasıdır (53). Konuşulan dil, cümleleri sözcüklere ve sözcükleri hecelere (örneğin, ressam, /res/ ve /sam/), başlangıç seslerine ve uyalara, sözcükleri sesbirimlere (örneğin, fırça, /f/, /ı/, /r/, /ç/, /a/) olmak üzere çeşitli segmentlere ayrılabilir. Ayrıca sözel dil, sesleri değiştirmeyi, heceleri veya sesleri silmeyi, ses ve hece eklemeyi veya değiştirmeyi de içerir. Sesbilgisel farkındalık, tüm bu seviyelerde genel bir anlayışa sahip olmak anlamına gelir.

Sesbilgisel farkındalık; sözcüklerdeki ses segmentlerinin açık bir şekilde farkında olabilme (243) yani sözcükleri oluşturan seslerdeki benzer ve farklı olan yapıları algılama becerisidir (114). Sözcükleri seslerine ayırmak, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturmak, heceleri sesbirimlerine bölmek, başlangıç, orta ve son sesleri kullanarak yeni sözcükler üretebilmek gibi becerileri kapsar (23).

Sesbilgisel farkındalık; sözcüklerin ses yapısını manipüle edebilme (173, 247) ve bunu sözcüklere yansıtabilme kapasitesi ve iki sözcüğün aynı ses birimle başlayıp başlamadığına, uyaklı olup olmadıklarına karar verebilme ve sözcüğün sonunda yer alan sesbirimi söyleyebilme becerilerini içermektedir (243).

Sesbilgisel farkındalık okuryazarlığın kazanılmasında önemli bir rol oynar (5, 93, 140, 242, 241, 247) ve dil gelişimi sesbilgisel farkındalık becerilerinin önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (80). Genetik, zeka, hafıza ve sözcük dağarcığının yanı sıra sözel ve yazılı dil ile ilgili deneyimler, bireylerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim hızını ve ulaştıkları seviyeleri etkiler (12). Gelecekteki okuma başarısının kritik yordayıcılarından biri olan sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi, ileri dönemdeki okuma performansı hakkında bilgi verebilmesi, okuma becerileri kapsamında risk altında olan grupların belirlenebilmesi açısından oldukça önemlidir (2). Ayrıca çocukların gelecekte karşılaşılabileceği zihinsel yetersizlikleri, öğrenmedeki güçlükleri belirlemede ve disleksiye önlemeye yönelik erken müdahale, müfredat programı oluşturma ve öğretim için önemli çıkarımlara sahiptir (12). Sesbilgisel farkındalığın okuma başarısını yordayan güçlü bir faktör olmasının (140) yanı sıra sesbilgisel farkındalıktaki yetersizlikler, okumada güçlükleri

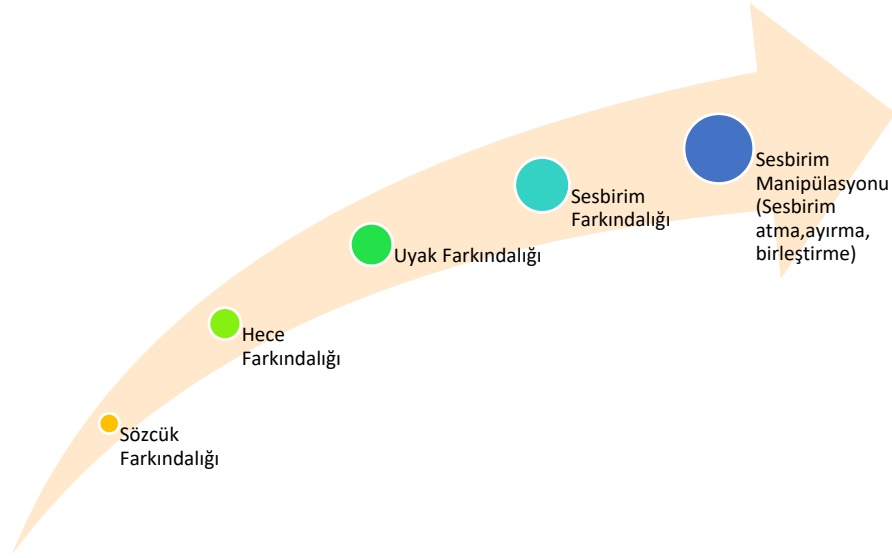
olan bireylerin gösterdiği ciddi sözcük çözümleme sorunlarının altında yatan kritik faktör olduğu belirtilmektedir (102).

Sesbilgisel farkındalık basitten karmaşığa, büyük birimlerden daha küçük birimlere olmak üzere bir gelişim izler. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi belirli bir sıra izlese de çocukların bireysel özelliklerinden etkilenen bu beceriler aynı yaş gruplarında bile farklılık gösterebilir (114, 115). Farklı yaşlarda, farklı okuma seviyelerinde ve farklı dillerden insanlara birçok sesbilgisel farkındalık testi uygulanmıştır ve sonucunda sesbilgisel farkındalığın gelişimi ile ilgili aşağıdaki bulgular elde edilmiştir (12):

- Çocuklar büyüdükçe sözcüklerin daha küçük bölümlerine karşı giderek daha duyarlı hale gelirler. Çocuklar, başlangıç seslerini ve uyakları tespit etmeden veya manipüle etmeden önce heceleri algılayabilir veya değiştirebilirler ve sözcük birimleri ve hecelerdeki sesbirimleri tespit etmeden veya manipüle etmeden önce başlangıç seslerini ve uyakları algılayabilir veya değiştirebilirler.
- Çocuklar sözcüklerin içindeki sesleri manipüle etmeden önce benzer ve farklı sesli sözcükleri tespit edebilir ve çocuklar genellikle aynı dilsel karmaşıklığa sahip sesbilgisel bilgileri bölümlere ayırmadan önce sesbilgisel bilgileri harmanlayabilirler.
- Çocuklar, katı bir aşama gelişim teorisinin aksine, yeni sesbilgisel farkındalık becerilerini öğrenirken daha önce edindikleri sesbilgisel farkındalık becerilerini de geliştirirler.

Aşağıdaki şekilde sesbilgisel farkındalık gelişimsel edinim aşamaları verilmiştir.

Şekil 2. 4. Sesbilgisel Farkındalık Gelişim Aşamaları



(Turan (243)'ten alınmıştır)

Bu beceriler daha detaylı bir şekilde aşağıdaki gibi bir gelişim sırası izlemektedir (5).

1. Uyak becerileri
2. Sözcükleri hecelerine ayırma
3. Aynı sesle başlayan sözcükleri tanıyabilme
4. Aynı sesle biten sözcükleri tanıyabilme
5. Bir sözcükteki sesbirim sayısını hesaplayabilme ve ünlü-ünsüz ve ünsüz-ünlü-ünsüz yapısındaki sözcükleri seslerine ayırabilme
6. Ünlü-ünsüz-ünlü-ünsüz-ünlü ve ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz yapısındaki sözcükleri seslerine ayırabilme
7. Bir sözcükteki sesleri manipüle edebilme (ses atma, ses ekleme)

C) Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, çocukların genel olarak gelişimsel bir süreç boyunca edindikleri bir dizi beceriyi tanımlar: yazı ilgisinin gelişimi, yazı işlevlerinin

tanınması, yazının biçimsel özelliklerinin anlaşılması ve yazının parça-bütün ilişkilerinin tanınması (243). Yazı farkındalığı, yazının işlevinin, şeklinin ve sözel dille ilişkisinin algılanması olarak tanımlanmaktadır (114) ve yazının görünüşü ve taşıdığı anlam, konuşulan sözcüklerin sembollerle ifade edildiği, yazının soldan sağa (kimi dillerde sağdan sola) ve yukarıdan aşağıya doğru okunması, kitabın nasıl tutulacağı ve okumaya nereden başlanılacağı gibi becerileri edinmesidir (243). Yazı farkındalığı; yazı ve çevresel yazıyı tanıma ve anlamlandırma, harf şekil bilgisi, harflerin hece ve sözcük oluşturduğunu bilme, harf isimlendirme ve ses-sembol ilişkisi kurma, sözcük kavramının farkında olma, sözcükleri tanıma, sözcüklerin cümleleri oluşturduğunu bilme ve sözcüklerin harf sayısına göre uzun ya da kısa olduğunu ayırt etme becerilerinden oluşur (6).

Yazı farkındalığı gelişimsel bakış açısıyla incelendiğinde, yazıya ilişkin deneyimlerin çoğunlukla informal yollarla edinilmekte olduğu ve sunulan yazılı uyaranların çocukların kazanımlarını artırdığı ifade edilmektedir (104). Yazı farkındalığı tüm çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları beklenen temel okumaya hazırlık becerilerindedir ve çocukların okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir yapıtaşdır (115). Yazı, çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren karşılaştıkları uyaranların başında yer almakla birlikte çocuklar genel olarak üç yaş itibariyle yazıyı fark edebilmekte ve çevrelerindeki yazıları tanıyabilmektedirler. Çocuklar her gün çeşitli düzeylerde evde, okulda, markette, sokakta, oyun parklarında yazıyla sıkça karşılaşmaktadır. Bu yazılar; kitaplar, dergiler, gazeteler, afişler, etiketler, reklam tabelaları, bina adları, yol işaretleri, ilan panoları, dükkân levhaları, yiyecek ambalajları gibi yazı içeren birçok materyaldir. Bu yazılar çocukların dikkatini çekmekte ve bir süre sonra çocuklar çeşitli deneyimler sonucu bu yazıların ne ifade ettiğini bilmektedir. Örneğin annesiyle sürekli gittiği marketin levhasını okuyabilmekte, en sevdiği şekerlemenin ambalajındaki yazının ne olduğunu bilmektedir.

Yazı farkındalığı bazı çocuklarda kendiliğinden gelişirken, bazı çocuklar da ise yetişkin teşvikine ihtiyaç duyulmaktadır (21). Diğer erken okuryazarlık becerilerinde olduğu gibi yazı farkındalığı becerisinin kazanımında da gelişimsel süreçlerin olduğu kadar sosyal çevre, ev ortamı, çocukların yazılı materyalle ve erken okuryazarlık

aktiviteleriyle geçirdikleri süre ve niteliği gibi çevresel etkenler de etkili olmaktadır. Turnbull ve Justice (243), çocukların sözel dil becerilerinin ve yazılı materyalle olan etkileşimlerinin yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgilenen, ortak okuma etkileşimlerine dahil olan bir çocuğun; çevredeki yazıları fark etmesi, yazının anlamı hakkında sorular sorması ve okumaya başladıktan sonra okumaya daha fazla zaman ayırması beklenen bir sonuçtur (140).

Temel olarak, fonem ve harflerin farkındalığının ötesinde, basılı harflerin şekli ve işlevi hakkında erken farkındalık, okuma ve yazma sürecine önemli ölçüde katkıda bulunur (6). Erken okuryazarlık becerilerinin farklı bileşenleri ile okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar, özellikle yazı farkındalığı ile gelecekteki okuryazarlık becerileri arasında kritik öneme sahip bir bağlantı olduğunu göstermiştir (37, 83, 119, 130, 131, 214, 254). Okul öncesi dönemde, daha yüksek düzeyde yazı farkındalığına sahip olması çocukların okul yıllarında kendi başlarına daha fazla okuma yapmasına neden olabilir ve bu da doğal olarak okuma başarısını artırmaktadır (138, 140).

D) Alfabe-Harf Bilgisi

Alfabetik yazı sistemlerinde metnin çözümlenmesi, yazı birimlerinin (grafemler) ses birimlere (fonemler) çevrilmesini içerir ve yazma, ses birimlerinin yazı birimlerine çevrilmesini içerir. Başka bir deyişle harfleri ayırt etme becerisidir (138, 140). Erken okuryazarlık alanında alfabe bilgisi, tanıma, üretme ve yazma görevleriyle ölçüldüğü üzere çocukların harf biçimlerine, harf isimlerine ve karşılık gelen seslere aşinalığı ifade eder (188). Alfabe bilgisi, sözcüklerin harflerden oluştuğunu ve sözcükleri sözel dile aktarırken harf seslerinin kullanıldığını ve farklı harfleri bir araya getirerek farklı sözcükler oluşturulduğunu anlayabilmek olarak tanımlanabilir (114). Alfabe bilgisi okuma yazmaya atılan önemli adımlardan bir tanesidir. Turnbull ve Justice (243) kitap okumanın yaygın olduğu evlerde dünyaya gelen çocukların yaşamların ilk üç yıllarında alfabeye karşı gelişen bir farkındalık gösterdiklerini ve bazı çocukların iki yaşına gelmeden bir ya da iki harfi bildiklerini belirtmektedir. Okulöncesi dönemde ise çocuklar genel olarak kendi isimlerini oluşturan harfleri ya da çevrelerinde sıkça gördükleri harfleri tanır ve desteklenmiş ise isimlerini

yazabilirler. Alfabe bilgisi, çocukların büyük harf ve küçük harf isimlerini bilmesini içerir. Ayrıca çocukların harflerin isimlerini ve yazılışlarındaki sembolleri birbiriyle ilişkilendirebilmek de önemlidir. Çocuk her harfin bir sese karşılık geldiğini anlamlandırmalıdır. Çocukların alfabenin kurallarını anlamak ve okuma yazma öğrenebilmeleri için sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerileri önemli iki unsurdur (21). Çocuklar harflerin isimlerini ve yazılışlarındaki sembolleri birbiriyle ilişkilendirebilmeli ve her harfin bir sese karşılık geldiğini anlamlandırmalıdır (104).

Harf bilgisinin gelişimi; harflerin farkına varabilme, yazılardaki harfleri taklit etme, gerçek harflere benzeyen şekiller çizebilme ve kendi ismini yazabilme, kendi ismindeki harflerle bazı sözcüklerdeki harflerin benzer olanlarını bulabilme gibi becerileri içermektedir.

Okul öncesi dönemde edinilen alfabe bilgisi, nihai okuma başarısının en iyi yordayıcılarından biridir (82). Başka bir ifadeyle okul öncesi dönemde alfabe ya da harf bilgisine sahip olarak ilkokula başlayan çocukların okuma konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir. Alfabenin tek tek harflerini tanıyamayan ve ayırt edemeyen yeni başlayan bir okuyucu, bu harflerin temsil ettiği sesleri öğrenmekte zorlanacaktır (138, 140). Bu nedenle çocukların harflere ilgi duymasını ve harf bilgisini edinebilmesini sağlamak için çocuğun etrafındaki çevresel yazıların ve basılı materyallerin artırılması ve bu materyallerle aktiviteler planlanması çok önemlidir.

2. 6. 2. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi

Dil gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreç olmasına rağmen çocuklar okula başladıklarında kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilen deneyimli konuşmacılar olurlar. Ancak çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik koşulları (88, 89, 126, 251, 254) ve çocuklarıyla kurdukları etkileşimin niteliği (126) anlatı becerileri, erken okuryazarlık becerileri gibi dil gelişimi sürecinde kazanılan becerilerin gelişimini etkiler. Ev ortamlarındaki dezavantajlı durum ise çocukların okul öncesi dönemde oldukça zayıf olan dil becerileri göstermelerine neden olur (254). Çocukların okulöncesi dönemdeki dil gelişimlerindeki bu yetersizlik uygun gelişimsel destek ve müdahale programlarıyla desteklenmezse çocukların bu sorunları okul yıllarında da devam eder. Okul yıllarında çocukların üstesinden gelmeleri gereken bir görev olan

okuma ve yazma becerilerinin kazanımı ve diğer akademik beceriler de olumsuz yönde etkilenir. Okul döneminde çocukların okuma yazma becerilerinin kazanımında ve akademik becerilerinde sözel dil becerilerinin ve anlatı becerilerinin rolü göz ardı edilmemelidir ve sözel dil becerileri, sözcük dağarcığı, anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerileri gelişimsel süreç içerisinde uygun yöntemlerle, doğal ve yaratıcı yollarla hem ev ortamında hem de kurum ortamında desteklenmelidir. Ayrıca çocuğun yakın çevresi de bu becerilerin kazanımını kolaylaştırmaya yönelik düzenlenmeli ve zenginleştirilmelidir.

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin sonraki dönem akademik başarı sosyal becerilerini etkilediği kanıtlanmış bir gerçektir ve bu becerilerin bir yetişkin tarafından çeşitli aktivite ve yazılı materyallerle desteklenmesi çok önemlidir. Çocukların yetersizlikleri veya güçlükleri olduğu alanlarda uygun ve etkili gelişim destek programları, müdahale programları ile desteklenebilmesi için öncelikli olarak uygun, geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı ile değerlendirilmesi kilit noktadır. Uygun bir gelişimsel değerlendirme yöntem ve aracı kullanılmaması çocuğun ilgili becerilerine ilişkin yanlış bilgiler elde etmemize neden olur. Bu yanlış bilgilere dayalı olarak verilen kararlar çocuğa ya hiç fayda sağlamayacak ya da çok az fayda sağlayacaktır (139). Akoğlu'na (8) göre erken okuryazarlık becerilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi, çocukların mevcut beceri düzeyleri hakkında sistematik bilgi edinmeye ve bu bilgiler ışığında destek programların oluşturulmasına olanak sağlamaktadır.

Kargın ve Güldenoğlu (115) erken okuryazarlık becerilerinin erken dönemde değerlendirilmesinin gerekliliğini aşağıdaki sebeplere dayanarak belirtmişlerdir:

- Risk grubunda yer alan çocuklara erken dönemde fark etmek ve müdahale programları ile desteklemek ve çocukların öğrenme güçlüğü ile tanılanmasını ve risk grubunda yer almasını engellemek
- Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan ya iki dilli çocukların formal eğitime başlamadan okuma yazmaya ilişkin karşılaşılabilecekleri sorunları belirleyip destek programları oluşturmak
- Erken okuryazarlık becerilerinde desteğe gereksinimi olan çocuklara erken dönemde müdahale edebilmek

Lonigan vd. (139) erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirme yöntemleri için aşağıdaki yolları belirtmişlerdir:

1. **İnformel Değerlendirme:** İnformel değerlendirmelerin oluşturulması ve kullanılması nispeten kolaydır ve tanısal değerlendirmeler gibi daha titiz ve ayrıntılı değerlendirmelere ihtiyaç duyan çocukları belirlemek için geniş tarama önlemleri olarak kullanılabilir. Okul öncesi sınıflarında öğretmenlerin genelde yapılandırılmamış ortamlarda çocukların becerilerinin gözlemsel değerlendirmelerini, kontrol listelerinin, derecelendirme ölçeklerinin veya çocukların portfolyolarının kullanımını içerir. Örneğin öğretmenin çocuklara belirli aralıklarla kendi isimlerini yazdırıp bunu portfolyo dosyalarına koyması ve çocukların kendi isimlerini yazma becerisindeki gelişimsel aşamalarını takip etmesi buna örnek olarak verilebilir.
2. **Standardize Değerlendirme:** Standardize bir değerlendirme, ortak bir uyarıcı materyal ve soru dizisinin, tutarlı bir uygulama prosedürler dizisinin ve geleneksel puanlama prosedürlerinin kullanıldığı ve puanların genellikle normlara dayanan bir değerlendirmedir (139). Standartlaştırılmış değerlendirme açık ve tutarlı uygulama ve puanlama kriterlerine sahiptir ve çocuklar arasında veya zaman içinde tek bir çocuğun değerlendirmeleri arasında anlamlı karşılaştırmalara izin verir. Genel olarak güvenilirlik ve geçerlilik özellikleri iyi düzeydedir ve testlerden elde edilen ham puanlar, bir çocuğun normatif bir grubun performansına göre performansını yansıtan puanlara dönüştürülür. Bu puanlar da alan çalışanlarına çocukların performansı hakkında anlamlı bilgiler sunar.

Bu alanda Türkiye’de yaygın olarak kullanılan standardize değerlendirme araçları aşağıda verilmiştir:

- Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeği (47)
- Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (114)
- Erken Okuryazarlık Testi (117)

3. **Tarama Amaçlı Değerlendirme:** Tarama amaçlı değerlendirmeler, genellikle çocukların mevcut becerilerinin anlık bir özetini sağlayan kısa ölçümlerdir.

Tarama amaçlı değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar, genellikle bir çocuğun ek değerlendirmeye, daha dikkatli ve ayrıntılı izlemeye veya desteğe ihtiyaç duyma olasılığını gösteren sonuçlardır. Erken okuryazarlık alanında kullanılan tarama araçları çocukların zayıf ve güçlü yanları hakkında bilgi sağlamakla birlikte çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bütüncül bir bakış açısı sağlamamaktadır. Türkiye’de erken okuryazarlık becerileri için bir tarama aracı henüz geliştirilmemiştir.

4. Tanılama Amaçlı Değerlendirme: Genel olarak, tanısal değerlendirmeler, bireysel bir beceri alanı hakkında oldukça ayrıntılı bilgi sağlayan standartlaştırılmış ölçeklerdir (139). Ölçekler içindeki birden fazla öge, becerinin farklı yeterlilik veya başarı düzeylerini incelemek ve araştırmak için tasarlanmıştır. Bazı tanısal değerlendirmeler, her biri belirli bir beceri alanındaki güçlü veya zayıf yönlerin bir indeksini sağlamayı amaçlayan birden çok alt testi içerir. Tanısal değerlendirmelerin temel avantajları, belirli beceri alanlarının derinlemesine incelenmesi, genellikle yüksek güvenilirlik, geçerlilik ve çocukların performansını bilinen bir norm grubuyla karşılaştırma sağlamasıdır. Bu nedenle, bu standartlaştırılmış ölçekler, bir çocuğun gelişimsel bir norma göre güçlü veya zayıf olduğu erken okuryazarlık beceri alanlarının anlamlı, doğru ve derinlemesine belirlenmesini ve çocuğun gelişimsel yeterliliklerinin tanınmasını sağlar.
5. Takip ve İzleme Amaçlı Değerlendirme: Tarama değerlendirmeleri gibi, ilerleme izleme değerlendirmeleri de çocukların belirli bir alandaki becerilerinin anlık özetini sağlayan kısa ölçümlerdir. Çocukların bir becerideki gelişimini belirlemek için belirli zamanlarda tekrarlanan değerlendirmeleri içerir. Takip ve izleme değerlendirmeleri genelde bir gelişimsel destek programı ya da eğitim programının ardından gerçekleştirilir.

2. 6. 3. Çocukların Dil Becerilerini ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Etkili Bir Yöntem: Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşimli kitap okuma çocukların dil becerilerini, erken okuryazarlık becerilerini ya da anlatı becerilerini desteklemek için oldukça etkili ve doğal bir

yöntemdir. Etkileşimli kitap okuma çocuğun öykü anlatma ve/ veya kitap okuma etkinliğine aktif katılımını hedefleyen bir yöntemdir. Whitehurst vd. (250) etkileşimli kitap okuma yöntemini, okulöncesi dönem çocuğunun sözel dil becerileri ile sözcük dağarcığını geliştirmek için yetişkin ve çocuğun birlikte karşılıklı etkileşim içinde kitap okudukları bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte çocuk ve yetişkinin rolleri değişir ve yetişkinin yönlendirmesiyle çocuk öykünün anlatıcısı konumuna gelir (202). Yetişkin bu süreçte çocuğu aktif bir şekilde dinler ve öyküyle ilgili çocuğa sorular yöneltir. Çocukların okuma etkinliklerine başından sonuna kadar aktif bir şekilde katılım gösterdiği bu uygulamada okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında çocukların gelişimsel gereksinimleri ve ilgilerini merkez alan bazı adımlar izlenmektedir (8).

Okuma öncesinde yapılacak olan hazırlıklar çocukların okuma etkinliğine katılımcı olmalarını sağlar ve bu katılımın öykü okuma sırasında ve sonrasında devam etmesini teşvik eder (78). Okuma öncesinde izlenecek olan ilk adım nitelikli ve çocuk grubunun gelişim düzeyleri ve ilgi ve gereksinimlerine uygun bir resimli çocuk kitabının seçilmesidir. Sonraki adım ise, hedef sözcüklerin ve sesbirimlerin belirlenmesidir. Belirlenen hedef sözcüklerin, çocukların yeterince tanımadıkları, henüz edinmedikleri sözcükler olmasına dikkat edilmelidir.

Yetişkin Etkileşimli Kitap Okuma sırasında hedef sözcükler ve sesbirimler ile ilgili planladığı vurguları, soracağı soruları ve hedef sözcüklerin anlamlarına ilişkin yapacağı açıklamaları çocuklara öyküyü okumadan önce belirlemelidir (8). Ayrıca uygulamaya başlamadan önce kitabın bütün olarak incelenmesi öykünün okunması uygulamayı gerçekleştirecek olan yetişkin için kolaylık sağlayacaktır ve uygulama sırasında akışın bölünmesini engelleyecektir (78). Bundan sonraki adım çocukların kitabın resimlerini rahatça görebilecekleri, uygun bir pozisyonda oturmalarını sağlamak ve uygulamanın yapılacağı çevrenin düzenlenmesidir. Okuma sırasında hedef sözcükler çocuklara anlayabilecekleri bir şekilde açıklanmalı ve sözcüklere ilişkin resimler çocuklara gösterilmelidir (9). Ayrıca çocukların kitaba ve resimlerine dokunmalarına izin verilmelidir. Kitap okuma sırasında açık uçlu sorular sorarak çocukların dikkatleri açık tutulmalı ve öğrenirken aynı zamanda eğlenmeleri sağlanmalıdır. Uygulamanın sonunda çocuklardan öyküyü özetlemeleri istenmeli ve

ayrıca açık uçlu sorularla çocukların öykünün sıralamasını hatırlamaları ve öykünün sonu hakkında düşünmeleri sağlanmalıdır.

3. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, veri toplama işlemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Bu tezin çalışmalarına Pandemi (Covid 19) öncesinde başlanmıştır ve çalışmalar Pandemi sürecinde yarım kalmış ve farklı bir yöntemle sonlandırılmak zorunda kalmıştır. Bu nedenle tezin konusu, veri toplama araçları, çalışma grubu aynı kalmakla birlikte araştırma deseni, veri toplama yöntemi ve işlemi değiştirilmiştir. Buna göre aşağıda bu süreç ayrıntılı bir şekilde verilecektir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmanın başında ön test - son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmak hedeflenmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir bölgedeki anaokuluna devam eden iki farklı sınıftaki çocukların anlatı becerilerinin ve erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirmeleri geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarıyla gerçekleştirildikten sonrasında ise iki farklı sınıftan biri deney diğeri kontrol grubuna yansız olarak atanmıştır. Deney grubuna “Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programı” uygulanmıştır (4 hafta). Kontrol grubunda yer alan çocuklar sadece geleneksel yöntemle okul öncesi eğitim almaya devam etmişlerdir. Eğitim programı 4 hafta uygulanabilmiştir ve Pandemi (Covid 19) sürecindeki kapanmalar nedeniyle yarım kalmıştır ve çalışma sonlandırılmıştır. Daha sonra çalışma pandemi koşulları nedeniyle farklı bir amaçla yeniden düzenlenmiştir.

Bu araştırma iki farklı bölümden oluşmaktadır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler yer almaktadır. Bu araştırmada nicel olarak betimsel, karşılaştırmalı, ilişki-korelasyonel bir desen kullanılmıştır; nitel olarak ise etkileşimli bir desen kullanılmıştır. 60-72 ay çocuklarının erken okuryazarlık ve öykü anlatma becerileri betimsel olarak incelenmiş, bu beceriler çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmış ve bu beceriler arasındaki ilişki incelenmiştir. Nitel olarak ise çocukların öykülerinin detaylı değerlendirmeleri yer almaktadır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgede yer alan resmi anaokulları ve ilkokullarında anasınıfına devam eden, 60-72 ay grubunda yer alan çocuklar oluşturmaktadır.

Başlangıçta ön test- son test, kontrol gruplu yarı deneysel desenli olarak tasarlanan bu çalışmada, 2019-2020 eğitim - öğretim yılında Ankara İl Merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklar arasından çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturacak okullar sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgeden rastgele seçilmiştir. Çocukların çalışma sırasında anaokuluna devam ediyor olması, yaşlarının 60-72 ay arasında olması ve herhangi bir tıbbi ya da gelişimsel tanı almamış olması gereklidir. Bu kriterlere uygun olan çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay grubundaki iki sınıftaki çocuklardan biri deney diğeri kontrol grubuna rastlantısal olarak atanmıştır. Çalışma grubundaki çocuklara, çocukların ailelerine ve okul çalışanlarına konu hakkında bilgi verilip ailelerin gönüllü onam formunu imzalamaları istenmiştir. Buna göre çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve çalışma için uygun olan çocuklar çalışma grubunda yer almıştır. Çalışmaya dil konuşma problemi olan bir çocuk ve uygulanan araçlardan yüksek puan alan çocuklar dahil edilmemiştir. Ancak bu çocuklar eğitim programının uygulandığı saatlerde kendi sınıflarında kalmış ve programa dahil olmuştur.

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinde sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgede yer alan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi bir bağımsız anaokuluna devam eden 5 yaş çocukları oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan çocukların 22'si kız, 21'i erkek olmak üzere toplam 43 çocuk çalışmada yer almıştır. Deney - kontrol gruplu çalışmada özel durumları nedeniyle çalışma dışına çıkarılan çocukların verileri bu araştırmaya dahil edilmiştir. Sadece dil ve konuşma problemi olan bir çocuğun verileri araştırmaya dahil edilmemiştir. Tablo 3.1.'de çocukların demografik özelliklerinin dağılımları verilmiştir.

Tablo 3. 1. Demografik Özelliklerin Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kız	22	51,2
	Erkek	21	48,8
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	6	14,0
	Lise	28	65,1
	Üniversite	9	20,9
Toplam		43	100

Çocukların %51,2'si kız, %48,8'i erkektir. Çocukların %14,0'ünün annesi İlkokul mezunu, %65,1'inin annesi Lise mezunu, %20,9'unun annesi Lisans mezunudur. Çocukların baba öğrenim düzeyleri tüm çocuklar için sağlanamadığı için araştırmaya dahil edilememiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde hazırlık aşaması, ön test uygulamasının yapılması, eğitim programının hazırlanması ve uygulanması ve Pandemi (COVID 19) nedeniyle çalışmanın başka bir amaca yönelik olarak tekrardan düzenlenmesi konuları ele alınmıştır.

3.3.1. Hazırlık Aşaması

Araştırma verilerinin toplanmasında; erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için Kargın vd. (115) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi (EROT); çocukların yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek için Karaman (114) tarafından geliştirilen “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Çocukların anlatılarının analizi için Mercer Mayer (146) tarafından oluşturulan “Frog Where Are You” (Kurbağa Neredesin) isimli resimli yazısız kitap ve Işıtan (105) tarafından geliştirilen “Öykü Anlatma Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araçların kullanılabilmesi için gerekli izinler ve ölçek eğitimleri alınmıştır.

Araştırmacı deney ve kontrol grubundan ön test verilerini toplamaya başlamadan önce, testleri uygulamada deneyim kazanmak, karşılaşılabilecek güçlükleri önceden tespit etmek ve test yönergelerinin anlaşılabilirliğini değerlendirme amaçlı araştırmanın gerçekleştirildiği bölgede başka bir anaokuluna devam eden beş

çocukla ön deneme uygulaması yapmıştır. Anlatı analizlerinin uygulaması yapılırken çocukların Kurbağa Öyküsü birinci ve ikinci modelde zorlandıkları, öyküyü anlatamadıkları gözlenmiştir. Bu nedenle çocuklara öykü anlatmalarını sağlayabilmek için kitabın resimleri gösterilmiş ve öykü araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Ardından kitap çocuklara verilerek, Çocukların resme bakıp yeniden anlatmaları istenmiştir. Bu grupta yer alan çocukların bu şekilde daha rahat daha istekli bir şekilde öykü anlattıkları görülmüştür.

Araştırmaya başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvurulmuş ve gerekli etik kurul onayı alınmıştır. Ayrıca araştırmanın içeriğini özetleyen bir rapor hazırlanarak Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunulmuş ve çalışmaya başlamadan önce valilik oluru da alınmıştır.

Araştırmanın uygulanacağı Altındağ İlçesinde yer alan Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumları sınıf mevcutları öğrenilmiştir. Deney ve kontrol grubunun benzer sosyo-kültürel özellik taşıması göz önünde bulundurulmuş, sayı açısından her iki grupta yer alacak çocukların aynı okulda bulunma, okul öncesi eğitim kurumunda ilk yılı olma, öğretim yılı başında okula başlama ve normal gelişim gösterme koşuluna uygun olan çocukların bulunduğu bir bağımsız anaokulu belirlenmiştir. Okul müdürü ve anasınıflı öğretmenleri ile görüşülerek sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olmadığı, sınıftaki çocuklardan bir tanesinin dil konuşma problemi olduğu ancak belirli bir tanısının olmadığı diğer çocukların herhangi bir gelişimsel geriliği ya da gecikmesi olmadığı bilgisi teyit edilmiştir.

Veri toplama aşaması öncesinde deney ve kontrol grubunu oluşturacak olan iki farklı sınıfın öğretmenleri ile görüşülerek yapılacak değerlendirmeler ve uygulanacak eğitim programları hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlere çocukların ailelerine ulaştırmak amacıyla Anne-Baba Onam Formu verilmiştir. Anne babalara bu onam formu ile gerekli açıklamalar yapılmış ve formları doldurmaları rica edilmiştir. Onam formları bir sonraki hafta anne babalardan teslim alınmıştır. Sonraki gün her iki grubun sınıf öğretmenleri ile birlikte sınıfa geçilerek çocuklarla tanışılmış ve yapılacak uygulamalar ile ilgili çocuklara bilgi verilmiştir.

3.3.2. Ön Test Uygulamasının Yapılması

“Etkileşimli kitap okuma temelli erken okuryazarlık eğitim programının uygulaması için, bağımsız anaokulu müdür ve müdür yardımcısı ile görüşülerek gerekli bilgiler verilmiştir. EROT VE EOBDA değerlendirmelerinin ve çocukların anlatı analizlerinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için anaokulu sınırları içerisinde yer alan sessiz bir oda belirlenmiştir. Ön testler çocukların motivasyonunu sağlamak amacıyla okul idaresinin sağladığı eğitim ortamlarından ayrı, araştırmacı ve çocuğun yalnız olabileceği bir toplantı odasında yapılmıştır.

Bu odada çocukla uygun iletişimin sağlanabileceği gerekli ortam düzenlemesi yapılmıştır. Veri toplama araçlarının uygulama kriterleri dikkate alınarak araştırmacı ve çocuk yan yana oturacak şekilde masa ve sandalye düzeni oluşturulmuştur. Çocukların dikkatini dağıtabileceği düşünülen bazı materyaller ortamdaki uzaklaştırılmış ve çocuğun oturma yönü bu durum göz önüne alınarak belirlenmiştir. Uygulama materyalleri öncesinde her çocuk için hazırlanmış ve araştırmacının oturduğu tarafa yerleştirilmiştir.

Çocuklar uygulama odasına tek tek alınmıştır ve araştırmacının sağına oturtulmuştur. Testlerin uygulanmasına geçmeden önce çocukların rahatlaması ve kendilerini rahat ifade edebilmeleri için kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Ardından uygulayıcı çocuğa birlikte hoşlanabileceği bazı etkinlikler yapacaklarını söylemiştir.

Ön testler belirli bir sıra dahilinde uygulanmıştır. Uygulamaya Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ile başlanmış ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı yazı farkındalığı alt testi ve öyküyü anlama alt testi ile devam edilmiştir. Bu uygulama yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür. Bu uygulamalardan sonra 10 dakika çocuğun dinlenmesi ve bireysel ihtiyaçlarını karşılaması için kısa bir ara verilmiştir. Aranın ardından “Kurbağa Neredesin?” yazısız resimli çocuk kitabı ve Öykü Metni kullanılarak çocukların anlatıları yeniden anlatı (Retell) yöntemiyle bir ses kaydetme cihazı ile kaydedilmiştir. Çocuklara bu kitabın yazısız bir kitap olduğu, kitabın adı ve kitabın bir çocuk bir köpek ve kurbağa ile ilgili olduğu söylenmiş ve ardından resimler çocuklara gösterilerek öykü anlatılmıştır. Bu süreç ise yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Bu değerlendirme süreçleri yaklaşık 3 hafta içinde tamamlanmıştır.

Araştırmada ses kayıt cihazına kaydedilen öyküler, araştırmacı tarafından dinlenerek yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan öyküler araştırmacı tarafından “Öykü Anlatma Değerlendirme Formu”na göre değerlendirilmiştir. Başka bir uzman tarafından yazıya aktarılan öykülerin %30'u (13) kontrol listesine göre değerlendirilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik çalışması sonucunda fikir birliği %91 bulunmuştur.

3.3.3.Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programının Hazırlanması

Araştırma kapsamında geliştirilen “Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programı”, anaokuluna devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve anlatı becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Eğitim programının geliştirilmesi sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra çeşitli yayınevleri gezilerek resimli çocuk kitapları incelenmiştir. İncelenen 300 öykü kitabının arasından erken okuryazarlık becerilerini ve anlatı becerilerini destekleyebileceği düşünülen kitaplar belirlenmiştir. Belirlenen bu kitaplar araştırmacı ve Çocuk Edebiyatı alanında çalışan bir Çocuk Gelişimi Uzmanı tarafından tek tek okunup incelenerek aşağıda verilen kriterler açısından uygun olup olmadığı gözden geçirilmiştir.

1. Öykü kitabının içeriği 5 yaşındaki çocukların gelişim düzeylerine uygun mudur?
2. Öykü kitabının resimlemesi 5 yaşındaki çocukların gelişim düzeylerine uygun mudur?
3. Kitabın resimleri öykünün içeriğini yansıtmakta mıdır?
4. Öykü kitabı çocukların öğrenirken aynı zamanda eğlenmeleri için uygun mudur?
5. Öykü kitabı Etkileşimli kitap okuma adımlarını uygulamaya uygun mudur?
6. Öykü kitabı, çocuğun öyküyü anlatan kişi konumuna geçmesine uygun mudur?
7. Öykü kitabı çocukların yeni sözcükler öğrenmesine uygun mudur?
8. Öykü kitabı çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmek için uygun mudur?
9. Öykü kitabı çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmek için uygun mudur?

10. Öykü kitabı çocukların harf bilgisi edinmeleri için uygun mudur?

