

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN İSİM YAZMA, YAZI
FARKINDALIĞI VE ALFABE BİLGİSİ BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ VE ERKEN OKURYAZARLIK AÇISINDAN RİSK
GRUBUNDA OLAN ÇOCUKLARLA KARŞILAŞTIRILMASI

Naze Deniz DOĞAN

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA
2024

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN İSİM YAZMA, YAZI FARKINDALIĞI VE
ALFABE BİLGİSİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ VE ERKEN
OKURYAZARLIK AÇISINDAN RİSK GRUBUNDA OLAN ÇOCUKLARLA
KARŞILAŞTIRILMASI

Naze Deniz DOĞAN

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN

ANKARA

2024

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN İSİM YAZMA, YAZI FARKINDALIĞI VE ALFABE
BİLGİSİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ VE ERKEN OKURYAZARLIK AÇISINDAN RİSK
GRUBUNDA OLAN ÇOCUKLARLA KARŞILAŞTIRILMASI**

Öğrenci: Naze Deniz Doğan

Danışman: Prof. Dr. Fahriye Figen Turan

Bu tez çalışması 05.01.2024 tarihinde jürimiz tarafından “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı” nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: *Doç. Dr. Alev ÜSTÜNDAĞ
(Sağlık Bilimleri Üniversitesi)*

Tez Danışmanı: *Prof. Dr. F. Figen TURAN
(Hacettepe Üniversitesi)*

Üye: *Prof. Dr. Zeynep ÇETİN
(Hacettepe Üniversitesi)*

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

15 Ocak 2024

Prof. Dr. Müge YEMİŞÇİ ÖZKAN

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 tezimin 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 6 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

Tarih

Naze Deniz DOĞAN

¹ "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 internetten 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 ay 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 özgün olduğunu, Prof. Dr. Figen TURAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

Naze Deniz DOĞAN

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın başından sonuna kadar ilgisini, zamanını ve güler yüzünü eksik etmeyen, karşılaşılabileceğim problem durumu daha ortaya çıkmadan çözen, yol gösteren, mesleki hayatını ve kişiliğini her zaman örnek aldığım, ilham kaynağım, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum çok değerli danışmanım Prof. Dr. Figen TURAN'a,

İstatistik alanında her zaman destek olan, süreç boyu yardımlarını esirgemeyen İsmail GÜR'e,

Hayata gözlerimi açtığım ilk andan itibaren her zaman yanımda duran, destekleyen, fedakarlık yapan ve hep daha iyisini başarabileceğim konusunda teşvik eden canım annem Gülay DOĞAN ve canım babam Ali DOĞAN'a

Tez çalışmamın her aşamasında anlayışla yaklaşan, beni sürekli motive eden ve destek olan Utku ALTAY'a

Çocuk gelişimi yolcuğumda eğitimime katkı sağlayan Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümü hocalarıma,

Tez çalışmama katılan bütün çocuklara,

Sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Doğan, N.D, Okul Öncesi Dönem Çocukların İsim Yazma, Yazı Farkındalığı Ve Alfabe Bilgisi Becerilerinin İncelenmesi Ve Erken Okuryazarlık Açısından Risk Grubunda Olan Çocuklarla Karşılaştırılması, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2024. Bu araştırmada; normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisinin yaş, sosyoekonomik durum, cinsiyet ve anne babanın eğitim düzeyi ile arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi, erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocuklarla karşılaştırılması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada çocuğun ve ailenin demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Aile Bilgi Formu”, isim yazma performanslarının değerlendirilmesi için “İsim Yazma Performans Değerlendirme”, yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalığı değerlendirmek için “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)”, alfabe bilgisini değerlendirmek için “Harf Bilgisi”, ev erken okuryazarlık ortamının değerlendirilmesi amacıyla “Ev Ortamı Erken Okuryazarlık Ölçeği (EROY-EV)” çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla “Erken Gelişim Envanteri(EGE)” değerlendirme araçları kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde 3-6 yaş arası özel ve resmi anaokullarına devam eden ailesi gönüllü olarak katılmayı kabul eden 97 çocuk ve ayrıca erken okuryazarlık açısından düşük puan alan 23 çocuk ve bu çocukların aileleri oluşturmuştur. Tüm katılımcıların ailelerine çalışma hakkında bilgi verilerek bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular normal gelişim gösteren grup ile riskli gelişim gösteren grup arasında isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. İsim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisinin yaşa ve cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuş, sosyoekonomik durum ve ebeveyn eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil gelişimi, isim yazma becerisi, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi, erken okuryazarlık

ABSTRACT

Doğan, N.D, Examination of Preschool Children's Name Writing, Print Awareness and Alphabet Knowledge Skills and Comparison with Risk Group Children in Terms of Early Literacy, Hacettepe University Graduate School of Health Sciences, Program of Child Development and Education, Master's Thesis, Ankara 2024. In this research; It was aimed to determine whether there is a significant difference between the name writing, print awareness and alphabet knowledge of normally developing preschool children according to age, socioeconomic status, gender and parents' education level, and to compare them with children in the risk group in terms of early literacy. Relational screening model was used. In the study, within the "Demographic Family Information Form" that prepared by the researcher to determine the demographic characteristics of the child and the family, assessment tools were used as follows; "Name Writing Performance Evaluation" to evaluate name writing performances, and "Early Literacy Skills Assessment Tool (EOBDA)" to evaluate print awareness and phonological awareness, "Letter Knowledge" to evaluate alphabet knowledge, "Home Environment Early Literacy Scale (EROY-EV)" to evaluate the home early literacy environment and "Early Development Inventory (EGE)" to evaluate children's development. The sample of the study consisted of 97 children between the ages of 3 and 6 who attended private and public kindergartens in Ankara and whose families voluntarily agreed to participate, as well as 23 children with low scores in terms of early literacy and their families. The families of all participants were informed about the study and signed an informed consent form. The findings of the research showed that there were significant differences in name writing, print awareness and alphabet knowledge between the normally developing group and the risky developing group. Significant differences were found in name writing, print awareness and alphabet knowledge according to age and gender, but no statistically significant difference was found according to socioeconomic status and parental education level.

Key Words: Language development, name writing skill, print awareness, alphabet knowledge, early literacy

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
TABLolar	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Kapsam ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Problem Durumu	5
1.3.1. Temel Problem	5
1.3.2. Alt Problemler	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
2. GENEL BİLGİLER	8
2.1. Dil ve Dilin Bileşenleri	8
2.1.1. Sesbilgisi (Fonoloji) ve Gelişimi	9
2.1.2. Anlambilgisi (Semantik) ve Gelişimi	10
2.1.3. Sözdizimi (Cümlebilgisi / Sentaks) ve Gelişimi	11
2.1.4. Biçimbilgisi (Morfoloji) ve Gelişimi	12
2.1.5. Kullanımbilgisi (Edimbilgisi / Pragmatik) ve Gelişimi	13
2.2. Erken Okuryazarlığın Tarihsel Gelişimi	14
2.3. Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Bileşenleri	17
2.3.1. Yazı Farkındalığı	19
2.3.2. Fonolojik (Ses Bilgisel) Farkındalık	32
2.3.3. Alfabe Bilgisi	35
2.3.4. Dinlediğini Anlama	36
2.3.5. Sözcük Bilgisi	38

2.4. Erken Okuryazarlığın Önemi	40
2.5. Erken Okuryazarlığı Etkileyen Faktörler	41
2.5.1. Ev Ortamı	41
2.5.2. Sosyoekonomik Durum	43
2.5.3. Ebeveyn Eğitim Düzeyi	44
2.5.4. Çocuğun Yaşı	45
2.5.5. Cinsiyet	46
2.6. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı	48
3. GEREÇ VE YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Deseni	54
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi	54
3.2.1. Örneklem Seçilirken Göz Önüne Alınan Kriterler	54
3.2.2. Veri Toplama Süreci	59
3.2.3. Veri Toplama Araçları	60
3.2.4. Verilerin Analizi	63
4. BULGULAR	64
4.1. Betimleyici İstatistikler	64
4.2. Harf Bilgisi Güvenilirlik	94
4.3. Erken Okuryazarlık Ölçeklerinin Birbiri ile Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular	96
4.4. İsim Yazma, Yazı Farkındalığı ve Alfabe Bilgisi Ölçeklerinden Alınan Puanların Gruplar Arası Farklılıklarının İncelenmesi	112
5. TARTIŞMA	115
5.1. Normal Gelişim Gösteren Grup ile Riskli Gelişim Gösteren Grubun Karşılaştırılması	115
5.2. İsim Yazma	118
5.3. Yazı Farkındalığı	120
5.4. Harf Bilgisi	123
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	126
6.1. Sonuç	126
6.2. Öneriler	130
7. KAYNAKÇA	132

8. EKLER	158
EK-1: Demografik Bilgi Formu	
EK-2: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)	
EK-3: Ev Ortamı Erken Okuryazarlık Ölçeği (EROY-EV)	
EK-4: Erken Gelişim Evreleri (EGE)	
EK-5: Tez Çalışması İçin Alınan İzinler	
EK-6: Orijinallik Raporu	
EK-7: Dijital Makbuz	
9. ÖZGEÇMİŞ	162

SİMGELER VE KISALTMALAR

EROY-EV	: Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği
EOBDA	: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı
EGE	: Erken Gelişim Evreleri
SED	: Sosyo-ekonomik Düzey
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
SS	: Standart Sapma
N	: Örneklem Sayısı
P	: Olasılık Değeri
SS	: Standart Sapma

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
3.1. Toplam Örneklemeye göre 36-72 aylık çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar	55
3.2. 36-72 aylık çalışmaya katılan çocukların normal ve riskli gruplara göre demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar	56
3.3. 36-72 aylık çalışmaya katılan çocukların normal ve riskli gruba göre ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar	57
4.1. Toplam Örneklemeye Göre İsim Yazma Performansını Değerlendirme Puanlarının Betimleyici İstatistikleri	64
4.2. Toplam Örneklemeye Göre İsmi İlk Harfini Bilme Puanlarının Betimleyici İstatistikleri	66
4.3. Normal ve Riskli Gruba Göre İsmi İlk Harfini Bilme Puanlarının Betimleyici İstatistikleri	66
4.4. Normal ve Riskli Gruba Göre EROY-EV Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları	67
4.5. EROY-EV (Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği) Puanlarının Mann U Whitney Sonuçları	67
4.6. Toplam Örneklemeye Göre Gelir Düzeyi Değişkenlerinin Özet İstatistikleri	68
4.7. Toplam Örneklemeye Göre Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İsim Yazma, Harf Bilgisi, EOBDA Post Hoc Analizi Sonuçları	70
4.8. Gelir Düzeyi Değişkeninin Normal ve Riskli Gruba Göre Özet İstatistikleri	71
4.9. Gelir Düzeyi Değişkeninin Normal ve Riskli Gruba Göre ANOVA Testi Sonuçları	73
4.10. Toplam Örneklemeye Göre Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İsim Yazma, Harf Bilgisi, EOBDA ANOVA Testi Sonuçları	74
4.11. Toplam Örneklemeye Göre Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İsim Yazma, Harf Bilgisi, EOBDA ANOVA Testi Sonuçları	75
4.12. Toplam Örneklemeye Göre Cinsiyet Değişkenine Göre İsim Yazma, Harf Bilgisi, EOBDA ANOVA Testi Sonuçları	76
4.13. Cinsiyet Değişkenine Göre Riskli Gelişim Gösteren Grupta ANOVA Testi Sonuçları	77

4.14. Cinsiyet Değişkenine Göre Normal Gelişim Gösteren Grupta ANOVA Testi	
Sonuçları	78
4.15. Toplam Örnekleme Göre Yaş Değişkenine Göre İsim Yazma, Harf Bilgisi, EOBDA ANOVA Testi	
ANOVA Testi Sonuçları	79
4.16. Toplam Örnekleme Göre Yaş Değişkenine Göre İsim Yazma ve Harf Bilgisi Güvenilirlik Sonuçları	
Güvenilirlik Sonuçları	80
4.17. Toplam Örnekleme Göre Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri	80
4.18. Toplam Örnekleme Göre Ölçeklerin Puanlarının Güvenirlik Analizi	
Sonuçları	81
4.19. Toplam Örnekleme Göre İsim Yazma Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları	81
4.20. Toplam Örnekleme Göre İsim Yazma Becerisi Düzeylerinin Çocukların Karşılama Yüzdesi	
Karşılama Yüzdesi	82
4.21. Toplam Örnekleme Göre Harf Bilgisi (Büyük Harfler) Özet İstatistik Sonuçları	84
4.22. Toplam Örnekleme Göre Harf Bilgisi (Küçük Harfler) Özet İstatistik Sonuçları	87
4.23. Toplam Örnekleme Göre Büyük Harf Bilgisi Özet İstatistik Sonuçları	89
4.24. Toplam Örnekleme Göre Küçük Harf Bilgisi Özet İstatistik Sonuçları	89
4.25. Toplam Örnekleme Göre Büyük Harf Bilgisi Sınıflama Sonuçları	94
4.26. Toplam Örnekleme Göre Küçük Harf Bilgisi Sınıflama Sonuçları	95
4.27. Toplam Örnekleme Göre Anne Eğitim Seviyesi Değişkeni ile Ölçeklerin Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması	
Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması	96
4.28. Toplam Örnekleme Göre Baba Eğitim Seviyesi Değişkeni ile Ölçeklerin Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması	
Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması	100
4.29. Toplam Örnekleme Göre Cinsiyet Değişkeni ile Ölçekleri Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması	
Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması	104
4.30. Toplam Örnekleme Göre Yaş Değişkeni ile Ölçeklerin Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması	
Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması	105
4.31. Normal ve Riskli Gruba Göre Yaş Değişkeninin Post-Hoc Testi Sonuçları	107
4.32. Normal ve Riskli Gruba Göre Yaş Grupları Değişkeni İçin Anova Testi Sonuçları	
Sonuçları	108
4.33. Toplam Örnekleme Göre Sosyoekonomik Düzey Değişkeni ile Ölçekleri Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması	
Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması	109

4.34. Normal ve Riskli Gruba Göre Kullanılan Ölçeklerin Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması	111
4.35. Normal ve Riskli Gruba Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Gruplar Arası Farklılık Bulguları	112

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kapsam ve önemi, amacı, alt problemleri, sayıtları ve sınırlılıkları ele alınmıştır.

1.1 Araştırmanın Kapsam ve Önemi

Dili konuşmayı ve anlamayı öğrenmek, erken çocukluk döneminde önemli başarılarından biri olarak kabul edilmektedir. Çocuklar genellikle 3 yaşına kadar konuşmayı öğrenmektedir. Okulun ilk üç yılında ise okuma-yazmaya başlamaktadır. Erken dönemlerde geliştirilen dil becerileri çocuğun daha sonraki dil ve okuryazarlık becerilerinin de temelini oluşturmaktadır (1).

Hem çevrenin hem de biyolojik kapasitelerinin çocukların dil gelişim süreçlerine katkı sağladığı kabul edilmektedir (2). Bebekler dili, bakım verenleriyle ağlama, jest ve mimikler gibi iletişimsel davranışlar yoluyla döngüsel ve karşılıklı sosyal etkileşimlerle geliştirmektedir. Sözlü dil sesleri üretmeye başladıkça daha karmaşık olan sözel dille yanıt vermektedir. Bu şekilde çocuklar daha karmaşık dil ve sosyal becerileri öğrenmektedir (3).

Çocuklar genellikle yaşamların ilk yıllarında dil öğrenmede önemli ilerlemeler kaydetmektedir. Dil ediniminde yaşanan gelişmeler ve farklılıklar ise gelişim sorunlarının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Dilin karmaşık ve dinamik bir yapısının olması küçük çocukları değerlendirmede bazı zorluklara neden olmaktadır. Dil gelişimi değerlendirmeleri, normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı performanslarına dayalı olarak yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler hem alıcı dili hem ifade edici dil becerilerini ortaya koyan, dilin birden çok boyutuna odaklanan değerlendirmeler olmalıdır (4).

Okuryazarlık genel olarak hem basılı hem de dijital olan alanlarda okuma, yazma, iletişim ve sözlü dil ile ilgili beceriler olarak tanımlanmaktadır. Okuryazarlık gelişimi, gelişimsel bir süreç olarak ilerlemekte ve erken yaşlarda başlamaktadır. Bundan dolayı erken çocukluk döneminde okuryazarlık temellerinin atılması

önemlidir. Çocukların okuryazarlığa ilişkin becerilerinin kendi yaş grubunda normatif seviyeleri karşılması beklenmektedir. Bu durum da çocuğun neye ihtiyacı olduğunun belirlenmesini sağlamaktadır (5). Okuma-yazma becerisi, başkalarını anlama, kendini ifade etme, dış dünyayı keşfetme, anlatma ve yorumlama gibi temel becerileri edinmenin ön koşuludur (6). Okumak ve yazmak “ortak bir kuyudan su çeken iki kova veya ortak bir temel üzerine kurulmuş iki binadır.” Böylece okuma ve yazma birlikte gelişir ve birbirini etkiler. Bu nedenle okuryazarlık ile ilgili uygulamaların birbirini kapsayacak şekilde yapılması gerekmektedir (7)

Erken okuryazarlık, formal okuma yazmadan önce gelen kod çözme becerilerinin ve okuduğunu anlamının gelişimini destekleyen bilgi ve beceriler olarak tanımlanmıştır (8) Erken okuryazarlık, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, dinlediğini anlama ve sözcük bilgisi olmak üzere beş adet bileşenden oluşmaktadır. Bu beceriler çocukların başarılı birer okuryazar olması için kritik öneme sahiptir. Erken okuryazarlık gelişiminin tek bir yolu yoktur bunun yerine okuryazarlık süreci ile ilgili bilgi ve becerilerin oluşturulması ile sonuçlanan bir dizi ilişkili ve eş zamanlı deneyim vardır. Bu bileşenlerin gelişim aşamalarının tanınması, uygun öğrenme fırsatlarının ve destekleyici çevrenin sağlanması açısından önemlidir (9).

Yazı farkındalığı, yazının biçim ve işlevinin yanı sıra yazılı dil ve sözlü dil arasında bulunan ilişkileri anlama ve tanıma yeteneğidir. Okul öncesi dönemde, yazı farkındalığı yavaş yavaş ortaya çıkmaktadır (10). Çocukların kitapları doğru bir şekilde kullanabilmesi, kapak, başlık veya yazar gibi kitabın ana unsurlarına aşina olabilmesi gibi becerilerini içermektedir (11). Bir kitabın sayfalarını sağdan sola çevirmesi, yukarıdan aşağı doğru taramayı öğrenmesi ve bir sayfadaki resimler ile harfler arasında ayırım yapması yazı farkındalığı ile ilgilidir (12).

Fonolojik farkındalık, dilin ses yapısını fark etme, tanımlama ve manipüle etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Daha sonraki okuma başarısının güçlü yordayıcılarından biridir. Okumadaki öğrenme güçlüklerinin birçoğu ile yakından bağlantılıdır (9). Fonolojik farkındalık, uyaklı sözcükleri eşleştirme ve ayırt etme, sözcükleri hecelerine ayırma, ses yinelenmesi, bir sözcükte bulunan sesbirim sayısını hesaplama, farklı hece yapılarındaki sözcükleri sesbirimlerine ayırma, sözcüklerde

bulunan sesbirimlerini manipüle etmeyi içeren becerilerden oluşmaktadır. Fonolojik farkındalık becerilerinin sırasında farklılıklar olmasının yanı sıra her düzeyin kendi içerisinde artan zorluk dereceleri bulunmaktadır (13).

Alfabe bilgisi, alfabedeki harflerin ayrı ayrı adlandırılabilen özel bir görsel grafik kategorisi olduğunu anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır. Alfabeyi bilmek hafıza, dikkat, düşünme becerileri, problem çözme ve öğrenme stratejileri gibi birçok yürütücü işlev becerisini içermektedir (14). Alfabedeki harflerin adlarını, seslerini ve sembollerini bilmek veya alfabetik bilgi, okuma ve yazmayı öğrenmek için gereklidir (15). Çocukların harfler ve sesler arasında bağlantı kurmaya başlamasını sağlamaktadır. Ayrıca dili anlamalarına da yardımcı olmaktadır (14).

Dinlediğini anlama, sözel ipuçlarını almaya dayanan, çocuğun çeşitli alanlarda edindiği genel bilgi deneyimlerinden yararlanan aktif ve dinamik bir süreçtir. Bir konuşmayı veya metni anlamak, bu konuşmanın veya metnin anlattığı durumun bütünlük ve tutarlı bir zihinsel temsilini oluşturmaktır. Özetleyecek olursak sözlü bir mesajın anlamını kendi içinde kavramak anlamını taşımaktadır. Bu yüzden anlama pasif bir süreç değildir. Çocuğun aynı zamanda iletişimin gerçekleştiği topluluğun sosyokültürel kurallarını da bilmesini içermektedir (16).

Dinlediğini anlama, çocukların okuma yazma öğrenmeden önce kullanılan temel anlama becerilerinden biridir. Bu yüzden özellikle okul öncesi ve ilkökul çağındaki küçük çocuklar için önem taşımaktadır. Dinleme becerisi iyi bir konuşma ve yazma becerilerini geliştirmenin temelidir. Dinlediğini anlama, akademik gelişim ve sosyal öğrenme için kritik bir öneme sahiptir (17).