Bu kriterlere göre belirlenen kitaplar Çocuk Gelişimi alanında ve Erken Okuryazarlık, Anlatı Becerileri ve Dil Gelişimi konuları üzerine çalışmalar yürüten 4 farklı öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler sonrasında belirlenen 8 kitaptan sadece bir tanesi çok uzun olması sebebiyle başka bir resimli çocuk kitabıyla değiştirilmiştir. Böylelikle etkileşimli kitap okuma programlarının gerçekleştirileceği kitaplar belirlenmiştir. Bu kitaplara ilişkin bilgiler Tablo 3. 2.'de verilmiştir.

Daha sonra bu kitapların her birine ayrı ayrı etkileşimli kitap okuma programı hazırlanmıştır. Programlar hazırlanırken “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü 36-72 Aylık çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”nda yer alan kazanım ve göstergeleri arasından bilişsel, dil, sosyal, duygusal gelişim alanlarından kazanım ve göstergeler seçilmiştir. Ayrıca bu kazanım ve göstergelere erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yeni kazanım ve göstergeler de eklenmiştir. Belirlenen kazanım ve göstergeler çocuk gelişimi alanında çalışan 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan kazanım ve göstergelerin tezin amacı ve kapsamına, programın amacına, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygunluğu açısından incelemeleri istenmiştir. Gelen görüşler değerlendirilerek göstergelerin bazılarında düzeltme yapılmıştır. Buna göre son şekli verilen on yedi kazanım ve elli bir göstergeden dil gelişimi ile ilgili bazı kazanım ve göstergeler aşağıdaki gibidir.

Ek Kazanım: Sözcük farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Sözcükleri tanır.)

Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.)

Kazanım 10: Görsel Materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)

Kazanım 11: Okuma farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur.)

Kazanım 12: Yazı farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Çevresindeki yazıları gösterir.

Gördüğü yazının ne ile ilgili olduğunu tahminen söyler.)

Ek Kazanım: Alfabedeki harfleri tanır. (Göstergeleri: Kendisine söylenen sözcüğün hangi harfle başladığını işaret eder.)

Hazırlanan kazanım ve göstergeler temel alınarak, çocukların bireysel farklılıkları, gelişimsel özellikleri ve gelişimin ilkeleri göz önünde bulundurularak, öğrenmenin basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru gerçekleştiği ilkeleri, çevrenin ve okulun olanakları dikkate alınarak eğitim programı hazırlanmaya başlanmıştır.

Kazanım ve göstergelerin belirlenmesinin ardından her kitap tek tek yeniden incelenmiş ve çocukların anlamını bilmeyeceği düşünülen hedef sözcükler ve hedef deyimler belirlenmiştir. Bu hedef sözcük ve hedef deyimlerin 60-72 ay aralığında olan çocukların anlayabileceği bir dilde tanımları yapılmış ve program formuna kaydedilmiştir. Sonraki aşamada her bir kitap için ayrı ayrı hedef sesbirimler belirlenmiştir ve bu sesbirimlerle başlayan çocukların da anlamını bileceği düşünülen sözcükler listelenmiştir. Böylece çocukların sözcük dağarcığı/sözel dil becerileri ve sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemek amaçlanmıştır. Aynı zamanda kitaplarda yer alan farklı büyüklükte yazıların olduğu sayfalar belirlenmiş çocukların yazı farkındalığı becerilerini desteklemek amacıyla bu sayfalara çeşitli uygulamalar eklenmiştir. Çocukların alfabe becerilerini de desteklemek amaçlı her kitap için belirlenen sesbirime karşılık gelen harfler belirlenerek bu harfleri içeren çeşitli çevresel yazılar ya da harf listeleri oluşturulmuş ve bu harflere ilişkin etkinlikler de ilgili sayfa için eğitim programı formuna eklenmiştir. Çocukların dinlediğini anlama ve anlatı becerilerini desteklemek amaçlı kitapların kapak sayfasından başlayarak en son sayfasına kadar olan her sayfasına kitabın konusu, resimleri, karakterleri, yazıları ve olaylar hakkında çeşitli açık uçlu sorular belirlenmiş ve eğitim programı formunda ilgili sayfaya eklenmiştir. Etkileşimli kitap okuma yönteminin CROWD olarak kısaltılan teknikleri olan; C (completion–tamamlama) çocuğa öyküde bir ifade ya da cümleyi tamamlatma, R (recall–hatırlama) öyküde geçen karakterler ya da olaylarla ilgili sorular sorma, O (open-ended questions–açık uçlu sorular) kitaptaki resimlerde geçen olayları betimletme, W (wh-questions–5N1K soruları) kitabın resimlerinde yer

alan bir nesne ya da eylemi isimlendirmesini isteme ve D (distancing–ilişkilendirme) çocuğa hikâyedeki olaylarla kendi yaşamı arasında bağ kurdurma teknikleri göz önünde bulundurularak resimli çocuk kitaplarının her bir sayfası ayrı ayrı ve adım adım düzenlenmiştir. Etkileşimli kitap okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanacak etkinlikler ve oyunlar aktif pasif dengesi göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Etkileşimli kitap okuma etkinliğine geçmeden önce her kitap için giriş etkinlikleri oluşturulmuş ve çocuklar okuma etkinliğine hazırlanmıştır. Aynı şekilde her kitap için etkileşimli kitap okuma etkinliğinin ardından bir okuma yazma etkinliği ya da hareketli bir oyun hazırlanmıştır.

Eğitim programı kapsamında hazırlanan etkinliklerin çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayacak, merak unsurları barındıracak ve yöntem çeşitliliğini içerecek nitelikte olmasına özellikle gösterilmiştir. Etkinliklerde Türkçe, sanat, drama, oyun, müzik ve okuma yazmaya hazırlık gibi etkinlik türlerinin birbiriyle bütünleştirilerek uygulanması ve büyük grup etkinlikleri olarak gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Her bir etkinlik planı kitabın adı, uygulamanın yapılacağı anaokulu, kazanım ve göstergeler, hedef sözcükler, hedef sesbirim, hedef deyim, fiziksel düzenlemelerin yapılması ve çocukların sınıf içinde yerleşimi, etkileşimli kitap okuma öncesi, kitapla tanışma: (kitabın kapağı; kitabın ismi, yazarı, resimleyeni, künyesi, iç kapağı, kitabın sırtı), kitabın okunması, okuma sonrasında değerlendirme soruları ve büyük grup etkinlikleri alt başlıklarından oluşmaktadır.

Hazırlanan programlar Çocuk Gelişimi alanında çalışan 5 öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüş ve düzeltmeleri dikkate alınarak programda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve programların uygulanmasında kullanılacak materyaller hazırlanmıştır. Ardından programların uygulanabilirliğini, zayıf ve güçlü yönlerini, aksayan bölümlerini ve eklenmesi gereken ek özellikleri belirlemek adına özel bir anaokulunda 60-72 ay aralığında olan bir çocuk grubunda 3 haftanın programı uygulanmış ve gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Aşağıda eğitim programlarından bir tanesi örnek olarak verilmiştir.

Tablo 3. 2. Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programının Bir Haftasına İlişkin Eğitim Programı

<p>Uygulamanın Yapılacağı Anaokulu: Uygulamanın Yapılacağı salon: Yaş grubu:</p>	<p>60-72 ay</p>
<p>Gelişimsel açıdan uygun bir resimli çocuk kitabı</p>	<p>Üç Kedi Bir Canavar Sara Şahinkanat / Yapı Kredi Yayınları</p>
<p>Kazanım ve Göstergeler:</p>	<p>BİLİŞSEL ALAN KAZANIM VE GÖSTERGELERİ: Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar. Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır. Dil GELİŞİMİ KAZANIM VE GÖSTERGELERİ: Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır. Göstergeleri: Sohbete katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir. Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Kazanım 9: Sesbilgisi farkındalığı gösterir. Göstergeleri: Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir. Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler. Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler. Kazanım 11: Okuma farkındalığı gösterir. Göstergeleri: Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Kazanım 12: Yazı farkındalığı gösterir. Göstergeleri: Gördüğü yazının ne ile ilgili olduğunu tahminen söyler. Kazanım: Alfabedeki harfleri tanır. (Kazanım program harici eklenmiştir.) Göstergeleri: İsminin başlangıç harfini işaret eder, söyler. MOTOR GELİŞİM KAZANIM VE GÖSTERGELER Kazanım 5: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. Göstergeleri: Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. Basit dans adımlarını yapar.</p>

Tablo 3. 2. Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programının Bir Haftasına İlişkin Eğitim Programı (Devamı)

Hedef Sözcükler: kafadar, ustaca, kızak, karaltı, kollamak	
Hedef Sesbirimler: /p/	
Hedef Deyimler: gözden kaçırmak, aklını kullanmak,	
Fiziksel Düzenlemelerin Yapılması ve çocukların sınıf içinde yerleşimi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kitabın okunacağı ortamda çocukların dikkatini dağıtacak çevresel uyaranların olmamasına ve tüm çocukların su ve tuvalet ihtiyaçlarının karşılanmış olmasına dikkat edilir. Bu grup için uygulamalar okulun kütüphanesinde gerçekleştirilecektir. Bu mekan geniş, aydınlık, ferah bir mekandır. Zemin halı ve mat ile kaplı, bazı bölümlerinde çocuk masa, sandalyeleri ve çocuk kitapları vardır. Ayrıca uygulamanın çocukların yemek saatinden sonra yapılması planlanmıştır. 2. Çocukların kitabın resimlerini rahatça görebilmeleri için U şeklinde oturmaları sağlanır. 3. Kitap tüm okuma boyunca çocuklara doğru tutulur.
Etkileşimli Kitap Okuma Öncesi <ul style="list-style-type: none"> • Öykü kitabı: “Üç Kedi Bir Canavar” • Öykü kitabındaki kahramanların parmak kuklaları • Müzik sistemi Hedef sesbirim: /p/	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eğitimci çocuklara müzik açar ve hepsini şarkı eşliğinde etrafında toplar. Hadi hep birlikte dans ediyoruz denir. Çocuklar dans ederken “Şimdi tüm vücudumuzla dans edelim. Şimdi sadece kafamızla dans edelim. Şimdi kafamız sabit kalsın sadece vücudumuzla dans edelim. Şimdi sadece kollar... Sadece bacaklar... Sadece göbekler... Sadece eller... Sadece ayaklar... Sadece parmaklar...” şeklinde yönergeler verilir. Parmaklarla dans ederken eğitimci dans sırasında parmağına taktığı kuklaları gösterir. Çocukların hepsi kuklaları fark edince u şeklinde oturulur ve “Bugün size çok sevimli üç tane kedi getirdim. İsimleri Piti, Pati ve Pus ve sizinle oynamaya geldiler.” denir. Eğitimci çocuklara “Size biraz sonra Piti-Pati- Pus ile ilgili bir öykü okuyacağım ama ondan önce bu üç kafadar size sorular sormak istiyor.” der ve aşağıdaki soruları yöneltir. <ul style="list-style-type: none"> • Çocuklar bizim isimlerimizle ilgili bir şey fark ettiniz mi? • Bizim isimlerimiz hangi sesle başlıyor? • “P” sesi ile başlayan başka sözcükler biliyor musunuz? 2. Çocuklardan gelen cevaplara göre sorular farklılaştırılır ve çocukların kedilerin isimlerinin aynı sesle başladığını fark etmeleri sağlanır ve “p” sesi ile başlayan başka sözcükler üretmeleri desteklenir.
Kitapla Tanışma: (Kitabın kapağı; Kitabın ismi, yazarı, resimleyeni, künyesi, iç kapağı)	<p>Çocukların öncelikle kitabın kapağındaki resme bakmaları istenir ve aşağıdaki sorular sorulur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bu resimde neler görüyorsunuz? • Sizce buradaki üç kedi nasıl görünüyorlar? • Ellerindeki battaniye ile ne yapıyor olabilirler? <p>Çocukların yanıtlarının ardından kitap, yazar, resimleyen ve yayınevi isimleri parmakla gösterilerek okunur. Ardından çocuklara “Bu kitabın ön yüzü (kitabın kapağı gösterilir), bu da kitabın arka yüzü (kitabın arkası</p>

Tablo 3. 2. Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programının Bir Haftasına İlişkin Eğitim Programı (Devamı)

	<p>çevrilerek arka yüzü gösterilir. Kitabın ön yüzünde neler yazıyor olabilir acaba? Ya da burada herhangi bir yazı var mı gösterin bana.”</p> <p>Sonrasında çocuklara bu kitabın konusunun ne olabileceğine ilişkin fikirleri sorulur ve aşağıdaki açık uçlu sorularla cevap vermeleri desteklenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bu kediler sizce neyden korkmuş olabilirler? • Yavru köpeğin bu üç kedinin arasında ne işi olabilir? <p>Çocuklardan gelen cevaplar yeniden düzenlenerek ve yeni ifadeler eklenerek genişletilir. Çocuklara, kitabın kapağının ve kitabın isminin, kitabın içinde yazanlar ve konusu hakkında bilgi ve fikir verebileceği söylenir.</p> <p>Çocuklara kitabın ismi söylenmeden önce tahmin yürütmeleri beklenir. Çocukların tahminleri alındıktan sonra kitabın ismi, yazarı, resimleyeni, yayınevi isimleri parmakla gösterilerek okunur.</p> <p>İç kapak çocuklara gösterilerek şu sorular sorulur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çocuklar bu sayfada neler görüyorsunuz? • Bu sayfada neler yazıyor olabilir? • Bir kitabı okurken sizce bu sayfaya ne işe yarıyor olabilir? <p>Daha sonra çocukların yanıtları yeni ifadelerle genişletilerek bu sayfaların künye sayfası olduğu söylenir ve içeriği açıklanır.</p> <p>Çocuklara öykünün okunmaya başlanacağı, dikkatli bir şekilde dinlemeleri söylenir ve ilk sayfası gösterilerek okunmaya başlanır.</p>
<p>Sayfa 4-5</p> <p>Hedef Sözcükler: <u>Kafadar:</u> Sevilen sevilmeyen şeylerin en az iki kişide aynı olması.</p>	<p>Sayfa okunmaya geçilmeden önce çocukların resimde gördüklerini anlatmaları sağlanır ve metin okunur. Metinde yer alan “Üç kafadar....” kısmı okunduktan sonra çocuklara kafadar sözcüğünün anlamı sorulur. Cevapları dinlenilir, gerekli açıklamalar yapılır ve kendilerinin kafadar olduğu arkadaşları olup olmadığı sorulur. Ardından metin okunmaya devam edilir</p>
<p>Sayfa 6-7</p> <p>Hedef Sözcükler: <u>Ustaca:</u> Becerikli bir şekilde</p>	<p>“Sıra geliyor kartopu atışına Ustaca hedefi tutturmaya.”</p> <p>Yukarıdaki kısım okunur ve çocuklara ‘ustaca’ sözcüğünün anlamı sorulur. Çocuklar bildiklerini anlatmaları konusunda desteklenir ve gerekli açıklama yapılır.</p>
<p>Sayfa 8-9</p> <p>Hedef Sözcükler: <u>Kızak:</u> kar ya da buz üzerinde kayarak yol alan tekerleksiz taşıt.</p>	<p>Metin okunmaya geçmeden çocuklara, “Çocuklar, bakın kedicikler ne yapıyorlar? Evet, leğen ile kayıyorlar. Siz de karda kaydınız mı? Kayarken ne kullandınız? Ya da başka ne ile kayılabilir sizce?” soruları yöneltilir. Metin okunur ve kızak sözcüğüne dikkat çekerek ne olduğu sorulur. Cevaplar dinlendikten sonra gerekli açıklama yapılır.</p>
<p>Sayfa 10-11</p> <p><u>Uyak:</u> sözcüklerin son heceleri arasındaki ses benzerliğidir.</p>	<p>Metin sonuna kadar okunur ve aşağıdaki yönergelerle metindeki uyaklı ifadelerle dikkat çekilir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çocuklar kitap cümlelerini okurken bir şey fark ettiniz mi? Tekrar okuyorum, dikkatli dinleyin! Özellikle sondaki sözcüklere dikkat etmenizi istiyorum. Sonları aynı bitiyor bakın (‘hava-uzakta’ ‘taşımalı-ısınmalı).

Tablo 3. 2. Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programının Bir Haftasına İlişkin Eğitim Programı (Devamı)

	<ul style="list-style-type: none"> • Sonu aynı biten başka sözcükler var mı? (Örnekler verilir ve çocukların da sonu aynı biten sözcükler üretmeleri desteklenir.) • Başka nerede sonu aynı biten sözcükler bulabiliriz? (Çocukların şiir cevabını bulmaları sağlanır.) • Hiç daha önce şiir dinlediniz mi? Ya da siz şiir okumayı biliyor musunuz? (Ezbere şiir okumayı bilen çocuk varsa, okuması istenir.) <p>Ardından “Hadî bakalım bizim üç kafadarlar saklanıp ısınabilecekleri bir kuytu bulabilecekler mi, kaldığımız yerden devam edelim!” denilir ve sonraki sayfaya geçilir.</p>
Sayfa 12-13	<p>“Çocuklar bakın ne yapmışlar? Bulabilmişler mi? Nereye saklanmışlar?” soruları sorularak çocukların resimde gördüklerini anlatmaları istenir.</p> <p>Ardından metin okunur ve çocuklardan bu metindeki uyaklı ifadeleri bulmaları istenir.</p> <p>“Pus’un gözünden kaçmaz neyse ki, Bir apartman girişi... Hemen şuradaki.”</p>
Sayfa 14-15 Hedef Deyim: <u>Aklını kullanmak:</u> İyice düşünerek hareket etmek	<p>15. sayfadaki kağıt parçası gösterilerek çocuklara “Bakın bakalım bu nedir, sizce? Tahmin edin ne yazıyor olabilir? Piti Pati ve Pus’un yüz ifadeleri size tahmin etmenizde yardımcı olabilir, sanırım.” denilir ve çocukların tahminleri geri dönüt verilmeden dinlenilir. Ardından “Yeterince merak ettiniz mi çocuklar okuyayım mı yazılanları? diye sorulur ve metin okunur.</p> <p>“Bu bir şaka olmalı Canavar diye bir şey yoktur... Herkes aklını kullanmalı.”</p>
Sayfa 16-17	<p>Sayfa gösterilir “Çocuklar bakın bakalım kedicikler ne haldeler? Nasıl görünüyorlar?” sorusu yöneltilir ve metin okunduktan sonra aşağıdaki açık uçlu sorular sorulur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çocuklar siz böyle bir durumda nasıl hissedersiniz? • Piti ve Pati gibi korkar mıydınız yoksa Pus gibi aklınızı mı kullanırdınız? • Diyelim ki inandınız canavarın gerçekten olduğuna, ne yapardınız?
Sayfa 18-19 Hedef sesbirim: /p/	<p>Çocuklara resim gösterilir ve “Bakın bu sayfada Piti ile Pati canavarın nasıl bir şey olabileceğini hayal ediyorlar. Bakalım onlar nasıl bir canavar hayal etmişler? Sizin hayalinizi kurduğunuz canavarlara benziyor mu?” denilir. Sonra çocuklardan hayallerindeki canavarı anlatmaları istenir ve her çocuğun hayalindeki canavara /p/ sesi ile başlayan bir isim kurması istenir. Örnek olarak uygulayıcı /p/ sesi ile başlayan bir isim üretir. Ardından metin sonuna kadar okunur.</p>
Sayfa 20-21 Hedef Sözcükler: <u>Karaltı:</u> Uzaklık ya da karanlık nedeniyle kim ya da ne olduğu tam olarak seçilemeyen, belli belirsiz, koyu renkli şey	<p>Heyecanlı ve tedirgin bir ses tonuyla metin okunur ve çocuklara karaltı sözcüğünün anlamı sorulur. Çocukların cevapları dinlenir ve gerekli açıklama yapılır. Aşağıdaki açık uçlu sorular sorulur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sizce bu inleme sesi kimden geldi çocuklar? • Canavar olabilir mi? Sizce canavar “viik” diye bir ses mi çıkarıyordu? Sizce canavarın sesi nasıldır?

Tablo 3. 2. Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programının Bir Haftasına İlişkin Eğitim Programı (Devamı)

	Ardında 21.sayfadaki metin okunur, “Aaa! Ne var acaba Pus’un kucağında?” kısmından sonra çocukların resimde gördüklerini anlatmaları istenir.
Sayfa 22-23	Metin okunur, metnin içinde yer alan sorulara çocukların cevap vermeleri istenir. Ek olarak aşağıdaki açık uçlu sorularla çocukların sohbete katılmaları sağlanır. <ul style="list-style-type: none"> • Bu köpek yavrusu kaybolmuş olabilir mi? • Bu kadar küçük bir yavru annesi olmadan yaşayabilir mi? • Nasıl oldu da kayboldu sizce? • Siz daha önce hiç kayboldunuz mu? • Sizce üç kafadar bundan sonra ne yapacaklar? Siz olsanız ne yapardınız?
Sayfa 24-25	“Aaaa! Çocuklar şu resmin güzelliğine bir bakar mısınız, nasıl da tatlılar öyle değil mi?” denilir ve çocukların da yorumları dinlenilerek metin okunur.
Sayfa 26-27	Sayfa gösterilir, çocukların resimde gördüklerini anlatmaları istenir. Sayfada yer alan yazılara dikkat çekerek ne yazıyor olabileceği sorulur. Çocukların anlatımları ek ifadeler ve açık uçlu sorularla desteklenir. <p>“Tam o anda yayılıyor etrafa, korkunç bir uluma: AAUUUUU!” bölümü okunduktan sonra neyin uluma sesi çıkardığı sorulur. Ardından “Peki, ya ‘HIIIM HUUUM HUUUM’ diye homurtu sesi çıkarıyorsa ne olabilir?” sorusu yöneltilir. Çocukların yanıtlarının ardından metin okunur.</p> <p>“De...demek ca...canavar varmış gerçekten!” cümlesi okunduktan sonra çocuklara “Gerçekten var mı?” diye sorulur ve eklenir “Sanırım şu an Pus da aklımı kullanamıyor. Merak ettiniz mi canavarın ne olduğunu?”</p>
Sayfa 28-29	Bu sayfaya geçince çocuklara gözlerini yummaları söylenir. “Yine de aralıyorlar gözlerini.” cümlesi okununca açmaları istenir ve 29.sayfadaki köpek resmi gösterilerek ne olduğu sorulur. Ardından metnin devamı okunur.
Sayfa 30-31	Resim gösterilir ve çocuklardan anlatmaları istenir. Metin sonuna kadar okunur ve aşağıdaki sorular sorulur. <ul style="list-style-type: none"> • Çocuklar siz hiç yeni yavrusu olan bir hayvan gördünüz mü? • Hiç yaklaşmaya çalıştınız mı minik yavrulara? Nasıl davranıyordu anne hayvan?
Sayfa 32-33	Resim gösterilir ve çocuklara “Bakın ne kadar çok yavrusu varmış. Hadi birlikte sayalım.” denilir ve köpeğin yavruları sayılır. Ardından insanın en fazla kaç yavrusu olabileceği sorulur ve bu konu hakkında sohbet edilir.
Okuma Sonrasında	Ardından çocuklardan okunan öyküyü özetlemeleri istenir. Özetleme sırasında çocuklara yardımcı olmak için aşağıda yer alan sorulardan yararlanılabilir. <ul style="list-style-type: none"> • Bu kitabın adı neydi? • Kitabı beğendiniz mi? • Bu kitap sizce eğlenceli mi yoksa korkunç mu? • Kitapta kimler vardı? • Piti Pati ve Pus karla oynarken neler yapmışlardı?

Tablo 3. 2. Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programının Bir Haftasına İlişkin Eğitim Programı (Devamı)

	<ul style="list-style-type: none"> • Piti Pati ve Pus'un korktukları şey neydi? • Öykümüzün sonunda neler oldu? Sizce bu kitabın adı başka ne olabilirdi?
<p>(Müzik Etkinliği)</p> <p>Materyaller: /p/ sesi ile başlayan nesnelere (patates, patlıcan, portakal, paket, pil, pantolon, pijama, pamuk, para, pasaport, peçete, pipet,) Müzik Sistemi</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Çocuklara alfabenin harflerinin yazılı olduğu bir kağıt gösterilir ve çocuklara bunların ne olduğu sorulur. Alfabenin harfleri olduğu söylenir ve üzerine konuşulur. Ardından her çocuk sırasıyla ayağa kalkar etrafında dönüp el çırparak (Bu sırada eğitimci melodik bir şekilde “etrafında dön ve ellerini çırp” söyler) eğitimcinin yanına gelir. Eğitimci elindeki harf listesinden gelen çocuğun kendi isminin baş harfini seçmesini ve karşılık gelen sesbirimi söylemesini ister. Tüm çocuklar kendi baş harfini seçtikten sonra eğitimci de aynı şekilde etrafında dönüp ellerini çırpıttıktan sonra kendi isminin baş harfini gösterir ve karşılık gelen sesbirimi söyler. Ardından piti- pati- pus isimlerinin hangi sesle başladığı çocuklara tekrar hatırlatılır. Çocukların /p/ sesbirimine karşılık gelen harfi listeden bulmaları istenir. “P” harfi çocuklara gösterilir ve “Bu harfin “P” harfi olduğu /p/ sesinin karşılığında kullanılan yazılı sembol olduğu söylenilir.” 2. Eğitimci sınıfın belirli noktalarına ismi /p/ sesi ile başlayan nesnelere koyar. Çocuklara müzik açıldığında herkesin dans edeceği müzik durdurulduğunda herkesin bu nesnelere birini eline alması gerektiği söylenir. Çocuklardan biri canavar olur, ancak canavarın hangi çocuk olacağı diğer çocuklara söylenmez. Canavar müzik durduğunda elinde /p/ sesiyle başlayan nesne olmayan çocuğu yakalar ve ebeler. Oyun tüm çocuklar ebe olana kadar sürdürülür.

3.3.4.Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programının Uygulanması

Ön testin uygulanmasından sonra deney grubuna 8 haftalık süreyle uygulanmak üzere planlanan ve araştırmacı tarafından oluşturulan eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise, ön test uygulandıktan sonra normal eğitimlerine devam etmişlerdir. Eğitim programının uygulanma süreci haftada 2 kez olmak üzere çocukların eğitim ortamlarında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çocukların sınıflarında olmadıkları sürelerde eğitim programının uygulanmasından önce sınıf içinde gerekli hazırlıklar gerçekleştirilmiş, ortam etkileşimli kitap okuma kriterlerine uygun olarak düzenlenmiştir. Çocukların oturma düzenleri okuma sırasında çocukların kitabın resimlerini kolayca görebilecekleri ve

rahat oturabilecekleri bir düzende U şeklinde ayarlanmıştır. Çocukların rahatça oturabilmeleri için sandalyeler sınıf ortamına öncesinde yerleştirilmiştir. Uygulayıcının oturacağı pozisyon çocuklarla aynı hizada olacak ve göz teması kurabilecek şekilde ayarlanmıştır. Ortamda çocukların dikkatini dağıtabilecek farklı uyaranlar ortadan kaldırılmıştır. O günün programında yer alan materyaller çocuk sayısı kadar çoğaltılmış ve hazırlanmış ve çevresel yazılar sınıfın uygun yerlerine asılmıştır. Ayrıca çocukların sınıf ortamlarına girmeden önce su, yemek ve tuvalet ihtiyaçlarının karşılanmış olmasına dikkat edilmiştir.

Çocukların yerleşimleri sağlandıktan sonra uygulayıcı çocuklara o gün yapacakları uygulamalar ve etkinlikler ve oynayacakları oyunlar hakkında bilgi vermiştir. Ardından kitap okuma etkinliğine geçilmeden önce kitap okumaya hazırlık için hazırlanan etkinlik gerçekleştirilmiştir. Kitap okuma etkinliğine geçildiğinde uygulayıcı kitabı bütün çocukların görebileceği ve kitabın ön kapağı çocuklara dönük olacak şekilde tutmuş ve okuma boyunca kitabın çocuklara dönük olmasına dikkat etmiştir. Çocukların kitaba dokunmalarına ve yakından bakmalarına fırsat tanınmış ve okumaya başlamadan önce çocukların kitabın konusu, kahramanları, kitabın ismine ilişkin tahminleri hakkında konuşulmuştur. Her çocuğun konuşmasına ve fikir üretmesine özellikle dikkat edilmiştir. Ardından çocuklara kitabın ismi, yazarı, yayınevi hakkında bilgi verilmiş ve kitap okunmaya başlanmıştır. Kitap okuma sırasında yukarıda bahsedilen hedef sözcükler, hedef deyimler ve hedefler sesbirimlere vurgu yapılmış ve bunlara ilişkin ek etkinlikler programın içine yerleştirilmiştir. Okuma etkinliği sonrasında çocuklara 5N1K sorularını içeren önceden hazırlanmış sorular yöneltilmiş ve okunan öyküyü özetlemeleri sağlanmıştır. Son olarak programın sonunda yer alan ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve anlatı becerilerini desteklemeyi hedefleyen hareketli oyun, sanat, müzik ya da drama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Bu program 8 haftalık olarak planlanmış olmasına rağmen sadece 4 hafta uygulanabilmiş ve Pandemi nedeniyle tamamlanamamıştır. Tablo 3.3.'de etkileşimli kitap okuma temelli erken okuryazarlık programında kullanılan resimli öykü kitapları, belirlenen hedef sesbirimler, hedef sözcükler ve hedef deyimler verilmiştir.

Tablo 3. 3. Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Programının Özeti

<i>Kitabın Adı</i>	<i>Hedef Sesbirim</i>	<i>Hedef sözcük</i>	<i>Hedef Deyim</i>	<i>Uygulama Durumu</i>
<i>Şu Yaramaz Tavşanlar</i> <i>Yazarı: Ciara FLOOD</i> <i>Yayınevi: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları</i>	/b/	Issız, söylenmek, şömine, gürlmek, teleskop	Düzeni bozulmak, İşe koyulmak	Uygulandı
<i>Üç Kedi Bir Canavar</i> <i>Yazarı: Sara ŞAHİNKANAT</i> <i>Yayınevi: Yapı Kredi Yayınları</i>	/p/	Kafadar, ustaca, kızak, karaltı, kollamak	Gözden kaçırmak, Aklını kullanmak	Uygulandı
<i>Gergedanlar Krep Yemez</i> <i>Yazarı: Anna KEMP</i> <i>Yayınevi: Pearson</i>	/g/ /k/	Gergedan, kaba, yerleşmek, afiş	-	Uygulandı
<i>Sana Kek Yaptım</i> <i>Yazarı: Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL</i> <i>Yayınevi: Turta Kitap</i>	/k/	Jonglör, karışım, kıvam, heykel, kalıp	-	Uygulandı
<i>Mutlu Suaygırı</i> <i>Yazarı: Richard EDWARDS</i> <i>Yayınevi: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları</i>	/m/	Debelenmek, Çita, patika, tümsek, Kuyruksüren	-	Uygulanam adı
<i>NUNU</i> <i>Yazarı: Özlem FEDAI KORÇAK</i> <i>Yayınevi: Elma Çocuk</i>	/n/	Fikir, ilham, galeri, antika, koleksiyon	-	Uygulanam adı
<i>Bebekler Nereden Gelir</i> <i>Yazarı: Anna MİLBOURNE</i> <i>Yayınevi: TUBİTAK</i>	/p/	Fok, balina, sahil, iglo	Boydan boya geçmek	Uygulanam adı
<i>Popüler Bilim Kitapları</i> <i>Babam Nasıl Kuaför Oldu</i> <i>Yazarı: Francis MARTİN</i> <i>Yayınevi: Pearson</i>	/d/	Gür, macera, pratik, gözlem, favori, meşhur	-	Uygulanam adı

4 haftalık uygulamanın ardından, 5. haftanın eğitim programının uygulanacağı hafta Corona 19 Pandemi süreci başlamıştır ve eğitim programı sonlandırılmak zorunda kalmıştır. Çocukların ön test değerlendirmelerinden alınan veriler ile yeni bir amaç belirlenerek başka bir çalışma planlanmıştır. Ancak

yeni planlanan araştırma kapsamında yeni verilerin toplanması gerçekleştirilememiştir. Sebepleri aşağıda verilmiştir.

- Pandemi sebebiyle anaokulların uzun süre kapalı olması ve çocukların veri toplama araçlarından beklenen “anaokuluna devam eden çocuk” şartını yerine getirememesi nedeniyle ilk planlanan çalışmaya devam edilememiş ve yeni veriler de toplanamamıştır.
- Bir süre sonra anaokullarının eğitime devam etmesi sağlanmış ancak okullar ziyaretçi kabul etmemiştir.
- Ayrıca bahsi geçen becerilerin değerlendirilmesi çocuk ile birebir etkileşimi gerektirmektedir. Bu nedenle çevrimiçi programlar da kullanılarak eğitim programının sürdürülmesi ya da yeni verilerin toplanması sağlanamamıştır.
- Akoğlu ve Karaaslan (9) pandemi sürecinin çocukların iyilik hali üzerinde bir risk oluşturduğunu belirtmektedir. Risk altında olan çocukların gelişimsel becerilerinin olumsuz etkilendiği şüphesiz göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. Üstelik çalışmada yer alan çocukların sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgede oldukları göz önüne alınınca bu çocukların iki kere risk altında oldukları söylenebilir. Değerlendirmeye alınan bu becerilerin de gelişimsel beceriler olması ve pandemi nedeniyle olumsuz etkilenebileceği düşünülmesi yeni verilerin toplanmasını engellemiştir.
- Ayrıca pandemi süreci ülke olarak tüm vatandaşları olumsuz etkilemiş ve herkesi uzun süre eve kapanmaya zorlamıştır. Bu nedenle yeni veriler toplamak mümkün olamamıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

EROT okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerini yedi alt boyutta ölçen bir ölçme aracıdır (115). Bu alt boyutlar şunlardır:

1. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi: Bu alt boyut çocukların alıcı dil becerileri açısından sözcük bilgilerini ölçmektedir. Bu bölümde bir örnek madde ve 15 soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklardan aynı sayfada yer alan dört resim arasından adı söylenen nesneyi göstermeleri istenmektedir.
2. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi: Bu alt boyut çocukların ifade edici dil açısından sözcük bilgilerini ölçmektedir. Bu bölümde bir örnek madde ve 15 soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklardan sayfada gösterilen resimdeki şeyin adını ya da kim olduğunu söylemeleri beklenmektedir.
3. Genel İsimlendirme: Bu alt boyutta çocukların nesnelere genel olarak isimlendirmeleri beklenmektedir. Bu bölüm bir örnek madde, 10 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen resimlerin genel olarak nasıl isimlendirildiğini söylemeleri beklenmektedir.
4. İşlev Bilgisi: Bu alt boyut çocukların nesnelere işlevleri hakkında bilgilerini ölçmektedir ve bir örnek madde, 10 soru maddesinden oluşmaktadır. Çocuklardan kendilerine gösterilen resim ve aynı anda ismi söylenen nesnelere işlevini söylemeleri beklenmektedir.
5. Harf Bilgisi: Bu bölüm alıcı dilde harf bilgisi ve ifade edici dilde harf bilgisi olmak üzere iki alt test içermektedir. Bu alt testlerin ikisi de 7 soru maddesinden oluşmaktadır. Çocukların harf bilgisi değerlendirilmektedir. Alıcı dilde harf bilgisi; çocuklardan, kendilerine gösterilen dört harf arasından adı söylenen harfi göstermeleri, ifade edici harf bilgisinde ise sayfada bir tane olarak kendilerine gösterilen harfi isimlendirmeleri istenmektedir.
6. Ses Bilgisel Farkındalık: Bu bölümde ses bilgisel farkındalık becerileri; a) Uyak farkındalığı b) İlk ses eşleme c) Son ses eşleme d) Cümleyi sözcüklerine ayırma e) Sözcükleri hecelerine ayırma f) Hece birleştirme g) İlk ses atma h) Son ses atma olmak üzere 8 alt boyutta değerlendirilmektedir. Alt boyutların tamamı 2 örnek madde ve 4 soru maddesinden oluşmaktadır. Alt testlerde çocuklardan sırayla söyleniş benzer olan sözcüğü, aynı sesle başlayan sözcüğü, aynı sesle biten sözcüğü, cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcükleri bölerek hecelerine ayırma, heceleri birleştirerek sözcükler oluşturma, sözcüklerin ilk sesini atarak söyleme,

sözcüklerin son sesini atarak söyleme becerilerini yerine getirmeleri beklenir.

7. Dinlediğini Anlama: Bu boyut toplam 11 cümle ve 80 sözcükten oluşan bir öyküden oluşmaktadır. Öyküye ait olarak hazırlanmış 5N1K (ne, nerede, neden, ne zaman, nasıl, kim) sorularından oluşan 6 tane anlama sorusu bulunmaktadır. Çocuklara kendilerine bir öykü okunacağı bilgisi verilerek okunan öyküyü dinlemeleri öykü bittikten sonra öyküyle ilgili soruları yanıtlamaları istenmektedir.

Testin iç tutarlık katsayısını belirlenmesi için yapılan hesaplama sonucunda, iç tutarlık katsayısının testin tamamı için .94 olduğu, alt boyutlarında ise en yüksek değer .90 ile Harf Bilgisi alt boyutuna ait olduğu; en düşük değer ise .65 ile İşlev Bilgisi alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Spearman Brown ile yapılan iki yarı test korelasyonunun tüm test için .79 olduğu, en yüksek değer .80 ile ifade edici dil alt boyutunda olduğu, en düşük değer ise .64 ile Dinlediğini Anlama alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. EROT alıcı dilde sözcük bilgisi, işlev bilgisi ve dinlediğini anlama alt boyut puanları için güvenilirlik değerleri genel olarak yeterlilik sınırı olarak alınan .70'in altındadır. Bu bilgilere göre EROT için yapılan geçerlik güvenilirlik analizleri bütün olarak değerlendirildiğinde ölçme aracının 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir test olduğunu göstermiştir (115).

EROT'a verilen doğru yanıtlar 1, yanlış puanlar 0 olarak puanlanmaktadır. EROT bir tanılama testi olmaktan çok, erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan çocukları belirlemek üzere hazırlanmış bir test olduğundan her bir alt ölçek için "kesme puanı" belirlenmiştir (116). Bu kesme noktaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 4. EROT Kesme Noktaları

<i>Boyut</i>	<i>Kesme Noktaları</i>	<i>Alt Test Madde Sayıları</i>	<i>Kesme Noktalarına Karşılık Gelen Madde Sayısı</i>
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	0,74	15	11
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	0,72	15	11
Genel İsimlendirme	0,82	10	8
İşlev Bilgisi	0,60	10	6
Harf Bilgisi	0,13	14	2
Sesbilgisel Farkındalık	0,50	32	16
Dinlediğini Anlama	0,76	6	5
EROT Toplam	0,61	102	62

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek için Karaman (114) tarafından geliştirilmiştir. EOBDA Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri değerlendirme olmak üzere beş alt test ve toplam 96 maddeden oluşmaktadır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde yer alan alt testlerin geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve madde ayırt edicilik değerleri incelenmiştir.

Yapılan faktör analizleri sonucunda EOBDA aracının “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme” alt ölçeğinin toplam varyansın %59.73’ünü, “Yazı Farkındalığı” alt testinin toplam varyansın %40.01’ini, “Öyküyü Anlama” alt testinin varyansın %40.22’sini, “Görselleri Eşleştirme” alt testinin varyansın %44.38’ini ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testinin ise %56.70’ini açıkladığı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizleri kapsamında alt testlerin; χ^2 , Sd, RMSEA, GFI, CFI, AGFI ve NNFI uyum değerleri incelenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre Yazı Farkındalığı ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme

alt testlerinin zayıf bir uyuma, diğer alt testlerin ise kabul edilebilir uyum değerlerine sahip oldukları bulunmuştur. Alt ve üst %27'lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucunda tüm maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise alt testlerin; KR-20, test tekrar test ve iki yarı güvenilirlik değerleri bulunmuştur. Değerler 0.61-0.91 arasında değişmektedir (114).

Kurbağa Neredesin? (Yazısız Resimli Kitap)

“Kurbağa Neredesin? (Frog Where Are You?)” yazısız resimli kitabı Mercer Mayer tarafından 1969 yılında oluşturulmuş 24 sayfalık resimli bir kitaptır ve çocukların anlatılarını incelemek için sıklıkla kullanılan bir kitap olduğu bilinmektedir. Bu kitap ilk olarak Bamberg tarafından Almanca konuşan çocukların anlatı becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Alan yazında çocukların öykü anlatma becerilerini ve öyküyü düzenleme becerilerini değerlendirmek açısından uygun bir araç olarak ele alınmaktadır (96).

Öykü Anlatma Değerlendirme Formu

Bu formu Işıtan (106) tarafından çocukların öykü anlatma becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir formdur. Form giriş, gelişme, sonuç, öyküyü kavrama, hatalar ve değerlendirme soruları olmak üzere 6 alt bölümden oluşan 97 maddelik bir formdur. Aracın kapsam geçerliliği ve güvenilirlik analizleri yapılmış. KR-20 Güvenirlik katsayısı 82,147 bulunmuştur.

3.5. Verilerin analizi

Verilerin analizi SPSS 25 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Bulguların yorumlanmasında frekans tabloları ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiş ve ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle ölçüm değerleri için parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Çalışmada test tekniklerinden Kikare testi, Pearson korelasyon testi, çoklu doğrusal Regresyon testi, bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Kikare; iki kategorik

değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılan test tekniğidir. Pearson korelasyon testi bağımsız iki nicel değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönü ve kuvvetinin belirlenmesi kullanılan test tekniğidir. Regresyon testi bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler tarafından nasıl yordandığını belirleyen test tekniğidir. Bağımsız gruplar t; iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir.

Çalışmada Anlatı Becerileri alt başlıklarının cinsiyet, anne öğrenim düzeyi ile ilişkisinde Kikare testi, Erken Okuryazarlık Becerileri ile Anlatı Becerileri puanlarının ilişkisi Pearson korelasyon testi ile Erken Okuryazarlık üzerinde Anlatı Becerilerinin etkisi basit doğrusal Regresyon testi ile, Erken Okuryazarlık Becerileri ve Anlatı Becerileri ölçek puanlarının cinsiyete, anne öğrenim düzeyine göre farklılık göstermesi bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda örneklem grubundaki çocukların EROT, EOBDA ölçeklerinden ve anlatı analizlerinden aldıkları puanlara ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Normallik Varsayımı

Ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi için yapılan bir işlem çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanmasıdır. Ölçek puanlarından elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (62, 63, 92, 103, 158). Buna göre ölçek puanlarının bu değerler arasında kalması nedeniyle normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Analizlerde parametrik yöntemler kullanılması uygun görülmüştür.

4.2. Betimleyici İstatistikler

Aşağıda yer alan tablo 4.1, tablo 4.2 ve tablo 4.3'te araştırmada kullanılan her bir ölçekten elde edilen verilere ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir.

Tablo 4. 1. EROT Erken Okuryazarlık Becerileri Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

Alt Test	Min.	Mak.	Ort.	Std. S.	Median	Çarpıklık	Basıklık
Alıcı Dilde Sözcük Bil.	7	14	10,47	1,82	11,0000	-,341	-0,753
İfade Edici Dilde Sözcük Bil.	0	13	7,60	3,55	8,0000	-,212	-1,157
Genel İsimlendirme	0	9	4,74	2,33	4,0000	-,018	-0,592
İşlev Bilgisi	3	10	6,37	1,80	7,0000	,205	-0,795
Sözcük Bilgisi	14	44	28,95	7,36	31,0000	-,171	-0,880
Uyak Farkındalığı	0	4	2,33	1,32	2,0000	-,316	-0,991
İlk Sese Göre Eşleştirme	0	4	1,70	1,21	2,0000	-,193	-0,582
Son Sese Göre Eşleştirme	0	4	1,21	1,21	1,0000	,721	-,906
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	0	0	0,00	0,00	,00000	4,464	18,801
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	0	4	3,07	1,45	4,0000	-1,394	,401
Heceleri Birleştirme	0	4	2,65	1,76	4,0000	-,705	-,1381
Sözcüklerin İlk Sesini Atma	0	0	0,00	0,00	,0000	6,557	43,000
Sözcüklerin Son Sesini Atma	0	0	0,00	0,00	,0000	-	-
Sesbilgisel Farkındalık	0	19	11,07	4,70	12,0000	-422	-548

Devamı

Alt Test	Min.	Mak.	Ort.	Std. S.	Median	Çarpıklık	Basıklık
Alıcı Dilde Harf Bil.	0	7	2,81	2,10	2,0000	,665	-,349
İfade Edici Dilde Harf Bilgisi	0	3	0,42	0,82	,0000	3,384	13,851
Harf Bilgisi	0	13	3,30	2,87	3,0000	1,309	1,880
Dinlediğini Anlama	2	6	3,42	0,93	3,0000	,341	,192
EROT toplam	25	74	46,65	13,14	48,0000	,085	-919

Tablo 4. 1.'de, 5 yaş çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri üzerinden hesaplanan puanlarının betimleyici istatistikleri verilmiştir. Buna göre çalışmada yer alan 5 yaş çocukların Erken Okuryazarlık Testi toplam puanı en düşük 25 iken en yüksek 74'tür. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgede olan bu çocukların EROT puan ortalamaları ise 46,65'tir ve testin 62 olan kesme noktasının çok altında kalmaktadır. Genel olarak testin alt ölçek puanları da incelendiğinde çalışmadaki çocukların puanlarının ölçek kesme noktalarının altında kaldığı görülmektedir.

Testin alt ölçeklerine ilişkin puanlara bakıldığında, Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi en düşük puan 7, en yüksek puan 14, alt ölçek puan ortalaması ise 10,47'dir. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi alt ölçeğinin kesme noktası 11'dir ve çalışmada yer alan çocuklar bu kesme noktasına çok yakın bir ortalama puan göstermektedir. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi en düşük puanı 0, en yüksek puan 13, alt ölçek puan ortalaması 7,60'dır. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi alt ölçeğinin kesme noktası 11'dir ve çalışmada yer alan çocukların ortalama puanları kesme noktasının altında kalmıştır. Genel isimlendirme alt ölçeği en düşük puan 0, en yüksek puan 9, alt ölçek puan ortalaması 4,74'tür ve 8 olan kesme noktasının altında kalmıştır. İşlev bilgisi alt ölçek en düşük puanı 0 en yüksek puanı ise 10'dur, alt ölçek ortalama puanı 6,37'dir ve 6 olan kesme noktasının üstünde yer almaktadır. Çocukların harf bilgisi alt ölçek en düşük puanı 0 en yüksek puanı 13'tür, alt ölçek ortalama puanı ise 3,30'dur ve 2 olan kesme noktasının üstündedir. Çocukların sesbilgisel farkındalık alt ölçek en düşük puanı 0, en yüksek puanı 19'dur, alt ölçek ortalama puanı ise 11,07'dir ve 16 olan kesme noktasının altında yer almaktadır. Dinlediğini anlama alt ölçeği en düşük puan 2, en yüksek puan 6'dır; ortalama puan ise 3,42'dir ve ölçekteki kesme noktası olan 5 puanın altında kalmıştır.

Tablo 4. 2. Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama Becerileri Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

	Min.	Mak.	Ort.	Std. S	Median	Çarpıklık	Basıklık
Yazı Farkındalığı	2	13	7,14	2,45	7,0000	0,363	0,263
Öyküyü Anlama	2	9	5,12	1,55	5,0000	0,445	0,070

Tablo 4. 2.'de EOBD A'nın alt ölçekleri olan yazı farkındalığı ve öyküyü anlama alt ölçeklerine ilişkin betimleyici veriler verilmiştir. Buna göre çalışma grubundaki çocukların yazı farkındalığı en düşük puanları 2 en yüksek 13, ortalama puanları ise 7,14'tür. Öyküyü anlama alt ölçegi en düşük puanları 2 en yüksek 9 ve ortalama puanları 5,12'dir. Çocukların puanlarının orta düzeyde oldukları görülmektedir.

Tablo 4. 3. Anlatı Becerileri Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

Alt Test	Min.	Mak.	Ort.	Std. S	Median	Çarpıklık	Basıklık
Öykü bileşenlerinin toplamı	11	38	25,26	6,92	26,0000	-0,232	-0,712
C Birim Sayısı	2	15	8,23	3,29	8,0000	0,002	-0,691
Basit Sözcük Sayısı	12	42	26,33	6,65	26,0000	0,351	0,573
Toplam Sözcük Sayısı	115	323	198,9	46,81	192,0000	0,451	0,248
Farklı Sözcük Sayısı	61	167	101,63	23,93	100,0000	0,482	-0,146
Farklı Sözcük Oranı	37	71	51,21	8,43	49,7000	0,385	-0,538
Toplam Sözcük Sayısı	24	51	34,00	5,84	34,0000	0,814	0,740
Tamamlanmış A. Sözcük Sayısı	15	47	28,00	5,70	27,0000	0,793	2,138
Farklı Anlamli Sözcük Oranı	18	122	76,81	17,86	76,0000	-0,337	2,134
Tekrarlanan Sözcük Sayısı	10	51	29,70	8,54	28,0000	0,440	0,278
Tekrarlanan Sözcük Oranı	0	14	3,63	3,33	3,0000	1,420	1,820
Zaman	182	415	276,8	57,78	276,0000	0,216	-0,470
Sözcük Söyleme Hızı	5	12	7,7	1,69	7,5000	0,605	-0,236
Anlamli Sözcük Söyleme Hızı	3	10	6,27	1,52	6,2000	0,240	-0,101
Sözcük Söyleme Hızı	22	73	44,5	11,99	43,1000	-0,020	-0,363
Farklı Sözcük Söyleme Hızı	10	34	22,37	5,99	22,0000	-0,023	-0,756

Tablo 4. 3.'te çocukların Anlatı Becerileri üzerinden hesaplanan puanların betimleyici istatistikleri verilmiştir. Tabloya göre çocukların anlatılarında öykü bileşenlerine genel olarak bakıldığında 59 maddeden oluşan öykü bileşenlerinin tamamına yer veren çocuk bulunmamaktadır. Çocukların ortalama puanları 25,26 ve en yüksek puan 38, en düşük puan 11'dir. Çocukların öykülerde kullandıkları karmaşık cümle sayısı olarak da adlandırabileceğimiz C birim sayıları en az 2 en fazla 15'tir.

Çocukların anlatılarındaki basit sözce sayısı ortalaması 26,33 en az 12 ve en fazla 42'dir. Çocukların kullandıkları toplam sözce sayısı ortalaması ise 34'tür. Çocuklar öyküyü en az 24 en fazla 51 sözce ile anlatmışlardır. Tamamlanmış Anlaşılır Sözce Sayısı en az 14 en fazla 47 ve ortalama sayısı 28'dir. Farklı Anlamlı Sözce Oranı en az 18 en fazla 122 ve ortalama oran ise 76,8'dir. Toplam sözcük sayısı en az 115 en fazla 323 ve ortalaması da 198,9'dur. Çocukların öykü anlatırken kullandıkları farklı sözcük sayısı ortalaması 101,63, en az farklı sözcük sayısı 61, en fazla farklı sözcük sayısı 167'dir. Farklı sözcük oranı en az 37 en fazla 71, ortalaması ise 51,21'dir. Tekrarlanan sözcük sayısı en az 10 en fazla 51, ortalama sayı ise 29,7'dir.

Çocukların öyküyü anlatırken tekrarladıkları sözcük oranı en az 0 en fazla 14, ortalama 3,63'tür. Çocukların öyküyü anlatma hızlarına bakıldığında en kısa sürede anlatan çocuk 182 saniye, en uzun sürede anlatan çocuk 425 saniyede anlatmıştır. Ortalama öykü anlatma süresi ise 276,8'dir. Çocukların sözce söyleme hızları incelendiğinde en az 5, en fazla 12, ortalaması ise 7,7'dir. Anlamlı sözce kurma hızı en az 3, en fazla 10 ortalama hız ise 6,27'dir. Sözcük söyleme hızı en az 22, en fazla 73, ortalama hız ise 44,5'dir. Farklı Sözcük Söyleme Hızı en az 10, en fazla 34, ortalama hız ise 22,37'dir.

4.3. Araştırma Sorusu 1

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan çocukların erken okuryazarlık becerileri cinsiyet ve anne öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

a) Sosyo-Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Olan Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Puanlarında Cinsiyete Göre Farklılıklar

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan 60-72 ay arasındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve sonuçlar tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4. 4. Erken Okuryazarlık Becerileri Puanları Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Alt Test		n	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Kız	22	10,55	1,65	0,293	0,771
	Erkek	21	10,38	2,01		
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Kız	22	7,68	3,43	0,144	0,886
	Erkek	21	7,52	3,76		
Genel İsimlendirme	Kız	22	5,05	2,52	0,865	0,392
	Erkek	21	4,43	2,13		
İşlev Bilgisi	Kız	22	6,55	1,84	0,642	0,524
	Erkek	21	6,19	1,78		
Sözcük Bilgisi	Kız	22	29,36	7,12	0,370	0,713
	Erkek	21	28,52	7,76		
Uyak Farkındalığı	Kız	22	2,09	1,34	-1,197	0,238
	Erkek	21	2,57	1,29		
İlk Sese Göre Eşleştirme	Kız	22	1,82	1,22	0,666	0,509
	Erkek	21	1,57	1,21		
Son Sese Göre Eşleştirme	Kız	22	1,14	1,17	-0,402	0,690
	Erkek	21	1,29	1,27		
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Kız	22	3,23	1,38	0,723	0,474
	Erkek	21	2,90	1,55		
Heceleri Birleştirme	Kız	22	3,14	1,49	1,899	0,065
	Erkek	21	2,14	1,90		
Sesbilgisel Farkındalık	Kız	22	11,64	4,18	0,806	0,425
	Erkek	21	10,48	5,22		
Alıcı Dilde Harf Bilgisi	Kız	22	2,55	2,06	-0,857	0,396
	Erkek	21	3,10	2,14		

(Devamı)

Alt Test		n	Ortalama	Std. Sapma	t	P
İfade Edici Dilde Harf Bil.	Kız	22	0,41	0,85	-0,077	0,939
	Erkek	21	0,43	0,81		
Harf Bilgisi	Kız	22	3,09	3,15	-0,489	0,627
	Erkek	21	3,52	2,62		
Dinlediğini Anlama	Kız	22	3,50	1,01	0,582	0,564
	Erkek	21	3,33	0,86		
EROT Toplam	Kız	22	47,59	13,19	0,476	0,637
	Erkek	21	45,67	13,34		
EOBDA	Kız	22	5,09	1,27	-0,109	0,914
Öyküyü Anlama	Erkek	21	5,14	1,82		
EOBDA	Kız	22	7,05	2,08	-0,255	0,800
Yazı Farkındalığı	Erkek	21	7,24	2,83		

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok; t testi

Tablo 4. 4. te görüldüğü üzere çocukların erken okuryazarlık becerileri cinsiyet açısından incelendiğinde kız çocuklarının ölçek ve alt ölçek puanlarının erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak yapılan istatistiksel ölçümler sonucunda erkek çocuklar ile kız çocuklar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05). Başka bir ifadeyle çocukların erken okuryazarlık becerilerinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

b) Sosyo-Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Olan Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Puanlarında Anne Öğrenim Düzeyine Göre Farklılıklar

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan 60-72 ay arasındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve sonuçlar tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4. 5. Çocukların Erken Okuryazarlık Testinde Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları

		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	İlkokul- Lise	34	10,12	1,75	-2,599	0,013*
	Lisans	9	11,78	1,48		
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	İlkokul- Lise	34	6,76	3,38	-4,331	0,000*
	Lisans	9	10,78	2,17		
Genel İsimlendirme	Ortaokul-Lise	34	4,47	2,33	-1,519	0,136
	Lisans	9	5,78	2,17		
İşlev Bilgisi	İlkokul- Lise	34	6,06	1,58	-2,333	0,025*
	Lisans	9	7,56	2,19		
Sözcük Bilgisi	İlkokul- Lise	34	27,12	6,88	-4,570	0,000*
	Lisans	9	35,89	4,54		
Uyak Farkındalığı	İlkokul- Lise	34	2,24	1,37	-0,868	0,391
	Lisans	9	2,67	1,12		
İlk Sese Göre Eşleştirme	İlkokul- Lise	34	1,56	1,11	-1,489	0,144
	Lisans	9	2,22	1,48		
Son Sese Göre Eşleştirme	İlkokul- Lise	34	1,00	1,10	-2,324	0,025*
	Lisans	9	2,00	1,32		
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	İlkokul- Lise	34	2,94	1,54	-1,131	0,265
	Lisans	9	3,56	1,01		
Heceleri Birleştirme	İlkokul- Lise	34	2,47	1,81	-1,528	0,146
	Lisans	9	3,33	1,41		
Sesbilgisel Farkındalık	İlkokul- Lise	34	10,18	4,50	-2,582	0,013*
	Lisans	9	14,44	4,03		
Alıcı Dilde Harf Bilgisi	İlkokul- Lise	34	2,21	1,68	-4,448	0,000*
	Lisans	9	5,11	1,96		
İfade Edici Dilde Harf Bilgisi	İlkokul- Lise	34	0,21	0,48	-2,302	0,048*
	Lisans	9	1,22	1,30		
Harf Bilgisi	İlkokul- Lise	34	2,41	2,00	-4,920	0,000*
	Üniversite	9	6,67	3,28		
Dinlediğini Anlama	İlkokul- Lise	34	3,24	0,85	-2,687	0,010*
	Lisans	9	4,11	0,93		
EROT Toplam	İlkokul- Lise	34	42,82	11,36	-4,476	0,000*
	Lisans	9	61,11	8,74		
EOBDA Öyküyü Anlama	İlkokul- Lise	34	4,88	1,55	-1,995	0,053
	Üniversite	9	6,00	1,22		
EOBDA Yazı Farkındalığı	İlkokul- Lise	34	6,38	1,89	-4,916	0,000*
	Lisans	9	10,00	2,24		

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok; t testi

Tablo 4. 5. incelendiğinde anne öğrenim düzeyi ilkokul-lise ve lisans olan çocuklar arasında “Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, İşlev

Bilgisi, Sözcük Bilgisi, Son Sese Göre Eşleştirme, Sesbilgisel Farkındalık, Alıcı Dilde Harf Bilgisi, İfade Edici Dilde Harf Bilgisi, Harf Bilgisi, EROT Toplam, EOBDA Dinlediğini Anlama, EOBDA Yazı Farkındalığı,” puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Annesi lisans mezunu olan çocuklarda söz konusu puanlar daha yüksektir. Bunların dışında kalan puanlar anne öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Genel olarak anne öğrenim düzeyinin çocukların anlatı becerilerinin gelişiminde önemli bir etken olduğu söylenebilir.

4.4. Araştırma Sorusu 2

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan çocukların anlatı becerileri cinsiyet ve anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

a) Sosyo-Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Olan Çocukların Anlatı Becerileri Puanlarında Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklar

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan 60-72 ay arasındaki çocukların anlatı becerilerine ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve sonuçlar tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4. 6. Çocukların Anlatı Becerilerinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

		n	Ortalama	S. S.	t	p
Öykü bileşenlerinin toplamı	Kız	22	26,95	6,39	1,684	0,100
	Erkek	21	23,48	7,15		
C Birim Sayısı	Kız	22	8,77	3,29	1,104	0,276
	Erkek	21	7,67	3,28		
Basit Sözcük Sayısı	Kız	22	25,27	5,83	-1,065	0,293
	Erkek	21	27,43	7,39		
Toplam Sözcük Sayısı	Kız	22	198,32	45,58	-0,077	0,939
	Erkek	21	199,43	49,19		
Farklı Sözcük Sayısı	Kız	22	103,32	22,01	0,470	0,641
	Erkek	21	99,86	26,23		
Farklı Sözcük Oranı	Kız	22	52,45	7,74	0,985	0,330
	Erkek	21	49,91	9,11		
Toplam Sözcük Sayısı	Kız	22	32,82	5,15	-1,373	0,177
	Erkek	21	35,24	6,37		
Tamamlanmış Anlaşılır Sözcük Sayısı	Kız	22	27,95	5,92	-0,053	0,958
	Erkek	21	28,05	5,61		
Farklı Anlamlı Sözcük Sayısı	Kız	22	75,77	17,63	-0,387	0,701
	Erkek	21	77,90	18,47		
Tekrarlanan Sözcük Sayısı	Kız	22	29,41	9,10	-0,224	0,824
	Erkek	21	30,00	8,12		
Tekrarlanan Sözcük Sayısı	Kız	22	3,78	3,87	0,297	0,768
	Erkek	21	3,48	2,75		
Zaman	Kız	22	272,23	51,93	-0,528	0,600
	Erkek	21	281,62	64,28		
Sözcük Söyleme Hızı	Kız	22	7,51	1,45	-0,590	0,558
	Erkek	21	7,82	1,94		
Anlamlı Sözcük Kurma Hızı	Kız	22	6,36	1,58	0,366	0,716
	Erkek	21	6,19	1,48		
Sözcük Söyleme Hızı	Kız	22	44,46	9,67	-0,036	0,972
	Erkek	21	44,60	14,27		
Farklı Sözcük Söyleme	Kız	22	22,95	5,89	0,642	0,524
	Erkek	21	21,76	6,18		

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok; t testi

Tablo 4.6. incelendiğinde erkek çocuklar ile kız çocuklar arasında anlatı becerileri puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir (p>0,05). Başka bir ifadeyle 5 yaş çocuklarının anlatı becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4. 7. Çocukların Anlatı Becerileri Giriş Bölümünden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Kız		Erkek		X ²	p
	n	%	n	%		
Öyküdeki kişilerin/yerin tanıtımı						
Köpeğin tanıtımı	6	27,3	3	14,3	x	0,457
Kurbağanın tanıtımı	4	18,2	5	23,8	x	0,721
Kurbağanın konumu	15	68,2	9	42,9	1,862	0,172
Yer tanıtımı	3	13,6	2	9,5	x	0,999
Zaman belirleme						
Gece ya da akşam	1	4,5	0	0,0	x	0,999
Sabah	7	31,8	6	28,6	x	0,999
Öyküyü başlatan olay						
Çocuk ve köpek kurbağa alır, bakar, bulur	5	22,7	3	14,3	x	0,698
Kurbağayı kavanoza koyarlar	0	0,0	1	4,8	x	0,488
Çocuk ve köpek uyur	17	77,3	13	61,9	0,585	0,444
Kurbağa kavanozdan çıkar	16	72,7	12	57,1	0,565	0,452
Çocuk ve köpek uyanır	8	36,4	12	57,1	1,123	0,289
Çocuk ve köpek kavanozdan boş...	11	50,0	8	38,1	0,229	0,632
İçsel tepki						
Çocuk üzülür, şaşırır, endişelenir	1	4,5	2	9,5	x	0,607
Çocuk sevinir	0	0,0	0	0,0	x	x
Plan/amaç						
Çocuk ve köpek aramaya başlar	13	59,1	12	57,1	0,001	0,999

*p<0,05 anlamlı ilişki var, p>0,05 anlamlı ilişki yok; Kikare testi

Tablo incelendiğinde çocukların cinsiyeti ile Anlatı Becerileri giriş bölümü cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 4. 8. Çocukların Anlatı Becerileri Gelişme Bölümünden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Kız		Erkek		X ²	p
	n	%	n	%		
Arama eylemi						
Odayı arama	20	90,9	18	85,7	x	0,664
Penceren dışarı bakma	11	50,0	10	47,6	0,001	0,999
Dışarıda, ormanda arama	10	45,5	9	42,9	0,001	0,999
Yerdeki delikte, çukurda, hayvan evinde arama	18	81,8	20	95,2	x	0,345
Ağaçtaki delikte, baykuş evinde arama	20	90,9	18	85,7	x	0,664
Kayalıklarda, taşın üstünde arama	12	54,5	9	42,9	0,213	0,645
Ağaç gövdesinde, kütük arkasında	15	68,2	8	38,1	2,793	0,095
Karşılaşılan engellere karşı eylemler						
Çocuk köpeği yerden alır	17	77,3	8	38,1	5,262	0,022*
Çocuk köpeğe bakar	0	0,0	0	0,0	x	x
Çocuk kurbağaya bağırır, arar	18	81,8	18	85,7	0,001	0,999
Köpek arı kovanını düşürür	16	72,7	16	76,2	x	0,999
Çocuk yerdeki deliğe bakar	18	81,8	18	85,7	x	0,999
Çocuk ağaçtaki deliğe bakar	18	81,8	13	61,9	1,244	0,265
Çocuk kayalığa, taşa tırmanır	11	50,0	9	42,9	0,027	0,870
Çocuk geyiğin boynuzlarını tutar	0	0,0	1	4,8	x	0,488
Çocuk ve köpek ses duyar	21	95,5	20	95,2	x	0,999
Çocuk köpeğe sessiz ol der...	16	72,7	18	85,7	x	0,457
Çocuk ve köpek sürünür...	0	0,0	0	0,0	x	x
Çocuk ve köpek ağaç gövdesine, kütüğüne bakar	13	59,1	9	42,9	0,577	0,448

*p<0,05 anlamlı ilişki var, p>0,05 anlamlı ilişki yok; Kikare testi

Çocukların cinsiyeti ile Anlatı Becerileri gelişme bölümü “Çocuk köpeği yerden alır” cevapları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır (p<0,05). Kız çocuklar “Çocuk köpeği yerden alır” ifadesini daha çok kullanmıştır. Diğer başlıklara genel olarak kız çocuklarının öykülerinde daha fazla yer verdikleri görülmesine rağmen cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Bu nedenle 5 yaş çocuklarının gelişme bölümüne ilişkin anlatı becerilerinin cinsiyet açısından farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 4. 9. Çocukların Anlatı Becerileri Sonuç Bölümünden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Kız		Erkek		X ²	p
	n	%	n	%		
Sonuç						
Kurbağayı bulurlar	22	100,0	21	100,0	x	x
Kurbağanın ailesini, arkadaşını görürler	14	63,6	9	42,9	1,123	0,289
Yavru kurbağa çocuğa doğru sıçrar	0	0,0	0	0	x	x
Çocuk ve köpek kurbağayı götürür	3	13,6	1	4,8	x	0,607
Sonuç tepkisi						
Yavru kurbağa çocuğu sever	0	0,0	0	0,0	x	x
Çocuk ve köpek mutlu olur	5	22,7	5	23,8	x	0,999

*p<0,05 anlamlı ilişki var, p>0,05 anlamlı ilişki yok; Kikare testi

Çocukların cinsiyeti ile Anlatı Becerileri sonuç bölümü cevapları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır (p>0,05). Çocukların sonuç bölümüne ilişkin anlatı becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4. 10. Çocukların Anlatı Becerileri Öyküyü Kavrama Bölümünden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Kız		Erkek		X ²	p
	n	%	n	%		
İsimlendirme						
Öyküye isim verme	1	4,5	0	0,0	x	0,999
Karakterlere isim verme	4	18,2	2	9,5	x	0,664
Çocuğa isim verme	12	54,5	11	52,4	x	0,999
Köpeğe isim verme	12	54,5	12	57,1	x	0,999
Kurbağaya isim verme	1	4,5	0	0,0	x	0,999
Giriş sözcüğü kullanma	5	22,7	7	33,3	0,189	0,664
Karakterlerin karşılaştığı engelleri söyleme						
Kavanoz kırılır	8	36,4	9	42,9	0,015	0,902
Köpek kafasını kavanoza sokar	8	36,4	3	14,3	1,713	0,191
Köpek pencereden aşağı düşer	17	77,3	11	52,4	1,937	0,164
Arılar köpeği kovalar	17	77,3	11	52,4	1,937	0,164
Köstebek	20	90,9	14	66,7	x	0,069
Baykuş	17	77,3	16	76,2	x	0,999
Geyik	17	77,3	13	61,9	0,585	0,444
Çocuk, köpek göle düşer	16	72,7	10	47,6	1,880	0,170
Öyküdeki ayrıntıları fark etme						
Bitirme sözcüğü kullanma	7	31,8	5	23,8	0,060	0,806
Gerçek olaylara, resimlere dayanarak anlatma	20	90,9	14	66,6	1,976	0,057
Çıkarımda bulunma	2	9,1	7	33,3	3,670	0,062
Geyiğin boynuzlarını tutma	0	0,0	0	0,0	x	x
Kurbağanın yavrusunu götürme	0	0,0	0	0,0	x	x

*p<0,05 anlamlı ilişki var, p>0,05 anlamlı ilişki yok; Kikare testi

Çocukların cinsiyeti ile Anlatı Becerileri öyküyü kavrama bölümü cevapları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır (p>0,05). Kız ve erkek çocukların öyküyü kavrama bileşeninde aynı düzeyde başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo 4. 11. Çocukların Anlatı Becerileri Hatalar Bölümünden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Kız		Erkek		X ²	p
	n	%	n	%		
Hatalar						
Olay sıralaması	5	22,7	5	23,8	x	0,999
Farklı yorumlama	0	0,0	3	14,3	x	0,083
Değişirme	0	0,0	0	0,0	x	x
Konudan uzaklaşma	1	4,5	4	19,0	x	0,185
Geyiği isimlendirme	5	22,7	9	42,9	1,172	0,279
Köstebeği isimlendirme	5	22,7	8	38,1	0,585	0,444
Baykuşu isimlendirme	1	4,5	2	9,5	x	0,607
Arıkovanı isimlendirme	3	13,6	8	38,1	1,244	0,265

*p<0,05 anlamlı ilişki var, p>0,05 anlamlı ilişki yok; Kikare testi

Çocukların cinsiyeti ile Anlatı Becerileri hatalar bölümü cevapları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır (p>0,05). Çocukların öykü anlatırken gerçekleştirdiği hatalar arasında cinsiyet açısından bir farklılık yoktur, çocuklar aynı oranda hata yapmışlardır.

4.4.2. Sosyo-Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Olan Çocukların Anlatı Becerileri Puanlarında Anne Öğrenim Düzeyine Göre Farklılıklar

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan 60-72 ay arasındaki çocukların anlatı becerilerine ilişkin puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve sonuçlar tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4. 12. Çocukların Anlatı Becerileri Nicel Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları

		n	Ortalama	S. Sapma	t	p
Öykü bileşenlerinin toplamı	İlkokul- Lise	34	24,03	6,89	-2,382	0,022*
	Lisans	9	29,89	5,01		
C Birim Sayısı	İlkokul- Lise	34	7,79	3,36	-1,737	0,090
	Lisans	9	9,89	2,57		
Basit Sözce Sayısı	İlkokul- Lise	34	26,56	5,71	0,326	0,751
	Lisans	9	25,44	9,82		
Toplam Sözcük Sayısı	İlkokul- Lise	34	198,03	50,21	-0,224	0,824
	Lisans	9	202,00	33,00		
Farklı Sözcük Sayısı	İlkokul- Lise	34	98,59	23,30	-1,652	0,106
	Lisans	9	113,11	24,10		
Farklı Sözcük Oranı	İlkokul- Lise	34	50,05	8,35	-1,802	0,079
	Lisans	9	55,60	7,65		
Toplam Sözce Sayısı	İlkokul- Lise	34	34,32	5,26	0,702	0,487
	Lisans	9	32,78	7,92		
Tamamlanmış Anlaşılır Sözce Sayısı	İlkokul- Lise	34	27,47	5,28	-1,190	0,241
	Lisans	9	30,00	7,07		
Farklı Anlamlı Sözce Oranı	İlkokul- Lise	34	74,94	18,61	-1,349	0,185
	Lisans	9	83,89	13,21		
Tekrarlanan Sözcük Sayısı	İlkokul- Lise	34	29,47	9,14	-0,335	0,739
	Lisans	9	30,56	6,11		
Tekrarlanan Sözcük Oranı	İlkokul- Lise	34	3,98	3,55	1,327	0,192
	Lisans	9	2,33	1,94		
Zaman	İlkokul- Lise	34	274,32	59,18	-0,545	0,589
	Lisans	9	286,22	54,35		
Sözce Söyleme Hızı	İlkokul- Lise	34	7,83	1,76	1,316	0,196
	Lisans	9	7,00	1,32		
Anlamlı Sözce Kurma Hızı	İlkokul- Lise	34	6,23	1,59	-0,341	0,734
	Lisans	9	6,43	1,29		
Sözcük Söyleme Hızı	İlkokul- Lise	34	44,77	12,57	0,252	0,802
	Lisans	9	43,62	10,06		
Farklı Sözcük Söyleme	İlkokul- Lise	34	22,08	6,24	-0,614	0,543
	Lisans	9	23,47	5,10		

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok; t testi

Çocukların anne eğitim düzeyleri arasında Öykü Bileşenlerinin Toplam puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır (p<0,05). Annesi Üniversite mezunu olanlarda söz konusu puan daha yüksek bulunmuştur. Diğer puanlar anne öğrenim düzeyine göre değişmemektedir (p>0,05).

Tablo 4. 13. Çocukların Anlatı Becerileri Giriş Bölümünden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları

	İlkokul		Lise		Lisans		X ²	p
	n	%	n	%	n	%		
Öyküdeki kişilerin/yerin tanıtımı								
Köpeğin tanıtımı	0	0,0	6	21,4	3	33,3	2,122	0,395
Kurbağanın tanıtımı	1	16,7	6	21,4	2	22,2	0,234	0,999
Kurbağanın konumu	2	33,3	18	64,3	4	44,4	2,513	0,293
Yer tanıtımı	0	0,0	3	10,7	2	22,2	1,514	0,497
Zaman belirleme								
Gece ya da akşam	0	0,0	1	3,6	0	0,0	1,192	0,999
Sabah	2	33,3	8	28,6	3	33,3	0,345	0,999
Öyküyü başlatan olay								
Çocuk ve köpek kurbağa alır, bakar, bulur	1	16,7	5	17,9	2	22,2	0,382	0,999
Kurbağayı kavanoza koyarlar	0	0,0	1	3,6	0	0,0	1,192	0,999
Çocuk ve köpek uyur	2	33,3	20	71,4	8	88,9	4,813	0,088
Kurbağa kavanozdan çıkar	2	33,3	19	67,9	7	77,8	0,603	0,902
Çocuk ve köpek uyanır	3	50,0	12	42,9	5	55,6	0,416	0,904
Çocuk ve köpek kavanozdan boş olduğunu görür	2	33,3	13	46,4	4	44,4	0,388	0,903
İçsel tepki								
Çocuk üzülür, şaşırır, endişelenir	0	0,0	1	3,6	2	22,2	3,244	0,153
Çocuk sevinir	0	0,0	0	0,0	0	0,0	x	x
Plan/amaç								
Çocuk ve köpek aramaya başlar	4	66,7	15	53,6	6	66,7	0,704	0,733

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok; t testi

Çocukların anne öğrenim düzeyi ile Anlatı Becerileri giriş bölümü cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır (p>0,05). Çocukların giriş bölümüne ilişkin anlatılarında anne öğrenim düzeyi açısından farklılıklar görülmemektedir.

Tablo 4. 14. Çocukların Anlatı Becerileri Gelişme Bölümünden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları

	İlkokul		Lise		Lisans		X ²	p
	n	%	n	%	n	%		
Arama eylemi								
Odayı arama	5	83,3	25	89,3	8	88,9	0,703	0,809
Penceren dışarı bakma	2	33,3	16	57,1	3	33,3	2,162	0,352
Dışarıda, ormanda arama	2	33,3	12	42,9	5	55,6	0,831	0,737
Yerdeki delikte, çukurda, hayvan evinde arama	5	83,3	24	85,7	9	100,0	1,432	0,625
Ağaçtaki delikte, baykuş evinde arama	5	83,3	24	85,7	9	100,0	1,432	0,625
Kayalıklarda, taşın üstünde arama	0	0,0	16	57,1	5	55,6	6,768	0,038*
Ağaç gövdesinde, kütük arkasında	1	16,7	15	53,6	7	77,8	5,101	0,075
Karşılaşılan engellere karşı eylemler								
Çocuk köpeği yerden alır	2	33,3	18	64,3	5	55,6	1,990	0,399
Çocuk köpeğe bakar	0	0,0	0	0,0	0	0,0	x	x
Çocuk kurbağaya bağırır, arar	4	66,7	24	85,7	8	88,9	1,662	0,483
Köpek arı kovanını düşürür	4	66,7	20	71,4	8	88,9	1,318	0,586
Çocuk yerdeki deliğe bakar	4	66,7	23	82,1	9	100,0	2,919	0,168
Çocuk ağaçtaki deliğe bakar	3	50,0	21	75,0	7	77,8	1,751	0,475
Çocuk kayalığa, taşa tırmanır	0	0,0	15	53,6	5	55,6	6,179	0,048*
Çocuk geyiğin boynuzlarını tutar	1	16,7	0	0,0	0	0,0	x	x
Çocuk ve köpek ses duyar	6	100,0	26	92,9	9	100,0	0,737	0,999
Çocuk köpeğe sessiz ol der...	4	66,7	22	78,6	8	88,9	1,174	0,648
Çocuk ve köpek sürünür...	0	0,0	0	0,0	0	0,0	x	x
Çocuk ve köpek ağaç gövdesine, bakar	0	0,0	14	50,0	8	88,9	11,492	0,003*

*p<0,05 anlamlı ilişki var, p>0,05 anlamlı ilişki yok; Kikare testi

Çocukların anne öğrenim düzeyi ile anlatı becerileri gelişme bölümü “Kayalıklarda, taşın üstünde arama”, “Çocuk kayalığa, taşa tırmanır”, “Çocuk ve köpek ağaç gövdesine, kütüğüne bakar” cevapları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır (p<0,05). Söz konusu başlıklara anne öğrenim düzeyi yüksek olan çocuklar öykülerinde daha çok yer vermiştir. Diğer başlıklar anne öğrenim düzeyine göre değişmemektedir (p>0,05).