Dinleme ve okuma becerisi ortak bilişsel süreçleri barındırmaktadır. Metinleri okurken anlamakta güçlük çeken öğrencilerin, sözlü olarak sunulan yazılı metinleri anlamakta da güçlük çektiği bilinmektedir (18). Çocukların gelecekteki okul yaşantılarını önemli ölçüde etkileyeceği için dinlediğini anlama becerisine önem verilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Kelime bilgisi, erken dönemde çocukların dil gelişiminin temel bileşenlerinden biridir. Çocuklar, kelime bilgisi arttıkça daha karmaşık cümleler kurabilmektedir.

Erken dönemdeki kelime bilgisi çocukların ilerleyen dönemlerde okuma gelişimini etkileyeceği için oldukça önemlidir (19).

Çocuklar kendi ismindeki harfleri diğer harflere göre daha erken öğrenme eğiliminde olmaktadır. Yazma faaliyetlerine isimlerindeki harflerle başlasalar dahi harfleri ve sesleri tek tek düşünmek yerine logogramlar olarak görmektedirler. Kendi isimlerini doğru yazan çocuklardan başka bir yazı yazmaları istendiğinde karalama yapabilmektedir bu durum da yazının sözlü dil anlamına geldiğinin anlaşılmadığını göstermektedir. İsim yazma becerisi, karalama, doğrusal karalama, harf benzeri formlara sahip semboller, doğru harflerle ve semboller ile yazılmış isim, bazı harfler eksik veya ters çevrilmiş olarak yazılan genel olarak doğru isim ve ismin doğru yazılması aşamalarından geçmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların isim yazma becerileri ile yazıya ilişkin bilgileri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (20).

Ev okuryazarlık uygulamaları, ebeveynlerin çocukları ile ortak kitap okuması, çocuklarına alfabeyi öğretmesi, onları çevresel yazılarla tanıştırmaları, isimlerini ve diğer kelimeleri hecelemelerine rehberlik etmesi ve sözlü iletişim yolu ile kelime dağarcığını zenginleştirilmesi gibi çeşitli etkinlikleri kapsamaktadır (21). Ev okuryazarlık ortamı, fiziksel ve sosyal açıdan çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir. Ailede bulunan bireylerin çocuklarına vakit harcamaları, çocuklarının bireysel okuryazarlık faaliyetlerine katılmaları ve yazılı materyaller bulundurmaları önemlidir. Çocuklar model alarak ailelerini gözlemlediği için ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir (22).

Ebeveyn eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durum, evde çocuğun öğrenme ortamı, okul ve toplum gibi birçok faktör çocukların erken okuryazarlık gelişimini etkilemektedir. Uzun süreli etkilerinin olumlu olması için ebeveynlerin erken okuryazarlık uygulamalarına erken dönemlerde başlaması önemlidir (23).

Okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerileri birbirleriyle ilişkili olarak gelişmektedir. Risk altındaki çocukların okuma-yazma ve akademik alanlarda başarısız olma riskini azaltmak için bu becerilerin erken yaşlarda desteklenmesi gerekir. Bu bağlamda yapılan çalışmada; tipik gelişim gösteren okul öncesi çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisinin yaş,

sosyoekonomik durum, cinsiyet ve anne babanın eğitim düzeyi ile arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmiş, erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocuklarla karşılaştırılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Ankara ilinde bulunan tipik gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerilerinin incelenmek ve erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocuklarla karşılaştırılmasını sağlamaktır.

1.3 Araştırmanın Problem Durumu

Bu bölümde araştırmanın temel ve alt problemlerine yer verilmiştir.

1.3.1 Temel Problem

Okul öncesi dönem çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri ile erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri arasında fark var mıdır?

1.3.2 Alt Problemler

1. Okul öncesi dönem çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri ile erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri yaş, sosyoekonomik durum, cinsiyet ve anne baba eğitim durumu arasında fark var mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocukların isminin ilk harfini bilme becerisi ile erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocukların isminin ilk harfini bilme becerisi yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV)'nden aldıkları puan ile erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocukların ebeveynlerinin Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV) puanları arasında fark var mıdır?

4. “Harf Bilgisi Değerlendirme” aracı riskli ve normal gelişim gösteren çocukların büyük ve küçük harf bilgilerini ölçmek için güvenilir bir araç mıdır?
5. “İsim Yazma Performansını Değerlendirme” aracı riskli ve normal gelişim gösteren çocukların büyük ve küçük harf bilgilerini ölçmek için güvenilir bir araç mıdır?
6. Çocukların bildikleri büyük ve küçük harf puanları arasında farklılık var mıdır?
7. İsim Yazma, EOBDA, Büyük Harf, Küçük Harf, EROY-EV ölçeklerinden alınan puanların birbiriyle arasında ilişki var mıdır?

1.4 Sayıtlılar

1. “İsim Yazma Performansını Değerlendirme” isimli değerlendirme aracı, okul öncesi dönemde isim yazma performansını ölçmek için güvenilir bir araçtır.
2. “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)” isimli değerlendirme aracı, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinden olan sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerini ölçmek için güvenilir bir araçtır.
3. “Harf Bilgisi” isimli değerlendirme aracı, okul öncesi dönemde harfleri tanıyıp tanımadığını değerlendirmek için güvenilir bir araçtır.
4. “Ev Ortamı Erken Okuryazarlık Ölçeği (EROY-EV)”, okul öncesi dönemde ev erken okuryazarlık ortamını değerlendirmek için güvenilir bir araçtır.
5. “Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE)” okul öncesi dönemde iletişim, ince motor, kaba motor, problem çözme ve kişisel-sosyal gelişimlerini değerlendirmek için güvenilir bir araçtır.
6. “Demografik Aile Bilgi Formu” çocukların yaşı, cinsiyeti, ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi ile ilgili aileden bilgi almak için güvenilir bir araçtır.
7. Araştırmaya katılan örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmakta, katılan ebeveynlerin değerlendirme araçlarındaki sorulara doğru cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırmanın örnekleme, Ankara ilinde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 36-72 ay arası özel ve resmi anaokullarına devam eden ailesi gönüllü olarak katılmayı kabul eden 97 çocuk ve ayrıca erken okuryazarlık açısından düşük puan alan 23 çocuk ile sınırlıdır. Ana dili Türkçe olan, fiziksel ve zihinsel yetersizliği olmayan, gelişimsel bir gecikme ile ilgili tanısı bulunmayan çocuklardan oluşmaktadır.
2. Araştırmada, örnekleme bulunan çocukların ebeveynleri ile ilgili elde edilen bilgiler, örnekleme bulunan okullardaki demografik aile bilgi formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

2 GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, mevcut araştırma ile ilgili literatür bilgileri alt başlıklar halinde sunularak konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Dil ve Dilin Bileşenleri

Dil, toplumda yaşayan bireylerce üzerinde uzlaşa sağlanan semboller ve bu sembollerin bir araya getirilerek oluşturulduğu kurallar bütünüdür. Sembollerin iletişim amacıyla kullanılması için bu sembollerin bazı yöntemlerle somutlaştırılması gerekmektedir. Bu yöntemler iletişim biçimi olarak adlandırılmaktadır. Kişilerarası iletişimin temelini oluşturan en geleneksel iletişim biçimi, sembollerin sözelleştirildiği ve seslendirildiği konuşma eylemidir. Konuşma eylemi gerçekleşirken, motor becerilerini harekete geçiren psikolojik, fizyolojik ve nörolojik süreçler işin içine dahil olmakta ve semboller bir algılama sürecine dönüşerek ses ve işitme kullanımıyla düşünceler sesli semboller olarak iletişimi ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda düşüncelerin ses olarak ortaya çıkması sebebiyle sesler anlamlar ile ilişkilendirilerek konuşma eylemini karmaşık bir süreç haline getirmektedir (24).

Dil anlam, anlam üretmesi ve spesifik özellikleri sebebiyle yalnızca insanlara özgü bir yetenektir. Hayvanlar da ses ve bedensel aktiviteler aracılığıyla iletişim kurmaktadır. Hatta hayvanlar insanların konuştuklarını belirli bir düzeye kadar anlamlandırabilirler. Fakat insanlar haricinde hiçbir canlı çıkardığı sesleri açık, tutarlı, üretken ve yaratıcı hale getirememektedir. Bu bağlamda dilin temel bileşenleri ikiye ayrılmaktadır (25). Bunlar, reseptif (alıcı dil, anlayıcı dil) ve ekspresif (anlatıcı) dillerdir. Reseptif dil; sözel uyarıların nörolojik olarak işitilmesi ve bu bağlamda işitilen seslerin anlamlandırılarak anlaşılması olarak nitelendirilmektedir. Ekspresif dilde ise; duyu ve motor işlevler işlenerek sembol bir ses aracılığıyla ifade edilmektedir. Reseptif dil ekspresif dilden önce gelişmektedir. Okul öncesi dönem olarak adlandırılan sıfır altı yaş grubundaki çocuklarda dil gelişimi büyük önem taşımaktadır. Özellikle Türkçenin öğretilmesi için bu yaş aralığındaki dil gelişimine özen gösterilmelidir. Bu dönemde, okul öncesi çocukların dili kuralına göre konuşabilmeleri, öğrendikleri kelimeleri belli bir düzen içinde kullanarak doğru şekilde telaffuz edebilmeleri gerekmektedir. Dil gelişimini etkin bir şekilde gerçekleştiren çocuk dışsal ilişkilerinde başarılı olduğu gibi okuma yazma becerisini

kazanma sürecinde de öğrenme stratejileri geliştirerek ön plana çıkmaktadır. Dil gelişim süreci yaşının gerekliliklerine uygun olarak ilerlemeyen çocuklarda ise sosyal ortama uyum sağlamada zorluk, okuma ve yazma sürecinde geri kalma gibi sorunlar yaşanmakta ve bu okul ortamında da çocuğun başarısını etkilemektedir. Bu sebeplerden ötürü okul öncesi çocuklarının dil gelişimleri desteklenirken farklı metot ve uygulamalar kullanılmalı; çocukların dil eğitimini alacakları mekanlar dili geliştirici materyallerle zenginleştirilerek bir uyaran ortamı haline getirilmelidir (26).

Erken dönemde dil gelişimin değerlendirilmesi için iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan ilki normları ya da ortalamalarla ilgili performans düzeyini ele alan norm bağımlı yaklaşım ikincisi ise çocuğa özgü bireysel performansı tanımlayan ölçüt bağımlı yaklaşımdır. Dilin değerlendirilmesi tanılamaktan fazlasını amaçlamaktadır. Dil becerilerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla kapsamlı değerlendirmeleri içeren bir süreçtir. Kişinin dil becerilerindeki sorunları ve eksiklikleri tespit etmeyi, bu sorunların nedenlerini ve doğasını belirlemeyi, ayrıca kişinin dil becerilerinin mevcut düzeyini ve bu becerilerdeki ilerlemeleri değerlendirmeyi sağlamaktadır. Sağlıklı bir değerlendirme yaklaşımı, müdahalenin etkililiğini ve verimliliğini arttırmaya da yardımcı olmaktadır (27).

Dilin bileşenleri anlam ve konuşma boyutundan konuşmacının ve algılayıcının zihninde bilgiyi oluşturmaktadır. Konuşan ve algılayan bireyin konuştuğu ve algıladığı dilin dizgesini biliyor olması için ses, biçim, söz, anlam ve edim (bilgi yapısı) bileşenlerinin kurallar bütünü içerisinde zihinde yer edinmesi ve bu bileşenlerin etkileşim içerisinde anlamlı bir yapı oluşturması gerekmektedir (28). Bu doğrultuda dilin bileşenlerinin incelenmesi dil gelişiminin anlaşılması açısından önemli bir yere sahiptir.

2.1.1 Sesbilgisi (Fonoloji) ve Gelişimi

İnsanların dil edinme süreçlerine bakıldığında yalnızca o dile ait sözcükleri, cümleleri veya sesleri değil bu parçaların bir bütün olması için bir araya gelmesi sürecini de kavradıkları görülmektedir. Dilin incelenmesi evresinde de ses

bileşenlerinin, temel özelliklerinin ve diğer dillerle arasındaki farkların ele alınması gerekmektedir. Bu süreçte en özgün ve temellendirilebilir veriyi fonolojinin sağladığı gözlemlenmektedir (29).

Ses bilimi, ses birimlerinin iletişimde nasıl organize edildiğini ve nasıl çalıştığını inceleyen bilimdir. Fonoloji bu ses birimlerinin bir dil sistemi içinde anlamı iletmek için nasıl organize edildiğine odaklanmaktadır. Ses birimlerinin anlamlı sözcükler oluşturacak şekilde nasıl düzenlenebileceğini içermektedir. Fonolojik gelişim, çocuğun genel dil gelişimiyle karmaşık bir şekilde bağlantılı olan işlevsel bir ses sisteminin edinilmesini ifade etmektedir (30).

Bir dildeki belirli bir ses sistemi, dilin fonolojisidir. Fonolojik gelişim, konuşma seslerinin bebeğin sinir ağlarını harekete geçirebildiğinde başlamaktadır. Bu duyma süreci de, doğum öncesindeki son üç ayda başlamaktadır. Yenidoğan bebekler, insan seslerini diğer seslerden ayırt edebilmekte ve annelerinin sesini diğer bütün kadın seslerinden daha çok tercih edebilmektedir. Bununla birlikte, dil kullanımı bebeklerin ebeveynleri ile sözlü etkileşime girmesiyle başlamaktadır. Erken dönemde olan bu etkileşimler, bebeklerin kendi anadillerindeki sesleri duymasına ve dilin nasıl çalıştığını gözlemlemesine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda dinleme, gözleme ve taklit etme becerilerinin gelişimini sağlamaktadır. Bu sayede bebekler kendi anadillerindeki seslerde uzmanlaşmaya başlamaktadır (31).

Dilbilimsel çözümleme günümüzde konuşma ve dil bozukluklarının ortaya çıkarılması için kullanılan en önemli ve yaygın yöntemlerden birisidir. Çocuğun iletişim engelinin temelini kavranabilmesi için fonolojik çözümlemenin yapılması ve sorunun kaynağının bu yolla anlaşılması süreç içerisinde bu yöntemin önemini ortaya koymaktadır. Bu noktada iletişim engelinin türüne bağlı olarak pek çok soru karşımıza çıkmaktadır. Bu sorulardan belki de en önemlileri dilin ses sisteminin nasıl kullanıldığı ve çocuğun konuşma esnasında normale göre ne tür sapmalar gösterdiğidir. Bu soruların yanıtları çocuğun ana diline ilişkin ses sistemini nasıl edindiğiyle ilişkilendirilmesi durumunda; çocuğun gelişim düzeyi hakkında bir kestirimde bulunma imkânı yaratmaktadır (32).

2.1.2 Anlambilgisi (Semantik) ve Gelişimi

Morfemlerin, kelimelerin, deyimlerin ve cümlelerin dilsel olarak anlamlarının incelenmesi anlambilim olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir kelimenin anlamının bilinmesi ve kavranmasıdır. Bir dili konuşan insanlar kendilerine söylenenleri kolayca anlayabilmekte ya da diğer konuşmacılar için anlamlı olan sözcük dizilerini üretebilmektedirler. Dil, insanlara bilgi aktarmak, sorular sormak ve yönerge vermek için kullanılmaktadır (33). Aynı zamanda anlam, insanların söylediği kelimeleri yakalamaktan daha fazlasını içermektedir. Verilen mesajların yorumlaması önemlidir. Çünkü gerçekte konuşulandan farklılıklar gösterebilmektedir (34)

Dış dünyayı algılamayı sağlayan göstergelerin anlamları, dil birimleri aracılığıyla anlamlandırılmaktadır. Anlambilim kelimelerdeki benzer anlamları, zıtlıkları, yakın anlamları, yan anlamları ve temel anlamları incelemektedir (28)

Bir dilin anlamlarında bulunan farklılıklar çoğunlukla kültürün değerlerini ve kaygılarını yansıtmaktadır. Örnek olarak Arapçada deve ile ilgili, Polinezya dilinde rüzgar ile ilgili ve Eskimo dillerinde kar ile ilgili birçok farklı kelime bulunmaktadır. Kültürün yanı sıra çocukların kişisel deneyimleri, sözcüklerle anlamları arasında bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Kelimeler nesnelere, olaylar, eylemler ve duygular için sembolik bir etikettir. Bir çocuk gördüğü tüm dört ayaklı hayvanları kedi olarak isimlendirirken sözcük dağarcığını geliştirdikçe hayvanları ayırt etmeye ve isimlendirmeye başlamaktadır (31).

Bebekler, doğumdan kısa bir süre sonra çevreleri ile iletişim kurmaya başlamaktadır. Ebeveyn ve bebek arasındaki bu erken iletişim genellikle bebeklerin ağlaması ve ebeveynlerin bebeklerin ağlamasına verdikleri tepki ile oluşmaktadır. Bebeklerin farklılaşmış ağlamalarını yorumlama ve anlama ebeveyn ile bebek arasında bir etkileşime neden olmaktadır. Ebeveynler, ağlayan bebeklerinin açlık, pozisyon değişikliği ve bezinin kirlenmesi gibi çeşitli ihtiyaçlarını gidererek sakinleştirmeye çalışmaktadır. Bu duruma bebeğe yönelik konuşma da eşlik etmektedir (35).

8-12 ay arasında bulunan çoğu bebek birçok kelimeyi anlayabilmektedir. 1 yaş civarında, belirli nesnelere veya eylemlere bir dereceye kadar tutarlılıkla

isimlendirmek için farklı ses birimlerini kullanmaya başlayabilmektedir. Çocuklar, ilk kelimelerini genellikle çevrelerinde bulunan insanlar, hayvanlar, yiyecekler, giysiler, vücudun bazı kısımları, oyuncaklar veya keşfedebilecekleri nesnelere temsil eden isimlerden oluşmaktadır (35,36). Başlangıçta tek kelimelik ifadeler kullanmaktadırlar.

Anlambilgisinin gelişimi, ebeveynlerin çocuklarına hikaye kitabı okumasıyla gelişmektedir. Bu aktivite sırasında ebeveynler, resimdeki kişiyi veya nesneyi etiketleyerek ortak dikkat oluşturmaktadır. Aynı zamanda kitapta ve çocuğun çevresinde var olan nesnelere göstererek kavramların vurgulanmasını sağlamaktadır. 1-2 yaş arasında, çocukların sözcük dağarcığında 20 ila 170 sözcük bulunmasına karşın çok daha fazlasını anlamaktadırlar (35).

2.1.3 Sözdizimi (Sentaks) ve Gelişimi

Etkili bir dil kullanımı için, sözcükleri bir araya getirerek anlamlı ifadeler oluşturmayı bilmek gerekmektedir. Bütün dil sistemlerinin, cümleler veya anlamlı ifadeler meydana getirmek için kelimelerin nasıl birleştirileceğini belirleyen kuralları ve dilbilgisi bulunmaktadır. Dil bilgisinin bu yönüne ise sözdizimi denilmektedir. Çocuklar, anlamlı ifadeler oluşturmak ve başkalarının mesajlarını anlamak için kelime sırasının ve sözdiziminin önemli olduğunu öğrenmektedirler. Kelime sırasının önemine ilişkin bilgi, çocukların o dil kavramını anladıklarını sözel olarak ifade edebilmelerinden önce, bilinçdışı düzeyde dilbilimsel olarak bilinmektedir. Çocuklar, kelimelerin rastgele bir araya getirilemeyeceğini de öğrenmektedirler. Gelişigüzel olarak kelime kombinasyonlarının olmaması da sözdizimi sırasının erken dönemlerde geliştiğini göstermektedir. Sözdizimi kurallarına uymadan konuşmak ise konuşan kişinin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır (35).

Söylenenin anlaşılması için sözdizimi kritik öneme sahiptir. Söz dizimindeki değişiklikler dil gelişiminin ayırt edici özellikleri arasındadır. 14-18 ay arasındaki çocuklar, önce iki sonra üç kelimeyi bir araya getirmeye başlamaktadır. Çocukların bir cümlede söyleyeceklerini anlatmak için kullandıkları bu iki veya üç kelimelik konuşmalara telgraf konuşması denilmektedir. Çocuklar formal eğitime

başladıklarında ise genellikle 6-8 kelime uzunluğunda cümleler kullanmaktadır. Uzun, bağımlı veya bağımsız olarak oluşturulmuş daha karmaşık cümlelere geçiş yapmaktadırlar. Kelimeleri tahmin etmeleri, ilkokula başladıklarına okumalarına yardımcı olmaktadır. Bu durum anlamlı ve dilbilgisi kurallarına uygun kelimeler kullanabildiklerini göstermektedir (34).