Tablo 4. 15. Çocukların Anlatı Becerileri Sonuç Bölümünden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları

	İlkokul		Lise		Lisans		X ²	p
	n	%	n	%	n	%		
Sonuç								
Kurbağayı bulurlar	6	100,0	28	100,0	9	100,0	x	x
Kurbağanın ailesini, arkadaşını görürler	2	33,3	15	53,6	6	66,7	1,574	0,539
Yavru kurbağa çocuğa doğru sızrar	0	0,0	0	0,0	0	0,0	x	x
Çocuk ve köpek kurbağayı eve götürür	0	0,0	2	7,1	2	22,2	2,119	0,271
Sonuç tepkisi								
Yavru kurbağa çocuğu sever	0	0,0	0	0,0	0	0,0	x	x
Çocuk ve/veya köpek mutlu olurlar	1	16,7	7	25,0	2	22,2	0,240	0,999

*p<0,05 anlamlı ilişki var, p>0,05 anlamlı ilişki yok; Kikare testi

Çocukların anne öğrenim düzeyi ile anlatı becerileri sonuç bölümü cevapları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır (p>0,05). Çocuklar sonuç bölümüne öykülerinde aynı oranda yer vermişlerdir, cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 4. 16. Çocukların Anlatı Becerileri Öyküyü Kavrama Bölümünden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları

	İlkokul		Lise		Lisans		X ²	p
	n	%	n	%	n	%		
İsmlendirme								
Öyküye isim verme	0	0,0	1	3,6	0	0,0	1,192	0,999
Çocuğa isim verme	3	50,0	12	42,9	8	88,9	5,881	0,059
Köpeğe isim verme	3	50,0	14	50,0	7	77,8	2,208	0,398
Kurbağaya isim verme	0	0,0	1	3,6	0	0,0	1,192	0,999
Giriş sözcüsü kullanma	2	33,3	6	21,4	4	44,4	2,111	0,419
Karakterlerin karşılaştığı engelleri söyleme								
Kavanoz kırılır	2	33,3	11	39,3	4	44,4	0,306	0,999
Köpek kafasını kavanoza sokar	1	16,7	6	21,4	4	44,4	2,093	0,448
Köpek pencereden aşağı düşer	1	16,7	19	67,9	8	88,9	7,743	0,018*
Arılar köpeği kovalar	1	16,7	20	71,4	7	77,8	6,567	0,042*
Köstebek	4	66,7	23	82,1	7	77,8	1,088	0,742
Baykuş	5	83,3	19	67,9	9	100,0	3,880	0,123
Geyik	5	83,3	17	60,7	8	88,9	2,779	0,295
Çocuk, köpek göle düşer	3	50,0	17	60,7	6	66,7	0,541	0,813

(Devamı)

Öyküdeki ayrıntıları fark etme								
Bitirme sözcüsü kullanma	2	33,3	9	32,1	1	11,1	1,572	0,594
Gerçek olaylara, resimlere dayanarak anlatma	4	66,7	23	82,1	7	77,8	1,465	0,711
Çıkarımda bulunma	1	16,7	4	14,3	1	11,1	4,223	0,955
Geyiğin boynuzlarını tutma	0	0,0	0	0,0	0	0,0	x	x
Kurbağanın yavrusunu götürme	0	0,0	0	0,0	0	0,0	x	x

*p<0,05 anlamlı ilişki var, p>0,05 anlamlı ilişki yok; Kikare testi

Çocukların anne öğrenim düzeyi ile anlatı becerileri öyküyü kavrama bölümü “Köpek pencereden aşağı düşer”, “Arılar köpeği kovalar” cevapları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır (p<0,05). Söz konusu başlıklarda anne eğitim düzeyi yüksek olan çocuklar bu ifadeleri daha çok kullanmıştır. Diğer başlıklar anne öğrenim düzeyine göre değişmemektedir (p>0,05). Çocukların genel anlamda anlatı becerileri öyküyü kavrama bölümünde annelerinin öğrenim düzeyinin önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 17. Çocukların Anlatı Becerileri Hatalar Bölümünden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları

	İlkokul		Lise		Lisans		X ²	p
	n	%	n	%	n	%		
Hatalar								
Olay sıralaması	2	33,3	8	28,6	0	0,0	1,779	0,182
Farklı yorumlama	3	16,7	0	14,3	0	22,2	0,722	0,835
Değiştirme	0	0	0	0,0	0	0,0	x	x
Konudan uzaklaşma	2	33,3	2	7,1	1	11,1	3,189	0,188
Geyiği isimlendirme	3	50,0	9	32,1	2	22,2	1,311	0,506
Köstebeği isimlendirme	3	50,0	8	28,6	2	22,2	1,465	0,554
Baykuşu isimlendirme	3	50,0	5	17,9	2	22,2	2,810	0,277
Arıkovanı isimlendirme	3	50,0	7	25,0	1	11,1	1,453	0,251

*p<0,05 anlamlı ilişki var, p>0,05 anlamlı ilişki yok; Kikare testi

Çocukların anne öğrenim düzeyi ile anlatı becerileri hatalar bölümü cevapları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır (p>0,05). Öğrenim düzeyinin çocukların öykülerinde yaptıkları hatalarda bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

4.5. Araştırma Sorusu 3

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan 60-72 ay arasındaki çocukların öykü anlatma becerileri ve erken okuryazarlık becerileri arasında ilişki var mıdır?

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan 60-72 ay arasındaki çocukların anlatı becerileri nicel puanları ve erken okuryazarlık becerileri puanları arasındaki ilişki incelenmiş olup Erken Okuryazarlık Testi toplam puanı ve alt ölçekleri ve EOBDYA Yazı farkındalığı ve Öyküyü Anlama alt ölçeklerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablolarda ayrı ayrı verilmiştir.

Anlatı Becerileri ve Erken Okuryazarlık Testi Sözcük Bilgisi Alt Ölçeği Arasındaki İlişki

Tablo 4. 18. Sözcük Bilgisi Puanlarının Anlatı Becerileri Puanları ile İlişkisi

		ADSB	İDSB	Genel İsimlendirme	İşlev Bilgisi	Sözcük Bilgisi
Öykü Bileşenlerinin Toplamı	r	,496**	,681**	,503**	,369*	,652**
C Birim Sayısı	r	,451**	,388*	,309*	0,294	,416**
Basit Sözcük Sayısı	r	-0,242	-0,195	-0,097	-0,044	-0,159
Toplam Sözcük Sayısı	r	0,172	0,199	0,300	0,080	0,218
Farklı Sözcük Sayısı	r	0,277	,345*	,301*	0,162	,333*
Farklı Sözcük Oranı	r	0,137	0,166	0,014	0,070	0,127
Toplam Sözcük Sayısı	r	-0,083	-0,100	0,126	-0,009	-0,022
Tamamlanmış Anlaşılır Sözcük Sayısı	r	-0,078	0,185	0,235	0,109	0,121
Farklı Anlamlı Sözcük Oranı	r	0,297	0,274	0,268	0,134	0,290
Tekrarlanan Sözcük Sayısı	r	0,187	0,127	0,168	-0,006	0,129
Tekrarlanan Sözcük Oranı	r	-0,076	-0,042	-0,065	-0,216	-0,091
Zaman	r	0,215	0,002	0,047	-0,051	0,036
Sözcük Söyleme Hızı	r	-,307*	-0,094	0,010	-0,021	-0,095
Anlamlı Sözcük Kurma Hızı	r	-0,291	0,133	0,120	0,073	0,032
Sözcük Söyleme Hızı	r	-0,076	0,134	0,156	0,044	0,098
Farklı Sözcük Söyleme	r	-0,009	0,217	0,073	0,128	0,144

**p<0,01 , *p<0,05

Sözcük bilgisi puanlarının anlatı becerileri puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı güç düzeyleri; $0 < r < 0,299$ zayıf, $0,300 < r < 0,599$ orta, $0,600 < r < 0,799$ güçlü, $0,800 < r < 0,999$ çok güçlü olarak ele alınmıştır. Buna göre; Öykü Bileşenlerinin toplam puanı ile Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi ($r=0,496$), İfade Edici Sözcük Bilgisi ($r=0,681$), Genel İsimlendirme ($r=0,503$), İşlev Bilgisi ($r=0,369$), Sözcük Bilgisi ($r=0,652$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$).

C Birim Sayısı puanı ile Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi ($r=0,451$), İfade Edici Sözcük Bilgisi ($r=0,388$), Genel İsimlendirme ($r=0,309$), Sözcük Bilgisi ($r=0,416$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Farklı Sözcük Sayısı ile İfade Edici Sözcük Bilgisi ($r=0,345$), Genel İsimlendirme ($r=0,301$), Sözcük Bilgisi ($r=0,333$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Sözce Söyleme Hızı ile Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi ($r=-0,307$) negatif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Diğer Anlatı Becerileri puanları ile Sözcük Bilgisi puanları arasında istatistiksel anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Anlatı Becerileri ve Erken Okuryazarlık Testi Ses Bilgisel Farkındalık Alt Ölçeği Arasındaki İlişki

Tablo 4. 19. Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Anlatı Becerileri Puanları ile İlişkisi

		Uyak Farkındalığı	İlk Sese Göre Eşleştirme	Son Sese Göre Eşleştirme	Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Heceleri Birleştirme	Sesbilgisel Farkındalık
Öykü Bileşenleri Toplamı	r	,503**	,238	,339*	,365*	,519**	,631**
C Birim Sayısı	r	0,299	0,000	0,179	0,131	0,171	0,270
Basit Sözce Sayısı	r	-0,115	0,286	0,137	-0,131	-0,198	-0,002
Toplam Sözcük Sayısı	r	,359*	0,157	0,110	0,194	0,231	,326*
Farklı Sözcük Sayısı	r	,332*	0,053	0,263	0,205	,306*	,381*
Farklı Sözcük Oranı	r	-0,057	-0,239	0,158	-0,077	0,069	-0,011
Toplam Sözce Sayısı	r	0,157	0,142	0,135	0,065	-0,181	0,028
Tamamlanmış anlaşılır Sözce S.	r	0,281	0,239	0,170	0,086	0,238	0,299
Farklı Anlamlı Sözce Oranı	r	,389**	0,139	0,218	0,186	0,137	,332*
Tekrarlanan Sözcük Sayısı	r	,319*	0,051	0,059	0,217	0,099	0,212
Tekrarlanan Sözcük Oranı	r	0,214	0,031	-0,099	0,149	0,161	0,134
Zaman	r	-0,007	0,126	0,107	-0,268	-,316*	-0,147
Sözce Söyleme Hızı	r	0,097	-0,034	-0,043	0,271	0,104	0,102
Anlamlı Sözce Kurma Hızı	r	0,210	0,048	-0,003	0,297	,437**	,325*
Sözcük Söyleme Hızı	r	0,270	-0,021	-0,008	,325*	,414**	,333*
Farklı Sözcük Söyleme Hızı	r	0,244	-0,110	0,143	,323*	,436**	,361*

**p<0,01 , *p<0,05

Sesbilgisel Farkındalık puanlarının anlatı becerileri puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı güç düzeyleri; $0 < r < 0,299$ zayıf, $0,300 < r < 0,599$ orta, $0,600 < r < 0,799$ güçlü, $0,800 < r < 0,999$ çok güçlü olarak ele alınmıştır. Tablo incelendiğinde anlatı becerileri sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öykü Bileşenlerinin toplamı puanı ile Uyak Farkındalığı ($r=0,496$), İlk Sese Göre Eşleştirme ($r=0,681$),

Son Sese Göre Eşleştirme ($r=0,503$), Sözcükleri Hecelerine Ayırma ($r=0,369$), Heceleri Birleştirme ($r=0,519$), Ses Bilgisel Farkındalık ($r=0,631$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Toplam Sözcük Sayısı ile Uyak Farkındalığı ($r=0,359$), Ses Bilgisel Farkındalık ($r=0,326$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Farklı Sözcük Sayısı puanı ile Uyak Farkındalığı ($r=0,332$), Heceleri Birleştirme ($r=0,306$), Ses Bilgisel Farkındalık ($r=0,381$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Farklı Sözcük Oranı puanı ile Uyak Farkındalığı ($r=0,389$) Ses Bilgisel Farkındalık ($r=0,332$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Anlamlı Sözce Kurma Hızı puanı ile Heceleri Birleştirme ($r=0,437$), Ses Bilgisel Farkındalık ($r=0,325$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Sözcük Söyleme Hızı puanı ile Sözcükleri Hecelerine Ayırma ($r=0,325$), Heceleri Birleştirme ($r=0,414$), Ses Bilgisel Farkındalık ($r=0,333$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Farklı Sözcük Söyleme puanı ile Sözcükleri Hecelerine Ayırma ($r=0,323$), Heceleri Birleştirme ($r=0,436$), Ses Bilgisel Farkındalık ($r=0,361$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Diğer Anlatı Becerileri puanları ile Ses Bilgisel Farkındalık puanları arasında istatistiksel anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Anlatı Becerileri ve Erken Okuryazarlık Testi Harf Bilgisi Alt Ölçeği Arasındaki İlişki

Tablo 4. 20. Harf Bilgisi Puanlarının Anlatı Becerileri Puanları ile İlişkisi

		Alıcı Dilde Harf Bilgisi	İfade Edici Dilde Harf Bilgisi	Harf Bilgisi
Öykü bileşenlerinin toplamı	r	0,209	0,261	0,262
C Birim Sayısı	r	0,220	0,200	0,246
Basit Sözce Sayısı	r	-0,038	0,270	0,097
Toplam Sözcük Sayısı	r	0,009	0,191	0,073
Farklı Sözcük Sayısı	r	0,132	,340*	0,212
Farklı Sözcük Oranı	r	0,143	0,232	0,179
Toplam Sözce Sayısı	r	-0,113	0,124	-0,077
Tamamlanmış Anlaşılır Sözce Sayısı	r	0,181	,360*	0,235
Farklı Anlamlı Sözce Oranı	r	0,163	,305*	0,223
Tekrarlanan Sözcük Sayısı	r	0,025	0,151	0,050
Tekrarlanan Sözcük Oranı	r	-0,119	-0,160	-0,152
Zaman	r	0,169	,373*	0,232
Sözce Söyleme Hızı	r	-0,262	-0,266	-0,292
Anlamlı Sözce Kurma Hızı	r	-0,008	-0,056	-0,027
Sözcük Söyleme Hızı	r	-0,128	-0,113	-0,121
Farklı Sözcük Söyleme	r	-0,082	-0,007	-0,049

**p<0,01 , *p<0,05

Harf Bilgisi puanlarının anlatı becerileri puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı güç düzeyleri; $0 < r < 0,299$ zayıf, $0,300 < r < 0,599$ orta, $0,600 < r < 0,799$ güçlü, $0,800 < r < 0,999$ çok güçlü olarak ele alınmıştır. Tablo 4. 20. incelendiğinde; farklı sözcük sayısı puanı ile ifade edici dilde harf bilgisi ($r=0,340$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Tamamlanmış anlaşılır sözce sayısı puanı ile ifade edici dilde harf bilgisi ($r=0,360$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Farklı anlamlı sözcük sayısı puanı ile ifade edici dilde harf bilgisi ($r=0,305$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Zaman puanı ile İfade Edici Dilde Harf Bilgisi ($r=0,373$) puanları arasında pozitif

yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Diğer Anlatı Becerileri puanları ile Harf Bilgisi puanları arasında istatistiksel anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Anlatı Becerileri ve Erken Okuryazarlık Testi Dinlediğini Anlama Alt Ölçeği ve EROT toplam puanı Arasındaki İlişki

Tablo 4. 21. Dinlediğini Anlama ve EROT Toplam Puanlarının İlişkisi

		Dinlediğini Anlama	EROT Toplam
Öykü bileşenlerinin Toplamı	r	,375*	,685**
C Birim Sayısı	r	,402**	,421**
Basit Sözce Sayısı	r	-0,126	-0,082
Toplam Sözcük Sayısı	r	,384*	0,283
Farklı Sözcük Sayısı	r	,404**	,404**
Farklı Sözcük Oranı	r	0,031	0,117
Toplam Sözce Sayısı	r	0,044	-0,016
Tamamlanmış Anlaşılır Sözce Sayısı	r	0,215	0,239
Farklı Anlamlı Sözce Oranı	r	,380*	,362*
Tekrarlanan Sözcük Sayısı	r	0,301	0,183
Tekrarlanan Sözcük Oranı	r	0,244	-0,026
Zaman	r	0,074	0,032
Sözce Söyleme Hızı	r	-0,111	-0,096
Anlamlı Sözce Kurma Hızı	r	0,065	0,122
Sözcük Söyleme Hızı	r	0,177	0,154
Farklı Sözcük Söyleme	r	0,156	0,210

** $p<0,01$, * $p<0,05$

Dinlediğini anlama ve EROT toplam puanlarının anlatı becerileri puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı güç düzeyleri; $0<r<0,299$ zayıf, $0,300<r<0,599$ orta, $0,600<r<0,799$ güçlü, $0,800<r<0,999$ çok güçlü olarak ele alınmıştır. Tablo 4. 21. incelendiğinde anlatı

becerilerine ilişkin bazı ölçümlerin dinlediğini anlama, ve EROT toplam puanı ile anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öykü Bileşenlerin Toplamı puanı ile Dinlediğini Anlama ($r=0,375$), EROT Toplam ($r=0,685$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

C Birim Sayısı puanı ile Dinlediğini Anlama ($r=0,402$), EROT Toplam ($r=0,421$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Toplam Sözcük Sayısı puanı ile Dinlediğini Anlama ($r=0,384$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Farklı Sözcük Sayısı puanı ile Dinlediğini Anlama ($r=0,404$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tamamlanmış Anlaşılabilir Sözce Sayısı puanı ile Öyküyü Anlama ($r=0,305$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Farklı Anlamlı Sözce Sayısı puanı ile Dinlediğini Anlama ($r=0,380$) EROT Toplam ($r=0,362$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Anlatı Becerileri ve EOBD A Alt Ölçekleri Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama Puanları Arasındaki İlişki

Tablo 4. 22. Anlatı Becerileri Puanları ile Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama Puanlarının İlişkisi

		Yazı Farkındalığı	Öyküyü Anlama
Öykü bileşenlerinin Toplamı	r	,604**	,502**
C Birim Sayısı	r	,519**	,499**
Basit Sözce Sayısı	r	-0,250	0,001
Toplam Sözcük Sayısı	r	,311*	,479**
Farklı Sözcük Sayısı	r	,439**	,534**
Farklı Sözcük Oranı	r	0,125	0,115
Toplam Sözce Sayısı	r	-0,113	0,179
Tamamlanmış Anlaşılır Sözce Sayısı	r	0,246	,305*
Farklı Anlamlı Sözce Oranı	r	,336*	,478**
Tekrarlanan Sözcük Sayısı	r	0,164	,316*
Tekrarlanan Sözcük Oranı	r	-0,010	0,013
Zaman	r	-0,033	0,054
Sözce Söyleme Hızı	r	-0,144	-0,018
Anlamlı Sözce Kurma Hızı	r	0,170	0,104
Sözcük Söyleme Hızı	r	0,219	0,256
Farklı Sözcük Söyleme	r	0,255	0,270

**p<0,01 , *p<0,05

EOBDA alt ölçekleri Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama toplam puanlarının anlatı becerileri puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı güç düzeyleri; $0 < r < 0,299$ zayıf, $0,300 < r < 0,599$ orta, $0,600 < r < 0,799$ güçlü, $0,800 < r < 0,999$ çok güçlü olarak ele alınmıştır. Tablo 4. 21. incelendiğinde anlatı becerilerine ilişkin bazı ölçümlerin yazı farkındalığı, öyküyü anlama puanları ile anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öykü Bileşenlerin Toplam puanı ile Yazı Farkındalığı ($r=0,604$), Öyküyü Anlama ($r=0,502$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$).

C Birim Sayısı puanı ile Yazı Farkındalığı ($r=0,519$), Öyküyü Anlama ($r=0,499$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Toplam Sözcük Sayısı puanı ile Yazı Farkındalığı ($r=0,311$), Öyküyü Anlama ($r=0,479$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Farklı Sözcük Sayısı puanı ile Yazı Farkındalığı ($r=0,439$), Öyküyü Anlama ($r=0,534$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tamamlanmış Anlaşılabilir Sözce Sayısı puanı ile Öyküyü Anlama ($r=0,305$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Farklı Anlamlı Sözce Sayısı puanı ile Yazı Farkındalığı ($r=0,336$), Öyküyü Anlama ($r=0,478$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tekrarlanan Sözcük Sayısı puanı ile Öyküyü Anlama ($r=0,316$) puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

4.6. Araştırma Sorusu 4

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan 60-72 ay arasındaki çocukların anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerileri arasında doğrusal bir ilişki var mıdır? Çocukların anlatı becerileri erken okuryazarlık becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?

Tablo 4. 23. Anlatı Becerileri ile Erken Okuryazarlık Testi ve Alt Ölçekleri/EOBDA Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama Alt Ölçekleri Arasında Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Katsayılar			Model	
Bağımsız	Bağımlı	β	t	p	R ²	F
Anlatı Becerileri (Öykü Bileşenlerinin Toplamı)	EROT	,685	6,015	,000	0,469	36,185*
	Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	,496	3,657	,001	0,228	13,376*
	İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	,681	5,959	,000	0,464	35,505*
	Genel İsimlendirme	,503	3,729	,001	0,253	13,903*
	İşlev Bilgisi	,369	2,541	,015	0,136	6,458*
	Sesbilgisel Farkındalık	,631	5,208	,000	0,398	27,12*
	Dinlediğini Anlama	,375	2,586	,013	0,140	6,689*
	EOBDA Yazı Farkındalığı	,604	4,858	,000	0,365	23,599*
EOBDA Öyküyü Anlama	,502	3,721	,001	0,252	13,842*	

*p<0,05

Anlatı becerilerine ilişkin öykü bileşenleri toplam puanlarının erken okuryazarlık toplam puanı ve alt ölçekleri puanları ayrı ayrı basit doğrusal regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Öykü Bileşenlerinin Toplamı; EROT Toplam puanını pozitif yönlü etkilemektedir ($\beta=0,665$; R²: 0,469; p<0,05). Bu sonuca dayanarak anlatı becerilerinin %46,9'luk bir oranla erken okuryazarlık becerilerini yordadığı söylenebilir. Erken okuryazarlık bileşenleri açısından ayrı ayrı gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizleri sonucunda kurulan doğrusal modelin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (p<0,05). Sadece harf bilgisi alt ölçeğinde anlatı becerileri arasında

bir korelasyon bulunmadığı için regresyon analizi gerçekleştirilmemiştir. Anlatı becerilerinin alıcı dilde sözcük bilgisi becerilerinin %22,8'ini ($\beta=0,496$; $R^2=0,228$; $p<0,05$), ifade edici dilde sözcük bilgisi becerilerinin %46,4'ünü ($\beta=0,681$; $R^2=0,464$; $p<0,05$), genel isimlendirme becerilerinin %25,3'ini ($\beta=0,503$; $R^2=0,253$; $p<0,05$), işlev bilgisi becerilerinin %13,6'sını ($\beta=0,369$; $R^2=0,136$; $p<0,05$), sesbilgisel farkındalık becerilerinin %39,8'ini ($\beta=0,631$; $R^2=0,398$; $p<0,05$), dinlediğini anlama becerilerinin %14'ünü ($\beta=0,375$; $R^2=0,140$; $p<0,05$), yazı farkındalığı becerilerinin %36,5'ini ($\beta=0,604$; $R^2=0,365$; $p<0,05$), öyküyü anlama becerilerinin %25,2'sini ($\beta=0,502$; $R^2=0,252$; $p<0,05$) açıklayabildiği görülmektedir. Bu sonuçlar anlatı becerilerinin erken okuryazarlık becerilerini yordadığı hipotezini doğrulamaktadır.

4.7. Çocukların Öykü Tekrar Anlatma Becerilerine İlişkin Nitel Veriler

Araştırmacı standart bir senaryo kullanarak çocuklara öyküyü anlatmış ve daha sonra çocuktan resimlere bakarak aynı öyküyü anlatmasını istemiştir. Öyküdeki senaryo anlatmaya başlanmadan önce kitabın ismi ve yazarı söylenmiş daha sonra da standart senaryo çocuklara göstermeden sanki resimlere bakıp anlatılıyormuş gibi anlatılmıştır. Öykü “Bir akşam Can isimli bir çocuk ve onun köpeği Boncuk Can'ın yatak odasında uyuyorlarmış. Arkadaşları Kurbağaya iyi geceler demişler. Kurbağa kavanozun içindeymiş.” cümlesi ile başlamaktadır. Bu cümlede köpeğin, kurbağanın, yerin tanıtımı ve kurbağanın konumu verilmektedir ve öykünün giriş kısmı öyküdeki kişilerin ve yerin tanıtımı ile başlamaktadır.

4.7.1. Öykünün Giriş Bölümü

Öyküdeki Kişi ve Yerin Tanıtımı

Çocukların öyküleri incelendiğinde 43 çocuğun sadece 9'u köpeği ve kurbağayı tanıtmış, kurbağanın konumunu ise 24 çocuk belirtmiş, 5 çocuk da yeri tanıtmıştır. Aşağıda çocukların kişilerin ve yerin tanıtımına ilişkin cümleleri verilmiştir.

1. Köpeğin Tanıtımı

“Bir gün can ve köpeği boncuk arkadaşlarıyla bir kurbağa görmüşlerdi ve kurbağayı eve götürmüşlerdi.”

“Burada kurbağa var. Sonra bir çocuk var. Sonra boncuk diye bir köpek var.”

“Bir varmış bir yokmuş evvel zaman için can var... Can köpeği boncuk ve kurbağa yaşarmış.”

2. Kurbağanın Tanıtımı

“Can ile eee. Boncuk Muydu ismi? Eee Boncuk ile canın bir kurbağası varmış.”

“Eeee. Kurbağa var çocuk var köpek var. Kurbağasına iyi geceler diyorlar.”

“Can ile eee. Boncuk Muydu ismi? Eee Boncuk ile canın bir kurbağası varmış.”

3. Kurbağanın Konumu

“Şey bir tane kurbağa var. Şu kavanozun içindeydi. Sonra da onlar uyuyunca kurbağa kavanozdan çıktı.”

“Can ile boncuk kurbağaya bakıyordular. Can ile boncuk uyurken kurbağa kaçtı. Uyandıklarında bir de ne görsünler kurbağa yok kavanozun içinde.”

“Can kurbağasıyla nehre çıkmaya gitmişler. Ondan sonra köpeği kavanozun içinden bakmış. Sonra can uyurken kurbağa çıkmış dışarıya. Can uyanıp kavanoza bakmış kavanozda kurbağa yokmuş.”

“Eeee şşş. Şey. İyi geceler deyip yatmış. Kurbağaya söyleyip. Sonra uyumuş kurbağa yavaş yavaş çıkmış kavanozun içinden.”

“Bunun adı ne? Bu ne? Kurbağa kavanozun içindeydi.”

4. Yerin Tanıtımı

“Sonra hmm çocuk yatak odasında yatacaktı.”

“Can ile kurbağa... Boncuk kurbağa bu da can... Yatak odasına geçmişler akşam olmuş.”

Zaman Belirtme

Çocukların anlatı analizleri incelendiğinde 43 çocuktan sadece 14'ü zaman belirtmişlerdir. Kızlardan sadece biri akşamı belirtirken, sabah ifadesini 7 kız, 6 erkek kullanmıştır. Aşağıda çocukların zamanı belirttiği cümle örnekleri verilmiştir.

“Sabah olunca boncuk ve can kurbağayı görmediklerine çok endişelenmişler.”

“Sonra sabah olduğunda bakmışlar kavanoza, bulamamışlar.”

“Sabah olmuş sonra.”

“Yatak odasına geçmişler akşam olmuş.”

“Sabah uyanınca can ve köpeği de kavanoza bakmışlar kurbağa yok.”

Öyküyü Başlatan Olay

Değerlendirme formunda öyküyü başlatan olay için belirlenen 6 madde vardır. Bu maddeler aşağıdaki gibidir.

7. Çocuk ve köpek kurbağa alır, bakar, bulur.
8. Kurbağayı kavanoza koyarlar
9. Çocuk ve köpek uyur
10. Kurbağa kavanozdan çıkar
11. Çocuk ve köpek uyanır
12. Çocuk ve köpek kavanozun boş olduğunu görürler.

Çocukların öyküleri incelendiğinde çocuklardan sekizi 7. maddeye, sadece biri 8. maddeye, 30'u 9. maddeye, 28'i 10. maddeye, 20'si 11. maddeye ve 20'si 12. maddeye öykülerinde yer vermişlerdir. Tüm maddelere aynı anda yer veren çocuk bulunmamaktadır. Aşağıda çocukların olayı başlatan olay ile ilgili cümlelerine yer verilmiştir.

“Şey bir tane kurbağa var. Şu kavanozun içindeydi. Sonra da onlar uyuyunca kurbağa kavanozdan çıktı. Sonra da onlar uyanınca kurbağayı göremediler.”

“Kurbağa ile birlikte uyuyorlar. Sonra kurbağa kavanozun içinden çıkıyor. Sonra sonra geri uyandığında kurbağa nerede diyorlar.”

“E Can ile Can ile boncuk kurbağaya iyi geceler demek için kavanozun içine bakıp iyi geceler demişler. Ondan sonra da uyumuşlar. Ondan sonra can ile boncuk uyurken kurbağa kavanozun içinden çıkmış. Sabah can ile boncuk uyandığında kurbağayı kavanozun içinde görememişler.”

“Can ile boncuk uyurken kurbağa kaçtı. Uyandıklarında bir de ne görsünler kurbağa yok kavanozun içinde.”

“Sonra da onlar uyuyunca kurbağa kavanozdan çıktı.”

“Sonra can uyurken kurbağa çıkmış dışarıya. Can uyanıp kavanoza bakmış kavanozda kurbağa yokmuş.”

“Şey bir tane kurbağa var. Şu kavanozun içindeydi.”

“Ondan sonra can ile boncuk uyurken kurbağa kavanozun içinden çıkmış. Sabah can ile boncuk uyandığında kurbağayı kavanozun içinde görememişler.”

“Eeee kurbağa kaçmış onu aramaya çıkmışlar. Onlar uyumuş o da kaçmış. Ondan sonra sabah olmuş onlar kovanın içine bakmış. Kavanoza.”

“Yatmak için kurbağaya iyi geceler söylemişler. Uyumuşlar. Uyuyunca kurbağa kavanozdan çıkıp...”

İçsel Tepki

Çocuklardan sadece üçü duygusal tepkilere yer vermiştir. Biri endişelenmek ifadesini kullanırken diğer ikisi üzölmek ifadesini kullanmıştır. Diğer çocukların öykülerinde bu aşamada duyguların anlatımına ilişkin bir ifadeye rastlanmamıştır.

“Sabah olunca boncuk ve can kurbağayı görmediklerine çok endişelenmişler.”

“Kurbağa kavanozun içinden çıkmış. Can onu görünce çok üzölmüş.”

“Sonra da çocuk üzölmüş...”

Plan/Amaç

Bu aşamada çocuklardan beklenen çocuk ve köpeğin kurbağayı aramaya çıktıklarını ya da çıkacaklarını ifade etmeleridir. Çocuklardan 25’i bu ifadelere yer vermiştir.

“Botların içine bakmış ve aramaya başlamışlar.”

“Ve onu aramaya başlamışlar. Can şapkasının içine bakmıştı, boncuk da kavanozun içine bakmıştı.”

“Uyanınca ki kurbağa yok. Aramaya çıkmışlar.”

“Sonra kurbağayı aramaya başlamışlar.”

4.7.2. Öykünün Gelişme Bölümü

Arama Eylemi

Değerlendirme formunda arama eylemi; odayı arama, pencereden dışarı bakma, dışarıda/ormanda arama, yerdeki delikte/çukurda arama, ağaçtaki delikte/baykuş evinde arama, kayalıklarda/ taşın üstünde arama, ağaç gövdesi/kütüğün arkasında arama olmak üzere 7 aşamada gerçekleşmektedir. Çocuklar (n=38) öykülerinde en fazla odayı arama ve yerdeki delikte arama aşamasına yer vermişlerdir. En az bahsedilen arama eylemi de (n=19) dışarıda/ormanda arama aşaması olmuştur. Çocuklardan sadece dördü öykülerinde arama eylemindeki tüm aşamalara yer vermişlerdir. Çocukların arama eylemine ilişkin cümleleri aşağıdaki gibidir.

“Can botların içine bakmış o sırada da boncuk kavanozun içine bakmış. Pencereden pencereden Can neredesin kurbağa diye bağırmış.”

“Can botların içine bakmış boncuk da kavanozun içine. Sonra birlikte pencereden dışarıya bakmışlar.”

“Oyuncağının altına bakmış yokmuş. Köpek de kavanozun içine bakmış.”

“Sonra dışarıya dışarıya pencereden dışarı bakmışlar.”

“Sonra gelmiş yakalamış sonra bir tane bir tane ormana gitmiş kurbağa diye. Nerde diye.”

“Sonra dışarı çıkıp birlikte kurbağayı aramışlar.”

“Sonra onlar ormana gitmişti ve kurbağa neredesin diye başlamışlardı.”

“Sonra ağaca çıkmış bir tane deliğe bakmış. O orada orada bir tane... Kimse var mı diye söylemiş.”

“Can bir deliğin içine bakmış ve eee boncuk da o taraftan bir arı kovanına bağıryormuş.”

“Sonra can bir deliğe bakmış. O delikte hiçbir şey yokmuş karanlıkmuş görememiş.”

“Sonra çocuk da yerin altına bağıryıyor. Sonra da bir tane fare çıktı sonra da kaçtı çocuk.”

“Can başka bir ağacın yanına gitmiş deliğine bakmış.”

“Can başka bir ağacın deliğine bakmış.”

“Ama sonra da can bir ağacın içine bakmaya karar vermişti.”

“Sonra saklanıyormuş kayanın arakasında. Sonra üstüne tırmanmış bağırmış kurbağacık neredesin diye.”

“Can bir kayanın içine arkasına saklanmış. Sonra kayanın üstüne çıkıp kurbağa neredesin diye bağırmış.”

“Sonra ağaç kırığı görmüşler. Sonra köpeğe hşşş diye konuşma diye demiş. Sonra kurbağaların sesini duydum dedi. Sonra tahtanın arkasına bakmışlar.”

“Ondan sonra kütüğün arkasına bakmışlar ve kurbağayı ve arkadaşlarını görmüşler.”

Karşılaşılan Engellere Karşı Eylemler

Öyküde çocuk ve kurbağa çeşitli engellerle karşılaşılıyor ve bu engellere karşı bazı eylemler gerçekleştiriyor. Bu eylemler aşağıdaki gibidir.

23. Çocuk köpeği yerden alır
24. Çocuk köpeğin iyi olup olmadığına bakar
25. Çocuk kurbağaya bağırarak seslenir/arar
26. Köpek arı kovanını düşürür
27. Çocuk yerdeki deliğe bakar
28. Çocuk ağaçtaki deliğe bakar
29. Çocuk kayalığa, taşa tırmanır
30. Çocuk geyiğin boynuzlarını tutar
31. Çocuk ve köpek ses duyar
32. Çocuk köpeğe sessiz ol der.
33. Çocuk ve köpek sürünür, ağaca/ağaç kütüğüne tırmanır.

34. Çocuk ve köpek ağaç gövdesine, kütüğüne bakar

Çocukların öyküleri incelendiğinde hiçbir çocuğun “Çocuk köpeğin iyi olup olmadığına bakar”, “Çocuk ve köpek sürünür, ağaca/ağaç kütüğüne tırmanır.” ya da buna benzer ifadelere yer vermediği görülmüştür. Çocuklardan (n=43) 25’i (17 kız, 8 erkek) “çocuk köpeği yerden alır” ifadesine yer vermiştir.

“Sonra bir an boncuk... Bir anda aşağı düşüvermiş. Can onu kucağına almış ve onlar yola çıkmışlar.”

“Can hemen dışarı çıkmış köpeği kucağına almış.”

“Sonra birden köpek kavanozlan birlikte düşmüş. Sonra köpeği tutmuş Can.”

“Çocuk kurbağaya bağırarak seslenir/arar.” ifadesi de 36 çocuğun (18 kız, 18 erkek) öyküsünde görülmektedir.

“Sonra pencereye kurbağa kurbağa diye bağırmışlardı.”

“Sonra onlar ormana gitmişti ve kurbağa neredesin diye başlamışlardı.”

“Kurbağaya bağırılmışlar yetmemiş.”

“Köpek arı kovanını düşürür” ifadesi 32 çocuğun (16 kız /16 erkek) öyküsünde yer almaktadır.

“Boncuk da boncuk daa ağacı sallamış sonra da arı kovanını yere düşürmüştü.”

“Boncuk da ağacı sallamış ve birden kovan yere düşmüştü.”

“Köpek sonra yere düşürmüştü kovanı.”

“Çocuk yerdeki deliğe bakar” ya da benzeri bir cümle 36 çocuğun (18 kız, 18 erkek) öyküsünde yer almaktadır.