2.1.4 Biçimbilgisi (Morfoloji) ve Gelişimi

Kelime yapısının bilgisi biçimbilgisi(morfoloji) olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar sözdizimsel bilgi öğrenirken aynı zamanda kelimelerin birbiriyle ilişkili anlamlara sahip olduğunu da öğrenmektedirler. Kelimeler bir veya daha fazla anlamlı dil birimlerinden oluşmaktadır. Dildeki en küçük anlam birimi morfem olarak tanımlanmaktadır. Biçim birimlerini uygun şekilde kullanma yeteneği dili etkin şekilde kullanmanın özelliklerinden biridir. Biçimbilgisi, çocukların başkalarının konuşmasını daha iyi anlamasını sağlamaktadır. Bir ifadenin üretiminde çocuklar, mesajlarını oluşturmak için kelimelerin nasıl oluştuğu hakkında biçim bilgisi özelliklerini kullanmaktadır. Çocuklar, morfeimler hakkında daha çok bilgi edinmeye başladıkça konuştukları dil daha anlamlı hale gelmektedir. Dil bilgisinin biçimbilgisi bileşenin gelişimi sesbirimsel farkındalıktan etkilenmektedir. Çoğul eki, zaman ekleri ve iyelik ekleri gibi çekim ekleriyle ilgili ses ayrımlarını algılama yeteneği, biçimsel bilginin gelişimi için gereklidir. Çocuklar yaşamı ilk yıllarında dil üretmeye başladıkça, biçimbilgisi gelişimi de belirgin hale gelmektedir (35)

Türkçe, isim ve fiil köklerine birden fazla ek alabilen sondan eklemeli bir dildir. Kullanılan bu son ekler farklı anlamlara sahiptir. Türkçenin morfolojisi önemli ölçüde zenginlikler içermektedir. Bu özellikler Türkçe konuşan çocukların, dilbilgisi morfolojisini öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (37).

2.1.5 Kullanımbilgisi (Edimbilgisi / Pragmatik) ve Gelişimi

Pragmatik bilgi, iletişimin genel amacına ve dilin bu amaca ulaşmak için nasıl kullanıldığı ile ilgili bilgi ve farkındalığı ifade etmektedir. Pragmatik bilgi,

konuşmacının niyetini, ifadenin ayırt edici biçimini ve dinleyici üzerinde yaratacağı beklenen etkiyi de kapsamaktadır. Aynı zamanda uygun ve etkili iletişime katkıda bulunmaktadır. Çocuklar dilin birçok amaca hizmet edebileceğini öğrenmektedirler. İletişimde niyet veya amacın seçimi ve dilin kullanılma şekli, çocuğun erken yaştaki iletişimsel yeterlilik düzeyine katkıda bulunmaktadır. Çocuğun sınıfa ve sosyal etkileşimlere katılma yeteneğini etkilediği için konuşma becerileri pragmatik bilginin kritik bir parçasıdır. Çocuklar, dili farklı ortamlarda nasıl kullanacaklarını ayırt edemediklerinde akranları ile sosyal iletişimlerinde zorlanabilmekte ve ihtiyaç duyduklarında öğretmenlerinden yardım isteyememektedir. Çocuklar deneyim yoluyla konuşmaların nasıl başlatıldığı, sürdürüldüğü ve sonlandırıldığına farkına varmaktadır. Bir konuşma sırasında karşılıklı iki kişi de konuşmacı ve dinleyici rolünü üstlenmektedir. Konuşma yeterliliği, sıra alarak konuşma, benzer konuları konuşmanın merkezinde tutma ve diğer kişinin katılımı teşvik etme gibi belirli becerilerin geliştirilmesine bağlıdır (35).

Çocuklar, birçok ailede “lütfen” demedikçe ebeveynlerinin onlara istedikleri nesneyi vermeyeceklerini ve bir şey ikram edildiğinde “teşekkür ederim” demeyi erken yaşta öğrenmektedir. Bazı kültürlerde büyükanne ve büyükbabalarına onursal isimlerle hitap etmeyi öğrenmektedir. Genellikle selamlaşma ve vedalaşma sözleri çocukların sosyalleşme yollarını açıkça göstermektedir. Belirli sosyal durumlarda pragmatik olarak gerekli olan basmakalıp cümleleri öğrenmektedirler (36)

Pragmatik, dil kullanımı yolu ile amaçlara ulaşma konusunda artan bilinçli farkındalıkla ilgilenmektedir. Çocuklar dil kullanımında ustalaştıkça, konuşmalarını ve davranışlarını uyarlama becerisini edinmektedir. Bu durum çocuklarda özellikle sembolik oyun sırasında görülmektedir. Çocuklar, oynadıkları oyunlarda sözcük dağarcığını, davranışlarını ve tutumlarını değiştirerek birçok role girmektedir. Özetle, çocuklar çevresinde bulunan insanları dinleyerek, taklit ederek, gözlemleyerek ve pratik yaparak dile ilişkin becerileri öğrenmekte ve geliştirmektedir (31).

2.2 Erken Okuryazarlığın Tarihsel Gelişimi

Tarihsel olarak erken okuryazarlığa bakıldığında eğitimciler, çocukların okuma ve yazma ile ilgili bilgi ve becerileri yalnızca resmi okuryazarlık eğitimi yoluyla edindiklerini düşünmüştür. Bu yüzden erken dönemlerde çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişimi dikkat edilmesi gereken bir konu olarak görülmemiştir. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde erken dönemlerde bu becerilerin geliştiği bilindiğinden bu alanda yapılan çalışmalara ağırlık verilmiştir (38).

“Okuryazarlık” terimi, bireylerin okuma, yazma ve konuşma becerisiyle işinde ve toplumda işlev görebilmesi, hedeflerine ulaşabilmesi, bilgi ve potansiyelini geliştirebilmesi için gerekli olan yeterlilik düzeyinde hesaplama ve problem çözme becerisi olarak tanımlanmaktadır (39). Okuryazarlık kişinin, okuma yazma faaliyetlerini anlaması, analiz etmesi, yorumlaması, bu metinlerden edindiği bilgileri kullanarak yaşadığı hayatı anlamlandırmasını ve sosyal hayatında etkin bir şekilde yer almasını sağlayan bir beceridir. Bu kavram, Batı kültürü içerisinde oluşmuş ve gelişmiş zamanla dilimizde de kullanılmaya başlamıştır (40).

Toplumların tarihsel olarak okuma süreçleri ve okumaya bakış açıları farklıdır. Geçmişte, Batı toplumlarına bakıldığında okuma yazmayı öğrenmesi beklenen veya öğrenmesine izin verilen bireyler daha çok erkeklerden ve üst sınıftan oluşmaktadır. Örneğin Roma İmparatorluğu'na bakıldığında sadece erkek çocuklarına okuma öğretilmektedir. Bunun yanı sıra yazılı metinlere erişim sadece zenginlerin sahip olduğu el yazması eserlerden oluşmaktadır. Kutsal sayılan yazıları okuyan din adamları haricinde okuma çok az kişinin ilgisini çekmektedir. Batı toplumlarında temel eğitim metni olarak İncil kullanılmıştır. 1500'lerdeki Protestan Reformu, her bireyin kutsal kabul edilen yazıları kendi dilinde okuyabilmesi için evrensel okuryazarlık çağrısında bulunmuştur. Matbaanın icat edilmesi, okuryazarlığı mümkün hale getirmiştir (41).

17. yüzyıl ve 19. yüzyıl arasında nüfusun büyük bir çoğunluğu açısından okuryazar olma kavramı kişinin harfleri bilmesi, şifresini çözmesi, kodlama yeteneği, yazılı bir sayfadaki kelimeleri söyleyebilmesi ve kelimelerin ne anlama geldiğini

bilme yeteneği anlamına gelmekteydi. Satırları takip ederek okuma anlamına gelen temel okuryazarlık becerileri liste yapmak ve dini metinleri okumak, bilinen konularda basit yönergelerin aktarılması gibi hafıza geliştirici işlevler için kullanılmıştır. Onu takip eden 20. Yüzyılın ortalarına doğru ise, bu temel okuryazarlık becerileri teknolojik ve küresel ekonomilerde yeterli bir tanımlama olmamıştır. Çünkü insanların artık satır aralarını da okuyabilmesi önemli bir beceri haline gelmiştir. Kelimelerin gerçek anlamlarının ötesine geçebilmeleri ve okudukları metinleri yorumlayabilmeleri, analiz ve sentez yapabilmeleri aynı zamanda metinleri açıklamak için kullanabilmeleri gerekmektedir. Bahsedilen bu satır aralarını okuma becerisine eleştirel okuryazarlık adı verilmiştir. Formal okuma yazma süreçlerine geçen öğrencilerin de okuma yazma süreçlerinde hikayedeki olayları yorumlayabilmeleri ve temasını belirlemeleri beklenmektedir. 21. yüzyıla bakıldığında ise eleştirel okuryazarlık tanımı da yeterli bir kavram olarak karşımıza çıkmamaktadır. Birden fazla metni okuyabilmeyi, okuduğu metinlerdeki içerikleri karşılaştırabilmeyi ve bu fikirleri bütünleştirme süreçlerini içeren dinamik okuryazarlığa sahip olmaları gerekmektedir (42).

Ülkemizde Harf Devrimi ile beraber yazı soldan sağa olacak şekilde yazılmaya ve okunmaya başlanmıştır. Cumhuriyetin ilerleyen yıllarında ise modern anlamda kütüphaneler açılmıştır. 1932 yılından başlayarak ilk yaygın kütüphane hizmetleri önemli hale gelmiştir. İstanbul, İzmir ve Ankara öncelikli olmak üzere yayınların ve basımevlerinin sayısı artmıştır. 1920-1938 tarihleri arasında okul ve çocuk kütüphanelerinin kurulması ile ilgili çalışmalar yapılarak 1925 yılında Akhisar'da Türkiye'nin ilk çocuk kütüphanesi kurulmuştur. 1937 yılında İstanbul ilinde, 1955 yılında ise Ankara ilinde kütüphane açılmıştır (43).

Son 40 yıla bakıldığında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sayısında artış görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının okuma yazma becerisi üzerine etkisine bakıldığında bu durum önemli bir gelişmedir. Geçmiş yıllarda bu kurumların neredeyse tümü özel olarak hizmet vermektedir. Ancak günümüzde hem özel hem kamuya ait kurumlar bulunmaktadır. Bu durum ise kurumlara erişimi kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda çocuğun devam ettiği herhangi bir okul öncesi eğitim kurumunda desteklenen okuryazarlık becerilerinin seçimi,

çocuklar için uygun eğitim deneyimleri ve okumanın gelişimi ile ilgili düşüncelerden etkilenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları çoğalırken kabul gören bir görüşe göre çocuklara okumayı öğretme ailenin değil öğretmenin görevi olarak görülmektedir. Okumaya hazırlık bakış açısına göre hazırlık sadece olgunlaşmaya yöneliktir. Zamanla hazırbulunuşluk görüşü, önkoşul becerilerinin öğretilmesini ve okumaya hazır olmanın geliştirebileceği düşüncesini kapsamaya başlamıştır (41).

Türkiye’de dünyadaki bilimsel gelişmelere paralel olarak okuryazarlık kavramı üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Milli Eğitim Sistemi içerisinde bireylerin yaşam boyu öğrenmesini destekleyen zorunlu temel eğitim yer almıştır. Bunun sonucunda okuryazarlık, okuryazarlık türleri, kütüphane bilgi hizmetleri politikaları oluşturulmuştur (44). Yaşadığımız bilgi çağında, örgün eğitim kurumlarından sonra yaygın eğitim kurumları ile sürdürülmesi mecburi hale gelmiştir (45). IFLA 2003, Çocuk Kütüphanesi hizmetleri içerisinde bulunan uygulamaları sunmayı amaçlayan 0-18 Yaş Grubundaki Çocuklar İçin Kütüphane Hizmetleri Rehberi yayınlanmıştır. Bu rehber hizmet ve uygulamalar için gerekli ilkeler, kılavuzlar, uygulama ve modellerden oluşmaktadır. Çocukların bilgi, okuryazarlık ve okuma becerilerini geliştiren kütüphane hizmetlerini topluma sunmak amaçlanmaktadır. 21. yüzyılda, yaşam becerilerinin erken yaşlardan başlayarak anlaşılması ve kazandırılması amacıyla, çocuklara çeşitli öğrenme ortamlarının kazandırılması son derece önemlidir. Bu beceriler karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerileri, kişilerarası ilişkiler, öz farkındalık, empati, stresle başa çıkma ve duygularla başa çıkma bileşenlerini içermektedir (46). Günümüz teknolojilerinde, erken okuryazarlık kavramı ve öğrenme ortamları önem kazanmıştır. Basılı materyallerin yanı sıra dijital materyaller de önem kazanmıştır. Mobil uygulamalar ve dijital kitaplar da çocuğun erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir. Bu yüzden günümüzde birden çok duyuya hitap eden, nitelikli bir okuryazarlık ortamının hazırlanması ve çeşitli disiplinlerdeki uzmanların iş birliği içinde çalışması gerekmektedir (47).

Birbiriyle ilişkili olan tarihsel hareketler var olan erken okuryazarlık araştırma ve uygulamalarının bağlam içine yerleştirilmesi ile ilgilidir. Okul öncesi dönemde çocukların ne, nerede, ne zaman, nasıl ve kim tarafından okuryazarlık deneyimlerine

maruz bırakılacağı ve okuryazarlık becerilerinin öğretilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri içermektedir (41).

Çocukların okuryazar toplumlara aktif olarak katılabilmeleri için okuma yazma öğrenmeleri gerekmektedir. Okuma öğretiminin çocuklara her ne kadar okula başladığında öğretildiği düşünülse de daha erken yaşlarda temelleri atılmaktadır. Çocukların yaşı ve olgunluğu göz önüne alınarak belirli bir zamana kadar okuryazar olmaya hazır olmadıkları görüşüne karşılık 1980 yıllarında erken okuryazarlığa ilişkin görüşler geliştirilmiştir. Okul öncesi eğitimde önemli bir içerik olarak yer almaya başlamıştır (9).

Uluslararası alanyazındaki kullanımı göz önünde bulundurulduğunda “erken okuryazarlık (early literacy)” veya “gelişen/beliren/ kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık (emergent literacy)” terimlerinin başlangıçta Piaget’in gelişim kuramlarına dayandığı, çalışmaların çocuğun formal eğitim sürecinden önce dahi okuma ve yazma ile ilgili bilgiyi nasıl yapılandığına odaklanmaktadır. Vygotsky bakış açısına göre bakıldığında okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde yetişkin ve çocuk arasındaki sosyal etkileşimin rolüne odaklanılmaktadır. Yazılı metinlerin ortak okunmasının rolü vurgulanmıştır. Bilgi İşleme Kuramına dayanan araştırmalara bakıldığında ise, fonolojik farkındalık ve çalışma belleği gibi bilişsel ve dilsel becerilerin ilişkisi incelenmektedir. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık kavramı, okuma yazma öncesi ile okuma yazma süreci arasında bir köprü görevi görmektedir (48).

2.3 Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Bileşenleri

Uluslararası ve Türkçe kaynaklarda ilgili alanyazın incelendiğinde erken okuryazarlık kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Erken okuryazarlık kavramı uluslararası alanyazında “early literacy”, “emergent literacy” ve “pre-literacy” olarak ele alınmaktadır. Türkçe alanyazında “emergent literacy” kavramı kendiliğinden gelişen okuryazarlık, gelişmekte olan/ortaya çıkan/beliren okuryazarlık ve filizlenen okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır. Son

yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında, her iki kavram için erken okuryazarlık kavramının kullanıldığı da görölmektedir.

Erken okuryazarlık, çocukların okuma yazma sürecine geçmeden önce okul öncesi dönemde gelişimsel öncülleri kazanılan çocukları okuma ve yazma öğrenmeye hazırlayan beceri, bilgi ve tutumlardır (49). Erken okuryazarlık becerisi doğumla birlikte gelişmeye başlayan bir beceridir bu da okuma gelişimin sadece okul döneminde olmadığını yaşamın ilk yıllarında okuryazarlığın geliştiğinin altını çizmektedir. Bunun yanı sıra erken okuryazarlık becerisi gelişimsel olarak süreklidir. Okul öncesi dönemde isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri gelişmektedir. Bu beceriler erken okuryazarlık becerilerinde gelişiminin bir parçasını oluşturmaktadır.

Geleneksel okumanın olması için, çocukların öncelikle resim ve yazı gibi sembollerin farklı bir şeye gönderme yaptığını, ifade ettiğini veya başka bir şey ile ilgili olduğunu anlamaları gerekmektedir. Bu süreç çocuğun artan temsili bilgisi veya sembol odaklı hale gelmesi üzerine kuruludur. Bir resim ile resmin referansı arasındaki ilişkiyi anlama yeteneği yaklaşık olarak 9-24 ayları arasında ortaya çıkmaktadır ve okul öncesi dönemde daha gelişmiş bir hale gelmektedir (50). Okuryazar olan toplumlarda çocuklar okuma yazma açısından zengin bir çevrenin içerisine doğmaktadır. Gazeteler, dergiler, çevredeki market logoları, afişler, tabelalar ve kitapların olduğu bir çevrede yaşamaktadırlar (51). Bu sebeple yazıyla ilgili öğrenmeler genellikle gündelik yaşamda gerçekleşmekte ve yazılı materyaller öğrenmeyi desteklemektedir (52). Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ise hikaye okuma veya kart okuma gibi etkinliklere katılarak erken okuryazarlık becerisini geliştiren etkinlikler içerisinde bulunmaktadır. Bu şekilde de okuma yazmayı öğrenmeden önce yazı ile ilgili birçok unsuru fark etmeye başlamaktadır. Okul öncesi eğitimine başlarken daha az gelişmiş yazma becerisine sahip olan çocuklar ilkokula kadar iyi yazmakta zorluklar yaşamaktadır. Formal eğitime başlarken de okuma başarısıyla ilgili güçlükleri yaşamaya devam etmektedir (53).

Okul öncesi dönemde, erken okuryazarlık becerileri aşamalı bir olgunlaşma içerisinde. Çocukların yaşadığı bu gelişimsel değişimler içerisinde erken okuryazarlıkla erken dönemde tanışması önemlidir (54).

Okul öncesi eğitime başlamadan önce okuma yazma becerileri ile ilgili birçok ön koşul becerileri kazanmış olsa da risk altındaki birçok çocuk akranlarının gerisinde kalmaktadır (55). Çocuklar 18 aylıkken hiçbir kelimeyi anlamıyor veya söyleyemiyorsa, göz temasından kaçınıyorsa, nadiren sesler çıkarıyorsa, konuşmalara yanıt vermiyorsa, ‘merhaba’ ya da ‘güle güle’ gibi iletişim çabalarına çok az ilgi gösteriyorsa profesyonel bir yardım alınmalıdır (36). Bu çocukların erken okuryazarlık becerilerinde, okul öncesi dönemden itibaren akranlarına nazaran belirli derece sabit kaldığı görülmektedir. Anlamanın, kod çözme ve dil yeterlikleri ürünü olduğu görüşü göz önüne alındığında, okuma güçlüğü açısından risk taşıyan çocuklar kodla ve anlamayla ilgili becerilerde de zayıf olmaktadır. Çocuklar ilerleyen dönemlerde karşılaştıkları yazıları anlamakta güçlük çekmektedir. Metinlerin karmaşıklığı arttıkça yaşadıkları güçlükler ise artarak devam etmektedir (56). Dil gelişiminde gecikmeler yaşayan çocuklar akranları ve aile üyeleriyle etkileşimlerinde, başkalarının sözlü anlatımlarını yorumlamada ve okula başladıklarında öğretmenlerinin anlattıklarını anlamada zorluklar yaşamaktadır. Öğretmenlerinin sınıfa katılımlarına ilişkin beklentilerini anlamakta sınırlılıklar ile karşılaşmaktadır. Bu beklentiler sınıfın nasıl olması gerektiği, çocukların neyi başarmasının beklendiği ve hangi eylemlerin bu amaçlarla tutarlı olduğunu anlamayı içermektedir (57). Yaşanan bu gecikmelerin farkında olunarak gecikmeler yaşayan çocukların doğru bir şekilde tanınması önemlidir. Bunun yanı sıra okuryazarlık alanında gecikmeler yaşayan çocuklara erken tanı ve etkili müdahale programları uygulanmalıdır (55). Gecikmelerin erken dönemde fark edilmesi yapılacak müdahalelerin etkililiği etkilemektedir. Çünkü erken okuryazarlık ile ilgili zorluklar anaokuluna başlamadan önce başlamaktadır (58). Yaşanan bu zorluklar fark edilmediği takdirde okuryazarlık eğitiminin ilerleyen zamanlarında da artarak devam etmektedir. Erken okuryazarlık başarısında yaşanan zorlukların tanınması ve bunlara yönelik olarak hazırlanan müdahaleler çocukların okuma başarısında ortaya çıkan sorunları ve zorlukları da azaltmaktadır.

Erken okuryazarlık becerileri, yazı farkındalığı, fonolojik (ses bilgisel) farkındalık, alfabe bilgisi, dinlediğini anlama ve sözcük bilgisi bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu beceriler birbiri ile bağlantılı bir biçimde gelişmektedir.