“Birden can bir deliğin içine bakmıştı kurbağa neredesin diye bağırmıştı.”

“Sonra can bir deliğe bakmış. O delikte hiçbir şey yokmuş karanlıkmiş görememiş.”

“Sonra can da can da bir deliğe bakmış sonra ee sonra bir tane köstebek çıkmış.”

“Çocuk ağaçtaki deliğe bakar” ifadesi ya da benzer bir ifade 31 çocuğun (18 kız, 13 erkek) öyküsünde yer almaktadır.

“Sonra can başka bir şey deliğin içine bakmış.”

“Can başka bir ağacın yanına gitmiş deliğine bakmış.”

“İnsan ağaca çıkmış ağacın deliğine bakıyormuş.”

Çocuğun kayalığa ya da taş tırmandığını belirten 20 (11 kız, 9 erkek) çocuk vardır.

“Sonra da kurbağayı aramak için kayanın üstüne çıkmış ve neredesin kurbağa neredesin kurbağa diye bağırmış yine.”

“Sonra kayanın üstüne çıkıp can kurbağa diye bağırmıştı.”

“Sonra taşın üstüne çıkmış.”

“Çocuk geyiğin boynuzlarını tutar ” ifadesi de sadece 1 erkek çocuğun öyküsünde yer almaktadır.

“Sonra dalın gergedanın dalından tutunca gergedan birden kendini ee yukarı çıkartmış sonra canı yakalamış. Sonra geyik geyik canı alıp götürmüş.”

“Çocuk ve köpek ses duyar” ifadesi 41 (21 kız, 20 erkek) çocuğun öyküsünde yer almaktadır.

“Sonra bir ses duymuşlar vrak vrak diye bir ses duymuşlar.”

“Sonra neydi? Birden vrakk diye bir tane ses duymuşlar.”

“Sonra can ve köpeği bir tane vrak vrak diye bir ses duymuş.”

“Çocuk köpeğe sesiz ol der.” İfadesi 34 (16 kız, 18 erkek) çocuğun anlatılarında yer almaktadır.

“Can hemen köpeğe: “Köpeek boncuk hemen sessiz ol çünkü arkadaşım kurbağanın sesini duydum sanki demiş.”

“Can söyledi ki sessiz ol herhalde arkadaşımız kurbağanın sesini duydum söylemişti can.”

“Şşşş burda bir ses duydum demiş.”

“Çocuk ve köpek ağaç gövdesine, kütüğüne bakar” ifadesine ise 22 (13 kız, 9 erkek) çocuğun öyküsünde rastlanmıştır. Karşılaşılan engellere karşı eylemler bölümüne ait çocukların cümleleri aşağıda verilmiştir.

“Sonra da şşşş hmmm arkadaşımızın sesini duyduk herhalde dedi sonra da kütüğün arkasına bakmışlar.”

“Ondan sonra can ve boncuk köp... Kütüğün arkasına bakmışlardı.”

“Kütüğün ağaç dalının arkasına bakmışlar.”

4.7.3. Öykünün Sonuç Bölümü

Bu bölümün öykünün sonunda gerçekleşen olaylar ve sonuç tepkisinden oluşmaktadır. Sonuç bölümünde öykü aşağıdaki olaylarla bitmektedir.

35. Kurbağayı bulurlar
36. Kurbağanın ailesini, arkadaşını görürler
37. Yavru kurbağa çocuğa doğru sıçrar
38. Çocuk ve köpek kurbağayı eve götürür

Sonuç tepkisi olarak da sevmek ve mutlu olmak tepkilerine yer verilmiştir. Öyküde yavru kurbağanın çocuğu sevdiği, çocuk ve/veya köpeğin kurbağayı buldukları için mutlu oldukları görülmektedir. Çocukların öyküleri incelendiğinde çocukların hepsi Can ve Boncuğun kurbağayı bulduklarını (35) belirtmişler.

“Sonra bir bakmışlar ki ne bir de ne görsünler arkadaşları kurbağa orada.”

“Ama bir baktıklarında kurbağayı görmüştüler ağacın arkasından ve arkadaşlarını.”

“Kurbağa ve arkadaşlarını bulmuşlar.”

Öyküde çocukların ifade etmesi beklenen başka bir olay da Boncuk ve Can'ın, kurbağanın yanında ailesi ve arkadaşlarını görmeleridir. Çocukların 23'ü (14 kız, 9 erkek) öykülerinde bu duruma yer vermişlerdir.

“Sonra da bir bakmışlar ki orada arkadaşlarıyla oturuyormuş kurbağa.”

“Bir bakmışlar eski kurbağayı ve arkadaşlarını görmüşler. Sonra da bak kurbağanın yavrularına.”

“Arkadaşları kurbağa burada yanında arkadaşları da var.”

Yavru kurbağanın çocuğa doğru sıçradığını belirten hiç çocuk yoktur, çocukların hiçbiri öykünün son sayfalarının resimlerinde yer alan yavru kurbağaya odaklanmamış, Can'ın kendi kurbağasından bahsetmişlerdir. Ayrıca öyküde sonuç

tepkisi olarak yer alan “yavru kurbağa çocuğu sever” ifadesi ya da benzeri de hiçbir çocuk tarafından kullanılmamıştır. Çocuklardan 4’ü (3 kız, 1 erkek) çocuğun kurbağayı eve götürdüğünü belirtmiştir.

“Sonra kurbağayı aldı eline götürdü evine.”

“Ondan sonra kendi kurbağalarını alıp uçurumun bir yolu vardı oradan gidip evlerine gitmişlerdi.”

“Sonra da kurbağayı alıp gittiler evlerine.”

Can ve Boncuğun kurbağayı buldukları için mutlu olduklarını belirten çocuk sayısı 10’dur (5 kız, 5 erkek).

“Ve dedi ki onlar eee onları özledim ve sizi gördüğüme sevindim.”

“Sonra hmmm neşelenmiş. Çünkü buldum diye arkadaşlarını ve kurbağayı.”

“Köpekle çocuk çok sevinmiş.”

4.7.4. Öyküyü Kavrama

Bu bölümde çocukların öyküyü anlatma şekli değerlendirilmektedir. Bu bölüm isimlendirme, karakterlerin karşılaştığı engelleri söyleme, öyküdeki ayrıntıları fark etme alt bölümlerden oluşmaktadır.

İsimlendirme

İsimlendirme bölümünde çocukların öyküyü ve karakterleri isimlendirmeleri ve giriş sözcüsü kullanmaları değerlendirilmektedir. Çocuklardan öyküye isim veren tek bir kız çocuğu vardır, “*Can ve Boncuk Köpek*” şeklinde öyküyü anlatmaya isim vererek başlamıştır. Bu çocuk dışında öyküyü isimlendiren başka bir çocuk yoktur. Çocuğa isim veren çocuk sayısı 23 (12 kız, 11 erkek), köpeğe isim veren çocuk 24 (12 kız, 12 erkek), kurbağaya ise tek bir çocuk isim vermiştir. Çocuk kurbağayı “*Kurbağacık*” olarak isimlendirmiştir. Çocuğun öyküdeki ismi Can, köpeğin ise Boncuktur, çocukların da bu isimleri kullandıkları görülmüştür. Çocukların öyküleri incelendiğinde giriş sözcüsü kullanan 12 çocuk (7 kız, 5 erkek) vardır. Aşağıda çocukların giriş sözcüsü örnekleri verilmiştir.

“Can ile eee. Boncuk Muydu ismi? Eee Boncuk ile canın bir kurbağası varmış.”

“Boncukla... Boncukla bir Kurbağa varmış.”

“Bir gün can ve boncuk köpeği arkadaşlarıyla bir kurbağa görmüşlerdi ve kurbağayı eve götürmüşlerdi.”

Giriş sözcüsü kullanmayan çocuklar öyküyü anlatmaya; ya unuttuğunu ya da hatırlamadığını ya da direk olarak olayı başlatan olayla başlamışlardır. Cümle örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Unuttum ama... Dur bir hatırlayım. Kurbağalan köpeklen insan görüyorum.”

“Can kurbağasıyla nehre çıkmaya gitmişler. Ondan sonra köpeği kavanozun içinden bakmış.”

“Can ve boncuk yatacaklarmış kurbağaya iyi geceler demiş ve uyuyorlarmış.”

“Unuttum yaa. Unuttum. Can mıydı? Kurbağaya bakıyorlar. Sonra uyuyorlar sonra da kurbağa çıkıyor kavanozdan.”

“Kurbağa... Kurbağa suyun içindeymiş sonra da... Boncuk suyun için bakmış.”

Karakterlerin Karşılaştığı Engelleri Söyleme

Öyküde karakterler kurbağayı ararken bazı engellerle karşılaşmaktadır, bu engeller aşağıdaki gibidir.

45. Kavanoz kırılır
46. Köpek kafasını kavanoza sokar
47. Köpek pencereden aşağı düşer
48. Arılar köpeği kovalar
49. Köstebek
50. Baykuş
51. Geyik
52. Çocuk/köpek göle düşer

Öyküsünde tüm engellere aynı anda yer veren tek bir çocuk vardır. Öyküde çocuk ve köpek kurbağayı ararken köpeğin kafası kavanoza sıkışır ve köpek kafasında kavanozla pencereden düşer, kavanoz kırılır. Köpeğin kafasını kavanoza soktuğunu söyleyen çocuk sayısı 11 (8 kız, 3 erkek), köpeğin pencereden düştüğünü belirten çocuk sayısı 28 (17 kız, 11 erkek) kavanozun kırıldığını söyleyen çocuk sayısı ise 17'dir (8 kız, 9 erkek). Çocukların cümleleri aşağıdaki gibidir.

“Sonra boncuk da camdan dışarı düşmüş. Kavanoz kırılmış.”

“Birden boncuk kavanozla pencereden aşağıya düşmüştü.”

“Eee sonra boncuk kafasını camdan uzatmış kavanozla beraber. Sonra kavanozla beraber yere düşmüş.”

“Sonra boncuk kafasındaki kavanozun içine tepetaklak girmiş. Sonra can da hemen dışarı çıkıp eee cam kavanoz kırılmış ve her yer cam olmuş.”

“Sonra da boncuk da kavanozla birlikte yere düşmüş. Kavanoz kırılmış sahibi de ona kızmış.”

“Köpek yere düştü kavanozu kırdı.”

“Şey az önce eee kavanozun içine başı girdiğinden yere düşmüş”

Devamında çocuk ve köpek kurbağayı ormanda aramaya çıkarlar ve ormanda karşılaşılan engellerden biri de köpeğin ağacı sallamasından sonra arı kovanının yere düşmesi ve arıların köpeği kovalamasıdır. Bu engele öyküsünde 28 çocuk (17 kız, 11 erkek) yer vermiştir. Çocuk da ormanda sırasıyla köstebek, baykuş ve geyik engelleriyle karşılaşır. Öyküsünde çocuğun köstebek engeliyle karşılaştığını belirten çocuk sayısı 34’tür (20 kız, 11 erkek), çocuğun baykuş engeliyle karşılaştığını belirten 33 çocuk (17 kız, 16 erkek), çocuğun geyik engeliyle karşılaştığını belirten 30 çocuk (17 kız, 13 erkek) vardır. Çocukların cümleleri aşağıdaki gibidir.

“Sonra boncuğu arılar kovalıyordu.”

“Köpek de arı kovanına... Ondan aslında bal alacak yakalamaya çalışıyor. Arıkovanı yere düştü ve onu kovaladılar.”

“Sonra arı vızvızlar gelmiş o köpeği yiyeceklermiş.”

“Sonra da deliğin içinden bir tane köstebek çıkmış ve canı burnunu korkutmuş aman şey acıtmış canı çok korkutmuş.”

“Sonra da eee yerdeki delikten kunduz muydu sincap mıydı? Köstebek çıkıvermiş canın burnunu acıtıp kaçmış.”

“Sonra can da can da bir deliğe bakmış sonra ee sonra bir tane köstebek çıkmış. Canın burnunu ısırmış.”

“Sonra can bir deliğe daha bakmış. Oradan bir baykuş çıkmış çocuğu korkutmuş.”

“Can şimdi başka bir yere bakmış. Başka bir yerden bir baykuş çıkmış, Canı bir an korkutup yere düşürmüş.”

“Bir ağaç deliğinin içine baktılar oradan baykuş onu yere düşürdü.”

“Sonra da taşın aman kayanın arkasından bir tane geyik çıkmış. Sonra şey eee tamam. Neydi? Geyik canı boynuzlarıyla uçuruma şey koşmuşlar.”

“Sonra üzerine bir tane geyik almış yakalamış onu. Sonra geyik canla boncuğu uçurumdan atmış.”

“Sonra bir de ne görsün ceylan, geyik onu üstüne çıkarmıştı ve koşmaya başlamıştı.”

Öyküdeki kahramanların karşılaştığı son engel ise göle düşmeleridir. Çocuk ve köpeğin göle düştüğünü öyküsünde belirten 26 çocuk (16 kız, 10 erkek) vardır. Çocukların cümlelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Sonra da geyik onları uçurumdan aşağı atmış. Sonra can ve köpeği pıt suya düşmüş.”

“Sonra onlar da cub diye aşağı uçurumdaki göle düşmüş.”

“Ama sonra uçurumdan denize düşüp... Şıp diye denize düşmüşlerdi.”

Öyküdeki Ayrıntıları Fark Etme

Bu bölümdeki değerlendirme çocukların bitirme sözcüsi kullanma, gerçek olaylara ya da resimlere dayanarak anlatma, çıkarımda bulunma ve “çocuğun tuttuğu ağaç dalı değil geyiğin boynuzlarıdır”, “çocuk evine kendi kurbağasını değil, kurbağanın yavrusunu götürür” durumlarını fark etmesi olarak gerçekleştirilmektedir. Buna göre çocukların öyküleri incelendiğinde çocuklardan sadece 12’sinin (7 kız, 5 erkek) bitirme sözcüsi kullandığı gözlenmektedir. Çocukların bitirme sözcülerine örnekler aşağıda verilmiştir.

“Sonra kurbağalar bir sıra oluşmuş... Oluşturmuş ve gitmeye başlamışlar. Bitti.”

“Hadi eve gidelim demiş kurbağa ve el sallamışlar. Bay bay demişler burada da bitmiş hikaye.”

“Sonra vrak vrak vrak diye bağırılmışlar. İşte bittiii.”

“Sonra da kurbağa demiş ki ben de sizi çok özledim dostlar hadi eve gidelim demiş. Bitti.”

“Sonra da hikaye bitmiş.”

“Hadi eve gidelim demiş. Arkadaşlarına görüşürüz demiş. Bu hikayede burada bitmiş.”

“Hadi görüşürüz kurbağa... Masalda burada bitmiş.”

Öykünün sonunda resimlerde yer alıp, araştırmacının çocuklara anlattığı metinde yer almayan olaylar bulunmaktadır. Öykünün metni “Kurbağa, “Eski arkadaşlarımı ziyarete gelmiştim. Bende sizi gördüğüme çok sevindim. Hadi eve gidelim” demiş.” şeklinde sona ermektedir. Öykünün resimlerinde ise çocuk kurbağayı eline alır, evine gider, giderken de el sallar. Resimlere dayanarak bu olayı anlatan çocuk sayısı 34’dir (20 kız, 14 erkek). Geriye kalan çocuklar öyküyü ya bitirememiş ya da farklı bir sonla bitirmişlerdir. Çocukların üçü öyküyü sonuna kadar anlatamamışlardır. Çocukların geri kalan 6’sı de öyküye kendi yaratıcılıklarını kullanarak bir son yazmıştır, öykü değerlendirme formunda çıkarımda bulunma başlığı altında değerlendirilmektedir. Her üç duruma ilişkin örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

“Sonra bakmışlar ağacın arkasına. Sonra kurbağa da onların çıkmış. Çıkmışlar demi. Sonra inmişler kurbağayı almışlar gitmişler.”

“Kurbağa ve arkadaşlarını bulmuşlar. Ve Sonra neydi? Şeyy! Neydi ya? Hımmm Can ve köpeği arkadaşlarını almaya şey hımmmm gitmişler. Ondan sonra da almışlar ve gitmişler eve.”

“Ondan sonra kendi kurbağalarını alıp uçurumun bir yolu vardı oradan gidip evlerine gitmişlerdi. Sonra öbür kurbağalar da el sallamışlardı.”

“Ve sonra bulmuşlar. Sonra ben de arkadaşlarıma baktım demiş hadi eve dönelim can demiş.”

Sonra Kurbağa sizi burada görmeme çok memnun çok memnun oldum. Hadi gidelim artık demiş. Hadi görüşürüz kurbağa...”

“Ama bir baktıklarında kurbağayı görmüştüler ağacın arkasından ve arkadaşlarını. Sonra da kurbağayı alıp gittiler evlerine.”

“Kurbağayı görmüşler. Görmüşler. Bakmışlar. Bay bay demişler.”

“Bir de ne görsünler kurbağa ailesi ve eski dostları. Eski dostlarımı ziyaret etmeye geldim demiş kurbağa eve gidelim mi demiş kurbağa.”

“Sonra kovanın içine bakmışlar. Kovanda kurbağa... Sonra kurbağayı görünce yine... Kurbağayı görünce yine... Sonra... Arkadaşlarıyla buradaymışlar. Bitti.”

“Sonra sonra sonra unuttum. Sonra kurbağayı buldular. Sonra da oynadılar. Sonra da unuttum.”

“Sonra da şey gördüler kurbağayı. Kurbağa dedi ki şşş eski arkadaşlarımın yanına gittim. Ve dedi ki onlar şşş onları özledim ve sizi gördüğüme sevindim.”

“Bir de ne görsünler kurbağa ailesi ve eski dostları. Eski dostlarımı ziyaret etmeye geldim demiş kurbağa eve gidelim mi demiş kurbağa.”

“Kurbağanın arkadaşlarını görmüşler. Gülmüş. Kurbağa kurbağasıyla oynamış. Kurbağalar da ona giderken el sallamış.”

“Sonra oynamaya başlamış kurbağalarla. Sonra hadi gelin bizim evimize gidelim demiş. Sonra kurbağalar bir sıra oluşmuş... Oluşturmuş ve gitmeye başlamışlar. Bitti.”

“Görmüşler annesini babasını görmüşler. Hemen görmüşler. Başka bir yere gitmiş. Hele arkadaşlarına kurbağaya bak hele de kurbağa. Tamam, arkadaşım hemen geleceğim demiş. Hele de kardeşi hastaymış.”

“Sonra bir baktılar annesi ona baktı. Sonra eve gittiler. Sonra eve gittiler. Sonra bir kurbağa şu denizi eline aldı götürdü. Ve sonra çocuklar gitti.”

“Sonra onları izlemişler izlemişler... Sonra sonra evlerine geri dönmüşler. Sonra bir eee ertesi sabah yine gelmiş oynamış sonra geri evine gitmiş. Burada da bitti.”

Çocukların öykülerinde “çocuğun tuttuğu ağaç dalı değil geyiğin boynuzlarıdır”, “çocuk evine kendi kurbağasını değil, kurbağanın yavrusunu götürür” ifadelerinin ikisi de yer almamıştır.

4.7.5. Hatalar

Hatalar bölümünde çocukların öyküyü anlatırken yaptığı hatalar değerlendirilmektedir. Bu hatalar olay sıralama, farklı yorumlama, değiştirme, konudan uzaklaşma ve resimleri farklı isimleri olarak ele alınmaktadır. Buna göre çocukların öyküleri incelendiğinde 10 çocuğun (5 kız, 5 erkek) olay sıralamada hata yaptığı görülmektedir. Bu hataların olduğu cümlelere aşağıda örnekler verilmiştir.

“Köpek de camdan aşağıya düşüyor. Camda kurbağa neredesin diye bağıyorlar. Sonra, çocuk, kurbağa... İşte köpeği tutuyor. Yine kurbağa neredesiniz diye bağıyorlar.”

“Sonra bir tane eee şey neydi ya şey keçi şey onu kovalayıp şey üstüne alıp da şey kovalayıp sonra da uçurumdan aşağıya düştüler. Sonra düşünce şey suya düştüler. Sonra şey burada hiç bulamayacağız diye bağırışlardı. Sonra da eeee eee şey bir şey eeee dal parçası düşmüştü.”

“Başka bir ağacın içine bakmış. Onda sonra şey olmuş. Eeee baykuş çıkmış. Ondan sonra boncuk da arılardan kaçıyormuş.”

“Aşağıya düşmüş orda ikisi. Ormana bakmış. Hemen düşmüş hemen görmüşler onu. Hemen oynuyorlarmış. Hemen oynadılar. Şşş ses duydum demiş.”

Öykülerinde farklı yorumlama hatası olan çocuk sayısı 3 erkek çocuğudur. Farklı yorumlamaların olduğu cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

“Hemen gidersen hemen düşürürüm. O da kim... eee hemen ağaç düşüyormuş o da kaçmış böyle. Ağaç kırılıyor ama ondan sonra kırılıyormuş hemen git demiş.”

“Köpek de arı kovanına... Ondan aslında bal alçak yakalamaya çalışıyor.”

“Sonra da köpek düşmüş. Sonra köpeği kurtarmış çocuk. Sonra varmış... Sinek sinek... Köpek sinekleri yer mi?”

“Ceylan onu boynuzuna alıp daha iyi görmesi için yaptı.”

Öyküsünde değiştirme hatası olan çocuk yoktur. Ancak öyküyü anlatırken konudan uzaklaşan çocuklar vardır. 5 çocuk (1 kız, 4 erkek) konudan uzaklaşma hatasını yapmışlardır, hata örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Sonra can bir yere saklanıyormuş o çocuk. Kayanın arkasına.”

“Can kaçıyor. Bağıyor yine. Geyiğin üstüne düştü.”

“Şey az önce e kavanozun içine başı girdiğinden yere düşmüş. Neydi çocuğun ismi? Can çizmelerini giyerek boncuğun yanına gitmiş.”

“Onlar da kovanın içine girmiş düşmüş aşağıya ondan sonra onlar ısırıyor ısırıyor ısırıyor ısırıyor. Her yeri şişirtmişler. Bir gün uyumuş ağaçta hemen uyumuşlar. Hemen kuş git demiş benim yuvamdan. Hemen gidersen hemen düşürürüm.”

“Sonra da saldırmış timsah çıkmış burnunu yemiş.”

“Sonra bu köpek koşuyor sinekler de şurdan şöyleee dans ediyor.”

“Şimdi bir şey söyleyeceğim Süleyman bize geldi.”

“Boncukla canı suyun aşağısındaki uçuruma atmışlar. Sonra aşağıdaki uçuruma aşağıdaki göle düşmüşler. Sonra boncuk hemen canın tepesine çıkmış. Evet, sen yüzemezsin evet sen suda kalamazsın benim tepemde dur demiş can.”

Çocukların resimleri isimlendirme hatalarına bakıldığında, geyiği yanlış isimlendiren çocuk sayısı 15'tir (5 kız, 10 erkek). Çocuklar geyiği farklı olarak; *hayvan, inek, eşek, keçi, kuzu, gergedan, ceylan, kıykıl* olarak isimlendirmişlerdir. Köstebeği yanlış isimlendiren çocuk sayısı ise 13'tür (5 kız, 8 erkek). Çocuklar köstebeği, sincap, fare, timsah, kunduz olarak isimlendirmişlerdir. Baykuşu yanlış isimlendiren çocuk sayısı ise 3'dür (1 kız, 2 erkek). Çocuklar baykuş demek yerine *kuş* ya da *karga* demeyi tercih etmişlerdir. Arı kovanını yanlış isimlendiren çocuk sayısı 11'dir (3 kız, 8 erkek). Çocuklar arı kovanını ya hiç isimlendirmeyip işaret etmişlerdir, ya da *kova, arı evi* olarak isimlendirmişlerdir, ya da anlaşılmayan bir sözcük kullanmışlardır.

Değerlendirmeye alınan bu isimlendirmeler dışında da çocukların isimlendirme konusunda farklı hataları da vardır. Örneğin çocuklardan biri kurbağanın içinde bulunduğu kavanozu “*kurbağanın evi*” olarak isimlendirmiştir. Başka bir örnek de bazı çocuklar öykünün sonunda çocuk ve köpeğin düştüğü gölü, “*deniz, havuz, su, nehir*” olarak isimlendirmişlerdir. Bazı çocuklar ise arıları “*sinek*” olarak isimlendirmişlerdir. Öykünün sonunda yer alan kütüğü ise çocuklardan bazıları “*ağaç kırığı*”, “*tahta*” ya da “*dal parçası*” olarak isimlendirmiştir. Öykünün resimlerinde ve metninde çocuğun çizmesinin içine bakara kurbağayı aradığı bir bölüm vardır. Bazı çocuklar da çizme sözcüğünü hatırlayamamış “*ayakkabı*” “*mont*” ya da “*bot*” olarak ifade etmişlerdir. Bazı çocuklar da ismini bilmedikleri ya da hatırlamadıkları resimleri isimlendirmekten kaçınıp “bunun adı neydi, bu neydi, bunun arkası, bunun üstün”e” şeklinde ifadeler kullanarak işaret etmişlerdir. Ayrıca çocuk ve köpeğin geyik engeliyle karşılaştıkları bölümde çocukların birçoğu “Aniden bir geyik boynuzlarıyla Can'ı yakalamış. Geyik Can'ı yukarıya doğru kaldırmış.” İfadesinde yer alan geyik boynuzlarıyla Can'ı yakalamış cümlesini hatırlayamamış, iki kız çocuğu geyiğin boynuzları ifadesini kullanmış, ancak onların da cümlesi tamamlanmış bir cümle değildir. Örnekler aşağıda verilmiştir.

“Sonra şey eee tamam. Neydi? Geyik canı boynuzlarıyla uçuruma... Şey koşmuşlar.”
 “Sonra da geyiğin boyun boynuzu ee boyunu çıkmışlar. Sonra geçmişler.”
 “Bir de bir de ne görsün bir şey geyik onu sırtından yüksek tutmuş.”
 “Sonra geyik onu kaldırıyormuş.”
 “Geyiğin üstüne düştü. Geyik de bunu hızlı koştu attı.”
 “Sonra bir tane eee şey neydi ya şey keçi şey onu kovalayıp şey üstüne alıp da şey kovalayıp sonra da uçurumdan aşağıya düştüler.”
 “Sonra üzerine bir tane geyik almış yakalamış onu.”
 “Onu sonra bir tane kuzu almış götürmüş.”
 “O sırada geyik çocuğu havaya kaldırmış ve uçuruma gitmişler ve düşürmüşler.”
 “Eşek onu üzerine bindirmiş. Sonra koşmuşlar koşmuşlar.”
 “Sonra kıykılın şeyine düşmüş boynuzuna düşmüş.”
 “Her yere bakmış tüüüm bakmış kemik de bakmış götürüyormuş. Ama burda yok. Eeee hemen onu koşturuyor. Hemen kucağına almış götürüyor aşağıya.”
 “Sonra ordan bir geyik çıkmış. Bak buralarında da şeyi var bak bunlar şeyi.”

“Kurbağa Neredesin” öyküsünde yer alan başka bir ayrıntı da çocuğun ağaçtaki deikte baykuşu gördükten sonra düşmesi ve sonra Can’ın “ Olamaz. Kurbağayı asla bulamayacağız” diye ağlamasıdır. Çocukların öykülerinde dikkat çeken diğer bir nokta da bu ifadeye 43 çocuktan sadece 3 (1 kız, 2 erkek) çocuğun yer vermesidir. Çocukların cümleleri aşağıda verilmiştir.

“Kurbağamızı bulamayacağız diye ağlıyormuş.
 “Sonra şey burada hiç bulamayacağız diye bağırmışlardı.”
 “Kurbağayı hayatta bulamayacağım diye ağladı.”

Çocukların Öykülerinde Yer Alan Sözcelerin Yapısı

Çocukların öykülerinde yer alan cümleler incelendiğinde genel olarak basit sözceler kullandıkları görülmüştür. Çocuklar karmaşık cümleleri basit sözcelere oranla daha az kullanmışlardır. Çocukların öyküleri incelendiğinde öykülerini en az 2 en fazla 15 karmaşık cümle kullanarak anlattıkları görülmüştür. 2 karmaşık cümle kullanan çocuk öyküsünde 32 basit cümle kullanmıştır ve toplam 34 cümle kullanarak öyküyü anlatmıştır. Öyküsünde 15 karmaşık cümle kullanan çocuk ise 30 basit cümle

ile öyküsünü tamamlamıştır. Kız çocuklarının ve anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların daha fazla karmaşık cümle kullandıkları görülmüştür. Çocukların öykülerinde yer alan karmaşık cümlelere örnekler aşağıda verilmiştir.

“Can ve boncuk yatacaklarmış kurbağaya iyi geceler demiş ve uyuyorlarmış.”

“Can botların içine bakmış o sırada da boncuk kavanozun içine bakmış.”

“Boncuk da boncuk da ağacı sallamış sonra da arı kovanını yere düşürmüş.”

“Sonra da kurbağayı aramak için kayanın üstüne çıkmış ve neredesin kurbağa neredesin kurbağa diye bağırılmış yine.”

“Ama sonra ama sonra o delik içinden bir köstebek çıktı ve canın burnunu acıttı ve korkuttu.”

5. TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgede bulunan 5 yaş çocuklarının erken okuryazarlık ve öykü anlatma becerilerini detaylı bir şekilde incelemek ve aralarındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu amaç kapsamında aşağıda çalışmanın bulgularına ait tartışmaya yer verilecektir.

5.1. Cinsiyet Farklılıkları

5.1.1 Anlatı Becerileri

Yapılan bu çalışmada 5 yaş çocuklarının anlatı becerilerindeki cinsiyetler arasındaki farklar incelenmiştir. Öykünün giriş, gelişme, sonuç, öyküyü kavrama, hatalar ve nicel ölçümler olan öykü uzunluğu ve öykü anlatma hızı bölümlerinde cinsiyetler arasında farka bakılmıştır. Nicel ölçümler olan; basit sözce sayısı, karmaşık sözce sayısı, toplam sözcük sayısı, farklı anlamlı sözcük sayısı, sözce söyleme hızı, zaman gibi öykü uzunluğu ve öykü anlatma hızına ilişkin bilgiler sunan ölçümlerde cinsiyetler arasında bir fark gözlenmemiştir. Her iki gruptaki çocuklar benzer oranda başarı göstermiştir.

Alan yazında öykü uzunluğu ve öykü anlatma hızı ölçümlerine özellikle okul öncesi çocukları için, yer veren çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Işıtan (105) ilkokul 1. Sınıf, 2. Sınıf ve 3. Sınıf çocuklarının anlatı becerilerini incelediği çalışmada basit sözce sayısı, toplam sözce sayısı ve tamamlanmış anlaşılır sözce sayısı ölçümlerinde cinsiyetler arasında kız çocuklarının lehine olan bir fark görülmüştür. Diğer değişkenlerde ise çocukların almış olduğu puanların cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Walker ve Archibald (248) okul öncesi çocukların doğal dil örneklerini alarak gerçekleştirdikleri çalışmada sözcük söyleme ve sözce söyleme hızı ölçümlerinde cinsiyetler arasında bir fark olmadığını belirtmiştir. Sturm ve Serry (227) okul çağı çocuklarının konuşma ve öykülerinde artikülasyon hızı ve konuşma hızlarına baktıkları çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha hızlı konuştuklarını belirtmiştir. John, Lui ve Tennock (109) 6-11 yaş arasındaki çocukların tekrar anlatılarını analiz ettikleri çalışmalarında öyküyü anlama, öykü dilbilgisi, öykü anlatma hızı ve öykü uzunluğu becerilerini incelemiştir. Bu çalışmada kız çocukları

ve erkek çocukları arasında öykü anlatma hızı ve öykü uzunluğu ölçümleri arasında bir fark bulunmamıştır.

Bu çalışmada giriş, gelişme, sonuç, öyküyü kavrama ve hatalar bölümlerinde cinsiyetler arasında farka bakıldığında hiçbir bölümde kız çocukları ve erkek çocukları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sadece gelişme bölümünde “Çocuk köpeği yerden alır” ifadesini kız çocuklarının daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni, çocukların öyküdeki tüm bileşenlerin toplanarak oluşturulan öykü bileşenleri toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olmamıştır ancak kız ve erkek çocuklarının ortalama puanları kız çocuklarının genel olarak daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu çalışmada cinsiyetler arasındaki farktan ziyade çocukların sosyo-ekonomik düzeylerinden, ev ve okul ortamlarından ve bu ortamlarda maruz kaldıkları erken okuryazarlık ya da daha genel olarak dil aktivitelerinden kaynaklanan anlatı becerilerindeki yetersizlikler daha fazla önem arz etmektedir. Nitekim okuryazarlık faaliyetlerine erken maruz kalmak, çocukların anlatı becerilerini geliştirir ve olumlu yönde destekler (108). Bu tür etkinliklerin çocukların ürettiği anlatılardaki anlatı yapısını, tutarlılığını ve dilbilgisel özellikleri olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Bununla birlikte okul öncesi yıllarında öğretmenin çocukların kişisel anlatılarını ilişkilendirmesi sırasındaki sözel davranışlarının, okul yılı boyunca çocukların daha ileri sözel dil becerilerini geliştirmelerini kolaylaştırdığını ya da olumsuz etkilediği bir araştırmada ortaya konmuştur (253). Başka bir deyişle bir anaokulu öğretmenin, çocukların ilk anlatı becerilerinin iyi ya da zayıf gelişmiş olduğunu algılayabilmesi için değerlendirmeler yapması ve bu değerlendirme sonuçlarına ilişkin çeşitli aktiviteler planlaması önemlidir ve çocukların sözel dil becerilerini bir bütün olarak destekler. Olaylar ve karakterler hakkında ayrıntıları ve açıklamaları ortaya çıkarmaya yönelik yönlendirmeler sağlayan yetişkin uygulamalarının, çocukların ürettikleri anlatıların niceliğini ve kalitesini etkilediği belirtilmektedir (147, 186). Bu sonuçlar ve alanyazında yer alan bu çalışmayı destekler nitelikte olan ya da aksi bulgular ortaya koyan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda; bu çalışmada anlatı analizlerinin birçoğunda cinsiyetler arası bir fark bulunmamasının sebebinin çocukların hiçbirinin ölçülen bileşeni öyküsünde bulundurmamasından ya da sadece bir ya da iki tanesinin ilgili bileşene yer vermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin çalışmada çocukların hiçbiri giriş bölümünde ve sonuç bölümünde yer alan içsel tepki bileşenini öyküsünde

barındırmamıştır. Başka bir bileşen olan ve öykü giriş bölümünde yer alan zaman belirleme bileşenine de sadece bir kız çocuğu anlatısından yer vermiştir.

Alan yazın incelendiğinde normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların öykü anlatma becerilerini cinsiyet açısından karşılaştırmalı olarak inceleyen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Anlatı becerileri çalışmaları genellikle okul çağı çocuklarıyla sınırlı kalmış gibi görünmektedir.

Ögel-Balaban ve Hohenberger (178) Türk çocuklarının (4-11 yaş) anlatılarındaki olay örgüsü, değerlendirici ve sözdizimsel karmaşıklığının cinsiyetle ilişkisini inceledikleri çalışmalarında sadece olay örgüsü karmaşıklığında kız ve erkek çocuklar arasında bir farklılık bulunmuştur.

Kadevarek (113) 5-11 yaş arası çocukların anlatı becerilerini incelediği çalışmada kız çocuklarının anlatı becerilerinde erkek çocuklara göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Işıtan (105) da çalışmasında öykünün giriş bölümünde öyküdeki yerin ve kişilerin tanıtımında kız çocukları lehine olan bir farklılık olduğunu; gelişme, sonuç, öyküyü kavrama ve hatalar bölümünde çocukların cinsiyetleri açısından bir fark olmadığını belirtmiştir. Greenhalg ve Strong (90) da “Kurbağa Neredesin” kitabını kullanarak okul çağı çocuklarının anlatılarını incelemişler ve çocukların anlatılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır.

Gardner-Neblett ve Sideris (86) de okulöncesi dönem çocuklarının anlatılarını inceledikleri çalışmalarında Afrikalı Amerikalı erkek ve kız çocuklarının okula başlamadan önce öykü anlatma becerilerinde farklılık gösterdiklerini bulmuşlardır. Analizler, okul öncesi dönemdeki kızların öykülerinin, erkeklerin öykülerine kıyasla daha tutarlı ve organize olduklarını ortaya koymuştur. Başka bir deyişle kızlar öykülerinde daha fazla öykü bileşeni bulundurmuşlar ve bileşenler arasındaki zamansal ve nedensel ilişkileri içerecek şekilde yapılandırmışlardır.

Klemfuss ve Wang (120) 6 yaş çocuklarının resimli bir çocuk kitabı kullanarak anlatılarını incelemişler ve kız çocuklarının erkek çocuklara oranla anlatı becerileri ölçümlerinden daha yüksek puan aldıklarını belirtmiştir.

Nicolopoulo, Scales ve Weintraub (169) 4 yaş çocuklarının spontane öykülerini inceledikleri çalışmalarında kız ve erkek çocuklarının öykülerinde

farklılıklar olduğunu; bunun erkek çocuklarına ve kız çocuklarına anlatılan öykülerin farklılığından kaynaklandığını belirtmektedir. Çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha fazla aile ilişkilerini, romantik ilişkileri ve masalları içeren öyküler anlattıkları belirtilmektedir. Ayrıca kız çocuklarının öykülerinin erkek çocukların öykülerinin aksine daha tutarlı ve yapılandırılmış olarak bulunmuştur. Erkek çocukların öykülerinin ise tutarlı bir karakter kadrosuna ve iyi ifade edilmiş bir olay örgüsüne sahip olmadığı ve kızların aksine daha çok hareket ve heyecan içeren konulara öykülerinde yer verdikleri ifade edilmiştir.

Nicolopoulou (168), okul öncesi çocukların cinsiyet farklılıklarına odaklandığı çalışmasında; kız çocuklarının öykülerinin uyumlu sosyal ilişkilerdeki karakterlere yer verdiklerinden anlatılarında tutarlılık elde etme olasılıklarını daha yüksek olduğunu. Tersine, erkek çocukların, öykülerinde çatışma veya saldırganlık içinde olan bağımsız karakterleri tasvir etme eğiliminde olduklarından, anlatılarında daha zor tutarlılık yaratma eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

Okul öncesi çocukların anlatı becerilerinin cinsiyet değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediği tam olarak ortaya konmamakla birlikte var olan farklılıkların sebeplerini ve cinsiyetin nasıl bir etken olduğunu araştırmak önemli olarak görülmektedir. Araştırmalar genel olarak cinsiyetin, çocukların anlattıkları öykü türünde ve öykülerindeki tutarlılık veya yapısal organizasyon düzeyinde rol oynadığını göstermektedir (166).

Nelson ve Fivush (162), cinsiyet farklılıklarının, anne babaların çocuklarıyla paylaştıkları deneyimler ve konuşma biçimlerinden kaynaklanabileceğini savunmaktadır. Araştırmacılara göre; cinsiyet farklılıkları, anne babaların kızlarıyla konuşurken daha detaylı, ayrıntılı bir konuşma biçimi ve erkek çocukları ile konuşurken daha öğretici bir konuşma biçimi kullanmaları nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Klemfuss ve Wang (120) anne babaların (özellikle anneler) kızlarıyla oğullarından daha uzun anıları hakkında konuştuklarını, kızlarıyla konuşurken daha fazla duygu dili kullandıklarını ve ayrıntı verdiklerini belirtmektedir. Bunun bir sonucu olarak da kız çocuklarının geçmiş hakkında daha fazla öyküler anlattıklarını ve öykülerinde düşünce ve duygulara daha fazla yer verdiklerini ifade etmektedir.

5.1.2. Erken Okuryazarlık

Bu çalışmada 5 yaş çocuklarının erken okuryazarlık becerileri cinsiyetler arasındaki farkları da incelenmiştir. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgeden gelen çocukların erken okuryazarlık becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir deyişle erken okuryazarlık becerilerinde kız çocuklarının daha avantajlı olduğunu belirten çalışmaların tersine (22, 71, 149) bu çalışmada kız ve erkek çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında bir fark bulunmamıştır. Çocukların hepsi ölçeklerden oldukça düşük puanlar almış ve kesme noktasının altında kalmıştır. Alan yazında bu çalışmadaki sonuçlara benzer ve farklı sonuçlar bulan çalışmalar bulunmaktadır.

Bu çalışmadakine benzer bir sonuç Deasly vd. (61) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada bulunmuştur. Okulöncesi çocukların erken okuryazarlık becerileri ve kitap okunurken çocukların davranışlarını inceledikleri çalışmada kız ve erkek çocuklar arasında erken okuryazarlık puanlarında cinsiyetler arasında bir fark olmadığı bulunmuştur. Prochnow vd. (193) de erken okuryazarlık becerileri ve cinsiyet farklılıklarını inceledikleri boylamsal çalışmalarının sonucunda, kız ve erkek çocukların puanlarının önemli derecede farklılaşmadığını ifade etmektedirler.

Enerem (77) okulöncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında Erken Okuryazarlık Testini (EROT) kullanmış ve EROT toplam puanı ve alt ölçek puanlarında cinsiyetler arasında fark olmadığı sonucunu elde etmiştir. Sağlam (201) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada da okul öncesi kız ve erkek çocukların erken okuryazarlık becerilerinin farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Alanyazında bu sonuçların aksini, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha başarılı olduğunu savunan ve ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Below vd. (22), anaokulundan 5. sınıfa kadar okuryazarlık performanslarını cinsiyete göre inceledikleri araştırmalarında anaokulunda kızların erkeklerden daha iyi puanlar aldığını fakat bu puanın küçük olduğunu ve ilerleyen yaşlarda cinsiyetler arası okuryazarlık becerileri farkının azaldığını belirtmiştir.

Lee ve Otaiba (130) sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet farklılıklarını inceledikleri çalışmalarında kız çocuklarının alfabe bilgisi puanlarında daha avantajlı

olduklarını, sesbilgisel farkındalık becerilerinde önemli bir cinsiyet farklılığı gözlemediklerini belirtmiştir. MacFarlane (143) çocukların okuma becerileri ve erken okuryazarlık becerilerini incelediği çalışmasında erken okuryazarlık becerilerinde cinsiyet açısından kız çocuklarının lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Justice, Invernizzi, Geller ve Sullivan (112) 4-5 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerini inceledikleri çalışmada çok büyük bir fark olmasa da, kızların erken okuryazarlık görevlerinde erkeklerden daha iyi performans gösterdikleri sonucunu elde etmişlerdir.

Farklı araştırma sonuçlarında yola çıkarak cinsiyet faktörü açısından kesin bir yargıya varmanın mümkün olmadığı ortadadır. Cinsiyet faktörünün hangi diğer faktörlerle birleşince önemli bir fark yarattığı daha detaylı bir şekilde çalışılmalıdır. Bu çalışmada sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan çocuklarda cinsiyet değişkeninin önemli bir etken olmadığı görülmüştür. Bu sonuç aynı bölgede yaşayan bu çocukların benzer etkinlikler ve uygulamalara katıldıklarını, ayı anaokuluna devam edip aynı eğitime maruz kaldıklarından ortaya çıkmış olabilir. Başka bir ifadeyle bu sonuçtan yola çıkarak çalışmada yer alan kız ve erkek çocukların ev ya da okul ortamında herhangi bir gelişimsel destek programına ya da müdahale programına dahil olmadıkları yargısına ulaşılabılır. Ayrıca erken okuryazarlık becerilerinin daha çok ev ortamı, anne öğrenim düzeyi ve çocuğun maruz kaldığı erken okuryazarlık aktivitelerinden önemli düzeyde etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda bu etkenlerin cinsiyet değişkeni açısından daha büyük öneme sahip oldukları bilinmektedir. Bu çocukların aynı dezavantajlı bölgede yaşıyor olmaları ve aynı anaokuluna devam ediyor olmaları aynı tür aktiviteler ve uyaranlara maruz kalmalarını ve EROT testinden aldıkları erken okuryazarlık puanları açısından risk altında olduklarını açıklar niteliktedir. Bununla birlikte bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından bir fark bulunmasa da cinsiyet değişkeninin kız ve erkek çocukların ilgileri ve buna bağlı olarak çocuklarla gerçekleştirilecek aktivitelerin türü konusunda önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde birden fazla faktörün etkisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda cinsiyetin tek başına büyük bir etkisinin olamayacağı düşünülmektedir.

5.2. Sosyo-Ekonomik Düzey

5.2.1. Anlatı Becerileri

Çalışma sonuçlarına bakıldığında farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen çocuklar arasında bir karşılaştırma yapmak Pandemi (COVID 19) koşulları nedeniyle mümkün olmamıştır. Ancak bu çalışma sosyo-ekonomik düzey açısından düşük olduğu bilinen bir bölgede gerçekleştirilmiştir (253). Çocukların anne öğrenim düzeyi ile anlatı becerileri arasındaki ilişki incelenmiş olup çocukların anlatı becerilerine ilişkin puanlarının genel olarak anne öğrenim düzeyi yüksek olan çocuklarda yüksek olduğu ancak sadece öykü bileşenlerinin toplamı ile anne öğrenim düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Çocukların karmaşık cümle sayısı (C birim sayısı), sözce sayısı, tamamlanmış anlaşılır sözce sayısı, farklı sözcük sayısı, farklı anlamlı sözcük sayısı, toplam sözcük sayısı, gibi ölçümlerinde anne öğrenim düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak annesi lisans mezunu olan çocukların ortalama puanlarının daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Çocukların anlatıları incelendiğinde anne öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların öyküyü anlatırken; daha az takıldıkları, öykü anlatma sırasında “bu neydi, bunun adı ne, burayı unuttum, bu sayfayı hatırlamıyorum anlatmasam olur mu?” şeklinde ifadeler kullanmadan seri bir şekilde öyküyü anlattıkları, daha az teşvik bekledikleri, öyküye bir giriş cümlesi ile başladıkları ve bitirme cümlesi kullanarak sonlandırdıkları görülmektedir. Ayrıca anne öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların karmaşık cümlelerinde daha fazla bağlaç kullandıkları ve bu bağlaçların çeşitlilik gösterdiği (ama, fakat, ancak vb.) bulunmuştur. Ayrıca; aniden, o sırada, bir de ne görsünler gibi zarflara daha fazla yer verdikleri gözlenmiştir. Anne öğrenim düzeyi düşük olan çocuklar ise daha çok “de, da, ve” bağlacı kullanarak karmaşık cümleler oluşturmuşlardır ve zarf olarak sadece “sonra” sözcüğünü kullanmışlardır.

“Kurbağa Neredesin?” öyküsü çocuklara önce araştırmacı tarafından resimleri gösterilerek anlatılmıştır, sonrasında çocuklardan tekrar anlatmaları istenmiştir. Bu aşamada çocukların anlatan kişinin ifadelerine benzer ifadelere yer vermeleri ve resimde gördüklerini de sözel olarak aktarmaları beklenmektedir. Anne öğrenim düzeyi düşük olan çocukların genel olarak sadece araştırmacı tarafından anlatılanı tekrar ettikleri ya da resimde gördüklerini farklı bir şekilde ifade ettikleri gözlenmiştir. Genel olarak her iki gruptaki çocukların yer vermediği ifadeler de bulunmaktadır.

Örneğin metinde “Kavanoz kırılmış. Can koşarak Boncuk’un yanına gitmiş ve onu kucağına almış.” cümlesi yer almaktadır bu cümleden sonra çocuktan “köpeğin iyi olup olmadığına bakar” ifadesine yer vermesi beklenmektedir. Ancak her iki grupta yer alan çocukların hiçbiri buna yer vermemiştir. Çocuklar öykünün ana konusuna odaklanarak çocuğun köpeği kucağına alarak kurbağayı aramak için ormana gittiklerini belirtmişlerdir. Bu düzeyde bir ayrıntıyı fark etme ve öyküyü zenginleştirme becerisinin yaşla birlikte gelişeceği unutulmamalıdır. Nitekim Işıtan (97) 1. Sınıf, 2. Sınıf ve 3. Sınıf çocuklarıyla yaptığı çalışmada çocukların %75,8’inin bu ifadeye yer verdiklerini belirtmiştir. Soares, Goulart ve Chiari, (218) 5-6 yaşlarındaki çocukların öykülerinin temel olaylar ve karakterler etrafında geliştiğini çocukların öyküdeki probleme odaklanarak öykünün sonunda problemi çözdüklerini belirtmektedir. Ancak 11-13 yaşlarında çocukların öykülerinin karmaşık yapıda ve iç içe geçmiş olabileceğini ve tüm bölümleri içereceğini de eklemektedir. Bu bilgilere rağmen bu çalışmadaki anne eğitim düzeyi yüksek olan 5 yaş çocukların bazı ayrıntıları fark ettikleri ve öykülerinde yer verdikleri gözlenmektedir. Örneğin; öyküde yer alan “Çocuk kayalığa, taşa tırmanır” , “Çocuk ve köpek ağaç gövdesine, kütüğüne bakar” “Köpek pencereden aşağı düşer” “Arılar köpeği kovalar” ifadeleri anne eğitim düzeyi yüksek çocukların öykülerinde daha fazla yer almaktadır.

Çocukların öyküyü anlatırken gerçekleştirdikleri hatalar incelendiğinde anne eğitim düzeyinin bir etken olmadığı gözlenmiştir. Benzer şekilde tüm çocuklar aynı hatalara yer vermişlerdir. Bu hatalar olay sıralaması, farklı yorumlama, isimlendirme hataları gibi hatalardır. Bu çalışmayı değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir konu; anne eğitim düzeyleri farklılık gösterse bile tüm çocukların aynı bölgede yaşamakta ve aynı anaokuluna devam etmekte olduğudur. Bununla beraber tüm çocukların öykülerinde yer alan tek bileşen sonuç bileşenidir, anlatılarının sonunda tüm çocuklar “çocuk ve köpeğin kurbağayı bulduklarını” belirtmiştir. Ancak her çocuk için öyküyü başlatan olayın farklı olduğu görülmektedir. Çocuklardan sadece birisi (kız çocuğu) öyküye isim vermiştir (Bir Çocuk Bir Boncuk Bir Kurbağa) ve sadece 7’si giriş sözcüğü kullanmıştır. Çocuklardan sadece ikisi olayın çocuğun yatak odasında gerçekleştiğini ve sadece biri de olayın gece başladığını vurgulamıştır. Çocukların sadece 3’ü giriş bölümünde yer alan duygu durumuna yer verirken, 10’u sonuç bölümünde çocuğun sevindiğini belirtmiştir. 43 çocuğun anlatı becerilerinin değerlendirildiği bu çalışmada çocukların öykü bileşenleri toplam puanlarının

ortalaması 25,26; en düşük puan 11 en yüksek puan 38'dir. Çocukların anlatılarında tüm bileşenlere yer verdiklerinde elde edebilecekleri toplam puan ise 57'dir.

Çocukların genel olarak öykünün iskelet yapısını kurdukları ancak içini doldurmak konusunda desteğe ve teşvike ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Çocuklar öykünün bölümlerini bir kurgu dahilinde ancak resimlerin sırasıyla belirlenen zamansal bir sıra içinde anlatmışlardır. Bu durum bir çocuk gelişimcisi bakış açısıyla değerlendirildiğinde gerçekleştirilen bu analizlerden çıkan sonuç 5 yaş çocuklarının öykü anlatırken genel olarak öykünün giriş gelişme ve sonuç bölümlerine yer verdikleri, öyküyü başlatan olayı yakalayıp karakterlerin etrafında öyküyü bu kapsamda anlatmaya devam ettikleridir. Ancak çocuklar kurgunun zenginleştirilmesi, farklı anlatı tekniklerinin ve farklı dilbilgisel yapıların kullanılması noktasında desteğe gereksinim duymaktadır. Çocukların anlatı performansına ilişkin bu bilgiler çocuklara uygun eğitim ve destek programlarının oluşturulması ve uygulanması açısından önemli bir yere sahiptir.

Sosyo-ekonomik düzey genel olarak çocukların tüm gelişim alanlarında olumsuz sonuçlara sebep olan bir faktör olarak ele alınmaktadır. Hoff ve Tian (89) ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çocukların dil gelişimleriyle ilişkili olduğunu ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların, yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara göre hayatın ikinci yılından başlayarak okul yılları boyunca devam eden bir süreçte, daha düşük gelişme oranları gösterdiklerini belirtmektedir. Zevenbergen ve Whitehurst (255) düşük SED'den gelen çocukların ev ortamlarından kaynaklanan dezavantajlar nedeniyle sözel etkileşimlerin ve okuryazarlık deneyimlerinin azaldığını ve bunun çocukların ileri dönemdeki dil becerilerinin de olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir. Tüm ilişkili biyolojik ve sosyal risk faktörleriyle birlikte sosyo-ekonomik düzeyin etkilerinin, çocukların anlatı becerileri dahil erken okuryazarlık ve dil becerilerinde yetersizlik ile büyümesine neden olduğu belirtilmektedir (151).

Sosyo-ekonomik düzeyin dil gelişimi ile arasındaki bağlantıya aracılık eden unsurlardan birinin anne-çocuk etkileşimi olduğu söylenebilir. Dil gelişimi için kritik olan yıllarda çocuğun en çok vakit geçirdiği bireyin annesi olduğunu göz önünde bulundurunca bu konu daha da önemli bir yere sahip olmaktadır. Çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren anne ya da bakım veren kişi ile olan etkili ve nitelikli iletişimi özellikle dil gelişimi alanında çok büyük öneme sahiptir.

Pungello vd. (194) araştırmalarında çocukların içinde yaşadıkları sosyo-ekonomik düzey ve anne öğrenim düzeyi ve annenin çocuğuyla olan etkileşiminin çocuğun ifade edici dil becerilerinde önemli etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Nitekim araştırmalar dşuk sosyo-ekonomik düzeyden gelen annelerin yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen annelere göre daha az konuştuklarını, konuşurken daha az farklı anlamlı sözcük kullandıklarını, daha yönlendirici olduklarını ve çocuklarına daha az soru sorduklarını belirtmektedir (123, 100). Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrenim düzeyi yüksek anne babalar çocuklarına daha fazla kitap okumakta (44, 45), daha fazla yazılı materyal sunmakta ve dolayısıyla çocuklarının hem anlatı becerilerini hem erken okuryazarlık becerilerini daha geniş pencerede ele alındığında tüm gelişim alanlarını desteklemektedir. Ancak bu noktada önemli olan sadece çocuklarla çok konuşmak değil aynı zamanda çocukla konuşurken farklı anlamlı sözcükler, bağlaç içeren ya da karmaşık cümle, soru cümlesi gibi farklı cümle yapıları, farklı zamirler, zarflar ve sıfatlar kullanmak da çok önemlidir. ocuk tüm bu yapıları evdeki o etkileşim içerisinde edinmeye başlar. Ayrıca tüm bu yapıların ötesinde ocuk dilin kullanımına ilişkin bilgileri de doğal ortamında edinir. Bu nedenle çocuğa yöneltilen dil kritik bir öneme sahiptir.

Sözel dil becerilerinin bir st kümesi olarak ele alınan anlatı becerileri de sosyo-ekonomik düzeyden etkilenen beceriler arasında yer almaktadır. Araştırmalar temel olarak SED'in çocukların konuşma ve sözcük dağarcığı üzerindeki etkisine odaklanmış ve yüksek SED'li ailelerden gelen annelerin çocuklarıyla daha gelişmiş bir çocuğa yöneltilmiş dil ile daha fazla konuştuğunu ve etkileşime girdiğini göstermiştir (99, 101, 182). Ancak ocukların anlatı becerileri ve aile SED'i arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır ve araştırma sonuçları farklılık göstermektedir.

Anlatı becerileri çocuğun hem ev hem de okul ortamında günlük yaşamının temel bir parçası olan deneyimlerini iletmek için önemli bir yere sahiptir (159). Ayrıca ocukların sözel ve yazılı dil becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu (36, 70, 206) ve akademik ve sosyal başarıda önemli bir rol oynadığı bulunmuştur (4, 36, 172, 255). Ayrıca ocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine de olumlu katkıları bulunmaktadır. Bu nedenle anlatı becerilerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler sonucunda uygun destek programlarının hazırlanıp uygulanmasının kritik önem sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sosyal dezavantajlı olarak görünen sosyo-ekonomik düzeyi

düşük ailelerden gelen çocukların bu becerilerinin özellikle ortaya konması ve desteklenmesi gerektiği apaçık ortadadır.

Alan yazında yer alan çeşitli çalışmalar SED ve anlatı becerileri arasındaki ilişki ile ilgili farklı sonuçlar ortaya koymuştur. McConnell (150) düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeylerden gelen okul öncesi çocukların iki farklı sunum koşulunda kurgusal öykü anlatımı üretimlerinde farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. 28'i düşük sosyo-ekonomik düzey 28'i orta sosyo-ekonomik düzey olmak üzere 56 okul öncesi çocuktan öykü yeniden anlatımları, bir kez yalnızca sözlü öykü modeliyle ve bir kez de resim destekli sözel öykü modeliyle elde edilen anlatı analizleri grupların her iki görevde öykü dilbilgisi birimleri ve değerlendirme bilgileri dahil sözcük dağarcığı açısından farklı performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Düşük SED'den gelen çocuklarının öykülerinin daha yetersiz olduğu ve farklı anlamlı sözcük sayılarının daha az olduğu görülmektedir. Curenton (60) çalışma sonuçlarında düşük SED'den gelen çocukların anlatı üretme ve anlama becerilerini ve bu becerilerin çocukların bilişsel yetenekleriyle ilişkisini incelemiştir. Beklediği gibi, çocukların anlatı üretimlerinde ve anlamalarında yüksek SED'den gelen çocukların lehine olan gelişimsel farklılıklar bulunmuştur.

Shiro (211) alt sosyo-ekonomik ve üst sosyo-ekonomik düzeyden çocukların anlatılarını karşılaştırdığı çalışmasında çocuklara yapılandırılmış kişisel anlatı, yapılandırılmış kurgusal anlatı, açık uçlu kişisel anlatı ve açık uçlu kurgusal anlatı olmak üzere dört farklı görev verilmiştir. Dört görevin tamamında yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar tarafından üretilen anlatıların sayısının, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların ürettikleri anlatıların sayısından daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu sonuç daha düşük eğitim ve gelir durumlarına sahip ailelerdeki anne-baba ve çocukların, daha elverişli sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelere oranla daha sık ortak öyküler oluşturdukları (43) sonucuyla oldukça ilgili görülmektedir. Özetle çocuğun anne-baba ya da bakım veren kişi ile öyküler anlatması, sohbetler etmesi ve çocukla kitap okuma etkinliklerinin yapılması çocuğun anlatı becerilerini desteklemektedir. Desteklenen çocuklar daha fazla ve içeriği daha zengin öyküler anlatabilmektedir. McCabe ve Peterson (147) çocukların anlatı becerilerindeki yetkinliklerinin, anne babaları ile geçmiş zamanda olan olaylar üzerinde konuştukları ve sohbet ettikleri zaman artış gösterdiğini belirtmiştir. Işıtan vd. (108) çalışmalarında çeşitli durumlar ve gerçekler hakkında bilgi edinilmesini

destekleyen anne babanın çocuklarıyla gerçekleştirdikleri etkinliklerin, çocukların daha karmaşık yapıları içeren anlatıları üretmelerini sağladığını belirtmektedir. Ayrıca yetişkinin öykü anlatırken çocuğa destek olması çocukların öykü yapısı üzerinde de önemli bir etken olarak görülmektedir. Yetişkin çocuğun öyküsünün iskelet yapısını oluşturur ve anlatı teknikleri konusunda çocuğa modeller sunar (244). Nitekim bazı araştırmalar sosyo-ekonomik düzeyden çok ev okuryazarlık ortamının ve evde anne baba ile gerçekleştirilen aktivitelerin çocukların dil gelişiminde daha büyük etken olduklarını belirtmiştir (154, 157). Ancak daha önce de belirtildiği gibi sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aileler çocuklarını bu yönde daha fazla desteklemektedirler.

Uccelli vd. (245) çalışmalarında geniş anlamda, küçük çocuklarıyla daha fazla geçmiş ve şimdiki zamanla ilgili konuşmaları alışkanlık haline getiren anne babaların, çocukların farklı bağlamlarda geçmiş olayları temsil etmeyi, niyetleri, duyguları ve tepkileri bildirmeyi ve deneyimleri bir araya getirmeyi öğrenmeleri için daha fazla fırsat sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bahsi geçen bu becerilerin çocukların sonraki özerk anlatı üretimi için kritik olan beceriler olduğunu vurgulamışlardır. Bir başka çalışmada da çocukların öykülerindeki içeriğin anne babanın eğitim ve gelir durumuna göre, farklılık gösterdiği bulunmuştur (43).

Mozzanica vd. (159) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, normal gelişim gösteren İtalyan çocuklarından oluşan büyük bir grubun ailelerinin SED'i ile anlatı becerileri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Sonuçlar, aile SED'i ile çocukların anlatı becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, her iki ebeveynin eğitim düzeyi ve çalışma durumunun, çocukların anlatı becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Alanla ilgili çalışmalar sadece anne öğrenim düzeyi ve çalışma durumuna odaklanırken bu çalışmada babaların da öğrenim düzeyinin önemli bir etken olduğu ve çocuğun ev ortamını, yaşam tarzını değiştirdiği sonucu ortaya konmuştur. Van Kleeck, Lange ve Schwarz (246), 172 anaokulu çocuğunda SED ile anlatı becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Otobüs Öykü Testi'ni kullanmışlar ve çocukların anlatı becerilerinde anne eğitimine ve ırka bağlı farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Çalışmada Afrikalı Amerikalı çocukların anlatı becerilerinde Avrupalı Amerikalı akranlarından daha düşük performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın aksine Reese vd. (195) anlatı becerileri ve okuma akıcılığı becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri boylamsal çalışmalarında anne

eğitim düzeyi; anlatı becerileri, kod  zme veya okuma becerilerinin hiçbiriyle önemli  l de ilişkili bulunmamıştır.

5.2.2. Erken Okuryazarlık Becerileri

Çalışmada yer alan çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bulgulara bakıldığında erken okuryazarlık toplam puanlarının ve alt ölçeklerden (*Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İŞlev Bilgisi, Uyak Farkındalığı, İlk Sese Göre EŞleştirme, Son Sese Göre EŞleştirme, Cümleyi Sözcüklere Ayırma, Sözcükleri Hecelerine Ayırma, Heceleri Birleştirme, Sözcüklerin İlk Sesini Atma, Sözcüklerin Son Sesini Atma, Sesbilgisel Farkındalık, Alıcı Dilde Harf Bilgisi, İfade Edici Dilde Harf Bilgisi, Harf Bilgisi, Dinlediğini Anlama*) aldıkları puanların ortalamalarının Erken Okuryazarlık Testi (EROT) için bulunan kesme noktalarının altında yer almaktadır. Testte yer alan bu kesme noktaları okul öncesi kurumuna devam eden çocukların yapabileceği ya da yapması beklenen becerilere işaret etmektedir. EROT'un erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan ve okul öncesi dönemde desteğe gereksinim duyan çocukları belirlemek için kullanılan bir test olduğu (116) göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada yer alan çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda yer aldıkları ve desteklenmeye gereksinim duydukları söylenebilir. Nitekim bu çalışmaya başlarken temel amaçlardan biri çocuklara etkileşimli kitap okuma temelli bir eğitim programı hazırlamak ve bu programı uygulamak olmuştur. Program  ocukların hem anlatı becerilerini hem de erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik çocukların bu alanlardaki gelişimsel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve uygulanmaya başlanmıştır. Çocukların devam ettikleri anaokulunda haftada iki kez olmak üzere program çocuklara 4 hafta süresince uygulanmıştır. Ancak Pandemi (COVİD 19) nedeniyle çalışmaya ara vermek zorunda kalınmıŐtır. Sonraki süreçte kapanmaların gerçekleŐmesi ve okulların kapanması sebebiyle eğitim programı sonlandırılmıştır. Çocukların sosyo-ekonomik düzeyi d Őuk bir bölgede yer almaları onlara  evrimi i programlar üzerinden ulaŐmayı da g leŐtirmiŐtir. Ailelerin çoğunun bölgede bulunan gecekondularda yaşıyor olması ve internet bağlantılarının olmaması  evrimi i programları kullanmayı imkansız hale getirmiŐtir. Programın uygulanabildiği 4 hafta süresince araştırmacının gözlemlerine dayanarak çocukların ölçeklerden aldıkları puanlara paralel olarak beceriler gösterdikleri kaydedilmiştir. Araştırmacı  ocuklara daha önce etkileşimli kitap okuma yöntemiyle kitap okuma çalışması yapılmadığını ve

çocukların bu tür etkinliklere katılmadıklarını gözlemlemiştir. Çocuklar yarım daire şeklinde oturmakta zorlanmış, hazırlık aşamasında yarım daire şeklinde düzenlenen alana oturmaları istendiğinde hepsinin sandalyeleri düzelterek yan yana koymaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Ancak 3. haftadan sonra çocuklar bu düzene alışmışlardır. Ayrıca uygulama yapılan gruptaki çocukların kitap okuma etkinliklerinde istekli olmadıkları, dinleme becerilerinin gelişmediği, sürekli kendi aralarında konuşup birbirleri arasında yer değiştikleri gözlenmiştir. Ancak etkileşimli kitap okuma öncesi ve sonrası gerçekleştirilen hareketli etkinlikler ve oyunlarda istekli ve aktif oldukları görülmüştür. Çocukların geneli uygulanan ilk üç programda kendilerine söylenen sözcüğün hangi sesle başladığını söyleme noktasında başarısız olmuşlardır, sesin kendisini söylemek yerine, yanındaki sesle birlikte bir hece olarak söylemişlerdir. Örneğin çocuklar gergedan sözcüğündeki /g/ sesini /ge/ olarak canavar sözcüğündeki /c/ sesini /ca/ olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca çocuklardan, verilen bir ses ile sözcük üretmeleri istendiğinde ilk iki hafta zorlandıkları gözlenmiştir.

Bu gözlemler ve çocukların testlerden aldıkları puanlar göz önünde bulundurulduğunda bu çocukların ev ortamlarında ve okul ortamlarında erken okuryazarlık ve anlatı becerileri açısından yeterince desteklenmedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu tür gözlemler çocukların ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçlara yönelik program hazırlama ya da hazırlanan programı esnetme noktasında büyük yararlar sağlamaktadır. Geçerli ve güvenilir özelliklere sahip olan ölçeklerle çocukların becerilerinin değerlendirilmesi, ölçülen becerileri için bir çerçeve sağlarken, gözlemler bu çerçevenin içini doldurma noktasında önemlidir ve bu nedenle alan çalışanları için önemli bir yere sahiptir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen bu çocuklara ilişkin gerçekleştirilen testler ve gözlemler bu çocukların özellikle desteklenmesi ve öğretmenlerine bu beceriler noktasında eğitimler verilmesi gerekliliğini açıkça göz önüne sermektedir. Ayrıca elde edilen bu bulgular alan yazında yer alan bilgilerle örtüşmekte ve geniş kapsamda ele alındığında sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınarak desteklenmesi gerektiği sonucunu desteklemektedir.

Alanyazında yer alan çalışmalar da bu çalışmaya paralel olarak; düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen çocukların erken okuryazarlık becerilerinin orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelenlere kıyasla daha yetersiz olduğunu ortaya koymuştur (68, 112, 148, 249). Anne baba eğitimi, mesleği ve aile geliri gibi sosyo-ekonomik

faktörler, ev okuryazarlık ortamını ve erken yazı materyalleri ile deneyimlerin kapsamını büyük ölçüde şekillendirir (163). Ev okuryazarlık ortamı da erken okuryazarlık becerileri üzerinde oldukça büyük öneme sahiptir ve çocukların uzun vadede akademik başarılarının yordayıcısı olarak görülmektedir (202). Anne baba eğitim düzeyi, çalışma durumu, gelir düzeyi ve ev ortamında bu becerilere yönelik bulunan uyaranlar gibi sosyo-ekonomik özelliklerin çocukların bu becerilerini etkileyen etmenler oldukları alanyazında belirtilmektedir (73, 79, 12, 120).

Düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen okul öncesi çocukların, çevresel yazının tanınması, sesbilgisel farkındalık, harf isimlendirme, sözcük yazma, sözcük tanıma, sözcük bilgisi ve dil bilgisi gibi erken okuryazarlık ve dil becerilerinde yaşlılarının gerisinde kaldığı açıkça görülmektedir (14, 56, 67, 121, 134, 136, 141, 142, 155). Lee ve Otaiba (130) yaptıkları çalışmada çocukların alfabe bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminin sosyo-ekonomik düzeyden etkilendiğini belirtmiştir. Duke (72) yazı farkındalığı becerilerinin de sosyo-ekonomik düzeyden etkilendiğini belirtmiştir. Neumann (164) tarafından yapılmış bir çalışmada, düşük SED'den gelen ailelerin çocuklarının sözel dil becerilerinde ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde yüksek SED'den gelen ailelerin çocuklarına göre daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte çocukların büyüdüğü ev ortamı da erken okuryazarlık ve dil gelişimi ile ilgili becerileri oldukça etkilemektedir. Nitekim bazı çalışmalar alıcı-ifade edici dil gelişimi, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık gibi erken çocukluktan itibaren gelişen becerilerin çocukların ev ortamı ile ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur (54, 123).

Araştırmalar; düşük sosyo-ekonomik ortamlardan gelen çocukların ev ortamlarının, evde sağlanan okuma materyalleri açısından orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklardan önemli ölçüde farklı olduğunu göstermiştir (144, 163). Ayrıca çocuğun anne babasıyla paylaştığı okuryazarlık deneyimleri, gerçekleştirdiği erken okuryazarlık aktiviteleri (48, 198, 225) daha fazla dil girdisi ve farklı anlamlı sözcükler ve farklı dil yapılarına maruz kalma da çocukların erken okuryazarlık ve dil becerilerinin gelişimi için önemli faktörlerdendir (93).

Zuilkowski vd. (256) çalışmalarında ev ortamındaki yazılı materyallerin çokluğunun tek başına çocukların öğrenme becerilerini desteklemediğini, ancak çocuklarla şarkı söylemek ve öykü anlatmanın çocukların sözel dil ve sözcük haznesi

gelişiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Rodriguez vd. (199) de okuryazarlık etkinliklerinin, anne-çocuk etkileşiminin ve öğrenme materyallerinin okul öncesi çocukların dil gelişimine, erken okuryazarlık becerilerine ve okul hazırbulunuşluğuna önemli katkıları olduğunu belirtmiştir. Aram vd. (15) sosyo-ekonomik düzeyi düşük çocuklar ve anneleriyle gerçekleştirdikleri bir çalışmada anne aracılığının çocukların alfabe bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin yordayıcısı olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Çocukların ev erken okuryazarlığı ortamının önemini vurgulayan birçok çalışma öncelikle anne-baba ve çocuk arasında etkileşimli kitap okumanın varlığına veya sıklığına odaklanmıştır. Araştırmalar etkileşimli kitap okumanın küçük çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini edinmelerini, hem düşük hem orta gelirli ailelerde okuma motivasyonlarının olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (24). Anne babanın eğitimci rolünü üstlendiği aile modelinde Snow vd. (217), ailenin eğitim aracı olarak hizmet ettiğini ve çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini olumlu yönde etkilediğini öne sürmüştür. Bu modelin merkezinde yer alan beş değişken; evin okuryazarlık ortamı (örneğin, evdeki kitap sayısı), doğrudan öğretim (örneğin, ev ödevlerine yardım eden anne baba), öğrenme fırsatları yaratmak (çocukları diğer insanlara ve faaliyetlere maruz bırakmak), anne baba öğrenim düzeyi ve anne baba beklentileridir (anne babanın çocuklarının eğitimi ile ilgili beklentileri). Anne baba ve çocuğun ev ortamıyla ilgili tüm bu bileşenler, çocuğun başta dil gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarının gelişiminde önemli etkiye sahiptir.

Sosyo-ekonomik faktörlerden hangisinin daha fazla etkiye sahip olduğu tam olarak bilinmemekle birlikte anne eğitim düzeyinin etkisi araştırmalarda açıkça ortaya konmuştur. Anne baba öğrenim düzeyi özellikle anne öğrenim düzeyi bu becerilerin gelişiminde en önemli faktörlerdendir (63, 221). Çocukların gelişimi veya bilişsel işlevleri ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda anne-baba öğrenim düzeylerinin dikkate alındığı ve anne öğrenim düzeyinin daha önemli sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (179, 197) okul öncesi çağı çocuklarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında anne öğrenim düzeyinin okul başarısını doğrudan etkileyen bir faktör olmakla birlikte baba öğrenim düzeyinin okul başarısının etkileyen bağımsız bir faktör olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Yıldırım ve Koçak (252) okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin inceledikleri çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş

çocuklarının resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama görevlerinde anne-baba öğrenim durumu ve ailenin gelir düzeyi faktörlerinin etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmada öğrenim düzeyi yüksek olan anne babaların nesnelere isimlerini doğru olarak kullandıkları ve çocuklarının kullanmalarına da özen gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gerçekleştirilen bu çalışma ile anne öğrenim düzeyinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde önemli etkiye sahip olduğu sonucu ortaya konmuştur. Lisans mezunu olan annelerin çocuklarının sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı becerilerinde ilkököl ve lise mezunu olan annelerin çocuklarından daha başarılı oldukları sonucu elde edilmiştir. Ancak anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların da erken okuryazarlık becerileri ölçümleri ayrı ayrı incelendiğinde bu çocukların da toplam EROT puanlarının ve diğer alt ölçek puanlarının kesme noktasının ya altında ya da sınırında olduğu, kesme noktasının üstünde puanı olan çocuğun olmadığı görülmektedir. Bu sonuç çocukların aynı sosyo-ekonomik çevrede yaşamaları ve aynı anaokuluna devam etmelerinin bir sonucu olabilir. Okul öncesi çocukların sınıf ortamlarının niteliği ve çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri arasında önemli bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir (66). Nitekim Hagans (93), düşük SED ortamlarda bulunan birçok okul öncesi programının, erken okuryazarlık becerilerini geliştiren sınırlı etkinlikler sağladıklarını belirtmektedir. McGill-Franzen, Lanford ve Adams (152) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada; düşük SED'lerden gelen çocuklara hizmet veren anaokullarının, yazılı kaynaklara çok az erişim sağlayan, okuryazarlıkla ilgili etkinliklere katılmak için çok az fırsat sunan ve dinleme konusunda çok az deneyime sahip öğretim yaklaşımlarını benimseme eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Duke (72) sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde yer alan çocukların okullarında ve sınıflarının duvarlarında daha az yazılı materyalle ve daha az kitap ve dergiyle karşılaştıklarını ifade etmiştir. Aram vd. (15) de çalışmalarında yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara göre daha fazla zenginleştirilmiş eğitim ortamı ve eğitim materyaline ulaşma imkanlarının olduğunu ve bunun da çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın yürütüldüğü anaokulu MEB'e bağlı bir bağımsız anaokuludur ve MEB'in okul öncesi eğitimi için oluşturduğu kazanım ve göstergeler kullanılmaktadır. Bu kazanım ve göstergeler arasında çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik

kazanım ve göstergeler de yer almaktadır. Ancak yapılan informal gözlemler anaokulundaki eğitimcilerin kitap okuma ve erken okuryazarlık etkinliklerine hareketli oyun, sanat etkinlikleri ve serbest zaman etkinliklerine ayırdıkları kadar zaman ayırmadıklarını göstermektedir. Ayrıca çocukların sınıf ortamlarında bulunan resimli çocuk kitaplarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte kitaplar olmadığı da gözlemler arasındadır. Şüphesiz ki yine de informal gözlemlere dayanarak bir sonuca varmak ve karar vermek mümkün değildir. Bunun için daha ayrıntılı çalışmalar gerçekleştirmek elzem bir konu olarak görülmektedir.