2.3.1 Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, çocukların sözlü olarak ifade edilen dilin yazı diline dönüştüğünü fark etmesidir. Çocukların yazı farkındalığı geliştikçe, yazı dili hakkında fikir sahibi olmaya başlamaktadırlar. Yazı farkındalığı çocukların yazının sembollerden oluştuğunun bilincinde olması, kitabı okumaya başlayacağı ve takip edeceği yönün farkında olması, okuduğu kitabı tutma şeklini ve sayfalarını çevirmeyi öğrenmesidir (59). Yazı farkındalığı, yazının biçiminin ve işlevinin fark edilmesidir. Okul öncesi dönemde yazı farkındalığının gelişmesi okuryazarlık gelişiminin temellerinden biridir. Çocukların çevrelerinde gördükleri yazıları okuyamasa dahi tanımaya başlaması, yazılanın farkında olması yazı farkındalığının gelişmesinde bir öncüdür. Yazı farkındalığı, çocuklar ilköğretim dönemine başlayarak okuma yazma bilgisine sahip olmadan önce kazanılan becerilerden oluşmaktadır. Bazı çocuklar, yazı farkındalığı ile ilgili beceriler geliştirirken yetişkin desteğine ihtiyaç duymakta bazıları ise duymamaktadır. Bu yüzden her koşulda ebeveyn desteği önemli yer tutmaktadır.

Yazılı dilin biçimleri harfleri, kelimeleri, farklı metin yapılarını ve noktalama işaretlerini içermektedir. Çocukların yazılı dil gelişimi sadece büyük ve küçük harfleri ayırt etmeyi değil aynı zamanda ilk harfi büyük yazma gibi kuralları öğrenmeyi de içermektedir. Çocukların yazı ile ilgili öğrenmesi gereken kurallar, birçok açıdan küçük çocukların sözlü dil hakkında öğrenmesi gereken kurallara benzemektedir. Çocukların yazı ile ilgili öğreneceği kurallar şunları içermektedir:

Harfler birleşerek kelimeleri oluşturmaktadır.

Büyük ve küçük harfler bulunmaktadır.

Sözcükler yazı dilinin anlam taşıyan birimleridir.

Harfler ve kelimeler soldan sağa ve yukarıdan aşağı olacak şekilde düzenlenmiştir.

Kelimeleri birbirinden ayırt etmek amacıyla kelimeler arasında boşluklar kullanılmaktadır.

Cümlelere büyük harf ile başlanmakta ve noktalama işareti ile bitirilmektedir.

Özel isimler yazılırken büyük harf ile başlanmaktadır.

Aktarılan konuşmalar tırnak içine alınarak yazılmaktadır.

Bu kurallardan bazıları erken çocukluk yıllarında kazanılırken bazıları ise çocukların başkalarının rehberliği altında yazıyı denemeleri, hikaye kitapları veya diğer metinler ile ilgilenmeleri sırasında öğrenilmektedir. Yazı ile rastlantısal deneyimi olmayan çocuklar, formal eğitim sürecine başlayana kadar bu becerileri öğrenememektedir. Sık sık yazı ile etkileşime girme ve öğrenme fırsatlarına sahip olan çocuklar ise yazı ile ilgili kuralların çoğuna önemli ölçüde aşina olmaktadır. Tanıdık bir hikaye kitabının başlığını söyleme, okurken parmakla takip etme, alfabe şarkısı söyleme, alfabedeki bazı harfleri adlandırma, kendi adını yazma, çevrelerindeki bazı logoları okuyabilme becerileri gibi yazı biçimlerine ve işlevine ilişkin giderek artan pek çok beceriyi okul öncesi dönemde öğrenmektedir (60).

Çocuğun yaşı büyüdükçe yazı farkındalığı da artmaktadır (61). Bu durum da çocukları okuma yazma sürecine hazırlamaktadır. Yazı farkındalığının gelişmesi belirli aşamalardan oluşmaktadır. Öncelikle, çocuklar buldukları ortamlardaki yazıların farkında olmaya başlarlar. Bu durum 2-3 yaşlarından itibaren yazıları keşfetmesiyle ortaya çıkmaktadır. Yazıyı keşfetmeleri çocukların çevrelerinde bulunan ambalaj, logo, resim ve nesnelere başlamaktadır. Bir sonraki aşama yazılı dil ile alakalı yazıları fark etmeleriyle devam etmektedir. Hikaye kitapları, dergi ve gazeteler gibi basılı materyalleri fark etmeye başlamaktadırlar. İlerleyen bir sonraki aşamada çocuklar artık yazının işlevini ve şeklini anlamaya başlamaktadır. Yazının işlevini ve şeklini anlamaya başladıktan sonra çocuklar yazıyla ilişkili kavramları sözel olarak kullanmaktadırlar. Bu aşamada yazı iletişim aracı olarak kullanılmaya

başlanmaktadır. Son olarak 6 yaş civarında görülmeye başlanan daha karmaşık becerilerin kullanılmaya başladığı aşamadır. Çocuk bu yaşta artık başlangıç ve bitiş seslerini fark etmeye başlamakta, kelimelerdeki benzerlik ve farklılıkları anlayabilmektedir. Bu yazı farkındalığındaki son aşamadır ve sonrasında okuma yazma öğrenme sürecine geçmektedir (62). Bu ilerlemeler doğrusal bir şekilde gerçekleşmemektedir. Önceki seviyelerde ortaya çıkan becerilerin daha sonraki aşamada yenileriyle birleştirdiği kümülatif bir süreçtir (63).

Çocukların yazı bilgisi, özellikle harflerin ve seslerin “kodunu izleme” becerisini öğrenirken, formal okuryazarlık eğitimindeki başarılarını da önemli ölçüde etkilemektedir. Bu sebeple okul öncesi dönem çocuklarına yazı ile ilgili açık bir şekilde eğitim vermek, onların okuryazarlık başarısını desteklemede önemli bir bileşendir. Çocukların yazı bilgisini geliştirmenin bir yolu, ebeveynlerin, ortak kitap okuma esnasında çocukların yazıya ilişkin ilgilerini arttırmak amacıyla sözel veya sözel olmayan referanslar yaparak basit düzenlemeler yapmasıdır (64).

2.3.1.1 Yazı Yazma Becerilerinin Gelişimi

Ortaya çıkan yazma becerileri, yazmaya ilişkin olumlu bir tutumu, yazma ile ilgili kavramları ve işlevlerini anlamayı, karalamalar, çizimler ve basit harf oluşumları yoluyla fikirlerin temsilini, çevrelerinden gördükleri yazıyı kopyalamayı ve yazmayı denerken harfleri sesler ile ilişkilendirmeyi içermektedir. Bir çocuğun hayatında yazmayı öğrenmek çok erken yaşlarda başlamaktadır. Çocuklar 2 ila 3 yaş gibi erken bir dönemde yazıyı resimlerden veya çizimlerden ayırmak gibi yazının sembolik doğasını anlamaya başlamaktadır. Yazının temel özellikleri olan yatay çizgiler, daireler ve noktalar şeklinde yazma girişiminde bulunmaktadırlar (65). Doğumdan 5 yaşa kadar olan dönemde, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için kritik öneme sahiptir (66).

Gelişimin erken dönemlerinde çocukların çizimlerini kendi yazıları oluşturmaktadır. Yazmaları istendiğinde ise çizim ve karalama arasında bir ayırım yapamamaktadırlar. Çocuklar daha sonra çizimlerinin dışında yazıyı temsil eden

işaretler yapmaya başlamaktadır. Bu çocukların yazının işlevselliğini kavramaya başladıklarını göstermektedir. Bu ilk işaretler genellikle yönsüz bir şekilde olan karalamalardır. Bu karalamalar ise daha sonra çocukların çevrelerinde gördükleri yazılı metnin özelliklerini almaya başlayarak yatay hale gelmektedir ve sayfada soldan sağa doğru hareket etmeye başlamaktadırlar. Karalamalar ise sonunda farklı karakterlere dönüşmektedir. Karalama yapan çocuklar genellikle yazmanın konuşma ile ilgili olduğunu anlayamamaktadır. Yüksek sesle okunan bir hikaye kitabını dinlerken, metnin kendi anlamını taşıdığını ve hikayeyi anlatmak için söylenen sözcüklerin metinden geldiğini anlamayabilmektedir. Alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi için başlangıç noktalarını oluşturmaktadır. İsimlerinin ilk harfi gibi birkaç harf adını öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların duydukları sesleri konuşma dilinde temsil etmeye başlamaları kritik bir beceridir. Çocuklar hem yazı hem ses konusunda artan bilgilerine güvenerek yazımlar icat etmeye başlamaktadır. Yazarken ise genellikle göze çarpan sesleri veya çocuğun ağzında hissettikleri nedeniyle en belirgin olan sesleri yazabilmektedirler. Çocuklar bir cümle yazarken duydukları her belirgin ses, her kelime ya da her hece için bir harf temsil edebilmektedirler (67).

Çocuklar okul öncesi dönemde yazının işlevi ve biçimi hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Kendi yazılı ürünlerini bilgilendirmek, öğretmek, uyarmak, duyurmak ve başkalarıyla paylaşmak için kullanabileceklerini öğrenmektedirler. Hikaye kitaplarında, tabelalarda, dergilerde ve posterlerde yazıyla ilgilenirken başkaları tarafından oluşturulmuş yazıların da bu amaçlara hizmet ettiklerini fark etmektedirler. Erken dönemde çocukların evde, sınıfta veya toplumda etrafındaki yazılara ilişkin farkındalıkları ve ilgileri teşvik edilerek onların okuma ve yazma gelişimi yörüngesine yerleştirilebilmektedir (60). El yazısı, bilişsel, ince motor ve görsel motor becerilerin birleşerek uygun harf oluşturmaya odaklanmaktadır. Okul öncesi dönem çocukların mükemmel biçimlendirilmiş harfler yazması beklenmemektedir. Belirli harf formları ve harf benzeri şekiller, doğrusallık ve formlar arasındaki ayırım konusunda bir farkındalık kazanmaları beklenmektedir (68). Karalamalar ile yazma faaliyetlerine başlayan çocuklar yazı ve çizgi arasındaki ayırımın da zamanla farkında varmaktadır. Bu sebeple çeşitli etkinlikler sayesinde çocuklar yazma faaliyetleri için desteklenmelidir (69).

Motor beceri yeterliliği özellikle de ince motor beceri yeterliliği erken yazma gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. İnce motor becerileri, küçük nesnelere manipüle etmek, makasla kesmek, çizmek ve şekilleri kopyalamak gibi becerileri içermektedir. Bu beceriler ise yazmayla ilişkilendirilmektedir. İnce motor beceriler ve okul performansı bağlamında kalem tutma yazı yazma gibi temel motor becerilerde daha yüksek düzeyde ustalığa sahip olan bir çocuğun, dikkatini daha üst düzeydeki becerilere daha iyi odaklayabileceği anlamına gelmektedir. Kelimelerin doğru yazılması ve cümle kurulması gibi kavramlar göz önüne alındığında önemli bir beceridir. Bunun yanı sıra, ince motor becerileri düşük olan çocuklar, bu temel etkinliklerde zorluk yaşayabilmektedir. Dolayısıyla dikkatini derslerin içeriğine vermekte veya daha karmaşık görevlerin yerine getirilmesinde zorlanabilmektedir. Yazma ile ilgili ince motor becerilerin uygulanmasındaki güçlükler, doğası gereği hem çocukların üretebileceği metin miktarını hem de üretebilecekleri hızı sınırlamaktadır (70).

Okuma yazma güçlüğü riski taşıyan çocukların erken dönemde yazma becerilerini anlamak önemlidir. Formal okuma yazma süreçlerinde okumada zorluk yaşayan çocuklar aynı zamanda yazmada da güçlük yaşamaktadır. Yazma zorlukları, okuma sorunlarından sonra özel eğitime başvuru en yaygın nedendir. Yazma becerilerinde erken dönemde karşılaşılan temel zorluklar, daha sonraki yazma zorluklarını da öngörmektedir. Yazma zorluklarının erken dönemde fark edilmesi ve bunlara yönelik yapılan müdahaleler daha kötü yazma sonuçlarının bazılarını hafifletmeye yardımcı olmaktadır (53).

2.3.1.2 İsim Yazma Becerisinin Gelişimi

Her çocuğun gelişiminin önemli bir parçası, kendini tanıması, adının kendisini diğerlerinden ayırdığını fark etmesi ve daha sonraki yıllarda çizimlerde temsil edebileceğini fark etmesidir. Çocukların okuryazarlık gelişimine ilişkin yapılan çalışmalar, çoğunlukla üretilen ilk yazının öncelikle kendi adı sonra soyadı olduğunu göstermiştir (71).

Çocuklar yazma girişimlerine kendi isimlerini yazmaya çalışarak başlamaktırlar. Çünkü çocukların isimleri hem devam ettikleri okullarda hem de günlük hayatlarında en sık karşılaştıkları yazıdır. Kendi isimleri içerisinde ise isimlerinin ilk harflerini diğer harflerden daha erken öğrenmektedirler (72). Bazı çocuklar kendi adlarındaki harfleri anlamadan önce ezbere isimlerini yazmaya başlamaktadır (73). Çocuklar çok erken yaşlardan itibaren isimlerinin yazılı olduğu eşyalar ile karşılaşmaktadır. Yatak odasının kapısı, kullandığı bardaklar ve anaokulunda bulunan kişisel eşyaları üzerinde çocuğun ismi yazmaktadır. Bunun sonucunda da isimlerini kopyalamaya, bağımsız olarak yazmaya çalışmaya ve içlerindeki harfleri isimlendirmeye teşvik edilmektedirler (74). Sözlü ve yazılı dil arasında bağlantı kurmaya da yardımcı olan isim yazma becerisi, erken dönemde çocukların dil bilgisi kurallarını kazanmaya başlamasını da sağlamaktadır (75). Bir çocuğun kendi ismini tanıyabilmesi ve yazabilmesi, temel oluşturması açısından bir gelişim göstergesi ve temel olarak ele alınmaktadır.

İsim yazma becerisi ve harf bilgisi arasındaki ilişkiye bakıldığında, isim yazma becerisi geniş bir harf bilgisi yansıtmamaktadır. Bunun yerine bazı harflerin bilgisini yansıtmaktadır. Okul öncesi dönemde, çocukların kendi isimlerini yazabilmeleri için harflerinin görsel şekillerini hatırlamaları ve ince motor becerilerini kullanarak harfleri kalem ile yazmaları gerekir. Bu nedenle harf isimlendirme ve yazmalarına katkı sağlamaktadır (76).

Harf becerileri ile yazmaya hazırlık becerileri hemen hemen aynı zamanlarda gelişim göstermektedir. Bununla beraber, çocuklar isimlerini yazmaya başlamadan önce harfleri tanıyabilmektedir veya harfleri tanımadan önce yazabilmektedirler (77). Yazma becerisi ise, çocukların fonolojik farkındalık ve harf bilgisi gibi erken okuryazarlık becerilerinin bütünleşmesine katkı sağlamaktadır. Sesleri ve harfleri öğrenmesine yol açmaktadır. Bunun yanı sıra, yazma deneyimi yoluyla çocukların okumayla ilgili işlemsel bilgiler edinmesine de katkı sağlamaktadır (78).

Üç yaş civarlarında çocuklar artık yazı ile ilişkili özellikler geliştirmeye başlamaktadır. Kendi isimlerine karşı duyarlı hale gelmektedir. 3 yaşından itibaren yavaş yavaş gelişen bu beceriler sonucunda üç – dört yaşları arasında kendi isimlerinin

bazı harflerini yazmaya başlamaktadırlar. Dört yaşa doğru gelindiğinde çocuklar yazma becerilerinde doğrusal bir yol izlemektedir. 5 yaş civarında çocuklar kendi isimlerini yazabilecek becerilere sahip olmaktadır (79). İsim yazma becerisinin gelişimini çocukların isimlerinin uzunluğu da etkilemektedir (80). Ancak aynı zamanda çocukların isimlerinin uzunluğu, isimlerini öğrenmelerini veya yazmalarını doğrudan etkilememektedir (81).

Erken dönemlerde çocuklardan kendi isimlerini yazmaları istendiğinde geleneksel olarak isimlerini yazamamaktadır. İsim yazma becerisi kademeli olarak ilerlemektedir. Küçük yaştaki çocuklardan kendi isimlerini yazmaları istendiğinde daha çok karalamalar yapmakta ve çeşitli şekiller çizmektedirler. Karalama ve rastgele çizimler, düz ve çapraz çizgilere doğru ilerlemektedir. Bu durum, daha kontrollü çizimler yaptıklarının göstergesidir. Bu çizgiler ilerleyen dönemlerde harfe benzeyen sembollere geçiş yapmaktadır. Harf benzeri bu semboller harf çizimlerinin başlangıcıdır ve semboller harfler ile yer değiştirmektedir. Rastgele harfler çizmeye başlayan çocuklar belirli aşamalardan sonra zamanla isimlerinin ilk harfini yazmaya başlamaktadır. Bu süreç çocukların kendi isimlerini doğru bir şekilde yazmaları ile son bulmaktadır (82). Çocuklar geleneksel olarak isimlerini doğru yazmaya başladıktan sonra da yazılarında yeterli boşluklar bırakabilmeleri daha sonra ortaya çıkabilmektedir (79)

2,5 ila 5 yaş arasındaki çocukların yazma gelişimi sırasıyla yazmayı reddetme, karalama/çizim, harf benzeri yazılar oluşturma, sahte harfler, rastgele harfler, neredeyse doğru yazı ve geleneksel yazım olmak üzere aşamalardan geçmektedir (83).

Çocukların İsim Yazma Gelişimi



Ho, C. A. (2011).

Çocukların kendi isimlerini tanımalarına ve yazmalarına destek olmaya yönelik birçok etkinlik bulunmaktadır. Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar için isim panosu oluşturulmaktadır. Sınıftaki çocukların panoda kendi isimlerini bulma oyunu oynaması, askılıklara her çocuğun ismi yazılarak isimlerinin bulunduğu askılıklara eşyalarını asmaları istenmesi isim yazma becerisini destekleyen etkinliklerdir. Çocuklar, sınıfta bulunan birçok materyali kullanarak kendi isimlerini oluşturmaya yönlendirilmektedir. Oyun hamuru veya şöniler ile kendi isimlerinin ilk harflerini yazmaları teşvik edilmektedir. Tüm etkinliklerin özünde, çocukların kendi isimlerini yazılı olarak temsil etme düşüncesi yatmaktadır. Böylelikle de çocukların kendi isimlerinde bulunan adları kullanarak harfler, sesler ve kelimeler hakkında önemli miktarda bilgi geliştirmektedirler. Bu durum çocukların isimlerini kullanarak okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde köprü görevi görmektedir (71).

İsim yazma becerisini değerlendirmek için çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır (78,84,85,86,87,88). Kullanılan bu ölçme araçları birbirinden farklılıklar göstermektedir. Madde sayısında farklılıklardan oluşan bu ölçekler farklı başlangıç ve bitiş noktalarına sahiptir. Çocuğa kendi ismini yazması için yönerge verilmesi ve çocuğun yazdığı yazının puanlanması ile yapılmaktadır. Bu alanda kullanılan bazı ölçekler listelenmiştir.

Puan	Kural
0	Yok
1	Karalama
2	Doğrusal Karalama
3	Ayrı Birimler
4	Sahte Harfler
5	İsim Genel Olarak Doğru
6	Tutarlı Ad
7	Akıcı Ad ve Soyad

Bloodgood,1999

Puan	Kural
	Şema 1 – Grafik
0	Çizilmeyle oluşturulan karalama
1	Tek bir iyi form (örneğin kare, daire, üçgen benzeri form). Sanki sadece çizilerek değil, daha kontrollü bir şekilde üretilmiş gibi görünüyor. Şekil sayfanın çoğunu kapsıyor.
2	Küçük ve güzel bir form (örn. yukarıdaki gibi ama form sayfanın sınırlı bir kısmını kaplıyor. Okul öncesi çağındaki çocukların yazdığı bir yazı boyutunda).
	Şema 2 – Yazı Benzeri Yazma
3	Doğrusallık: Yatay veya dikey çizgiler bulunmaktadır. Çizimler sayfaya rastgele dağılmamaktadır.

-
- 4 Birimlere ayırma: Yazının ayrı birimlerden (küçük düz daireler, noktalar gibi) oluşmasıdır. Tekrar tekrar yukarı ve aşağı giden el yazısı çizgisinin bölünmüş olduğu kabul edilir.
- 5 Formun karmaşıklığı: Birimler çok basit formlar değildir. Bu nokta daireler, yarım üçgenler ve diğer daha karmaşık şekiller için verilmiştir. (Bu nokta noktalar, kısa dikey çizgiler veya tekrar tekrar yukarı aşağı giden el yazısı çizgileri için verilmez.
- 6 Minimal sayı ve üzeri: Ayrılan birimlerin sayısı üç veya daha fazladır.
- 7 Çeşitlilik: Birimlerin biçim olarak birbirlerinden en azından bir miktar farklılık göstermesidir.
- 8 Amaçlanan çeşitlilik: İşaretler arasındaki çeşitlilik sanki çocuk tarafından amaçlanmış gibi görünmektedir.