Alan yazında yer alan araştırmalarda da anne öğrenim düzeyinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir. Ergül vd. (79) gerçekleştirdikleri çalışmada anasınıfına devam eden ve düşük anne öğrenim düzeyine sahip çocukların sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha üst anne öğrenim düzeyine sahip çocuklarla karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Çıkan sonuçlar anne öğrenim düzeyinin bu beceriler üzerinde etkili olduğunu; anne öğrenim durumları düşük olan çocukların sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde anne eğitim düzeyi yüksek olan çocuklara göre daha düşük performans gösterdiğini vurgulamaktadır. Bir başka çalışmada ise 168 çocuğun sözcük bilgisi ve erken okuryazarlık becerileri güz ve bahar dönemi olmak üzere iki dönemde boylamsal olarak değerlendirilmiş ve anne öğrenim düzeyi düşük olan çocukların bu becerilerdeki düşük performansının ilerleyen dönemlerde de devam ettiği ve bu nedenle akranlarına göre dezavantajlı konumda oldukları vurgulanmıştır (11).

Korat (123) 5-6 yaş çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini araştırdığı çalışmada anne öğrenim düzeyinin çocukların okuryazarlık becerileriyle oldukça ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Durhame vd. (74) yaptıkları boylamsal araştırmada anne öğrenim düzeyinin çocukların sözel becerileriyle ilişkili olduğunu ve okulöncesi dil becerilerinin ise çocukların ileriki dönem okul başarısını yordadığını belirtmişlerdir. Çocukların Erken dönemdeki sözel dil becerileri onların dilsel deneyimleri açısından farklılık göstermektedir ve bu sözel becerilerin de erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisi ortadadır.

Aram vd. (15) çalışmalarında anne öğrenim düzeyinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde önemli bir etken olduğunu belirtmekle birlikte, daha önemli olan unsurun annenin çocuğunun becerilerini desteklemek için gerçekleştirdiği aktiviteler olduğunu belirtmektedir. Anne babaların okuryazarlıkla ilgili uygulamaları ve inançları, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin önemli yordayıcılarıdır (108). Tek başına anne eğitim düzeyi çocukların daha elverişli koşullarda büyümesini, erken okuryazarlık etkinlikleri ve yazılı materyallere ulaşımını sağlasa da önemli olan annelerin çocuklarını dil gelişimi ya da daha genel olarak tüm gelişim alanlarında daha etkili bir şekilde nasıl destekleyeceğini bilmesidir. Bu sonuç tüm sosyo-ekonomik düzeylerden gelen anne babalara yönelik eğitim programlarının önemini bir kere daha ortaya koymaktadır. Anne babalara yönelik uygulanacak eğitim programlarının ve çocuklara erken dönemde uygulanacak müdahale programlarının özellikle anne eğitim düzeyi düşük ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerden gelen çocukların desteklenmelerinin, onların dil gelişimi, anlatı becerilerinin ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik son derece önemli ve etkili bir önlem olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda anne babaları dil ve erken okuryazarlık becerilerinin önemi, bu becerileri evde nasıl destekleyebilecekleri, çocukları için konuşma fırsatları oluşturmada günlük rutinlerden nasıl yararlanabilecekleri, yazılı materyallerin evde bulunmasının ve ulaşılabilir olmasının önemi konularında bilgilendirmek oldukça önemli görülmektedir (79).

5.3. Anlatı Becerileri ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İlişkisi

Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen 5 yaş çocuklarının anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada çocukların anlatı becerileri ölçümleri ve erken okuryazarlık ölçümleri arasında çeşitli düzeylerde anlamlı olan ilişkiler saptanmıştır. Bu beceriler arasında pozitif yönlü ilişkilerin olması şaşırtıcı değil öngörülen bir sonuçtur. Her iki becerinin de erken dil becerileri ya da sözel dil becerileri ile bağlantılı olduğu bilinmektedir. Nitekim çalışmada çocukların sözcük bilgisi alt ölçekleri ve anlatı becerileri öykü bileşenlerinin toplam puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların öykü bileşenlerinin toplamı öykülerinde bulundukları yapıları işaret etmektedir. Bu yapının zengin olmasının çocukların sözcük dağarcığından oldukça etkilendiği söylenebilir.

Çocukların öykülerinde kullandıkları karmaşık cümle sayısı ve farklı sözcük sayısı ile sözcük bilgisi alt ölçeğinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların öykülerinde farklı sözcükler kullanmaları onların sözcük haznesinde yer alan sözcüklerin zenginliğinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca çocukların karmaşık cümle yapısını oluşturabilmek için ifade edici dil becerileri ve alıcı dil becerilerinin gelişmiş olması beklenir. Çocuklar bu becerileri doğumlarından itibaren gelişimsel bir sıra içinde kazanırlar; bu sıra sesbilgisel gelişiminden cümle gelişimine doğru ilerleyen bir süreçtir. Bebekler önce ses üretirler, bu seslerin üretimi hece üretimiyle devam eder, ardından jargon üretimi ve sözcük üretimi başlar, sözcük üretimi de iki sözcüklü cümleler, üç-dört sözcüklü cümleler ve daha uzun cümleler olarak karşımıza çıkar. Bebekler okul öncesi yaşlara geldiklerinde edindikleri sözcükleri ve cümleleri sosyal ortamlar içinde kullanmaya ve iki yaş itibariyle basit düzeyde anlatılar üretmeye başlarlar. Çocuklar yeni sözcükler öğrendikçe bunu cümlelerinde kullanır. Örneğin “aslında” sözcüğünü yeni öğrenen bir çocuk konuşurken defalarca aslında sözcüğünü kullanır. Bu durum çocukların sözcük bilgisi ve öykü anlatma becerileri arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Sözcük bilgisi çocukların anlatılarını etkilediği gibi, öykü anlatma çalışmalarının yapılması da çocukların yeni sözcükler edinmesini kolaylaştırır. Nitekim bu çalışmada gerçekleştirilen regresyon çalışmaları öykü bileşenleri toplam puanının ifade edici dilde sözcük bilgisi alt ölçeğin varyansın yaklaşık %46’sını açıkladığını göstermektedir. Bu nedenle çocukların hem ev ortamında hem de okul öncesi kurumlarında yeni sözcükler edinmesi için desteklenmesi oldukça kritik öneme sahiptir. Ayrıca çocuklarla bebeklik döneminden itibaren öykü anlatma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi de birbiriyle iç içe geçmiş bu dil becerilerini hatta bit bütün olarak ele alındığında dil becerilerinin tümünü destekleme konusunda önemlidir.

Çalışmada anlatı becerileri ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasında önemli düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi yıllarda ortaya çıkan kodlama ile ilgili becerilerde sözel dil becerilerinin rolünün oldukça büyük olduğu araştırmacılar arasında yaygın olarak kabul edilmektedir (68, 226, 249). Özellikle, sesbilgisel farkındalıktaki büyümenin, okul öncesi çocuklarda sözcük dağarcığındaki büyüme ile bağlantılı olduğunu belirten çalışmalar yer almaktadır (51, 138, 151). Başka bir deyişle bir çocuğun sözcük dağarcığının büyümesinin, sözcüklerin fonetik yapısını anlamayı teşvik ettiği varsayılmaktadır (142).

Sözcük dağarcığının ötesinde, sesbilgisel farkındalığın gelişimini destekleyen anlatsal söylem becerileri gibi belirli sözel dil becerileri hakkında nispeten az şey bilinmektedir (97, 161). ABD Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (National Early Literacy Panel NELP (161) anlatsal söylem becerileri gibi okul öncesi karmaşık sözel dil becerilerinin, ilk okumayı öğrenme aşamasında, sözcük dağarcığına göre hem kod çözme hem de okuduğunu anlama ile daha önemli öngörücü ilişkilere sahip olduğunu öne sürerek bu konunun çalışılmasının önemini vurgulamıştır. Nitekim bu çalışma anlatı becerileri ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Çocukların öykü bileşenlerin toplamı ile sesbilgisel farkındalık toplam puanı ve uyak farkındalığı, son sese göre eşleştirme, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme alt ölçeklerinde doğrusal pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Hipfner-Boucher vd. (97) çalışmalarında bu çalışmayı doğrulayan bir sonuç elde etmişlerdir. Hem ifade edici dil becerileri hem sözcük dağarcığı hem de anlatsal hikaye yapısının sesbilgisel farkındalık becerileriyle oldukça güçlü bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Her iki çalışmadaki sonuçlar okul öncesi sözel anlatı becerilerinin, erken okuma başarısı ile yakından ilişkili olan sesbilgisel farkındalıkla eşzamanlı olarak açıklayıcı bir rol oynayabileceği ihtimaline işaret etmektedir.

Işıtan vd. (108) çalışmalarında küçük çocukların evde öğrenmesini ve okuryazarlığını desteklemek için ebeveyn uygulamalarını ölçmek için tasarlanmış bir aracın psikometrik özelliklerini inceledikleri ve “Evde Erken Öğrenme ve Okuryazarlık Desteği Aracı” alt ölçekleri ile çocukların anlatı becerileri puanları arasındaki ilişkiyi inceleyerek aracın yordayıcı geçerliliğini araştırdıkları çalışmalarında Sesbilgisel Farkındalık Desteği ile iki anlatı ölçütü, Farklı Sözcük Sayısı ve Anlatı Karmaşıklığı İndeksi arasındaki orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Çalışmada bu bulgulardan yola çıkarak çocukların ana dillerindeki seslere duyarlılığını hedefleyen anne baba etkinliklerinin, çocukların anlatılarında kullandıkları farklı sözcük sayısını destekleyebileceğini ve ürettikleri anlatıların karmaşıklığını artırabileceği sonucuna ulaşılmış ve genel olarak sesbilgisel farkındalığın çocukların anlatı becerilerinin en güçlü yordayıcılarından biri olduğu belirtilmiştir.

Ergül vd. (80) Türkçe konuşan okul öncesi çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin içsel ve dışsal yordayıcılarını araştırdıkları çalışmalarında, dil gelişimi,

çalışma belleği ve evde okuma ortamının çocukların hem şimdiki hem de yılsonundaki sesbilgisel farkındalık becerilerini yordadığını göstermiştir. Araştırmacılar dil gelişimi ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasındaki bu bağlantıya sözcük dağarcığının aracılık ettiğini belirtmektedir. Bu sonuç şimdiki çalışmanın bulguları ile uyumlu bir sonuçtur. Nitekim şimdiki çalışmada da anlatı becerileri farklı sözcük sayısı ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Çocukların anlatı becerileri ve harf bilgisi becerilerinde farklı sözcük sayısı, farklı anlamlı sözcük sayısı, tamamlanmış anlaşılır sözce sayısı ve öykü anlatma sürelerinde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkiler istatistiksel açıdan anlamlı görünse de alan çalışmaları için manidar olmadığı düşünülmektedir. Benzer bir sonucu Gardner-Neblett ve Iruka (87) okul öncesi çocukların anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında ortaya koymuşlar ve harf bilgisi ile anlatı becerileri arasında bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Sonuçlarda farklı sözcük sayısı ve farklı anlamlı sözcük sayısı ile harf bilgisi becerileri arasında düşük düzeyde de olsa bir ilişkinin çıkması bu konu hakkında daha ayrıntılı çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Çalışmada çocukların yazı farkındalığı ile öykü bileşenlerin toplamı, karmaşık cümle sayısı, toplam sözcük sayısı, farklı sözcük sayısı, farklı anlamlı sözce oranları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Daha önce anlatı becerileri ve yazı farkındalığı becerileri arasında ilişkiyi araştıran bir çalışma alan yazında yer almamakla birlikte belirtilen anlatı becerileri puanlarının çocukların yazı farkındalığı becerilerini kazanmalarında aracılık ettiği düşünülmektedir. Örneğin çocukla kitap okurken hem yazı farkındalığını hem de anlatı becerilerini desteklemek mümkün olmaktadır. Justice ve Ezell'e (112) göre yazı farkındalığı becerileri iyi düzeyde gelişmiş olan bir çocuk yazının sözcükleri aktarmak için kullanıldığını, sözel dil becerileri ile yazının arasında bir ilişki olduğunu ve yazının öyküleri aktardığını bilir. Bu düşünceden yola çıkarak anlatı becerilerinin çocukların yazı farkındalığı becerilerinde önemli bir rol oynadığını belirtmek mümkündür.

Çalışmada araştırılan başka bir ilişkide çocukların anlatı becerileri ve dinlediğini anlama ve öyküyü anlama becerileri arasındaki ilişkidir. Çocukların öykü bileşenlerinin toplamı, karmaşık cümle sayıları, toplam sözcük sayıları, farklı sözcük sayıları ve farklı anlamlı sözce sayıları ile dinlediğini anlama ve öyküyü anlama

becerilerinde doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Dinleme becerilerinin çocuğun sözcük dağarcığı ve diğer sözel dil becerilerindeki öneminin oldukça kritik bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Dinleme becerisi aynı zamanda konuşma, okuma ve yazma gibi diğer gelişimsel alanlara da temel oluşturan bir beceridir.

Okul öncesi çocukların okuryazarlığı dil becerileri üzerine inşa ettikleri (243) ve çocukların anlatı becerilerinin dil becerilerinin bütününe pencere açtığı (55, 156) bilgileri göz önünde bulundurulduğunda çocukların anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerilerinin arasındaki ilişkiyi incelemek oldukça önemlidir. Sözel dil becerilerinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli faktörlerden biri olduğu (29, 46, 64, 66, 69, 165, 189, 219, 226, 229) araştırmalarda kanıtlanmıştır. Başka çalışmalar da; okul öncesi çocukların sözcük haznesi ve anlatı becerileri gibi iyi gelişmiş sözel dil becerilerine sahip olmalarının, daha iyi okuyucular olma olasılıklarını artırdığını belirtmektedir (91, 132, 133, 212). Ancak tüm bu ilişkiyel çalışmalar içinde anlatı becerilerinin katkısı ve bu ilişkiler içindeki rolü tam olarak açıklanamamaktadır.

Bu çalışma sosyo-ekonomik düzeyi düşük 5 yaş çocuklarının anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Bulgulardan elde edilen sonuçlar anlatı becerilerinin erken okuryazarlık becerilerini %46,9 gibi bir oranla yordadığını göstermektedir.

Çocukların anlatı becerileri, okuryazarlık ve genel okul başarısını kolaylaştırmada kritik rol oynayan, bağlamdan arındırılmış sözlü dil becerilerinin birbirine bağlı bir kümesinin bir parçasını oluşturur (168). Bununla birlikte çocukların okuryazarlık becerileri için bir önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olan erken okuryazarlık da okuryazarlık ve genel okul başarısını kolaylaştırmada kritik bir önem taşır. Erken okuryazarlık becerilerinin de aynı sözel dil becerileri kümesinin bir parçası olduğunu ve anlatı becerileri ile arasında önemli bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Peterson vd. (187) anlatı becerileri konusundaki araştırmaların henüz başlangıç aşamasında olmasına rağmen, anlatı becerilerinin, erken okuryazarlık ve bilişsel gelişim için temel olduğuna inanmaktadır. Bu araştırmanın sonucu da bu bilgiyi doğrulamakta ve anlatı becerilerinin erken okuryazarlık becerilerini ve ayrı ayrı bileşenlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Dickinson ve McCabe, (64) anlatıların okul öncesi çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin

gelişimi için güçlü etkileri olduğunu belirtmektedir. Başka bir ifadeyle; anlatı becerilerinin erken okuryazarlık becerilerinin kazanımını kolaylaştırdığı ve çocukların öykü anlatma becerilerinin desteklenmesinin erken okuryazarlık becerilerini de olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Erken dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerinin nasıl ilişkilendirildiği konusunda kilit rol oynayan becerinin sözel anlatı becerileri, başka bir ifadeyle öykü anlatma becerileri olduğu savunulmaktadır (59, 214). Anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi anlamak ve ilişkinin yönü ve katkısını belirlemek okul öncesi çocukların bu becerileri nasıl kazandıkları ve ileri dönem okuryazarlık becerilerinin nasıl etkileneceğini öngörmek adına önemli görülmektedir. Alan yazında yakın bir zamanda gerçekleştirilen bir çalışma iki beceri arasındaki ilişkiyi sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir bölgede incelemiştir.

Gardner-Neblett ve Iruka (87) da çocukların sözel anlatı becerilerinin erken okuryazarlık, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki katkılarını araştırmışlardır. “Çocukların erken dönem dil becerilerinin okuryazarlık sonuçlarını öngördüğü kanıtlanmış olmakla birlikte, okul öncesi sözel anlatı becerilerinin dil ile erken okuryazarlık arasındaki ilişkisindeki rolü hakkında çok az şey bilinmektedir” düşüncesinden yola çıkarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında sözel anlatı becerilerinin erken okuryazarlık becerilerine aracılık ettiği sonucunu elde etmişlerdir. Bu bilgiler anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi işaret etmekle birlikte daha ayrıntılı araştırmaların gerçekleştirilmesinin önemi ve alan yazına sağlayacağı katkı açıkça görülmektedir. Bu çalışmada çocukların anlatıları tekrar anlatı yöntemiyle değerlendirilmiş olup farklı anlatı analizleri kullanılarak erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin gerekli olduğu apaçık ortadadır. Çocukların hem anlatı becerileri hem de erken okuryazarlık becerilerinin ileriki dönemde akademik başarılarını ve okuryazarlık başarılarını etkilediği düşünüldüğünde çocukların bu becerilerinin bir bütün olarak ele alınması ve desteklenmesi önem arz etmektedir. Nitekim bu çalışmanın sonuçları bir becerideki bir birim artışın diğer beceride de bir birim artışa neden olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle çocukla gerçekleştirilen öykü anlatma çalışmaları aynı zamanda o çocuğun erken okuryazarlık becerilerini de destekleyecektir.

5.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma; sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan ve anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklarının anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla planlanmıştır. Ankara ili Altındağ ilçesi sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan çocukların gittiği bir anaokulunda uygulanmaya başlanmıştır. Çocukların ön-testleri alınmış, anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerilerine ilişkin tüm değerlendirmeler iki farklı grup için gerçekleştirilmiştir. Ardından gruplardan biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiş ve deney grubunda etkileşimli kitap okuma temelli erken okuryazarlık programı uygulanmaya başlanmıştır. 4 haftalık programın uygulanmasından sonra Covid 19 Pandemi süreci başlamış ve eğitim programının uygulamaları yarım kalmıştır. Bu süreçte okuların kapanması, ülkemiz de dahil tüm dünyada karantinaların başlaması ve sosyo-ekonomik düzeyleri nedeniyle eğitim programının gerçekleştirildiği çocukların anne babalarına çevrimiçi programlar ile ulaşmanın mümkün olmaması sebebiyle araştırma sonlandırılmak zorunda kalmıştır. Bu nedenlerle bu araştırmanın örnekleme bir başta planlanan araştırmanın verileri ile sınırlıdır. Farklı bir amaçla yeniden düzenlenen bu araştırma için yeni veriler toplamak da yukarıda bahsi geçen nedenlerle mümkün olmamıştır. Ayrıca çocukların gelişimlerinin pandemi süreci nedeniyle olumsuz etkileneceği ve yeni toplanacak verilerin öncesinde toplanan verilerden süreç nedeniyle farklılık göstereceği düşünülerek bu dönemde farklı bir çocuk grubundan yeni değerlendirmeler alınamamıştır. Üstelik anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi yüz yüze çocukla etkileşim içinde gerçekleştirilen bir süreçtir ve pandemi koşulları içinde bu etkileşimin gerçekleştirilmesi mümkün olmamıştır. Bu araştırma sınırlılıkları çerçevesinde ileri araştırmalar için önemli olduğu düşünülen bazı öneriler barındırmaktadır. Bu önerilere 6. Bölümde yer verilmiştir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgeden gelen çocukların anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Sosyo-ekonomik düzeyler arasında karşılaştırma yapılamamış olsa da çocukların anlatı becerilerinin, normal gelişim gösteren yaşlılarına göre yetersiz olduğu ve desteklenmesi gerektiği görülmektedir.
2. Çocukların anlatı becerileri ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.
3. Çocukların anlatı becerileri ve anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı fark görülmemektedir.
4. Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin (Toplam puan ve tüm alt ölçeklerde) ölçek puanları kesme noktalarının altında kaldığı ve çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından risk grubunda oldukları görülmektedir. Bunun sosyo-ekonomik dezavantajlardan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.
5. Çocukların erken okuryazarlık becerileri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.
6. Çocukların erken okuryazarlık becerileri ve anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Anne eğitimi yüksek olan çocukların erken okuryazarlık toplam puan ve alt ölçek puanlarında daha başarılı oldukları bulunmuştur.
7. Çocukların anlatı becerileri (öykü bileşenleri toplam puanı) ile erken okuryazarlık sözcük bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
8. Çocukların anlatı becerileri karmaşık cümle sayısı (C birim sayısı) ile erken okuryazarlık sözcük bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
9. Çocukların anlatı becerileri farklı sözcük sayısı ile erken okuryazarlık sözcük bilgisi alt ölçeklerinde (ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

10. Çocukların anlatı becerileri sözcük söyleme hızı ve alıcı dilde sözcük bilgisi alt ölçeğinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
11. Çocukların anlatı becerileri öykü bileşenleri toplamı ile sesbilgisel farkındalık ve alt ölçekleri (uyak farkındalığı, son sese göre eşleştirme, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme) arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
12. Çocukların anlatı becerileri toplam sözcük sayısı ile sesbilgisel farkındalık toplam puanı ve uyak farkındalığı alt ölçeği becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
13. Çocukların anlatı becerileri farklı sözcük sayısı ile sesbilgisel farkındalık toplam puanı ve alt ölçekleri (uyak farkındalığı, heceleri birleştirme) becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
14. Çocukların anlatı becerileri farklı anlamlı sözcük oranı ile sesbilgisel farkındalık toplam puanı ve uyak farkındalığı alt ölçeği becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
15. Çocukların anlatı becerileri farklı sözcük söyleme hızı ile sesbilgisel farkındalık ve alt ölçekleri (sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme) arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
16. Çocukların anlatı becerileri sözcük söyleme hızı ile sesbilgisel farkındalık ve alt ölçekleri (sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme) arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
17. Anlatı becerileri farklı sözcük sayısı ile ifade edici dilde harf bilgisi puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır.
18. Anlatı becerileri tamamlanmış anlaşılır sözcük sayısı puanı ile ifade edici dilde harf bilgisi puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır.
19. Anlatı becerileri farklı anlamlı sözcük sayısı puanı ile ifade edici dilde harf bilgisi puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır.
20. Anlatı becerileri öykü anlatma süresi ile ifade edici dilde harf bilgisi puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır.

21. Anlatı becerileri öykü bileşenleri toplamı ve dinlediğini anlama alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.
22. Anlatı becerileri karmaşık cümle sayısı ve dinlediğini anlama alt ölçeğinde anlamlı bir ilişki görülmektedir.
23. Anlatı becerileri toplam sözcük sayısı ile dinlediğini anlama alt ölçeğinde anlamlı bir ilişki görülmektedir.
24. Anlatı becerileri farklı sözcük sayısı ile dinlediğini anlama alt ölçeğinde anlamlı bir ilişki görülmektedir.
25. Anlatı becerileri farklı anlamlı sözce oranı ile dinlediğini anlama alt ölçeğinde anlamlı bir ilişki görülmektedir.
26. Anlatı becerileri öykü bileşenleri toplamı ve yazı farkındalığı alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.
27. Anlatı becerileri karmaşık cümle sayısı ve yazı farkındalığı alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.
28. Anlatı becerileri toplam sözcük sayısı ve yazı farkındalığı alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.
29. Anlatı becerileri farklı sözcük sayısı ve yazı farkındalığı alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.
30. Anlatı becerileri farklı anlamlı sözce oranı ve yazı farkındalığı alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.
31. Anlatı becerileri öykü bileşenleri toplamı ve öyküyü anlama alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.
32. Anlatı becerileri karmaşık cümle sayısı ve öyküyü anlama alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.
33. Anlatı becerileri toplam sözcük sayısı ve öyküyü anlama alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.

34. Anlatı becerileri farklı sözcük sayısı ve öyküyü anlama alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.
35. Anlatı becerileri farklı anlamlı sözce oranı ve öyküyü anlama alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.
36. Anlatı becerileri tekrarlanan sözcük sayısı ve öyküyü anlama alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.
37. Çocukların anlatı becerileri öykü bileşenlerin toplamı ve erken okuryazarlık toplam puanları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.
38. Çocukların anlatı becerileri karmaşık cümle yapısı ve erken okuryazarlık toplam puanları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.
39. Çocukların anlatı becerileri farklı sözcük sayısı ve erken okuryazarlık toplam puanları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.
40. Çocukların anlatı becerileri farklı anlamlı sözce oranı ve erken okuryazarlık toplam puanları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.
41. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların anlatı becerilerinin erken okuryazarlık becerilerinin bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar kapsamında aşağıdaki öneriler verilmiştir:

1. Anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerilerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda; okula başlamadan önce tüm sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların bu becerilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesinin bir eğitim politikası olarak ele alınması gerekli görülmektedir.
2. Bu becerilerin çocukların ileri dönem akademik başarılarında önemli yordayıcılar olması nedeniyle erken dönemde desteklenmesi kritik öneme sahiptir. Bu nedenle alan yazında bu konuyla ilgili çalışmaların çok yönlü olacak şekilde araştırılması ve çocukları desteklemeye yönelik eğitim ve gelişimsel destek programlarının artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

3. Anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin ve anlatı becerilerinin erken okuryazarlık becerilerindeki rolü daha ayrıntılı ve daha geniş bir örneklem grubuyla ve tüm sosyo-ekonomik düzeyleri içerecek şekilde araştırılması önerilmektedir.
4. Hem anlatı becerileri hem de erken okuryazarlık becerileri anne baba eğitim düzeyleri ve çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarından etkilenen becerilerdir. Bu nedenle özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen anne babalar olmak üzere okul öncesi çağında çocukları olan tüm anne babalara yönelik eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması gerekli görülmektedir.
5. Çocukların bu becerilerinin gelişiminde nitelikli resimli çocuk kitaplarının önemi yadsınamayacak kadar büyüktür bu nedenle tüm sosyo-ekonomik düzeyden çocukların bu kitaplara ulaşmaları çeşitli projeler gerçekleştirilerek sağlanmalıdır. Bir öneri olarak belediyeler her yeni doğan bebek için çocuğun erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte olan kitaplardan bir set oluşturularak doğum hediyesi olarak annelere verebilir. Özellikle nitelikli çocuk kitaplarının ücretleri düşünüldüğünde sosyo-ekonomik dezavantajlı aileler için bu kitaplara ulaşmak oldukça zor görünmektedir. Bu ailelerin desteklenmesi özellikle çok büyük öneme sahiptir. Ayrıca bu ailelerin Halk Kütüphanelerine ulaşma noktasında da yönlendirilmesi ve kütüphaneleri düzenli bir şekilde kullanmaları sağlanmalıdır.
6. Çocuklara nitelikli kitaplar sağlanması açısından aşağıdaki bilgiler göz önünde bulundurulması gereklidir:
 - Resimli çocuk kitabının içeriği kitabın alınacağı ya da okunacağı yaş grubundaki çocukların gelişim düzeylerine uygun mudur?
 - Resimli Çocuk kitabının resimlemesi kitabın alınacağı ya da okunacağı yaş grubundaki çocukların gelişim düzeylerine uygun mudur? Kitabın resimleri öykünün içeriğini yansıtmakta mıdır?
 - Öykü kitabı çocukların öğrenirken aynı zamanda eğlenmeleri için uygun mudur?
 - Öykü kitabı etkileşimli kitap okumak için uygun mudur?

- Öykü kitabı, çocuğun öyküyü anlatan kişi konumuna geçmesine uygun mudur? Başka bir ifadeyle çocuklar kitabın resimlerine bakarak öyküyü anlatabilir mi?
 - Öykü kitabı çocukların yeni sözcükler öğrenmesine uygun mudur?
 - Öykü kitabı çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmek için uygun mudur?
 - Öykü kitabı çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmek uygun mudur?
 - Öykü kitabı çocukların harf bilgisi edinmeleri için uygun mudur?
 - Öykü kitabı çocukların dinleme becerilerinin desteklenmesi için uygun mudur?
7. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki anaokullarının da yazılı materyaller, dergiler, resimli çocuk kitapları açısından zenginleştirilmesi de oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlere “etkileşimli kitap okuma” yöntemine ilişkin hizmet içi eğitim programlarının verilmesi de büyük bir öneme sahiptir.
8. Okulöncesi öğretmenleri çocukların ilgili becerilerini belirli zaman aralıklarında kendi oluşturduğu kontrol listeleri veya standardize testler kullanarak mutlaka değerlendirmeli ve çocuğun yetersiz olduğu becerileri destekleme noktasında önlemler almalıdır.

7. KAYNAKLAR

1. Acarlar F. Çocuklarda Dilin Değerlendirilmesi: Betimleyici Yaklaşım. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2002; 35 (1-2): 121-127.
2. Acarlar F. Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi. Acarlar F, Diken Ö. Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi. Ankara: Pegem Akademi; 2019
3. Adams C. Practitioner Review: The Assessment of Language Pragmatics. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2002; 43: 973-987.
4. Akmeşe PP. Çocuklarda Öykülemenin Gelişimi ve Dilin Değerlendirilmesinde Kullanımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2015; 16(3): 293-305.
5. Akoğlu G, Turan F, Eğitsel Müdahale Yaklaşımı Olarak Sesbilgisel Farkındalık: Zihinsel Engelli Çocuklarda Okuma Becerilerine Etkileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2012; 42: 11-22.
6. Akoğlu G, Kızıllöz Ç. Print Awareness Skills and Home Literacy Environment of Turkish Preschoolers. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2019; 34(1): 90-105.
7. Akoğlu G. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi. Temel, Z. F. (Ed.) Her Yönüyle Okulöncesi Eğitim 4 Dil ve Erken Okuryazarlık. Ankara: Hedef CS Basın Yayın; 2015.
8. Akoğlu G. Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Uygulama Adımları. Ergül, C. (Ed.) Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP). Ankara: Eğiten Kitap; 2016.
9. Akoğlu G, Karaaslan B. COVID-19 ve İzolasyon Sürecinin Çocuklar Üzerindeki Olası Psikososyal Etkileri. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi. 2020; 5 (2): 99-103.

10. Aksu-Koç A. Role of the home context in relations between narrativeabilities and literacy practices. In. Ravid DD, Shyldkrot HB. (Eds.), Perspectives on language and language development. Boston, MA: Springer US; 2005.
11. Altun D. Okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerilerinin ev içi ve sınıf okuryazarlık ortamları ile olan ilişkinin çok düzeyli analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2016.
12. Anthony JL, Francis DJ. Development of Phonological Awareness. Current Directions In Psychological Science. 2005; 5(14): 255-259.
13. Aram D, Biron S. Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. Early Childhood Research Quarterly. 2004; 19: 588-610.
14. Aram D, Levin I. Mother-child joint writing in low SES Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. Cognitive Development. 2001; 16: 831-852.
15. Aram D, Korat O, Saiegh-Haddad E, Arafatd SH, Khourya R, Abu Elhija J. Early literacy among Arabic-speakingkindergartners: The role of socioeconomicstatus, home literacy environment and maternalmediation of writing. Cognitive Development. 2013; 28, 193-208.
16. Ateş BŞ, Küntay AC. Referential interactions of Turkish-learning children with their caregivers about non-absent objects: integration of non-verbal devices and prior discourse. Journal of Child Language. 2018; 45: 148-173
17. Babayigit S, Stainthorp R. Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparentorthography. Journal of Educational Psychology. 2011; 103: 169-189.
18. Bayhan, PS, Artan İ. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Morpa Yayınları. İstanbul: 2004.
19. Baykoç Dönmez N. Çocuklarda Dilin Kazanılması. Ankara: YA-PA 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. 1986; 90-97.

20. Baykoç Dönmez N, Arı M. 12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara. 1992.
21. Bayraktar V, Temel F. Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2014; 29(3): 8- 22.
22. Below JL, Skinner CH, Fearing JY. Sorrell, CA. Gender differences in early literacy: Analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes. *School Psychology Review*. 2010; 39, 240-257.
23. Bennett-Armistead, VS, Duke NK. A.M. Moses Literacy and the Youngest Learner: Best Practices for Educators of Children Birth to 5. New York, NY: Scholastic: 2005.
24. Bennett KK, Weigel DJ, Martin SS. Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*. 2002; 17(3): 295–317.
25. Berman RA. Trends in Research on Narrative Development. Edt. Cohen, S. F. Language Acquisition. Palgrave MacMillan: 2009.
26. Berman RA, Slobin DI. Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 1994
27. Bernstein D. K, Levey S. Language development: A review. D. K. Bernstein, E. M. Tiegerman-Faber (Ed.), Language and Communication Disorders in Children. America: Boston: Allyn & Bacon: 2009.
28. Bigozzi L, Vettori G. To tell a story, to write it: developmental patterns of narrative skills from preschool to first grade. *Eur J Psychol Educ*. 2016; 31: 461–477.
29. Bishop DVM, Adams CA. Pprospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 1990; 31: 1027-1050.

30. Bishop, D. V. M. Pragmatic Language Impairment: A Correlate of SLI, A Distinct Subgroup, or Part of The Autistic Continuum? L. B. Leonard, D. V. M. Bishop (Ed.) *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Hove: Psychology Press: 2000.
31. Bishop DVM. *Expression, reception and recall of narrative instrument*. London: Harcourt Assessment. 2004.
32. Blachowicz CLZ, Fisher P. *Teaching Vocabulary in All Classrooms*. Englewood Cliffs: Merrill, 1996. Print.
33. Bloom L. *Language Development from two to three*. Cambridge, UK: Cambridge University Press: 1991.
34. Bloom L, Lahey M. *Language Development and Language Disorders*, New York: John Wiley & Sons: 1978.
35. Boudreau D. Narrative abilities, advances in research and implications for clinical practice. *Top Lang Disorders*. 2008; 28: 99–114.
36. Boudreau DM. Narrative abilities in children with language impairments. In R. Paul (Ed.), *Language disorders from a developmental perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 2007.
37. Bracken SS, Fischel JE. Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*. 2008; 19(1): 45-67.
38. Bradley RH, Corwyn RF: Socio-economic status and child development. *Ann Rev Psychol*. 2002; 53: 371–399.
39. Bronfenbrenner U. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1979.
40. Bronfenbrenner U, Morris PA. The ecology of developmental processes. In W. Damon, R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. John Wiley & Sons Inc: 1998.
41. Bronfenbrenner, U. (Ed.) *Making human beings human*. Thousand Oaks, CA; Sage, 2005.

42. Brooks-Gunn J, Duncan GJ. The effects of poverty on children. *Future Child*. 1997; 7(2):55-71
43. Burger LK, Miller PJ. Early talk about the past revisited: affect in working-class and middle-class children's co-narrations. *Journal of Child Language*. 1999; 26(1): 133-162.
44. Bus AG, Belsky J, van Ijzendoorn MH, Crni, K. Attachment and Bookreading Patterns: A Study of Mothers, Fathers, and Their Toddlers. *Early Child. Res. Q.* 1997; 12 (1): 81–98.
45. Bus AG, van IJzendoorn MH. Mothers reading to their three year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*. 1995; 40: 998-1015.
46. Butler SR, Marsh HW, Sheppard MJ, Sheppard JL. Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*. 1985; 77(3): 349–361.
47. Büyükbaştu, S. Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (ms-pas) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2012; 4 (2): 509-518.
48. Cabell SQ, Justice LM, Piasta SP, Curenton SM, Wiggins A, Pence Turnbull K, Petscher Y. The impact of teacher responsiveness education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2011; 20(4): 315-330.
49. Cain K, Oakhill J, Bryant P. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*. 2004; 96(1): 31–42.
50. Cain K, Oakhill J. The nature of the relation between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*. 1996; 14: 187–201
51. Carroll JM, Snowling MJ, Hulme C, Stevenson J. The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*. 2003; 39: 913–923.

52. Caulfield J. *The Storytelling Club: A Narrative Study of Children and Teachers as Storytellers*. Dissertation Abstracts International, Unpublished Doctoral Dissertation Theses, University of Toronto: Toronto: 2000.
53. Chard DJ, Dickson SV. Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*. 1999; (34) 5: 261-270.
54. Clarke-Stewart KA, Beck RJ. Maternal scaffolding and children's narrative retelling of a movie story. *Early Childhood Research Quarterly*. 1999; 14(3): 409-434.
55. Cleave , P. L., Girolametto, L. E., Chen X., Johnson, C. J. Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 2010; 43(6), 511-522.
56. Clements MA, Reynolds AJ. Hickey E. Site-level predictors of children's school and social competence in the Chicago Child-Parent Centers. *Early Childhood Research Quarterly*. 2004; 19: 272-296.
57. Conti-Ramsden G, Durkin K. Phonological short-term memory, language and literacy: developmental relationships in early adolescence in young people with SLI. *The Journal of Child Psychology and psychiatry*: 2007.
58. Crosson J, Geers AE, Analysis of Narrative Ability in Children with Cochlear Implants. *Ear and Hearing*. 2001; 22(5): 381-94.
59. Curenton S. M. Oral storytelling: A cultural art that promotes school readiness. *YC Young Children*. 2006; 61(5): 78-89.
60. Curenton, S. M. Understanding the landscapes of stories: The association between preschoolers' narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care*. 2010; 181: 791– 808.
61. Deasly S, Evans MA, Nowak SN, Willoghby D. Sex Differences in Emergent Literacy and Reading Behaviour in Junior Kindergarten. *Canadian Journal of School Psychology*. 2016; 33(1): 26-43.
62. Decarlo Lawrance T. "On the Meaning and Use of Kurtosis", *Psychological Methods*. 1997; 2: 292-307.

63. Delgado, CEF, Vagi SJ, Scott KG. Early risk factors for speech and language impairments. *Exceptionality*. 2005; 13(3): 173-191.
64. Dickinson DK, McCabe A. Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2001; 16: 186-202.
65. Dickinson DK, Caswell L. Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly* 2007; 22: 243-260.
66. Dickinson DK, Porche MV. Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*. 2011; 82(3): 870–886.
67. Dickinson DK, Snow CE. Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quality*, 1987; 2: 1-25.
68. Dickinson DK, Tabors PO. (Eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing: 2001.
69. Dickinson DK, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K. Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*. 2010; 39: 305–310.
70. Dickinson DK, McCabe A, Anastasopoulos L, Peisner-Feinberg E, Poe M. The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*. 2003; 95: 465–481.
71. Douglas D, Ready LF, LoGerfo DT, Burkam V, Lee E. Explaining Girls' Advantage in Kindergarten Literacy Learning: Do Classroom Behaviors Make a Difference? *The Elementary School Journal*. 2005, 106(1): 21-38.
72. Duke NK. For the Rich It's Richer: Print Experiences and Environments Offered to Children in Very Low- and Very High-Socioeconomic Status First-Grade Classrooms. *American Educational Research Journal*. 2000; 37(2): 441-478.