Şema 3 – Sembolik

- 9 Geleneksel sembol: Yazıda en az bir gerçek harf veya rakam bulunur. 1 rakamını temsil eden dikey bir çizgi, harf/sayı olarak kabul edilmez. Benzer şekilde, bir nokta veya daire de kendi başına dikkate alınmaz.
- 10 Fonetik temsil: Yazının, çocuktan yazması istenen kelimeyle fonetik olarak ilişkili en az tek bir harf içermesi.
- 11 Aynı harfin tekrarını içermeyen birden fazla fonetik temsildir.
- 12 İcat edilen yazım: Kelimenin okunabilmesi için kelimenin ses birimlerinin çoğunu temsil eden iki veya daha fazla fonetik harften oluşmaktadır.
- 13 Çocuğun yazması istenen kelimenin geleneksel yazılışı.

Levin, I. ve Bus, A. G. 2003

Puan	Kural
0	Çocuğun isim temsili hem resim hem ismini içerir. İsim bir karalamadır.
1	Çocuğun ismi resimle iç içe geçmiş bir karalamadır. Çocuk ismini resmin bir parçası olarak tanımlar.

-
- 2 İsim tanınmaz bir karalamadır. Çocuğun ismi resimden ayrıdır.
- 3 İsim rastgele harf ve şekiller içerir. Çocuğun ismi resimden ayrıdır:
- 4 İsim bazı doğru harflerden ve sembollerden oluşur. Çocuğun ismi resimden ayrıdır.
- 5 İsmi çoğu doğru harften oluşur. Çocuğun ismi resimden ayrıdır.
- 6 İsim genel anlamda doğru yazılmış ve resimden ayrıdır. İsmi içindeki bazı harfler tersten ya da isim tam olarak ayna görüntüsüyle yazılmıştır.
- 7 İsim ters ya da ayna görüntüsü içermeden doğru bir biçimde yazılmıştır. Resimden ayrıdır.
-

Invernizzi, Sullivan, Meier ve Swank, 2004 (PALS İsim Yazma Becerilerini Değerlendirme Alt Test)

Puan	Kural
0	Yanıt yok veya genel olarak sayfaya dağıtılan karalamalardan oluşmaktadır.
1	Doğrusal, yani yatay veya dikey bir çizgi halinde düzenlenmiş bir karalamadan oluşmaktadır.
2	Yazı ayırt edilebilir/ayrı birimler ayrılmış daireler, noktalar veya çizgiler içermektedir.
3	Yazı basit karakterler içermektedir. Birimler noktalar, daireler, kare ve üçgen benzeri formlar, kısa çizgiler ve semboller içeren basit form.
4	Yazı basit karakterler içermektedir ve soldan sağa yönelimi gösterecek şekilde yazılmıştır.
5	Yazı ismi ilk harfini içermektedir ve diğer harfler basit karakterlerle temsil edilebilmektedir.
6	Yazı ismi ilk harfini içermektedir ve diğer harfler karmaşık karakterlerle temsil edilebilmektedir; birimler basit değildir, sahte ve gerçek harfleri içermektedir.

7	İsmin ilk harfini doğru kullanarak yazmaktadır ve isimdeki diğer sesleri rastgele harflerle temsil etmektedir.
8	Adının içerdiği harflerin yarısından fazlasını yazmaktadır.
9	Geleneksel yazımı kullanarak adını doğru şekilde hecelelemektedir.

Cynthia S. Puranik, Christopher J. Lonigan, Young-Suk Kim (2011)

Puan	Kural
0	İsmi yazmayı reddetme
1	Çizimler, karalamalar ve rastgele harfleri içeren yazılar
2	Şekline önem vermeksizin bir veya iki harfi anlaşılabilir şekilde yazma
3	Bir veya iki harfi anlaşılabilir yazma
4	Şekline önem vermeksizin birçok harfi içeren şekilde yazma
5	Birçok harfi anlaşılabilir yazma
6	Şekline önem vermeksizin ismin bütün harflerini yazma
7	Bütün harfleri uygun bir formda doğru yazma

Molfese,2011

Puan	Kural
0	Yanıt yok
	Grafik
1	Çizilerek yapılmış bir karalama.
2	Tek bir iyi form (örneğin, kare, daire benzeri bir form, üçgen benzeri bir form) sadece karalama ile değil, daha kontrollü bir şekilde üretilir.
	Okuryazar
3	Geleneksel sembol: Yazı, kelimedeki harflerle fonetik olarak ilişkili olmayan en az bir gerçek harf içerir. Tek başına bir nokta veya daire, geleneksel bir sembol olarak kabul edilmez.
4	Rastgele harf dizisi: Birden fazla rastgele (fonetik olarak ilişkili olmayan) harf.
	Erken Fonetik / Erken Sesbilgisel
5	Erken Fonetik Temsil: Yazı, kelime ile fonetik olarak ilişkili en az bir tek harf içermektedir ve çocuğun kelimenin herhangi bir yerine yazması istenmiştir.
6	Kelimenin ilk harfinin doğru olması: İlk harfin başta olması ve/veya fonetik olarak ilişkili diğer harflerin doğru olması.
	Fonetik / Sesbilgisel
7	Çoklu fonetik gösterim: Yazı 2/3 ilgili fonemleri içerir, ancak aynı harfin tekrarını içermez. Kelimenin ilk harfi başta olmalıdır.
8	Uydurma yazım: Yazı, kelimenin ses birimlerinin çoğunu temsil eden iki veya daha fazla fonetik harf ve sesli harfi temsil etmeye yönelik herhangi bir girişim içerir
	Doğru / Hatasız
9	Geleneksel yazım: Çocuktan yazması istenen sözcük, geleneksel biçiminde yazılır.

Okul öncesi dönemde problem davranış sergileyen çocuklar, okuryazarlık açısından akranlarından daha zayıf okuryazarlık becerisine ve dil yeterliliklerine sahiptir (89). Bunun sonucunda da erken okuryazarlığın gelecekteki okuma davranışlarına etkisi düşünüldüğünde risk altındadır. Davranış problemi sergileyen çocuklar, sabır ve dikkat gerektiren etkinliklerden kaçınabileceği için isim yazma becerisinde de zorluklar yaşamaktadır (90).

2.3.2 Fonolojik (Sesbilgisel) Farkındalık

Fonolojik (sesbilgisel) farkındalık dilin ses yapısına duyarlı olma, tanıma ve manipüle edebilme yeteneğidir. Çocuklar okul dönemine geldiğinde, okuma başarısının güçlü yordayıcılarından biri de fonolojik farkındalıktır. Bu sebeple fonolojik farkındalık, erken okuryazarlık becerilerinin önemli bir bileşenidir.

Fonolojik farkındalık yapısı itibariyle oldukça karmaşıkken en karmaşık katmanı fonemik farkındalıktır. Bu iki kavram birbirinden ayrı ele alınmaktadır. Fonemik farkındalık fonolojik farkındalığın bir alt başlığı gibi nitelendirilebilmektedir. Fonemik farkındalık fonolojik farkındalığın en üst düzeyidir. Fonolojik farkındalık; dilin sessel yapısına olan duyarlılığı ifade etmekte ve yazılı-sözlü dilin arasındaki ilişkiyi tanımlamaktadır. Fonemik farkındalık ise kelimelerin içerisindeki sesleri doğru bir analiz sürecinden geçirmeyi, sentezlemeyi, manipüle etmeyi ve ayırt etmeyi kapsamaktadır (91).

Sözcükler, heceler ve fonemler gibi daha küçük seslerden oluşmaktadır. Fonolojik farkındalığın gelişimi, kelime ve hece gibi daha büyük ses birimlerinden fonemler gibi daha küçük ses birimlerine doğru devam etmektedir. Ancak bu aşama aşama ilerleyen bir süreç değildir. Çocukların bir adımda ustalaştıktan bir sonraki adıma geçmesi beklenmemektedir. Aynı zamanda birden çok alanda uzmanlaşabilmektedir. Bu bağlamda, fonolojik farkındalık becerileri süreklilik göstermektedir. Çocuğun fonolojik farkındalık alanında öğrendiği beceriler sıraya konulduğunda ilk olarak hece gelmektedir. Heceden sonra sözcük, kelimenin ilk ve son sesi fark etme, uyak ve fonem farkındalığı olarak ilerleyen bir sıra izlemektedir

(92) Kafiye ve aliterasyonu fark etme, okul öncesi dönem çocuklarında karşılaşılan en erken fonolojik farkındalık becerilerindedir. Okul öncesi dönemde; hece farkındalığı, başlangıç seslerini fark etme, uyak farkındalığı, hece ve ses atma becerileri daha sonra ortaya çıkmaktadır. Bu beceriler daha çok daha fazla harf içeren kelimeler ile ilgilidir (93).

Fonolojik farkındalık becerilerinin kazanılmasına ilişkin yapılan sıralamada, birbirini izleyen beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler uyak becerileri, sözcükleri hecelerine ayırma, aynı sesle başlayan sözcükleri tanıyabilme, aynı sesle biten sözcükleri tanıyabilme, bir sözcükteki sesbirim sayısını hesaplayabilme ve ünlü-ünsüz ve ünsüz-ünlü-ünsüz yapısındaki sözcükleri sesbirimlerine ayırabilme, ünlü-ünsüz-ünlü-ünsüz-ünlü ve ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz yapısındaki sözcükleri sesbirimlerine ayırabilme ve son olarak da bir sözcükteki sesbirimleri manipüle edebilme becerisi olarak sıralanmaktadır (94). Aynı zamanda basitten karmaşığa doğru ilerlemekte olan fonolojik farkındalık becerilerinde sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı, sesbirim farkındalığı ve sesbirim manipülasyonunu içeren aşamalar şeklinde gerçekleşmektedir (95).

Fonolojik farkındalık görevleri genel olarak 4 başlık altında toplanabilir:

- 1- Uyak ve ses yinelenmesi (Rhyme and Alliteration)
- 2- Sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma (Segmentation)
- 3- Sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme (Blending)
- 4- Sesleri manipüle etme (Manipulating) (96).

Uyak ve ses yinelenmesi (rhyme ve alliteration) fonolojik farkındalık görevlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Uyak ve ses yinelenmesi, başlangıç düzeyde fonolojik farkındalık becerilerinden birisidir. Bu sebeple erken yaşlardan itibaren bu beceri elde edilmeye başlanmaktadır. Uyak ve ses yinelenmesi, çocukların hecesel olarak fonolojik farkındalık becerilerinden birisidir. Bu başlık altında, sözcüklerin uyaklı olabileceğini kavrama, kafiyeyi ayırt etme, kafiye yapabilme gibi özellikler aracılığıyla çocukların bu konudaki yetkinlikleri ölçülmektedir (97).

Sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma sözcüklerdeki ses ve hecelerin belirgin düzeyde tanımlanmasını esas alan fonolojik farkındalık becerisidir. Hece veya heceye benzeyen birimlere ayırma segmentasyon olarak tanımlanmaktadır. Hecenin biçimsel anlamda tam tanımını olmasa da içinde ünlü ses barındıran birimler hece olarak ele alınmaktadır. Bu beceriyle birlikte bir sözcüğe ait parçalar irdelenebilmekte; o sözcüğü hecelere, başlangıç sesine ve tüm seslerine ayırabilme yetisi kazanılmaktadır. Bu beceri, okuma eylemiyle doğrudan ilişkilidir (98).

Sesleri birleştirme, farkındalık becerilerinden üçüncüsüdür ve 5-6 yaş aralığında edinilmeye başlanmaktadır. Seslerin birleştirilmesi için çocuğun değişik sesleri dinleyerek bunları anlamlı bir kelimedede bir araya getirmesini gerektiren bir özelliktir. Çocuk bu aşamaya, kelimenin bütünüyle başlar ve sonraki süreçte ayırma becerisini geliştirmek için tekil seslere ayırarak karmaşık bir süreçtir (99).

Sesleri manipüle etme görevi en zorlayıcı aşamadır. Manipüle etme kısmında sözcüğün bir bütün oluşturması için seslerin sözcük içinde doğru yere yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu aşamada farklı görevler mevcuttur. Örneğin çocuktan öncelikle ilk sesi manipüle etmesi beklenmektedir. Burada verilen sözcüğün ilk kısmı farklı bir harfle değiştirilerek yeni sözcük oluşturulması gerekmektedir. Sonraki aşamada ise son sesin manipüle edilmesi istenmektedir. Bu kısımda ise çocuğun söylenen sözcükteki son sesi başka ses ile değiştirmesi beklenmektedir. Son olarak ise ortadaki sesi manipüle etme görevi vardır. Bu aşamada çocuk, verilen sözcüğün ortada bulunan kısmındaki sesi başka sesle değiştirmesini sağlamak amaçlanmaktadır (96).

Gelişmiş bir fonolojik farkındalığa sahip olan çocuklar, gelişmemiş veya daha az gelişmiş fonolojik farkındalığa sahip olan çocuklara nazaran daha hızlı okumayı öğrenmektedirler (100). Bu farklılıklar okul dönemini de etkilemektedir. Okumayı öğrenmekte güçlük çeken çocukların fonolojik farkındalık becerilerinde de önemli eksiklikler bulunmaktadır (101). Sosyoekonomik durumun düşük olması erken okuryazarlık becerileri için risk faktörü oluşturmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocuklar, okul öncesi eğitime başlamadan önce orta sosyoekonomik düzeye sahip akranlarına göre daha zayıf fonolojik farkındalık becerileri göstermektedir (102).

Fonolojik farkındalık becerilerinde, konuşulan bir dilin dilsel karmaşıklığı da fonolojik farkındalık becerilerini kazanma ve geliştirmede etkilidir. Hece arasındaki sınırların net olması hece farkındalığını etkilemektedir. Dildeki hecelerin belirgin olduğu dillerde, hecelerin daha az belirgin olduğu dillere göre hece farkındalığı daha erken gelişmektedir. Türkçe, Yunanca veya İtalyanca dillerinde heceler daha belirgindir. Fransızca ve İngilizce dillerinde ise heceler daha az belirgindir. Türkçe, Yunanca veya İtalyanca dillerini konuşan çocukların Fransızca veya İngilizce konuşan çocuklara göre hece farkındalığı becerisine daha erken dönemde ulaştığı görülmüştür (103).

2.3.3 Alfabe Bilgisi

Alfabe bilgisi, çocukların bir dili okuyabilmesi için harfleri tanıması, tanıdığı bu harflerin sesleri olduğunu bilmesi ve bu seslerin farklı şekillerde bir araya getirilerek kelime oluşturduğunu bilmesidir (104). Alfabetik olarak harfleri doğru ve hızlı bir şekilde isimlendirmek, otomatik olarak harfleri tanımayı içermektedir. Harfleri doğru ve hızlı bir şekilde isimlendirebilmek akıcılıkla karakterizedir. Alfabedeki harfleri bilmek okuma ve yazmayı öğrenmek için gereklidir. Harf bilgisi, kelime tanımının gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Harfleri bilmek, sesleri algılamayı kolaylaştırmaktadır. Kelimeleri heceleme ve okuma süreçlerine geçiş için gereklidir (105). Çocukların harfler ile etkileşim içerisinde olması ses ve harf arasındaki ilişkiyi daha kolay anlamasını sağlamaktadır.

Harfleri isimlendirmek ve harf seslerini bilmek ayrı ayrı ancak üst üste binen yetenekleri temsil etmektedir. Bu beceriler birbirinden farklıdır. Harfleri isimlendirmek ise erken dönemde hecelemeyle kolaylaştırmaktadır. Harf isimlendirme becerisi, gördükleri bir sembolün fonolojik bir temsilidir. Harf sesini bilmek ise harflerin fonolojik olarak ifade ettiği sesi bilmektir (106).

Çocuklar beş yaşına geldiğinde, harfleri isimlendirme bilgilerinde farklılıklar göstermektedir. Yaş ilerledikçe harf bilgisinde ustalaşmaktadırlar (106). Harf tanıma eğitimlerine, çocuklar formal okuma yazma süreçlerine başlamadan başlanmalıdır.

Çocuklar ile birlikte şiir okunması, şarkılar söylenmesi ve alfabe bilgisi içeren parmak oyunları oynanması harfleri tanımasını sağlamaktadır (107) Çocukların harfleri tanımasına olanak sağlayan bir diğer kaynakta alfabe kitaplarıdır. Alfabenin tüm harflerini sunan resimli kitaplar, tasvir edilen harf ile başlayan nesnelere içeren resimlerden oluşmaktadır. Bu kitaplar aynı zamanda çocukların harflere odaklanmasına yardımcı olmaktadır. Göze çarpan görsel temsillerin olması çocukların dikkatini çekmesine ve yazıya odaklanmalarına olanak sağlamaktadır. Ebeveyn desteğiyle birlikte çocuklar harflere daha çok odaklanmaktadır. Bahsedilen bu unsurlar çocuğun resim ile harf arasındaki bağlantıyı inceleyebilmesine katkı sağlamaktadır. Harf bilgisine katkı sağlayan alfabe kitapları aynı zamanda fonolojik farkındalığı desteklemeye de yardımcı olmaktadır (108). Bunun yanı sıra alfabe bilgisinin öğretilmesinde manyetik harfler, harf pulları, harf kitapları, ABC oyun kutusu, beyaz tahta ve alfabe yapboz gibi materyaller kullanılmaktadır. Çocukların ihtiyaçları ve yetenekleri göz önüne alınarak uygun öğrenme aktiviteleri ile gelişimi desteklenmelidir (109).

Çocukların harf tanımlamasını değerlendirmek için farklı yöntemler bulunmaktadır. Geleneksel olarak harf tanımayı değerlendirme yöntemleri tipik olarak çocuğa tüm harflerden oluşan bir sayfanın sunulması, her harfin işaret edilerek çocuğa ‘‘Bu harfin adı nedir?’’ sorusunun yönetilmesini içermektedir. Çocuğun cevabı doğru ise 1 puan yanlış ise veya cevap vermezse 0 puan almaktadır. Ayrı kartlara basılmış olan harflerin rastgele sunularak çocuğa her harfin adının sorulması tercih edilen başka bir yöntemdir. Doğru isimlendirmeler için 1 yanlış isimlendirmeler ve cevap verilmediği durumlar için 0 puan verilmektedir (110).

Anaokuluna devam eden çocuklarda, geliştirilmiş eğitim programlarında dil ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek etkinlikler bulunmaktadır. Aile ve öğretmen desteğine, zengin uyarana maruz kalan çocuklar harf ve alfabeye yönelik bir farkındalığa sahip olmaktadır. Zengin bir çevreye sahip olmama, uyarıcı eksiklikleri ve destekleyici olmayan ebeveyn tutumları çocukların riskli veya dezavantajlı grupta yer almalarına neden olabilmektedir. Okul öncesi dönemde harf bilgisi ile ilgili yeterliliklerin bilinmesi gelecek dönemde öğrenme güçlüğüne erken dönemde anlaşılmasını sağlamaktadır (111).

2.3.4 Dinlediğini Anlama

Dinlediğini anlama becerisi, sesli olarak okunan bir metni anlama becerisidir. İyi bir dinlediğini anlama becerisinin olması için metindeki tek tek sözcüklerin ve cümlelerin de anlaşılması gerekir. Tutarlı bir bütün halinde anlaşılmalıdır (112). Dinlediğini anlama becerisi ile ilgili yapılan tanımlamalardan yola çıkıldığında, bir dilin sesbilgisi, sözdizimi ve anlambilimi gibi temel bileşenlerine hâkim olmadıkça o dildeki işitsel mesajlar anlaşılmamaktadır. Fonolojik olarak, dinleyen kişinin fonemleri ayırt edebilmesi gerekmektedir (113). Dinlediğini anlama becerisi okuduğunu anlama becerisi için önemli yordayıcılardan biridir ve aralarında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Dinlediğini anlama becerisinde, okuduğunu anlama becerisi gibi dili metin aracılığıyla anlamak için kullanılan aynı dil süreçleri olmasına rağmen metni çözmek gibi bilişsel süreçleri içermemektedir.

Dinlediğini anlama becerisi karmaşık ve çok yönlü bir beceridir. Sözcük bilgisi, sözdizimi, konuşma hızı, çalışma belleği, çıkarım yapma, arka plan bilgisi, dikkat, cinsiyet ve konuşan kişinin aksanı gibi birçok değişken tarafından etkilenmektedir (114,115). Bunun yanı sıra dinlediğini alama becerisi özellikle anlambilim ve kelime dağarcığı ile ilgilidir (9).

Dinlediğini anlama becerileri doğumla birlikte hatta anne karnında başlamaktadır. Okuma yazmaya başlamadan çok önce gelişmektedir (112). Çocukların basit ve kısa olan metinleri anlama yeteneği dört yaşından itibaren gelişmeye başlamaktadır (116). Daha küçük çocuklarda kelime dağarcığı ve sözdizimi gibi daha düşük düzeydeki dil becerilerinin temel bir rol oynadığını, daha büyük çocuklarda ise okuduklarından çıkarım yapma gibi daha yüksek düzeydeki becerilerin önemli olduğu varsaymaktadır.