73. Duncan GJ, Magnuson, K. Socioeconomic status and cognitive functioning: moving from correlation to causation. *Advance Rewiev* 2012; 3 (3), 377-386.
74. Durhame, R. E., Farkasa, G. Hammerb, C. S., Tomblinc, J. B., Catts. H. G. Kindergarten oral language skill: A key variable in theintergenerational transmission of socioeconomic status *Research in Social Stratification and Mobility*, 2007; 25, 294-305.
75. Durmazlar N, Ozturk C, Ural B, Karaagaoglu E, Anlar B. Turkish children's performance on Denver II: effect of sex and mother's education. *Dev Med Child Neurol*. 1998, 40: 4-11.
76. Ege P. Farklı engel gruplarının dil ve konuşma özellikleri: Öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2006; 7 (2): 1-28.
77. Enerem D. 60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*. 2018.
78. Ergül C, Sarıca AD, Akoğlu G. Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2016; 17(2): 193-204.
79. Ergül C, Kılıç-Tülü B, Demir E, Akoğlu G, Ökcün-Akçamuş MÇ, Bahap-Kudret Z. Anne eğitim düzeyi, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde bir risk faktörü mü? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2020; 21(4): 711-735.
80. Ergül C, Ökçün Akçamuş MÇ, Akoğlu G, Demir E, Kılıç Tülü B, Bahap Kudret Z. Longitudinal investigation of endogenous and exogenous predictors of early literacy in Turkish-speaking kindergartners, *Early Child Development and Care*, 2019; 1-17.
81. Erkan P. Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48–60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. *Bilim Uzmanlığı Tezi*. Ankara: H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. 1990.

82. Evans MA, Bell M, Shaw D, Moretti S, Page J. (Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*. 2006; 19(9): 959-989.
83. Farver JM, Nakamoto J, Lonigan CJ. Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! screening tool. *Annals of Dyslexia*. 2007; 57(2): 161-178.
84. Fazio BB, Naremore RC, Connell PJ. Tracking children from poverty at risk for specific language impairment: A 3-year longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research*. 1996; 39: 611-624.
85. Fivush R. The social construction of personal narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*. 1991; 37: 59-81.
86. Gardner-Neblett N, Sideris J. Different Tales: The Role of Gender in the Oral Narrative-Reading Link Among African American Children. 2018; 89 (4): 1328-1342.
87. Gardner-Neblett N, Iruka IU. Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental Psychology*. 2015; 51(7): 889-904.
88. Gleason JB, Ratner NB. *The Development of Language*. (8th ed.) Pearson: 2013.
89. Gleason JB, Ratner NB. *The Development of Language*. (9th ed.) Pearson: 2017.
90. Greenhalgh KS, Strong CJ. Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2001; 32: 114-125.
91. Griffin TM, Hemphill L, Camp L, Wolf DP. Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*. 2004; 24: 123-147.
92. Groeneveld R, Meeden G. Measuring Skewness and Kurtosis. *The Statistician*. 1984; 33: 391-399.
93. Hagans KS, Good RH. Decreasing Reading Differences in Children from Disadvantaged Backgrounds: The Effects of an Early Literacy Intervention. *Contemp School Psychol*. 2013; 17: 103-117.

94. Hart B, Risley TR. Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, MD: Brookes; 1995.
95. Harris J, Roberta G, Hirsh-Pasek, K. "Lessons from the Crib for the Classroom: How Children Really Learn Vocabulary." In Handbook of Early Literacy Research edited by Susan B. Neuman and David K. Dickinson, Vol. 3. New York: The Guilford Press. 2011; 49-65. Print.
96. Heilmann J, Miller JF, Nockerts A. Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*. 2010; 27(4): 603–626.
97. Hipfner-Boucher K, Milburn T, Weitzman E, Greenberg J, Pelletier J, Girolametto L. Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Lang*. 2014; 34: 178–197.
98. Hoff E, Tian C. Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*. 2005; 38 (4).
99. Hoff E. How Social Contexts Support and Shape Language Development. *Developmental Review*. 2006; 26 (1).
100. Hoff E, Laursen, B, Tardif T. Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 2002.
101. Hoff-Ginsberg E. The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Appl Psycholing*. 1998; 19: 603–629.
102. Høien, T, Lundberg, I., Stanovich, Keith, E., Bjaalid, I.-K. 1995. Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 1995; 7: 171–188.
103. Hopkins KD, Weeks DL. Tests for Normality and Measures of Skewness and Kurtosis: Their Place in Research Reporting. *Educational and Psychological Measurement*. 50: 717-729.

104. Işıtan S, Akoğlu G. Yazı Farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Studies*. 2016; 11(3): 1333-1352.
105. Işıtan S. Normal Gelişim Gösteren ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite bozukluğu Tanılı Çocukların Anlatı Analizine Dayalı Dil Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara: 2010.
106. Işıtan S, Turan F. Çocuklarda Dil Gelişiminin Değerlendirilmesinde Bir Anlatı Analizi Yaklaşımı Olarak Öykü Anlatımı. *Telling Story as a Narrative Analysis Approach in Assessing Children's Language Development*. 2014; 13 (25): 105-124.
107. Işıtan S, Doğan Ö. İlkokul 1. 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Anlatma Becerilerinin Anlatı Analizine Dayalı Olarak İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 2011; 177: 175-186.
108. Işıtan S, Saçkes M, Justice LM, Logan JAR. Do Early Learning and Literacy Support at Home Predict Preschoolers' Narrative Skills? *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2018; 18 (3): 661-671.
109. John SF, Lui M, Tannock R. Children's Story Retelling and Comprehension Using a New Narrative Resource. *Canadian Journal of School Psychology*. 2003;18 (1-2):91-113.
110. Justice LM. *Communication Sciences and Disorders. An Introduction*. New Jersey: Pearson Prentice Hall:2006.
111. Justice LM, Ezell H. K. Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*. 2001; 17(3): 207-225.
112. Justice LM, Invernizzi M, Geller K, Sullivan AK. Descriptive-Developmental Performance Of At-Risk Preschoolers On Early Literacy Tasks. *Reading Psychology*. 2005; 26: 1-25.
113. Kaderavek JN, Gillam RB, Ukrainetz TA, Justice LM, Eisenberg S. School-age children's selfassessment of oral narrative production. *Communication Disorders Quarterly*. 2004; 26: 37-48.

114. Karaman G. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. 2013.
115. Kargın T, Güldenoğlu B. Erken Okuryazarlık. Acarlar, F, Diken, Ö. Edt. Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi. Ankara: Pegem Akademi: 2019.
116. Kargın T, Ergül C. Güldenoğlu, B. Erken Okuryazarlık El Kitabı. 2016.
117. Kargın T, Ergül C, Büyüköztürk Ş, Güldenoğlu B. Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. Özel Eğitim Dergisi. 2015; 16(03): 237-270.
118. Kendeou P, Lynch J, Van Den Broek P, Espin C, White M, Kremer K. Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. Early Childhood Education Journal. 2006; 33(2): 91-98.
119. Kim S, Im H, Kwon KA. The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills, Child & Youth Care Forum. 2015; 44(6): 835-852.
120. Klemfuss JZ, Wang Q. Narrative Skills, Gender, Culture, and Children's Long-Term Memory Accuracy of a Staged Event, Journal of Cognition and Development. 2017; 18 (5): 577-594.
121. Klop, D. The relationship between narrative skills and reading comprehension: when mainstream learners show signs of specific language impairment. (Doctora Thesis). Department of General Linguistics. University of Stellenbosch. 2011.
122. Koçak N, Ergin B, Yalçın H. 60-72 Aylık Çocukların Türkçe Dil Kullanımı Düzeyleri Ve Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi. 2014; 16 (Özel Sayı II): 100-106.
123. Korat O. The effect of maternal teaching talk of children's emerging literacy as a function of type of activity and maternal education level. Journal of Applied Developmental Psychology. 2009; 30(1): 34-42.

124. Korat O, Bachar E, Snapir M. Functional–social and cognitive aspects in emergent literacy: Relations to SES and to reading–writing acquisition in first grade. *Megamoth*, 2003; 42.
125. Korkmaz B. *Dil ve Beyin: Çocuklarda Dil ve Konuşma Bozuklukları*. İstanbul Yüce Yayınları, 2005.
126. Küntay A. Çocuklukta Dil ve İletişim Gelişimi: Anlatı Becerileri. 30. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri. *Dilbilim Derneği Yayınları*. 2017; 9-15.
127. Küntay A. Development of the expression of indefiniteness: presenting new referents in Turkish picture-series stories. *Discourse Processes*. 2002; 33(1): 77-101.
128. Labov W, Waletzky J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, WA: University of Washington Press: 1967.
129. Labov W. The transformation of experience in narrative syntax. In *his Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press: 1972.
130. Lee JAİ, Otaiba SA. Socioeconomic and gendergroup differences in early literacy skills: a multiple-group confirmatory factor analysis approach, *Educational Research and Evaluation*. 2015; 21: 40-59,
131. Lefevre P, Trudeau N, Sutton A. Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2011; 11(4): 453-479.
132. Lepola J, Lynch J, Kiuru N, Laakkonen E, Niemi P. Early oral language comprehension, task orientation, and foundational reading skills as predictors of grade 3 reading comprehension. *Reading Research Quarterly*. 2016; 51(4): 373-390.
133. Lepola J, Lynch J, Laakkonen E, Silvén M, Niemi P. The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly*. 2012; 47(3): 259–282.

134. Levin I, Korat O, Amsterdamer P. Emergent writing among Israeli kindergartners: Cross-linguistic commonalities and Hebrew-specific issues. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology: Current trends in research of writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press: 1996.
135. Levin I, Share DL, Shatil E. Aqualitative–quantitative study of preschool writing: Its development and contribution to school literacy. In M. Levy, S. Ransdell (Eds.), *The science of writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum:1996.
136. Lonigan CJ, Whitehurst GJ. *Getting Ready to Read: Emergent Literacy and Family Literacy*. National Inst. of Child Health and Human Development (NIH), Bethesda, MD.; Administration for Children and Families (DHHS), Washington, DC.; Pew Charitable Trusts, Philadelphia, PA: 1998.
137. Lonigan CJ, Burgess SR, Anthony JL. Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*. 2000; 36: 596–613.
138. Lonigan CJ. Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. In R. K. Wagner AE, Muse KR. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition, implications for reading comprehension*. New York, NY: Guilford Press: 2007.
139. Lonigan CJ, Allan P, Lerner M. D. Assessment of preschool early literacy skills: linking children’s educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools*. 2011; 1;48(5):488-501.
140. Lonigan CJ, Whitehurst GJ. Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*. 1998; 13(2): 263-290.
141. Lundberg I, Larsman P, Strid A. Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 2012; 25(2): 305–320.
142. Lynch JS, van de Broek P, Kremer K, Kendeou P, White MJ, Lorch E. P. The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*., 2008; 29: 327–365.

143. MacFarlane LM. Gender Differences in Reading Achievement and Early Literacy Experiences. (Master Theses). Kean University. 2001.
144. Marvin C, Mirenda, P. Home literacy experiences of preschoolers enrolled in Head Start and special education programs. *Journal of Early Intervention*, 1993; 17, 351-367.
145. Mason J, Stewart J, Peterman C, Dunning D. Toward an Integrated Model of Early Reading Development, Technical Report No. 566. Champaign, IL: Center for the Study of Reading: 1992.
146. Mayer, M. Frog where are you? Dial books for young readers. New York: A Division of Penguin Putnam Inc; 1969.
147. McCabe A, Peterson C. Developing narrative structure. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 1991.
148. McCardle P, Scarborough HS, Catts HW. Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2001; 16(4): 230–239.
149. McCoach DB, O'Connell AA, Reis SM, Levitt HA. Growing readers: A hierarchical linear model of children's reading growth during the first 2 years of school. *Journal of Educational Psychology*, 2006; 98, 14-28.
150. McConnell, G. E, Story Presentation Effects on the Narratives of Preschool Children From Low and Middle Socioeconomic Homes. (Doctora Thesis). Sciences and Disorders and the Graduate Faculty of the University of Kansas. 2011.
151. McDowell KD, Lonigan CJ. Goldstein, H. Relations among socioeconomic status, age, and predictors of phonological awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2007; 4: 1079–1092.
152. McGill-Franzen A, Lanford C, Adams E. Learning to be literate: A comparison of five urban early childhood programs. *Journal of Educational Psychology*. 2002; 94: 443-464.
153. McLaughlin S. Introduction to Language Development. (2. Edition). Delmar Cengage Learning: 2006.

154. Melhuish EC, Phan MB, Sylva K, Sammons P, Siraj-Blatchford I, Taggart B. Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience Upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*. 2008; 64 (1): 95–114.
155. Melvin SA, Brito NH, Mack LJ, Engelhardt LE, Fifer WP, Elliott AJ, Noble KG. Home Environment, But Not Socioeconomic Status, is Linked to Differences in Early Phonetic Perception Ability. *The official journal of the international congress of infant studies*. 2006; 22(1): 42-55.
156. Miller J, Iglesias A, Heilman J, Fabiano L, Nockerts A, Francis D et al. Oral Language and Reading in Bilingual Children. *Learning Disabilities Research and Practice*. 2006; 21: 30-43.
157. Morgan, A. “Shared Reading Interactions Between Mothers and Pre-School Children: Case Studies of Three Dyads from a Disadvantaged Community.” *Journal of Early Childhood Literacy*, 2005; 5 (3): 279–304.
158. Moors JJA. The Meaning of Kurtosis: Darlington Reexamined”, *The American Statistician*. 1986; 40: 283-284.
159. Mozzanica F, Ambrogi F, Salvadorini R, Sai E, Pozzoli R, Barillari MR, Scarponi L, Schindler A. The Relationship between Socioeconomic Status and Narrative Abilities in a Group of Italian Normally Developing Children. *Folia Phoniatr Logop*. 2016; 68(3): 134-140.
160. Muluk NB, Bayoğlu B, Anlar B. Language development and affecting factors in 3- to 6-year-old children. *Eur Arch Otorhinolaryngol*. 2014; 871–878.
161. National Early Literacy Panel. *Developing early literacy: Report of the National Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. 2008.
162. Nelson K, Fivush R. The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*. 2004; 111: 486–511.
163. Neuman SB, Celano D. Access to print in low- and middleincome communities: An ecological study of 4 neighborhoods. *Reading Research Quarterly*. 2001; 36: 8-26

164. Neumann MM. A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2016; 24(4): 555-566.
165. NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*. 2005; 41: 428-442.
166. Nicolopoulou A. The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*. 2008; 18: 299-325.
167. Nicolopoulou A, Cortina KS, Ilgaz H, Cates CB, de Sá, AB. Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*. 2015; 31: 147–162.
168. Nicolopoulou, A. Promoting oral narrative skills in low-income preschoolers through storytelling and story acting. Edt. Cremin, T. , Flewitt, R., Mardell, B., Swann, J. *Storytelling In Early Childhood: Enriching language, literacy and classroom culture*. London: Rotledge: 2017.
169. Nicolopoulou A, Scales B, Weintraub J. Gender differences and symbolic imagination in the stories of four-year-olds. In A. H. Dyson and C. Genishi (eds), *The Need for Story: Cultural diversity in classroom and community* (pp. 102-123). Urbana, IL: NCTE. 1994.
170. Oktay A. Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Ş. Yaşar (Ed.). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke Ve Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2000.
171. O'Neil DK, Happe FGE. Noticing and commenting on what's new: differences and similarities among 22-month-old typically developing children, children with Down syndrome and children with autism. *Developmental Science*. 2000; 3 (4): 457-478.
172. O'Neill DK, Pearce MJ, Pick JL. Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test–Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*. 2004; 24(71): 149–183.

173. Ott P. How to detect and manage dyslexia: A reference and resource manual. London: Heinemann Educational Publications: 1997.
174. Otto B. Language Development in Early Childhood. New Jersey: Pearson Merrill Pentice Hall: 2006.
175. Owens R. Language Development. An Introduction. Needham Heights: MA: Allyn & Bacon: 2000.
176. Owens R. Language Development. An Introduction. Needham Heights: MA: Allyn & Bacon: 2001
177. Owens R. E. Language Development: An introduction. (9. Edition). Pearson Education Limited: 2016.
178. Ögel Balaban H, Hohenberger A. The development of narrative skills in Turkish-speaking children: A complexity approach. PLoS ONE 2020: 15(5).
179. Özmert EN, Yurdakok K, Soysal S, Kulak-Kayikci M, Belgin E, Laleli Y. Relationship between physical, environmental and sociodemographic factors and school performance in primary schoolchildren. Journal Of Tropical Pediatrics. 2005; 51 (1): 25-32.
180. Öztürk H. Okul Öncesi Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1995.
181. Pace A, Luo R, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development. Annual Review of Linguistics. 2017; 3: 285-308.
182. Pan BA, Rowe ML, Singer JD, Snow CE: Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. Child Dev. 2005; 76: 763-782.
183. Paris AH, Paris S. Assessing Narrative Comprehension in Young Children. Reading Research Quarterly. 2003; 38(1): 36-76.
184. Paul, R. Language Disorders from Infancy Through Adolescence: Assessment and Intervention, Missouri, Mosby: 2001.

185. Paul, R. *Introduction to Clinical Methods in Communication Disorders*. Baltimore: Paul. H.Brookes, Publishing Co, Inc: 2002.
186. Peterson C, McCabe AA social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*. 1994; 30 (6): 937-948
187. Peterson SS, Jang E, Jupiter C, Dunlop M. *Preschool Early Literacy Programs in Ontario Public Libraries. Partnership: the Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*. 2012; (7) 3.
188. Piasta SB, Wagner RK. *Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction*. *Reading Research Quarterly*. 2010; 45(1).
189. Pikulski JJ, Tobin A. W. Factors associated with long-term reading achievement of early readers. *National Reading Conference Yearbook*. 1989; 38: 123–133.
190. Pinto G, Tarchi C, Bigozzi, L. The relationship between oral and writtennarratives: A three-year longitudinal study of narrative cohesion, coherence, and structure. *British Journal of Educational Psychology*. 2015; 85: 551–569.
191. Pinto G, Tarchi, C, Accorti Gamannossi B, Bigozzi L. Mental state talk inchildren’s face-to-face and telephone narratives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2016; 44: 21–27.
192. Pinto G, Tarchi C, Bigozzi L. Promoting narrative competence in kindergarten: An intervention study. *Early Childhood Research Quarterly* 2018; 47 (2019): 20-29.
193. Prochnow JE, Tunmer WE. Chapman JW. Greaney KT A longitudinal study of early literacy achievement and gender. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 2001; 36(2): 221-236.
194. Pungello EP, Iruka IP, Dotterer AM, Mills-Koonce WR, Reznick JS. The effects of income, race, and parenting practices on language development in early childhood. *Developmental Psychology*. 2009; 45(2): 544-557.

195. Reese E, Suggate S, Long J, Schaughency E: Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Read Writ.* 2009; 23: 627-644.
196. Reilly J, Losh M, Bellugi U, Wulfeck B. "Frog Where Are You?" Narratives in Children with Specific Language Impairment. *Early Focal Brain Injury and Williams Syndrome. Brain and Language.* 2004; 88: 229-247.
197. Resnick MB, Gueorguieva RV, Carter RL, et al. The impact of low birth weight, perinatal conditions, and sociodemographic factors on educational outcome in kindergarten. *Pediatrics* 1999; 104: e74.
198. Roberts JE, Jurgens J, Burchinal M. The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research.* 2005; 48: 345-359.
199. Rodriguez ET, Tamis-LeMonda CS, Spellmann ME, Pan BA, Raikes H, Lugo-Gil J, Luze G. The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology.* 2009; 30(6).
200. Roth FP, Spekman NJ. (1986). Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of Speech & Hearing Disorders.* 1986; 51(1): 8-23.
201. Sağlam C. Okul Öncesi Dönemde Çalışma Belleği ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük. 2020.
202. Sarıca D. A. Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Kuramsal Temelleri. Ergül, C. (Ed.) *Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP).* Ankara: Eğiten Kitap: 2016.
203. Sawyer BE, Justice LM, Guo Y, Logan JA, Petrill SA, Glenn-Applegate, K., Pentimonti, J. M. Relations among home literacy environment, child characteristics and print knowledge for preschool children with language impairment. *Journal of Research in Reading.* 2014; 37(1): 65-83.

204. Scarborough HS. Early syntactic development of dyslexic children. *Annals of Dyslexia*, 1991; 41: 207–220.
205. Scarborough HS. Early identifications of children at risk for reading disabilities: Phonemic awareness and some other predictors. Shapiro PJA, Capute AJ, editors. *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press; 1998.
206. Scarborough HS, Neuman S, Dickinson, D. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, Pedagogy, And Programmes*, U.K: SAGE Publications: 2009.
207. Schneider P, Hayward D, Dube, RV. Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech Pathology and Audiology*. 2006; 30(4): 224-238.
208. Sénéchal M, LeFevre, J. Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five Year Longitudinal Study. *Child Development*. 2002; 73.
209. Sénéchal M, LeFevre J, Thomas EM, Daley KE. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*. 1998; 33(1):96–116.
210. Shapiro LR, Hudson JA. Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*. 1991; 27: 960–974.
211. Shiro M. Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*. 2003; 30 (1).
212. Silva M, Cain K. The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 2015; 107(2): 321–331.
213. Slobin DI. The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. In S. Strömquist and L. Verhoeven (Eds.) *Relating events in narrative: Vol. 2. Typological and contextual perspectives* (pp. 219-257). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2004.

214. Snow CE. The theoretical basis for relationships between language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education*. 1991; 6: 5-10.
215. Snow CE, Burns MS, Griffin P. (Eds.). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press: 1998.
216. Snow C, Soojin S. Oh. Assessment in Early Literacy Research. In *Handbook of Early Literacy Research*, Ed. Susan B. Neuman and David K. Dickinson, Vol. 3. New York: The Guilford Press, 2011; 375-395. Print.
217. Snow CE, Barnes WS, Chandler, J, Goodman IF, Hemphill L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
218. Soares AD, Goulart BN, Chiari BM. Narrative competence among hearing impaired and normal-hearing children: Analytical cross-sectional study. *Sao Paulo Medical Journal*. 2010; 128(5): 284-288.
219. Speece DL, Roth FP, Cooper DH, De La Paz S. The relevance of oral language skills to early literacy: A multivariate analysis. *Applied Psycholinguistics*. 1999; 20 (2): 167-190.
220. Stadler MA, Ward GC. Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*. 2005; 33 (2): 73-80.
221. Stanton-Chapmans TL, Chapman DA, Bainbridge NL, Scott KG. Identification of early risk factors for language impairment. *Research in Developmental Disabilities*. 2002; 23: 390-405.
222. Stein NL, Albro ER. Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling good stories. In M.Bamberg (Ed.), *Learning how to narrate: New directions in child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc: 1996.
223. Stein A, Menti A, Rosemberg CR. Socioeconomic status differences in the linguistic environment: a study with Spanish-speaking populations in Argentina, *Early Years*, 2021.

224. Stein N, Glenn CG. *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema. Models of Comprehension and Learning Project: 1975.*
225. Storch SA, Whitehurst GJ. The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development.* 2001; 93: 53-72.
226. Storch SA, Whitehurst GJ. Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology,* 2002; 38: 934 –947.
227. Sturm JA, Seery CH. Speech and articulatory rates of school-age children in conversation and narrative contexts. *Lang Speech Hear Serv Sch.* 2007; 38(1):47-59.
228. Sugatte S, Schaughency E, McAnally H, Reese H. From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development.* 2018; 47: 82-95.
229. Suggate S, Reese E, Lenhard W, Schneider W. The relative contributions of vocabulary, decoding, and phonemic awareness to word reading in English versus German. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* 2014; 27(8), 1395–1412.
230. Sulzby E, Teale WH. Emergent literacy. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research.* New York: Longman: 1991.
231. Taylor JB, Branscombe NA, Burcham J, Gunnels, Land, Li., Armstrong S, Carr A, Martin A. *Beyond Early Literacy.* (1st Edition). Routledge: 2016.
232. Teale W. H. ve Sulzby, E. (Ed.) *Emergent İteracy: Writing and Reading,* (5th. Edition). Norwood, New Jersey: Ablex: 1992.
233. Temel F, Ekici KB, İmir M. *Dil Gelişimi.* Aral N, Temel F. Edt. *Çocuk Gelişimi.* Ankara: Hedef Yayıncılık: 2018.

234. Temel F. Ankara'daki Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 0-6 Yaş Çocukların Gelişim Durumlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Bölümü. 1994.
235. Thomas N, Colin C, Leybaert J. Impact of interactive reading intervention on narratives skills on children with low socioeconomic background. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2019; 27, 837-859.
236. Tompkins V, Guo Y, Justice L. Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*. 2013; 26(3), 403-429.
237. Topbaş S. Dilin Bileşenleri. Dil ve Kavram Gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık: 2006.
238. Topbaş S. Sesbilgisel gelişim, S. Topbaş (Editör), Dil ve kavram gelişimi. Üçüncü Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık: 2007.
239. Tulu Y. Ana Dili Türkçe Olan Ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı, 2009.
240. Turan FF, Akoğlu G, Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi, *Eğitim ve Bilim*, 2011, 36: 64 75.
241. Turan FF, Topçu ZG. İletişim ve Dil Gelişimi. Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi, Nilgün Baysal Metin, Editör, Pegem Akademi, Ankara, 2016.
242. Turan FF, Gül G. Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel Farkındalık Becerisinin Kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2008; 8(1): 265-284.
243. Turan FF. Fonolojik Farkındalık Becerileri. Temel, F. (Editör). Dil ve Erken Okuryazarlık. Ankara: Hedef Yayıncılık: 2014.
244. Turnbull P, Justice LM. *Language Development From Theory to Practice*. Pearson: 2014.

245. Uccelli P, Hemphill L, Pan BA. Snow, CE. Conversing With Toddlers about the Nonpresent Precursors to Narrative Development in Two Genres. *Child Psychology*: 2005.
246. Van Kleeck A, Lange A, Schwarz AL: The effect of race and maternal education level on children's retells of the Renfrew Bus Story North American Edition. *Journal of Speech Language Hear Res.* 2011; 54: 1546–1561.
247. Wagner RK, Torgesen JK. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 1987; 101(2): 192–212.
248. Walker JF, Archibald LMD. Articulation rate in preschool children: a 3-year longitudinal study. *International Journal of Language Communication Disorders.* 2006; 41(5):541-65.
249. Whitehurst G. J, Lonigan, C. J. Child development and emergent literacy, *Child Development.* 1998; 69 (3): 848-872.
250. Whitehurst GJ, Lonigan C. Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman, D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research.* New York: Guilford: 2001.
251. Whitehurst G. J, Zevenbergen AA, Crone, D. A, Schultz M D, Velting ON, Fischel JE. Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology.* 1999; 24: 552-558.
252. Yıldırım, A. Koçak, N. Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2016; 1(2), 133-143.
253. Yüceşahin MM, Tuysuz S. Ankara Kentinde Sosyo-mekânsal Farklılaşmanın Örüntüleri: Ampirik Bir Analiz. *Coğrafi Bilimler Dergisi.* 2011; 9 (2).
254. Zevenbergen AA, Whitehurst GJ, Zevenbergen JA. Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology.* 2003; 24. 1-15.

255. Zevenbergen AA, Whitehurst GJ. Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S. Stahl, E. Bauer (Eds.), *On Reading Books to Children*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates.
256. Zuilkowski SS, McCoy DC, Jonason, C., Dowd, A. J. Relationships Among Home Literacy Behaviors, Materials, Socioeconomic Status, and Early Literacy Outcomes Across 14 Low- and Middle-Income Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2019; 50 (4). 539-5.

8. EKLER

EK-1: Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Örnek Maddeler

EROT - KAYIT FORMU							
Adı Soyadı:				Tarih:			
Doğum Tarihi:				Uygulayıcının Adı Soyadı:			
Okulu-Sınıfı:							
SÖZCÜK BİLGİSİ ALT TESTLERİ (KİTAPÇIK-1)							
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi		İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi		Genel İsimlendirme		İşlev Bilgisi	
Yönerge: Şimdi sana 4 resim göstereceğim ve adını söylediğim resmi bana elinle işaret etmeni isteyeceğim. Hazır mısın?		Yönerge: Şimdi senden, gösterdiğim resmin adını ya da resimdeki kişinin kim olduğunu söylemeni isteyeceğim. Hazır mısın?		Yönerge: Şimdi sana bazı resimler göstereceğim ve bu resimlerin hepsine birden ne dediğimiziz / hepsini birden nasıl adlandırdığımızı söylemeni isteyeceğim. Hazır mısın?		Yönerge: Şimdi sana gösterdiğim resimlerin isimlerini söyleyeceğim ve senden onların ne işe yaradıklarını söylemeni isteyeceğim. Hazır mısın?	
Soru	Yanıt	Soru	Yanıt	Soru	Yanıt	Soru	Yanıt
1. Eşek		İtfaiyeci		Hayvan		Pusulula	
2. Fermuar		Pusulula		Sebze		Pil	
3. Yanardağ		Gökkuşağı		Giyecek/giysi/kıyafet		Teleskop	
4. Alın		İskelet		Meyveler		Takvim	
5. Kayık		Bilek		Müzik aleti/çalığı		Havan	
6. Dirsek		Astronot		İçecek		Trafik lambası	
7. Kök		Nar		Taşıt/araç		Ataç	
8. Şeftali		Şelale		Mobilya/esya		Metre	
9. Pilot		Kavanoz		Şekil		Kasa	
10. Keman		Karıncı		Kahvaltılık		Zarf	
11. Kurbağa		Dürbün					
12. Reçel		Kravat					
13. Süzgeç		Paraşüt					
14. Motosiklet		Akvaryum					
15. Pota		Sonbahar					
PUAN		PUAN		PUAN		PUAN	
GENEL YORUM:							

EK-2: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) Örnek

Maddeler

----- ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ARACI (EOBDA) -----

Hazırlayan: Gökçe Karaman – 2013

Bu değerlendirme aracı beş alt testten ve toplam 96 maddeden oluşmaktadır. Bu alt testlerin her biri 48-77 aylık tipik gelişim gösteren, okuma ve yazma bilmeyen çocuklara uygulanabilir, alt testler ayrı ayrı çalışılabilir.

1. SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME

Çocuğun Rumuzu:	Cinsiyeti:	Uygulama Tarihi:
Yaşı:		Okulu:
Teste Başlama Saati:	Testin Bitiş Saati:	

Sesbilgisel Farkındalık Alt Boyutu beş alt testten oluşur ve aşağıdaki sıraya göre uygulama yapılır. Her çocukla birebir çalışılması gerekmektedir. Bu alt test 48-77 aylık çocuklara uygulanabilir. Asıl puanlamaya geçilmeden önce örnek maddeler uygulanır ve örnek maddelere puan verilmez. Doğru yanıtlar için "1", yanlış yanıtlar için "0" puan verilir. Çocuk, soru sorulduğunda hiç yanıt vermemişse soru 3 kez tekrarlanır ve 3. tekrardan sonra da soruya yanıt verilmezse "0" puan verilir. Çocuğa soru sorulduğunda ilk seferinde yanlış yanıt vermişse soru 3 kez tekrarlanmaz ve yine "0" puan verilir. Özellikle "Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri ve Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme" bölümünde çocuklara görseller gösterilir ve çocuktan önce görselin ne olduğunu söylemesi beklenir. Eğer çocuk görselin ne olduğunu söylemezse testi uygulayan görselin ismini çocuğa söyler.

- 1- Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme
- 2- Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme
- 3- Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme
 - 3.1. Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma
 - 3.2. Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme
 - 3.3. Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme
- 4- Hece ve Sesleri Atma
- 5- Sesleri Birleştirme

1.1. Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme

Tablo 1- "Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme" için Uygulama ve Yönerge Tablosu

Uygulama	Yönerge
"Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun? Söyle".	"Resimlerdekilerden hangisi el sözcüğüyle aynı sesle başlar? Bana söyle." Örnek Madde: el at ip ev

Tablo 2- "Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme" Madde Tablosu

Maddeler	Değerlendirme	
	Doğru (1 puan)	Yanlış (0 puan)
1- peynir pasta geyik fırça		
2- balık çorap gözlük bulut		
3- tarak ceket tepsi perde		
4- kitap horoz bardak köprü		

EK- 3: Öykü Değerlendirme Formu Örnek Maddeler

Kodlama Kağıdı

Çocuğun Rumuzu:

Giriş			
Köpek ve çocuğun tanıtımı		Zamanı belirtme	
Kurbağanın tanıtımı			
Öyküyü başlatan olay			
Zaman		Başlangıç olayı (kurbağa kavanozdan çıkar/kaçar)	
Olayın öncesi durum (Yatağa gittiler, uyudular)		Kahramanlar (çocuk ve köpek) kurbağanın gittiğini/kaçtığını anlarlar	
İçsel tepki		Çocuk-köpek şaşıır/tizülür/endişelenir/merak edervb	
Gelişme			
Arama eylemi		Engeller	
Çocuk ve köpek kurbağayı evin içinde aramaya başlar		Pencereden dışıme	
Çocuk ve köpek kurbağayı evin dışında aramaya başlar		Köstebekten korkma	
Arama yerleri		Baykuş ile karşılaşma	
Bot/kavanozu arama		Arı/arı kovarı	
Pencereden dışarı bakma		Geyikten bahsetme	
Yerdeki deliğe bakma		Uçurumdan göle düşme	
Ağacın içine bakma		Sonuç	
Kayanın üzerinde durma		Çocuk kurbağayı bulur	
Ağac gövdesinin arkasında arama		Kurbağa kaçan kurbağa ile avını	

EK- 4: Neredesin Kurbağa Metin Örnek Maddeler

“Neredesin Kurbağa?” (Frog, Where Are You?) by Mercer Mayer (1969)-Türkçe senaryo

Sayfa	Senaryo
1	Bir akşam Can isimli bir çocuk ve onun köpeği Boncuk Can'ın yatak odasında uyuyorlarmış. Arkadaşları Kurbağa'ya iyi geceler demişler. Kurbağa kavanozun içindeymiş.
2	Can ile Boncuk uyurken Kurbağa kavanozdan çıkmış.
3	Sabahleyin Can ile Boncuk uyandıklarında, Kurbağa yokmuş! Can, “Olamaz, Kurbağa nereye gitmiş? Neden kaçmış?” demiş
4	Onlar kurbağayı aramaya başlamışlar. Can botların içine bakmış. Boncuk da kavanozun içine bakmış.
5	Sonra birlikte pencereden dışarıya bakmışlar. “ Kurbağa neredesin?” diye bağırmış Can.
6	Sonra Boncuk kafasını kavanoza sokmuş. Kafasında kavanozla pencereden aşağı düşmüş.
7	Kavanoz kırılmış. Can koşarak Boncuk'un yanına gitmiş ve onu kucağına almış.
8-9	Sonra Kurbağa'yı aramak için birlikte ormana gitmişler. Can “Eve dön Kurbağa!” diye bağırmış.
10	Sonra Can yerdeki bir deliğin içine bakmış. O sırada Boncuk da arı kovanına havlıyormuş.
11	O sırada delikten bir köstebek çıkmış ve çocuğun burnunu acıtıp onu korkutmuş. Boncuk hala arı kovanına bağıriyormuş. Sonra ağacı sallamış.
12-13	Arı kovanı yere düşmüş. Arıların hepsi dışarı çıkmış. Bu sırada Can Kurbağa'yı başka bir ağaçta arıyormuş.
14-15	Ağaçtaki delikten aniden bir baykuş çıkmış ve Can'ı korkutup yere düşürmüş. Boncuk da onu kovalayan sinirli arılardan kaçıyormuş. Can, “ Olamaz. Kurbağayı asla bulamayacağız” diye ağlamış.
16	Baykuş uzağa doğru uçmuş. Bu sırada Can bir kayanın arkasında saklanıyormuş.
17	Sonra Can Kurbağayı görebilmek için kayanın üzerine tırmanmış. Yine “Neredesin Kurbağa?” diye bağırmış.

EK-5: Tez Çalışması İçin Alınan İzinler



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 11/12/2020
Sayı:
E-35853172-806.01.03-00001359405
0001359405

Sayı : 35853172-806.01.03
Konu : Arş. Gör. Şule ÜNAL (Etik Komisyon İzni)

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden **Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL** danışmanlığında Doktora programı öğrencilerinden **Şule ÜNAL** tarafından yürütülen “**Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Erken Okuryazarlık Müdahale Programının Çocukların Anlatı Becerilerinin Gelişimine Etkisi**” konulu tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **08 Aralık 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih:
05/02/2020
Sayı:
E-605.99-0000
0000989029

Sayı : 14588481-605.99-E.2566291
Konu : Araştırma İzni

05.02.2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı)

İlgi : a) 21.01.2020 tarihli ve 35853172 sayılı yazımız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi doktora programı öğrencilerinizden Şule ÜNAL'ın "**Etkileşimli Kitap Okuma Erken Okuryazarlık Eğitim Programının Çocukların Anlatı Becerilerinin Gelişimine Etkisi**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Altındağ İlçesine bağlı, ekli listede belirtilen okullarda uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:
Altındağ İlçe MEM

EK 6: Orijinallik Raporu**Digital Receipt**

This receipt acknowledges that Turnitin received your paper. Below you will find the receipt information regarding your submission.

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author: Şule Ünal
Assignment title: SOSYOEKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI BÖLGEDE YAŞAYA...
Submission title: SOSYO-EKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI BÖLGEDE YAŞAYA...
File name: TURN_T_N.docx
File size: 392.15K
Page count: 166
Word count: 40,471
Character count: 274,348
Submission date: 06-Sep-2021 11:56AM (UTC+0300)
Submission ID: 1642373857



SOSYO-EKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI BÖLGEDE YAŞAYAN ÇOCUKLARIN ANLATI BECERİLERİ İLE ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 14 BENZERLİK ENDEKSİ	% 13 İNTERNET KAYNAKLARI	% 3 YAYINLAR	% 6 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
----------------------------------	------------------------------------	------------------------	--------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 2
2	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	% 1
6	openaccess.maltepe.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	Submitted to Istanbul Aydın University Öğrenci Ödevi	<% 1
8	www.ebuline.com İnternet Kaynağı	<% 1

acikerisim.pau.edu.tr

9. ÖZGEÇMİŞ