Anlama becerisi, her zaman tek bir kelime veya cümlede bulunmayan bilgiye ihtiyaç duymaktadır (49). Çünkü okuyan kişinin metnin tutarlı bir şekilde zihinsel temsilini oluşturması gerekir. Metindeki ifadeler ve fikirler başarılı bir şekilde birleştirildiğinde anlama gerçekleşir. Bir metindeki bilgilerin yorumlanmasını ve bunun için de ön bilgilerin kullanılmasını içermektedir (115). Dinlenen metinlerden çıkarım yapmak veya birbirine bağlamak dinlediğini anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Çocukların, nedensel bağlantısı olan metinleri anlamaları daha kolay olmaktadır. Anlama becerileri, okuduğunu anlamının temel bir bileşenidir. Bu sebeple erken dönemlerde okuma dışı bağlamlarda da anlama becerilerinin öğretimi çocukların okuduğunu anlama becerisine fayda sağlamaktadır (117). Formal eğitim öğretim sürecinin ilerleyen kademelerinde okuduğunu anlama becerisi, akademik başarının anahtarıdır. Çünkü öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme araçları genellikle okuduğunu anlamaya dayalıdır (118).

Dinlediğini anlama, bilgi ve metin duyulduğu zaman metnin anlamını işleme, bütünleştirme ve anlama yeteneğini içermektedir. Dinlediğini anlama, sözlü iletişimden anlam çıkarmak için gereklidir. Dinlediğini anlama becerisi, sözlü iletişimden anlam çıkarmayı sağlayarak sosyal işlevsellik için kritik bir öneme sahiptir. Çocukların sözlü dil becerilerindeki sıralamalar zaman içerisinde istikrarlı bir şekilde devam ettiği için dil sorunu yaşayan ve aynı zamanda dinlediğini anlamakta zorluk çeken çocukların erken yaşta tespit edilmesi önemlidir. Hedefe yönelik destek verildiğinde dinlediğini anlama becerisindeki risk azaltılmaktadır. Bununla birlikte sadece sözlü dili geliştirmekle kalmayıp okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Bu durum, alanda yapılacak olan etkili ve pratik değerlendirmeler gerektirmektedir (119).

Dinlediğini anlama becerisini değerlendirirken tek bir boyut veya puana odaklanılmamalı farklı yönlere de odaklanılmalıdır. Anlama becerilerinin, erken dönemlerde geliştiği için değerlendirmeler buna uygun yapılmalıdır. Anlama farklı ortamlarda da benzerdir ancak değerlendirilecek ortamın da çocuğa uygun olması gerekmektedir. Aynı zamanda değerlendirme yapılırken özel ihtiyaçları olan çocuklar için de uygun ve özelleştirilmiş materyal kullanılmalıdır (117).

2.3.5 Sözcük Bilgisi

Sözcük bilgisi veya kelime bilgisi, kelimelerin ne anlama geldiğini anlama yeteneği olarak ifade edilmektedir (120) Bir insanın bildiği ve anladığı kelimelerin

toplamı kelime bilgisini oluşturmaktadır. Kişinin okuma ve yazma, konuşma ve anlama becerilerinde önemli bir etkiye sahiptir (121)

Genellikle, çocukların ilk kullandığı kelimeler çevrelerinde bulunan hayvanların, yiyeceklerin ve oyuncakların isimleri gibi sözcüklerden oluşmaktadır. Normal gelişim gösteren küçük çocuklar 18 aya kadar çoğunlukla 50 kelime öğrenmektedir. Bu kelimeler, yetişkinler tarafından çocuklar ile etkileşim içerisinde bulunurken sıklıkla kullandıkları kelimelerden oluşmaktadır. Çocukların kelime dağarcığı yaklaşık olarak 100 kelimeye ulaştığında daha genel amaçlı kelimeler edinmeye başlamaktadır. 50-100 kelime arasında ifade edici dil dağarcığına sahip oldukları zaman, rutin oyunlarının dışındaki kelimeleri de anlamaya başlamaktadırlar (122).

Çocuklar, ailelerini aktif bir şekilde gözlemlerler. Bu yüzden ebeveynlerin çocuklarının sözcük dağarcığını geliştirecek sözcük bilgisine sahip olması çocuğun sözcük dağarcığının gelişmesinde önemli bir belirleyicidir. Annelerin oyun sırasında çocuklarıyla taklit içeren sözcükler kullanarak konuşmaları, çocukların sözcük dağarcığını geliştirmelerini ve okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (123). Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında evde bakımveren kişilerden duydukları dilin niceliği ve niteliği sözcük dağarcığını etkilemektedir. Çocukların sözcük dağarcığı bilgisi de okuduğunu anlama becerisini etkilemektedir (124). Bu dönemde çocukların yeni kelimeleri öğrenmesi teşvik edilmeli ve uygun ortam sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra çocuklar, okul öncesinde günde yaklaşık olarak 9-10 kelimeye ulaşan hızlı kelime öğrenme dönemindedir. Bu yeni kelimeleri öğrenme ve kullanma imkânı bulunmaktadır. Anlamli bağlamlar çocukların kelime dağarcığının gelişmesine katkı sağlamaktadır (125). Anlamli bağlamlar çocukların dil gelişimine katkı sağladığı için, kulak misafiri olunan konuşmalar yerine çocuklara yönelik bir dil bağlamı olması önemlidir (126).

Bebekler, dil gelişimi hızlarında bireysel olarak farklılıklar göstermektedir. Erken yaşlardan itibaren çevre ile etkileşimi ile beraber dil gelişimi ve buna bağlı olarak sözcük bilgisi de gelişmektedir. Erken yaşlardan itibaren sözcük bilgilerinde oluşan bu farklılıklar, çocukların konuşmaya maruz kalmaları ve buna bağlı olarak

yeni bir sözcük öğrenme farklılıkları ile ilişkilidir. Bebeklerin dil gelişim düzeyindeki farklılıklar daha sonra ortaya çıkabilecek akademik zorlukların da bir habercisidir. Erken dönemde risk altında bulunan çocukların fark edilerek eşitsizliklerin azaltılması kritik bir öneme sahiptir (126). Çünkü çocukların erken dönemde geliştirdiği bu okuma yazmaya hazırlık becerileri okumaya başladıklarında kilit bir öneme sahiptir. Bu nedenle, çocukların sözcük öğrenimleri teşvik edilmeli ve buna uygun ortamlar sağlanmalıdır (121). Kelime bilgisinin önemi göz önüne alındığında çocuklar zengin bir dile maruz bırakılmalıdır. Zengin bir çevreye maruz bırakılmayan çocuklar okuma becerilerinde akranlarına göre daha az gelişmiş becerilere sahip olmaktadır ve zorluk çekmektedirler. Okuma becerilerini erken dönemde ve zorluk çekmeden edinebilen çocuklar ilerleyen dönemlerde okuma konusunda akranlarından daha fazla okuma eğiliminde olmaktadır (120). Zengin sözlü dil fırsatları, çocukların kelime dağarcığını genişletirken aynı zamanda bildiği kelimeleri değiştirmek için belirli durumlarda gerekli olan sayısız biçimbirimlerini öğrenmek için kritik öneme sahiptir (36). Sınırlı kelime dağarcığına sahip risk grubundaki öğrencilerin anlama becerilerinde de önemli sınırlılıklar bulunmaktadır. Kelime dağarcığı ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir korelasyon vardır (127).

İyi bir okuma becerisine sahip olmak için doğru ve geniş bir sözcük bilgisine sahip olmak önem taşımaktadır. Sözcük dağarcığı ne kadar geniş olursa kişinin okuması da o kadar hızlı ve doğru olmaktadır (128). Sözcük dağarcığını geliştirmek, geniş bir konu yelpazesinde kapsamlı okumayı gerektirmektedir. Erken dönemlerde çocukların sözlü dil sözcük dağarcığının desteklenmesi kendi dillerindeki resimli kitapların ortak okunması yoluyla geliştirilebilmektedir. Çocukların kelime dağarcığının geliştirilmesinde, kitapların yüksek sesle okunmasının büyük bir önemi vardır (129). Genellikle risk grubunda olan veya disleksi olma riski taşıyan çocuklar erken dönemlerde ortalamanın altında bir sözcük dağarcığına sahip olmaktadır (128).

2.4 Erken Okuryazarlığın Önemi

Erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde gelişmesi kritik bir öneme sahiptir. Çocuğun gelecekteki okuma ve yazma becerilerini önemli derecede etkilemektedir. Erken okuryazarlığın gelecekteki akademik becerileri etkilemesi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, erken okuryazarlık becerilerinin formal okuma yazma döneminde okuryazarlık becerileriyle ilişkili olduğu görülmüştür (130,131,132). Okuryazarlık gelişiminde önemli bir yere sahip olan ve okuryazarlık gelişiminin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, erken okuryazarlık alanında yapılan çalışmalara odaklanılmıştır.

Okul öncesi dönemde, harf bilgisi ve yazı farkındalığı gibi erken okuryazarlık becerilerinde belirli bir yeterliliğe sahip olan çocuklar, bu becerilere sahip olmayan çocuklara kıyasla ilköğretim döneminde daha yüksek okuma başarısı göstermektedir (133). Bu yüzden okuryazarlık ile ilgili sağlam temelin okul öncesi dönemde atılması çocukların okumayı öğrenirken karşılaşılabileceği zorlukları azaltmaya yardımcı olmaktadır (134). Akademik alanda yaşanan bu zorluklar, çocukların sosyal başarıları için de önemli bir risk faktörüdür. Gelişim alanları birbiri ile bir bütün olduğu için akademik alanda yaşanan güçlükler sosyal-duygusal gelişimi de etkilemektedir. Risk grubu içerisinde bulunan çocuklara erken okuryazarlık gelişimini destekleyen gerekli müdahale programları uygulanmadığı takdirde normal gelişim gösteren akranları ile arasındaki fark büyümektedir. Yeterli destek alınmadığı durumlarda aradaki farkın kapanma olasılığı düşmektedir (135). Birçok çocuk, okuryazarlık becerilerini öğrenme için gerekli olan ve daha önceki dönemlerde kazanılması beklenen temel okuryazarlık becerilerinden yoksun olarak ilkokula başlamaktadır (136). İlkokula gerekli olan temel beceriler kazanılmadan başlayan çocukların, yaşam boyu okuryazarlık eğitimi ile bağlantılı yaşadığı güçlükler devam etmektedir.

İlkokuldaki okuryazarlık becerileri, okul yılları boyunca okuryazarlık becerilerinin gelişimini yansıtmaktadır. Ayrıca, erken okuryazarlık becerileri genç yetişkinlik döneminde işlevsel okuryazarlık becerilerini de yordamaktadır (137). Düşük okuryazarlık becerisine sahip kişiler, ilkokul ve lise yıllarında zorlanmaktadır. Bu kişilerin üniversiteyi bırakma olasılıkları daha yüksektir. Okul

hayatında davranış problemleri gibi uzun vadede ortaya çıkan problemlerle karşılaşmaktadır (138). Yetişkinlikte meslek seçimine sınırlılıklar ve ekonomik güçlükler gibi birçok olumsuz sonuçlar doğurmaya devam etmektedir. Kişisel ve duygusal birçok problemin yanı sıra toplumsal açıdan da kritik bir öneme sahiptir (139). Bu sebeple erken okuryazarlık becerilerinin sadece okul öncesi eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmasından ziyade, çocuğun çevresinde bulunan tüm kişiler tarafından benimsenmesi gerekmektedir.

Çocukları çeşitli kitaplarla ve kaynaklarla tanıştırmak, ailelerin, öğretmenlerin ve bakım veren kişilerin çocuklar ile okulda ve sonrasında başarılı olmasına yardımcı olan sosyal-duygusal becerilerin ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine imkân sağlamaktadır. Bu durum da çocukların okulda ve sonrasında başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır. Ebeveynler çocuklarına kitap okurken yüz ifadeleri ve tonlamalarıyla hem sosyal-duygusal hem de okuryazarlık gelişimlerine katkı sağlamaktadır (140). Aynı zamanda çocuklar kendilerine kitap okudukça kitaplardaki dil ile günlük dil arasındaki farkı algılamaya başlamaktadır. Kitapların zengin dünyası sayesinde merak ettikleri konular hakkında yeni bilgiler edinebilmektedirler (141).

Okuryazarlık dünyada, bireylerin toplumdaki başarısını ve toplumların gelişmişliğini gösteren bir beceridir. Okuryazarlık hem gelişmekte hem de değişmekte olan bir tanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram bireyin ve toplumun gelişimini anlamaya yardımcı olmaktadır (142). Erken yaşlardan itibaren bu becerilerin kazanılması ve toplumun bütününe yayılması toplumsal gelişim ve okuryazarlık için bir mihenk taşı olmaktadır. Başta ebeveynler olmak üzere, öğretmenler ve çocuğun çevresinde bulunan kişiler erken okuryazarlığı destekleyici faaliyetlere önem vermelidir.

2.5 Erken Okuryazarlığı Etkileyen Faktörler

Erken okuryazarlığı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Çocuğun aile/ev ortamı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, çocuğun yaş ve cinsiyeti erken okuryazarlığı etkileyen faktörler arasındadır.

2.5.1 Ev Ortamı

Ebeveynler, çocuklarının yaşamları üzerine önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü aile ilişkisi ömür boyu sürmektedir ve nesiller boyu kalıcıdır (143). Aile, çocukların dil ve erken okuryazarlık ile ilk tanıştığı ortamdır. Aileler, erken okuryazarlığı teşvik etme açısından birbirinden farklılıklar göstermektedir (144). Çocukların okumaya yönelik olan motivasyonları, evdeki okuryazarlık ortamlarından önemli ölçüde etkilendiği için ebeveynlerin okuma yazma faaliyetlerine katılımı gerekmektedir. Evde bulunan kitapların sayısı ve ortak okuma etkileşimlerin sıklığı ve kalitesi önemlidir (145). Bunun yanı sıra ebeveynlerin çocuğa kitap okuması ve kitap okurken parmak takibi yapması çocukların yazının yönü olduğunu öğrenmelerini sağlamaktadır. Okunan kitaplar çocuğun hayal gücünü geliştirmekte, okumaya karşı istekli hale getirmekte, resim ve metin arasındaki bağlantıyı kurabilmesini sağlamak ve okuma alışkanlığı kazandırmaktadır (146).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi evdeki okuryazarlık ortamlarına ve deneyimlerine bağlı olarak gelişmekte ve değişmektedir. Ebeveynin çocuğuna kitap okumaya başlama yaşı, evdeki kitap sayısı, kütüphaneye gitme sıklığı ve ebeveynlerin kitap okuma sıklığı erken okuryazarlık becerilerini etkilediği için önemlidir. Ev ortamı çocukları bilgisayar oyunları, oyuncaklar, televizyon, masa oyunları, yemek tarifleri, alışveriş listeleri, gazete, dergi ve okuma metinleri gibi çeşitli basılı materyallere maruz bırakarak okuryazarlık bilgisinin ortaya çıkması için ortam sağlamaktadır (147). Çocuklar ilk olarak kendi evlerinde daha sonra ise anne ve babalarının çocuklarını götürebileceği kütüphane ve kitapçılarda kitaplar ile karşılaşmaktadır. Okuma faaliyetlerini destekleyen bu ortamlar çocukların hem dil hem de okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (148).

Ailenin duygusal ortamı, çocuğun erken okuryazarlık becerileri açısından önemlidir. Çünkü ebeveynlik davranışlarını da etkilemektedir. Yüksek evlilik kalitesinin olması ve ailede daha az çatışmanın olması daha olumlu bir aile hayatının olmasını sağlamaktadır. Eşler evlilik ilişkisinden memnunsal, olumlu duyguları daha fazla ifade etme olasılıkları artmaktadır bunun sonucunda çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyen ev içi faaliyetlere daha sık katılım göstermektedirler. Sıcak ve destekleyici aile ortamı deneyimleyen çocuklar, evde

öğrenme faaliyetleri yoluyla kazanılan bilgileri daha iyi edinebilmektedir. Bunu diğer bağlamlardaki öğrenme biçimlerine de genellemektedir. Çocukların isteklerine duyarlılık gösteren, saygı gösteren ve aktif olarak çocukların bilgilerini genişletmeye çalışan aileler, çocuklarının daha iyi dil ve bilişsel becerilere sahip olma ihtimallerini arttırmaktadır (149).

Çocuğun erken dönemde, erken okuryazarlık ile ilgili faaliyetlerin ilk sağlayıcısı ailedir. Çocukların okuma yazma açısından zengin ortamlara maruz kalmadıkları takdirde, erken okuryazarlık becerileri gecikmiş olarak ortaya çıkabilmektedir. İlk dönemlerde gecikmiş olarak ortaya çıkan bu beceriler daha sonra karşılaştıkları zengin ortamları ile kendiliğinden akranlarına benzer seviyede olmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda da ilk dönemlerde bazı becerilerde gecikme olsa da okuma yazma süreçlerine geçtiklerinde de okuryazarlık deneyimlerinde zorluk yaşamaktadırlar (111).

2.5.2 Sosyoekonomik Durum

Ailenin sosyoekonomik durumu çocukların gelişimini farklı ancak tamamlayıcı biçimlerde etkileyen çeşitli göstergelere dayanan karmaşık bir yapıdır. Ailenin maddi kaynaklara erişim derecesi, ebeveynlerin becerilerini, eğitimini ve sosyal itibarını içermektedir. Sosyoekonomik durum genellikle ebeveyn geliri, mesleği ve eğitimini içeren üçlü bir yapıdan oluşmaktadır. Bunlar birbiriyle belirgin bir şekilde ilişkilidir. Paylaşılan genetik ve çevresel faktörler de göz önüne alındığında, çocuğun akademik başarısının güçlü bir belirleyicisidir (150).

Ev okuryazarlık ortamı, çocuklar için zengin bir ortama sahip olmalıdır. Zenginleştirilmiş bir çevre çocukların dil ve bilişsel becerilerinin kazanılmasını sağlamaktadır. Düşük gelire sahip ailelerin çocukları, akranları ile kıyaslandığında daha sınırlı bir ev okuryazarlık ortamlarına maruz kalmaktadır. Okuryazarlıkla ilgili kaynaklara ve etkinliklere erişimde sınırlılıklar yaşamaktadır (151). Bu ailelerde bilgi ve materyal eksikliğinin yanı sıra çocuğa çeşitli dil ortamlarının sunulmasının ve erken dönemde kitap okumanın önemi bilinmediği için de uygun öğrenme ortamı gerçekleşmemektedir (152). Okuryazarlık ile ilgili bu temel beceriler, ilkökul ve ortaokul eğitimi boyunca da okuduğunu anlama gelişimini öngördüğü için önemlidir.

Düşük sosyoekonomik duruma sahip ailelerde, anneler çocuklarına karşı daha yönlendiricidir ve daha sınırlı konuşmalar yapma eğilimindedir. Sözcük dağarcığı daha sınırlıdır ve konuşmaların çeşitliliği daha azdır. Erken dönemde çocukların maruz kaldıkları bu farklı ortamlar dil becerilerinde de farklılıklar ortaya çıkarmaktadır (153). Günlük konuşmalar sırasında, bakım veren kişilerin sözcük dağarcığının sınırlı olması çocukların sözcük dağarcığını etkilemektedir. Çocuğa yönelik konuşmanın miktarı ve kalitesi, çocuğun dünyayı anlamasını ve etkileşime geçmesini desteklemekte, öğrenme kapasitesini arttırmaktadır (154). Aynı zamanda düşük sosyoekonomik duruma sahip olan ebeveynler, hem maddi hem kişilerarası ilişkiler bağlamında çocuklarına daha az yatırım yapmaktadır. Maddi olarak sıkıntı yaşamak, ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerindeki duyarlılığı da etkilediği için ebeveynlik davranışlarını zayıflatabilmektedir. Dil farklılıklarının erken dönemlerde ortaya çıkması, bu eşitsizliklerin giderilmesi için önemlidir. Evdeki öğrenme desteklerinin az olması ve ebeveyn becerilerindeki sınırlılıklar, sağlanabilecek olan öğrenme kaynakları ve fırsatları sayesinde olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Özellikle pandemi döneminde yaşanan toplumsal eşitsizlikler arttırmıştır. Çocukların farklı sosyal ve ekonomik fırsatlara erişimini zorlaştırmıştır (150). Pandemi sürecinin aileler üzerine olan baskısı göz önüne alındığında ebeveynlerin salgın öncesi dönemlerde olduğu kadar ortak okuma zamanlarına katılım sağlayamama olasılıkları yüksektir. Bununla beraber günlük rutinlerinde değişiklikler ile karşılaşan çocukların pasif olarak ekran başında daha fazla vakit geçirmeleri dil gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (155).

Yaz aylarında okuryazarlık deneyimlerinin olmayışı nedeniyle her gelir seviyesindeki çocuklar sıklıkla akademik başarının bazı alanlarında kayıplar yaşamaktadır. Düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocuklar arasındaki farklar okulun olmadığı yaz aylarında daha da açılmaktadır. Bu nedenle aradaki farkın artmaması için yaz programlarının önemi büyüktür (156).

2.5.3 Ebeveyn Eğitim Düzeyi

Gelir düzeyi, çoğunlukla ebeveyn eğitim düzeyi ile ilişkilidir. Aynı zamanda farklı kültürleri anlamak ya da kültürler arasındaki başarı ve motivasyonu anlamak için önemlidir (157).

Eğitim seviyesi daha yüksek ebeveynlerin, okuryazarlık etkinliklerini daha yararlı ve eğitici bulduğu, bunu çocuklarına daha çok aktarma eğiliminde oldukları görülmüştür. Aynı zamanda eğitim seviyesi yüksek ebeveynler, amaçlarına göre kaynakları daha verimli kullanmaktadır. Çocuk yetiştirme tutumlarında sözel olarak kendini ifade etme eğilimindedirler. Örneğin ebeveynler, kitap okuma faaliyetleri sırasında nesnelere ve resimler arasında bağlantı kurarak genişletmeler yapabilmektedir (158). Orta ve üst sınıf ebeveynler, çocukları ile daha fazla konuşmakta, kullandıkları kelimeler daha çeşitli olmakta ve çocukları tarafından sorulan sorulara daha sık yanıt vermektedir. Aynı zamanda bu ebeveynlerin, uygun dil bilgisi kullanımı çocukların dil becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (159).

Ebeveynlerin eğitim düzeyi, çocuk gelişimine ilişkin bilgilerini etkilemektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin çocuk gelişimine dair bilgi almak için çeşitli uzmanlara ve yazılı materyallere başvurma olasılıkları daha yüksektir. Eğitim seviyesi ebeveynlerin öğrenmeye ile ilgili görüşlerini de etkilemektedir. Eğitim seviyesi daha düşük ebeveynler, öğretme ve öğrenmeyi ğretmen yönlendirmeli olarak görme eğilimindedir. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarının eğitim faaliyetlerine katılımı daha sınırlı olmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının becerilerinin gelişiminde kendi rolüne olan inancı, onların katkılarıyla da doğru orantılıdır. Zekayı şekillendirilebilir olarak gören ebeveynler çocuklarının yeteneklerinden çok çabalarını övme eğilimindedir. Aksine, çocuklarının yeteneklerinin sabit olduğuna inanan ebeveynler, okuma yazma faaliyetlerine de daha az katılım göstermektedir (160).

Çocukların dil gelişimiyle ilgili en önemli çevresel faktörlerden biri anne eğitimidir. Yapılan araştırmalar, anne eğitiminin çocukların dil gelişimi ve ilerleyen dönemlerdeki akademik sonuçları üzerinde benzersiz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Çocukların okul hayatına başlamadan önce annelerinin eğitimi daha gelişmiş spontane dil üretimi ve standart bilişsel testlerde daha yüksek performans ile ilişkilendirilmiştir. Anne eğitiminin yüksek olması çocuklarının dil başarılarının nedeni değildir ancak dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Annenin eğitimi aile geçmişi, genetik ve maddi kaynakların mevcut olması gibi birçok özellikle ilişkilidir. Bunlar da çocukların dil becerilerini etkilemektedir (161).

Alanyazında ebeveyn eğitim seviyesinin çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilediğine dair araştırma bulgularının yanı sıra etkilemediği ile ilgili bulgulara da rastlanmaktadır. Vasilyeva, Waterfall, and Huttenlocher (2008) araştırmasında farklı eğitime sahip ebeveynlerden oluşan gruplar arasında çocukların basit cümleleri kurmalarında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Bununla birlikte daha iyi eğitilmiş ailelerin çocukları daha erken yaşlarda karmaşık cümleler kurmaya başlamaktadır (162).

2.5.4 Çocuğun Yaşı

Yaş değişkenini incelemek, normal gelişim sürecinde farklı dil ve bilişsel gelişimin nasıl işlendiğini açıklamaya yardımcı olmaktadır. Genel olarak hafızayı, dikkati ve görsel-uzamsal becerileri etkilemektedir (163). Yaşamın ilk yılları gelişim için kritik dönemlerden oluşmaktadır ve hızlı gelişmektedir. Bu dönemde kısa zaman aralıkları içerisinde önemli değişimler olmaktadır. Gelişimin basamaklarında çocukların aya göre gelişim özelliklerini bilmek gerekmektedir.

Çocukların okuryazarlık gelişimindeki ilerlemelerini göstermek için aşama aşama gelişim modelleri her ne kadar kullanılsa da doğrusal olmayan bir yolla da gelişim gösterebilmektelerdir. Ancak bunun yanı sıra çocukların belirli bir zamanda ne yaptıklarını gerektiğini belirlemek için yaş belirteçleri kullanılmalıdır. Dil gelişimindeki birçok başarı, özellikle dilbilgisi alanında olanlar oldukça öngörülebilir bir zaman çizelgesine göre ilerlemektedir. Dil edinimindeki değişkenliğe, okuryazarlık gelişiminde olduğunda daha güçlü bir şekilde genetik ve kalıtım aracılık etmektedir. Bu durum da çevresel etkenlerin etkisi nedeniyle yazılı bilgidaki başarıları daha değişken hale getirmektedir (60).

Normal gelişim gösteren çocuklarda alıcı ve ifade edici dil olarak ayrılarak belirli kritik dönemlerden geçtiği bilinmektedir. Alıcı dilde, doğumdan 9 aya kadar olan süreçte bazı sözcükleri kavrayabilmekte ve 12 aylık olduğunda jestler ile gösterilmeden tek basamaklı yönergeleri yerine getirebilmektedir. İfade edici dilde, 2 aylıkken gıgıldayabilmekte, 6 aylıkken anlamsız sesler çıkarabilmekte ve 12 aya

gelindiğinde anne-baba harici bir kelime çıkarabilmektedir. 16-20 ay gelindiğinde 10 ila 50 kelimeyi anlamlı bir şekilde kullanabilmektedir. 20-24 aylıkken iki kelimeli ifadeler kullanabilmekte ve vücudunun en az bir bölümünü işaret edebilmektedir. 2 yaşına geldiğinden 200'den fazla kelime bilgisine sahip olmaktadır ve iki basamaklı yönergeleri yerine getirebilmektedir. 3 yaşına geldiğinde 3-4 kelimelik cümleler, 4 yaşına geldiğinde ise daha karmaşık cümleler kurabilmektedir. 6 yaşına geldiğinde ise cümleleri edilgen eylemlerle kurmaya başlayabilmektedirler (164).

Erken okuryazarlık becerileri tipik olarak, doğumdan başlayarak 5 yaşına kadar zaman içerisinde gelişmektedir (9). Çocuklar gelişimsel olarak kendi hızlarında gelişmektedir ve bunun yanı sıra erken okuryazarlık alanında kabul edilen belirli aşamalardan geçmektedirler. Çocukların gelişimdeki bu bireysel farklılıklar, okuryazarlık deneyimlerini etkilediği için önemlidir. Okula başlamadan önce bu becerilerin anlaşılması ve geliştirmesi gelecekteki okuma başarıları üzerine etkili olduğu için önemlidir (165).

Yaş ile birlikte gelişen okuryazarlık becerileri, çocukların okul yaşantıları ve okul dışı deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Hem ev hem okul ortamlarında okuma faaliyetlerine maruz kalma süresi erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir. Örneğin dil gelişimini geliştirecek oyun, müzik ve şiirler çocukların fonolojik farkındalık becerilerine katkı sağlamaktadır (166).

2.5.5 Cinsiyet

Erken okuryazarlık becerilerini cinsiyet etmeninin etkileyip etkilemediği üzerine yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalarına bakıldığında hem etkilediği hem de etkilemediği yönünde araştırmalar mevcuttur.

Cinsiyet farklılıklarının erken okuryazarlık becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılan araştırma bulguları mevcuttur. Kız çocukları, üretilen kelime sayısı, anlaşılan kelime sayısı, kombinasyonlarda kullanılan kelime sayısı, cümle karmaşıklığı ve maksimum cümle uzunluğu konusunda erkek çocuklarından daha ileridedir (36).

Erkek çocukları, genel olarak okuryazarlık ile ilgili etkinliklere kızlardan daha az katılım sağlamaktadır. Kız çocukları, erkeklere oranla okumaya karşı daha olumlu bir tutum içerisindedir. Aynı zamanda cinsiyet rolleri bağlamında düşünüldüğünde, kız çocukları genellikle daha sessiz ve sakin faaliyetlerde bulunmak üzere sosyalleştirilmekte erkekler ise daha aktif oyunlara katılmaya teşvik edilmektedir (167). Kız çocukları, erkeklere nazaran okuma faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmaktadır ve erkeklerden daha farklı metinler okumaktadırlar. Kız çocukları, okuma faaliyetlerine erkek çocuklardan daha gönüllü olarak katılmaktadır. Okuma ilgisindeki farklılıklar kızların lehinedir (168). Bunlara ek olarak kız ve erkek çocuklar arasındaki okuryazarlık becerilerinde görülen farklılıklar, çoğunlukla kendi bildirdikleri okuma sıklığında da kendini göstermektedir. Kız çocukları, erkek çocuklardan daha sık kitap okuduklarını dile getirmektedirler. Okuma sıklığı, okuduğunu anlama becerisinde de farklılıklara neden olabilmektedir (169).

Kız çocukları okula başlamadan önce dil ve bilişsel becerilerde erkek çocuklarından daha iyi performans göstermektedirler. Cinsiyetler arası bu farklı gelişim aşamaları daha erken dönemlerden başlayan farklılıkları ortaya çıkarmaktadır (170).

Erken okuryazarlık becerisinin cinsiyet bağlamında incelendiği bazı araştırmalarda erkek ve kız çocukları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (171,172,173,174).

Ertürk (2017) tarafından yapılan bir çalışmada okula hazırlık becerilerinin çocuğa, anne babalara ve ev ortamına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 5-6 yaşındaki çocuklar oluşturmaktadır. Uygulanan Metropolitan Okul Olgunluk Ölçeği, cinsiyet değişkenine göre incelendiğine istatistiki olarak anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur (171).

Delican ve Ateş (2021)'in ilkokula devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerini incelediği araştırmasında kendilerinin geliştirdikleri Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA)'nı kullanmışlardır. Çalışmanın örneklemini 60-84 ayları arasında bulunan 781 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Kullanılan ölçeğin Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı

Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri Testlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (172).

Erdoğan (2005) çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş aralığındaki 232 düşük sosyoekonomik bölgelerdeki çocuklar araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Descoedres'in Lügatçe testi, Peabody Resim-Kelime testi, Lügatçe ve Dil testi çocuklara uygulanmış, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (173).

Kandır ve Orçan, (2011) çalışmasında 5-6 yaş grubunda bulunan okul öncesi eğitime devam etmekte olan 97 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında dil becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir (174).

2.6 Ev Erken Okuryazarlık Ortamı

Ev erken okuryazarlık ortamı, ailenin çocuğa okuma, yazma ve dil yeterliliklerini belirli ölçüde kazandırdığı ortam olarak tanımlanabilir. Aile, çocuğun ilk öğrenme ortamıdır. Çocuğun çeşitli deneyimler kazanması ve bu becerilerin gelişmesi için belirli bir alan sunmaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu alanın kalitesi erken okuryazarlık gelişimini etkilemektedir (175). Anne babalar çocukların ilk öğretmenleri ve rol modelleri olarak bilinmektedir. Evde boş vakitlerde kitap okumayı seçen aileler, çocuklarının okuryazarlık deneyimlerine katkı sağlamaktadır (176). Bu deneyimler, okul öncesi dönem çocuklarının sözcük dağarcığını geliştirmektedir. Bunun yanı sıra çocuklara yeni kelimeler öğretmek, günlük aktiviteler içerisinde dil gelişimini destekleyecek etkinlikler katarak ve kafiye içeren tekerlemeler öğretmek erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Evin belirli noktalarına çocukların ilgilerini çekebilecek kitap, gazete ve broşür gibi yazılı materyallerin bırakılması çocukta okumaya karşı bir heves oluşturabilmektedir. Çocuklar ebeveynlerinin iyi birer gözlemcileri olduğu için evde yazılı materyallere ilgi gösteren ebeveynlerin varlığı çocukların dikkatini çekmektedir. Çocuklar okuryazarlık

açısından zengin bir ortamda büyüme ve gelişme gösterdikleri sürece okuma yazmayı daha çabuk öğrenmektedirler (177).

Çocukların ev ortamındaki erken okuryazarlık becerilerinin gelecekteki akademik becerileri bakımından bir belirleyicisi olduğu bilinmektedir. Çocukların ev ortamlarında yazıya ve dile tutarlı olarak maruz kalması zengin bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Anne ve babanın çocuklara ilk kez kitap okuduğu yaş, evde bulunan kitap sayısı, ailenin yaptığı kütüphane ziyaretleri erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (178). Bununla birlikte ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla ilgilerini çekebilecek metinleri seçmeleri ve bu metinleri dikkat çekici biçimde okuyarak odaklanmalarına yardımcı olmaları önemlidir.

Kitap okuma sıklığı ve sürekliliği ev ortamında erken okuryazarlığın olumlu yönde gelişimi için önemlidir. Bunun yanı sıra kitap okumanın kalitesi de önemlidir. Kitap okurken çocuk ile iletişim ve etkileşim halinde olunmalıdır. Etkileşimli kitap okumak çocukların dil gelişimi ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Ebeveyn ve çocuk arasında geçen kitap okuma vakitleri duygusal bağı geliştirmektedir (179). Kitap okurken ebeveyn-çocuk etkileşimi birçok alanı kapsayan zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Ortak dikkat geliştirme ve sürdürme, yönergeleri takip etme becerilerini geliştirmektedir. Okuryazarlık için kullanılan materyaller veya kitap okuma gibi okuryazarlığı destekleyici etkinliklere maruz kalma okuryazarlık becerilerini etkilemektedir. Erken okuryazarlık etkinliklerine daha sık maruz kalan çocuklar deneyimlemeyenlere oranla daha yüksek erken okuryazarlık becerileri sergileme eğilimindedir (55).

Ebeveynlerin evde çocuklarıyla beraber kitap okuma faaliyetlerinde bulunma sıklığı ile ebeveynlerin okuryazarlık inançları arasında ilişki vardır (180,181). Çocuklarıyla evde kitap okuma faaliyetlerine katılım gösteren ebeveynler, hikaye kitabı okumanın önemine inanmaktadır. Çocukların okuma başarısının yüksek olması ebeveyn inançlarından etkilenmektedir. Ebeveynlerin kitap okumaya karşı olan bu olumlu tutumları çocukların kitap okuma motivasyonlarını ve ilgilerini olumlu yönde etkilemektedir (182). Ebeveynlerin okuryazarlık hakkındaki inançlarıyla ilgili bilgi

sahibi olmak, çocukları ile katıldıkları faaliyetleri anlamak için önemlidir. Ebeveynlerin okuryazarlık ile ilgili inançları ve davranışları tutarlı ve olumluysa çocuklarının okuryazarlık deneyimlerine olumlu katkı sağlamaktadırlar (180).

Ebeveyn okuryazarlık inançları, okuma gelişimi hakkında ebeveyn tarafından doğru kabul edilen bilgi ve fikirler olarak tanımlanmaktadır (183). İnançlar, ebeveynlerin bireysel geçmişlerinden, kültürel normlarından, standartlarından ve farklı ebeveyn-çocuk etkileşimlerinden oluşmaktadır (184). Bu inançlar sıklıkla annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerine yön vermektedir ve çocuklarına okuryazarlık konusunda nasıl davranacaklarını şekillendirmektedir. Genellikle anneler çocukluğundaki kendi deneyimlerinden faydalanmaktadır (183). Annelerin okuryazarlık inançları, çocukları ile yaptıkları aktiviteleri de etkilemektedir. Weigel ve diğerleri tarafından yapılan çalışmada annelerin okuryazarlık inançlarını destekleyici anneler ve geleneksel anneler olmak üzere iki kategoriye ayırarak incelenmiştir. Destekleyici kategorisinde yer alan annelere bakıldığında, erken dönemlerde çocuklarına eğitim verirken aktif olarak rol alan, birlikte kitap okuyan ve okul deneyimlerinde yardımcı olmaya yönelik öğrenme olanakları sağlayan ebeveynlerdir. Kitap okuma yoluyla birtakım becerilerin edinileceği görüşü mevcuttur. Bu ebeveynlerin okuma ve yazma faaliyetlerine ve dil etkinliklerine daha fazla zaman ayırdığı görülmüştür. Geleneksel annelere bakıldığında ise, çocuk eğitiminde okulların ebeveynlerden daha sorumlu bir rol üstlenmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Çocukları okula hazırlama konusunda daha az sorumlulukları olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra destekleyici kategorisinde yer alan ebeveynlerin çocuklarının, geleneksel kategorisinde yer alan annelerin çocuklarına göre yazı farkındalığı ve kitap okumaya ilgi bağlamında daha yüksek puan aldıkları bilinmektedir. Ebeveynlerin okuryazarlık inançları ile okuryazarlık faaliyetleri arasında bir tutarlılık olduğu görülmüştür (185).

Bronfenbrenner, geliştirdiği ekolojik sistemler teorisinde, çocuğun yakın çevresinde bulunan yetişkinlerin bilişsel ve sosyal gelişim üzerinde en fazla etkiye sahip olduğunu varsaymaktadır. Ekolojik sistem teorisinde mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen beş sistem bulunmaktadır. Aile çocuğun gelişimini bu bağlamda

en çok etkileyen çemberde yer almaktadır. Ebeveynlerin yaptığı uygulamalar çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Bununla birlikte okuryazarlık deneyiminin oluşmasında hem yakın çevrenin hem de onu etkileyen uzak çevrenin etkisi vardır. Ekolojik sistemler teorisinde her bir sistem çocuğun gelişimi için önemli bir yerdedir. Sistemlerin kendi içinde gelişimi etkilediği gibi sistemler arası etkileşimler de gelişimde önemli bir yere sahiptir. Bireyler hem çevrelerini şekillendirmektedir hem de çevreleri tarafından şekillenmektedirler (186,187). Sonuç olarak ekolojik sistem kuramı bağlamında çocuğun sadece ailesi ve yakın çevresi değil tüm çevresinin desteğiyle dil gelişimine katkı sağlayarak erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlanmaktadır.

Erken okuryazarlık ortamı aktif ve pasif olmak üzere ikiye ayrılarak incelenmiştir. Aktif ev okuryazarlık ortamında doğrudan katılım, pasif ev okuryazarlık ortamında ise dolaylı olarak katılım mevcuttur. Aktif ev okuryazarlık ortamında çocuk ve ebeveyn paylaşımlı kitap okuma ve şarkı söyleme gibi doğrudan okuma yazma etkinliklerine katılmaktadır. Pasif ev-okuryazarlık ortamında ise çocuk ailede bulunan kişilerin okumalarını gözlemleyerek dolaylı olarak bu davranışı öğrenmektedir (151) Aktif ev okuryazarlık ortamında çocuklara okuryazarlık ile ilgili bir beceri öğretmek amaçlanırken; pasif ev okuryazarlık ortamında çocuklara okuryazarlık ile ilgili beceri öğretme amacı yoktur (188).

Ev tabanlı erken okuryazarlık, formal okuryazarlık etkinlikleri ve informal okuryazarlık etkinlikleri olmak üzere ikiye ayrılarak incelenmiştir (189). İnfomal ev okuryazarlık ortamı yazının anlamı üzerine odaklanma amacı taşımaktadır. Yapılan aktiviteye odaklanılmaktadır. Paylaşımlı kitap okuma etkinlikleri informal ev okuryazarlık etkinlikleri kapsamındadır. Formal okuryazarlık etkinliklerinde ebeveyn ve çocuk birlikte yazı üzerine odaklanmaktadır. Ebeveynler, çocuklarına doğrudan okuma yazma becerilerini öğretmektedir. Harf yazma, çocuğun kendi ismini yazması ve okumayı öğretme gibi becerileri doğrudan öğretmeyi içermektedir (190).

Okuma yazma faaliyetleri içerisinde en çok araştırılan konulardan biri paylaşımlı kitap okumadır. Paylaşımlı kitap okuma, bir kitabın bir çocukla paylaşılması veya okuma pratiğini ifade eden bir kavramdır. Çocuk okuryazarlık

faaliyetlerine başlamadan önce, okul öncesi dönemde çocuklar ile kitap paylaşmaktır. Paylaşımlı kitap okuma, bir yetişkin ile bir çocuk veya bir grup çocuk arasında gerçekleşen, yetişkinin çocuklara kitap okuduğu ve bu sırada okuduğu hikâyeye ile ilgili çocukları birtakım tartışmalara kattığı bir deneyimi belirtmektedir (125). Bir yetişkinin kitap okuduğu çocuğun ise onu dinlediği pasif ve geleneksel okuma tarzından ziyade çocuğun da aktif olarak rol aldığı bir okuma biçimidir. Çocuk hikâyeye anlatıcı rolüne girerken, yetişkin ise gerektiği durumlarda yardım sağlayan, çocuğun okumasını kolaylaştıran ve dil becerilerini genişleten bir role sahiptir (191). Okuryazar çocuklarda ise bireysel veya grup olarak kitap okuma faaliyetlerini içermektedir. Paylaşımlı kitap okuma, diyologa dayalı/ etkileşimli kitap okuma ve yazıyı referans gösterme olarak iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Etkileşimli veya diyaloga dayalı okuma, yetişkin ve çocuk arasında kitap hakkında etkileşim kurma veya konuşmak için belirli bir dizi kullanmayı da içermektedir. Çocuğun sözcük dağarcığı kazanması ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi için önemlidir (192). Etkileşimli kitap okuma rutinlerinin amacı, üstdilsel işlevi artırmaktır (193). Bununla birlikte paylaşımlı kitap okuma sırasında ebeveyn çocuk etkileşimi oluşmaktadır. Ebeveynler sözlü ve sözsüz ipuçları kullanarak, kitap hakkında sorular sorarak çocukları ile çift yönlü bir iletişim kurabilmektedir. Ebeveynler sıklıkla paylaşımlı kitap okuma deneyimleri esnasında çocuklarının kitap hakkında söylediklerini başka kelimeler kullanarak ifade edip yorumlar yapmaktadır. Bu durum ise çocukların metinleri anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır (194). Kitaplarda karşılaştıkları kelimeleri günlük hayatta kullanmalarını sağlayarak sözcük dağarcığının gelişimine de katkı sağlamaktadır. Günlük konuşmalarda sıklıkla kullanılmayan kelimelerle çocukların tanışmasını ve kullanmasını sağlamaktadır. Alıcı dil ve ifade edici dil gelişimlerine katkı sağlayarak çocukların gelecekteki okuryazarlık becerilerine olumlu etkisi bulunmaktadır (195). Kitabı okuyan kişi paylaşımlı kitap okuma sırasında çocuklardan sözel yanıt almak için birçok soru sormalıdır. Sorulan soruların içeriği önemlidir. Evet veya hayır olarak cevaplanabilecek sorular yerine açık uçlu soruların sorulması gerekmektedir (196).

Yazıyı referans gösterme tekniği, çocukların dikkatlerini yazıya çekmek için kullanılan, yazıları daha hızlı fark etmelerini ve öğrenmelerini sağlayan bir tekniktir. Yazıya dikkati sağlamak için sözel ve sözel olmayan teknikler kullanılmaktadır. (a) Yazıya ilişkin sorular sormak, (b) Yazıya ilişkin yorumlar yapmak ve (c) Okurken

parmağı yazı boyunca takip etme olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (193). Çocuklar, yazılarda bulunan ayrıntıları kendi başlarına fark etmekte zorlanmaktadır. Fark etmelerini sağlayacak fırsatlar sunarak dikkatlerini yazıya çekmek önemlidir. Bununla birlikte çocuklar, kitaplarda resimlerden başka şeyler olduğunu da keşfederler. Özellikle aynı kelimenin tekrar edildiği basılı materyallerde, tekrarlanan kelimelere işaret ederek çocukların kelimeleri tanımalarına olanak vermek erken okuryazarlık faaliyetlerine yardımcı olmaktadır. Sayfada bulunan kelimeleri parmakla takip etmek sözsüz bir tekniktir ve çocukların belirli kelimeler veya harflerle bağlantı kurmalarına olanak sağlamaktadır (134).

Ebeveynlerin genellikle uyumadan önce çocuklarına kitap okumaları erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Ebeveynler, hikâye ile ilgili sorular sorarak detaylandırmalı veya hikâyede geçen kelimelerin anlamını sorarak bir tartışma ortamı yaratmalıdır. Yüksek sesle çocuklara kitap okurken, çocukların okunan hikâyenin yapısını anlamasını sağlamaktadır. Yazı ile resimler hakkında konuşmak, harflere odaklanmak ve kitaptaki yazıya vurgu yapmak önemlidir (197). Hikâye kitaplarında sözcük öğrenmeye olanak sağlayan tekrarlamalar ve sözcükleri farklı bağlamlarda kullanma gibi teknikler kullanıldığı için sözcük bilgisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (198). Kullanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında paylaşımlı kitap okuma, aynı zamanda örtülü bir kelime öğretimi etkinliğidir. Çocuk bilmediği bir kelimeyi cümlenin veya hikâyenin bağlamından çıkarabilmektedir (199).

Her çocuğun erken okuryazarlık gelişimini desteklemek için, yeteneği ve geçmişi ne olursa olsun, bireyselleştirilmiş düzenlemeler yapılabilmektedir. Uygun kitap seçimi, kitap okuma sürecine hazırlık, ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerinin güçlü olması, çocukların okuryazarlık deneyimlerine aktif katılımı ve ev-okul iş birliğinin olması erken okuryazarlığı desteklerken kritik öneme sahiptir (134). Çocuğun sahip olduğu bilgi ve beceri birikimi dikkat edilmesi gereken bir diğer değişkendir. Ebeveynlerin, çocuklarının bilgi ve beceri seviyesini göz önünde bulundurmaları, kitap paylaşımında çocuklarıyla daha verimli bir iletişim kurabilmelerini sağlamaktadır (200).

Sonuç olarak ev ortamındaki çocuğun okuma ortamı, başta anne olmak üzere ebeveyn eğitim düzeyi, çocuğa yönelik beklentiler, ebeveyn farkındalık çalışmaları ve ebeveynlerin eğitime dair görüşleri çocukların okuryazarlık gelişimlerini yansıtmaktadır (201). Ev ortamında başlayan bu erken okuryazarlık sürecinde kazanılan davranışların sürekliliği sağlanmalıdır.

3 GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları ve verilerin analizleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Deseni:

Bu araştırma, Ankara ilinde bulunan tipik gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerilerinin incelenmek ve erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocuklarla karşılaştırılmasını sağlamak amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmada “Nicel araştırma” yöntemlerinden ilişkisel tarama model kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, sayısal olarak ölçülen değişkenler arasındaki ilişkileri incelemekte ve miktarla ilgilenmektedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişkenin arasında birlikte değişim varlığını ve/ veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlanmıştır (202). Bu araştırmada; cinsiyet, yaş, anne/baba eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durum değişkenlerinin isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri ile olan ilişkisi araştırılmış ve erken okuryazarlık açısından riskli grupla karşılaştırılması yapılmıştır.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde yaşayan özel ve resmi anaokuluna devam eden 3-6 yaş çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde 3-6 yaş arası özel ve resmi anaokullarına devam eden ailesi gönüllü olarak katılmayı kabul eden 97 çocuk ve ayrıca erken okuryazarlık açısından düşük puan alan 23 çocuk oluşturmuştur. Amaçsal örneklemlerden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Tüm katılımcıların ailelerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır.

3.2.1 Örneklem Seçilirken Göz Önüne Alınan Kriterler

Çalışmada yer alan tipik gelişim gösteren çocukların dahil edilme kriterleri şunlardır:

- Kronolojik yaşının 36 ay ile 72 ay aralığında olması,
- Ana dilinin Türkçe olması,

- Fiziksel veya zihinsel yetersizliğinin bulunmaması,
- Gelişimsel bir gecikme ile ilgili tanısının bulunmaması,

Çalışmada yer alan erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocukların dahil edilme kriterleri şunlardır:

- Kronolojik yaşının 36 ay ile 72 ay aralığında olması,
- Ana dilinin Türkçe olması,
- Fiziksel veya zihinsel yetersizliğinin bulunmaması,
- Gelişimsel bir gecikme ile ilgili tanısının bulunmaması,
- Erken okuryazarlık testinde yaşitlarından düşük puan alması,

Bu ölçütlere uymayanlar çalışmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan 36-72 ay aralığındaki çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Toplam örnekleme göre 36-72 aylık çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar

Sosyo-demografik Özellikler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kız	52	43.3
	Erkek	68	56.7
Yaş	36-47 Ay	18	15
	48-59 Ay	47	39.2
	60-72 Ay	55	45.8
Toplam		120	100

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya 120 çocuk katılmıştır. 36-72 ay arası çocukların %43,3'ü kız, %56,7'si erkektir. Çocukların %15'i 36-47 ay, %39,2'si 48-59 ay ve %45,8'i 60-72 ay arasındadır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan 36-72 ay aralığındaki çocukların gelişim gruplarına göre demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. 36-72 aylık çalışmaya katılan çocukların normal ve riskli gruplara göre demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar

	Sosyo-demografik Özellikler	Gruplar	N	%
Riskli Gelişim	Cinsiyet	Kız	4	17.4
		Erkek	19	82.6
Normal Gelişim	Cinsiyet	Kız	48	49.5
		Erkek	49	50.5
Riskli Gelişim	Ay	36-47	5	21.7
		48-59	11	47.8
		60-72	7	30.4
Normal Gelişim	Ay	36-47	13	13.4
		48-59	36	37.1
		60-72	48	49.5

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların sosyo-demografik özellikleri riskli ve normal gelişim gruplarına ayrılarak incelenmiştir. Riskli gelişim grubunda 17,4'ü kız, %82,6'sı erkek olmak üzere 4 kız 19 erkek bulunmaktadır. Normal gelişim grubunda %49,5'i kız %50,5'i erkek olmak üzere 48 kız 49 erkek bulunmaktadır. Riskli gelişim grubunda %21,7'si 36-47 ay aralığında, %47,8'i 48-59 ay aralığında, ve %30,4'ü 60-72 ay aralığındadır. Normal gelişim grubunda %13,4'ü 36-47 ay aralığında, %37,1'i 48-59 ay aralığında, ve %49,5'i 60-72 ay aralığındadır.

36-72 ay arasında bulunan çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. 36-72 aylık çalışmaya katılan çocukların normal ve riskli gruba göre ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar

	Sosyodemografik Özellikler	Gruplar	N	%
Riskli	Çocuğa Yakınlık Derecesi	Anne	15	65.2
		Baba	8	34.8
Normal Gelişim	Çocuğa Yakınlık Derecesi	Anne	50	51.5
		Baba	47	48.5
Riskli	Sosyoekonomik düzey	Düşük Gelir	13	56.5
		Orta Gelir	9	39.1
		Yüksek Gelir	1	4.3
Normal Gelişim	Sosyoekonomik düzey	Düşük Gelir	26	26.8
		Orta Gelir	35	36.1
		Yüksek Gelir	36	37.1
Riskli	Annenin Çalışma Durumu	Çalışmıyor	9	39.1
		Çalışıyor	14	60.9
Normal Gelişim	Annenin Çalışma Durumu	Çalışmıyor	15	15.5
		Çalışıyor	82	84.5
Riskli	Babanın Çalışma Durumu	Çalışmıyor	3	13.0
		Çalışıyor	20	87.0
Normal Gelişim	Babanın Çalışma Durumu	Çalışmıyor	4	4.1
		Çalışıyor	93	95.9
Riskli	Anne Eğitim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmiyor	1	4.3
		İlkokul	2	8.7
		Ortaokul	2	8.7
		Lise	7	30.4
		Üniversite	11	47.8
		Lisansüstü	0	0.0
Normal Gelişim	Anne Eğitim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmiyor	0	0.0
		İlkokul	1	1.0
		Ortaokul	3	3.1
		Lise	12	12.4
		Üniversite	59	60.8
		Lisansüstü	22	22.7
Riskli	Baba Eğitim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmiyor	1	4.3
		İlkokul	2	8.7
		Ortaokul	2	8.7
		Lise	7	30.4
		Üniversite	11	47.8
		Lisansüstü	0	0.0
Normal Gelişim	Baba Eğitim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmiyor	0	0.0
		İlkokul	0	0.0
		Ortaokul	1	1.0
		Lise	16	16.5
		Üniversite	61	62.9
		Lisansüstü	19	19.6

Tablo 3.3. incelendiğinde riskli ve normal gelişim olmak üzere gruplara ayrılmıştır. Riskli grupta çocuğa yakınlık düzeyi açısından bakıldığında %65,2'sini

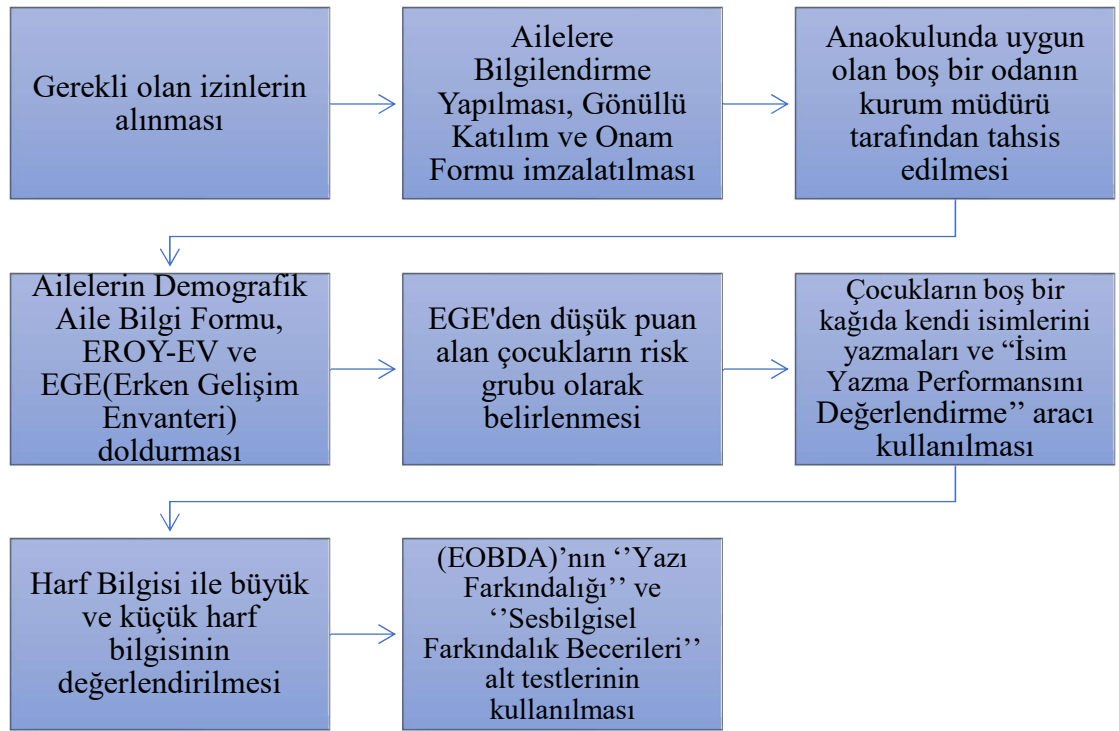
anneler %34,8'ini babalar oluşturmaktadır. Sosyoekonomik düzey açısından bakıldığında %56,5'i düşük gelir, %39,1'i orta gelir ve %4,3'ü yüksek gelire sahiptir. Annenin çalışma durumuna bakıldığında %60,9'u çalışan annelerden, %39,1'i çalışmayan annelerden oluşmaktadır. Babanın çalışma durumuna bakıldığında %87'si çalışan babalardan, %13'ü çalışmayan babalardan oluşmaktadır. Annelerin eğitim düzeylerine bakıldığında %4,3'ü okuma yazma bilmemekte, %8,7'si ilkokul mezunu, %8,7'si ortaokul mezunu, %30,4'ü lise mezunu, %47,8'i üniversite mezunu ve %0'ı lisansüstü mezunudur. Araştırmaya katılan babaların eğitim düzeylerine bakıldığında %4,3'ü okuma yazma bilmemekte, %8,7'si ilkokul mezunu, %8,7'si ortaokul mezunu, %30,4'ü lise mezunu, %47,8'i üniversite mezunu ve %0'ı lisansüstü mezunudur.

Normal gelişim gösteren grupta çocuğa yakınlık düzeyi açısından bakıldığında %51,5'ini anneler %48,5'ini babalar oluşturmaktadır. Sosyoekonomik düzey açısından bakıldığında %26,8'i düşük gelir, %36,1'i orta gelir ve %37,1'i yüksek gelire sahiptir. Annenin çalışma durumuna bakıldığında %84,5'i çalışan annelerden, %15,5'i çalışmayan annelerden oluşmaktadır. Babanın çalışma durumuna bakıldığında %95,9'u çalışan babalardan, %4,1'i çalışmayan babalardan oluşmaktadır. Annelerin eğitim düzeylerine bakıldığında %0'ı okuma yazma bilmemekte, %1'i ilkokul mezunu, %3,1'i ortaokul mezunu, %12,4'ü lise mezunu, %60,8'i üniversite mezunu ve %22,7'si lisansüstü mezunudur. Babaların eğitim düzeylerine bakıldığında %0'ı okuma yazma bilmemekte, %0'ı ilkokul mezunu, %1'i ortaokul mezunu, %16,5'i lise mezunu, %62,9'u üniversite mezunu ve %19,6'sı lisansüstü mezunudur.

3.2.2 Veri Toplama Süreci

Çalışmanın ilk aşamasında ailelere bilgilendirme yapılmıştır. Aileler tarafından Gönüllü Katılım ve Onam Formu'nun doldurulması sağlanmıştır. Gönüllü Katılım ve Onam Formu'nu doldurarak araştırmaya katılım sağlamak isteyen ebeveynlere uygun oldukları gün ve saat anaokulunda görüşülmüştür. Araştırma yapılması amacıyla anaokulunda uygun olan boş bir oda, anaokul müdür veya müdür yardımcıları tarafından tahsis edilmiştir. Araştırma günü aile ve çocuk hakkında genel bilgilere sahip olmak için ailelere Demografik Aile Bilgi Formu ve EGE(Erken Gelişim Envanteri) doldurulmuştur. Araştırmaya dahil edilen çocukların erken okuryazarlık ev

ortamını belirlemek amacıyla çalışmaya dahil edilecek çocukların ebeveynlerine EROY -EV (Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği) uygulanmıştır. Örnekleme oluşturan çocukların boş bir kağıda kendi ilk isimlerini yazmaları istenmiştir ve isim yazma becerilerini ölçmek için “İsim Yazma Performansını Değerlendirme” aracı kullanılmıştır. Örnekleme oluşturan çocukların yazı farkındalığını ölçmek için Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)’nın “Yazı Farkındalığı” ve “Sesbilgisel Farkındalık Becerileri” alt testi kullanılmıştır. Örnekleme oluşturan çocukların alfabe bilgilerini ölçmek için büyük ve küçük harfler tek tek sorularak Harf Bilgisi ile değerlendirmesi yapılmıştır. Erken Gelişim Envanteri(EGE)’den düşük puan alan çocuklar risk grubu olarak belirlenmiştir.



3.2.3 Veri Toplama Araçları

1. Demografik Aile Bilgi Formu:

Çocukların ailelerinden bilgi almak amacıyla bir form hazırlanmıştır. Formda çocuğun; yaşı, cinsiyeti, ebeveyn eğitim düzeyi ve ailenin sosyoekonomik düzeyi bulunmaktadır.

2. İsim Yazma Performansını Değerlendirme:

36-72 ay arasında bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla çocukların boş bir kağıda kendi isimlerini yazmaları istenmiştir ve Puranik ve Lonigan'ın (88) kullandığı 9 puanlık kodlama sistemi ile isim yazma performansları değerlendirilmiştir.

Bu değerlendirme aracına ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA):

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA), okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini incelemek için Karaman (2013) tarafından geliştirilmiştir (203).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için yapılan araştırmanın örneklemini Ankara'nın altı merkez ilçesinde bulunan 48-77 ay aralığındaki 473 çocuk oluşturmaktadır. Erken okuryazarlık alanında alanyazın taraması yapılarak değerlendirme aracının alt testleri ile ilgili bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınıp kapsam geçerliliği çalışması yapılmıştır. Bu değerlendirme aracı toplamda beş alt test ve 96 maddeden oluşmaktadır. "Öyküyü Anlama", "Yazı Farkındalığı", "Sesbilgisel Farkındalık Becerileri", "Görselleri Eşleştirme" ve "Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme" Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nda (EOBDA) bulunan alt testlerdir. Bu değerlendirme aracında doğru cevaplar için 1 puan verilirken, yanlış cevaplar için 0 puan verilmektedir. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın "Yazı Farkındalığı" ve "Sesbilgisel Farkındalık Becerileri" alt testleri bu araştırma kapsamında kullanılmıştır.

Bu değerlendirme aracına ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

4. Harf Bilgisi:

Çocukların A'dan Z'ye büyük ve küçük harfleri tanıyıp tanımadığı değerlendirmek amacıyla 29 büyük harf ve 29 küçük harf ayrı birer A4

kağıdına rastgele yerleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından daha önce belirlenen sırayla çocuktan gösterdiği harfin adını söylemesini istenmiştir. Her madde için, çocuk doğru cevap verdiyse “1” puan, yanlış cevap verdiyse veya cevap vermediyse “0” puan verilmiştir. Araçtan alınabilecek en yüksek puan büyük harf için 29, küçük harf için 29 olarak belirlenmiştir. Araçtan alınabilecek en düşük puan büyük harf için 0, küçük harf için 0 olarak belirlenmiştir.

5. EROY-EV (Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği):

Çalışmaya katılan çocukların erken okuryazarlık ev ortamını belirlemek için dahil edilecek çocukların ebeveynlerine EROY-EV (Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği) uygulanmıştır. Karahmetoğlu tarafından hazırlanan ölçek ev ortamında erken okuryazarlık davranışlarının incelenmesi amacıyla taşımaktadır. AFA sonucu ölçek öz değeri 1’den büyük 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.720’dir. Bu ölçeğin geliştirilmesi aşamasında 119 normal gelişim gösteren çocuğun ailesi araştırmaya katılmıştır. EROY-EV analizlerinde betimsel istatistikler, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Araştırmanın sonunda ise başta ebeveynlerin eğitim durumları olmak üzere, ebeveynlerin yaşı ve aylık gelir düzeyleri ile kullanılan araçların bazı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerinin görüşlerine göre EROY-EV’in, EOİÖ’nin ve her iki ölçeğin bazı alt boyutları arasında ilişki bulunmuştur. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların aileleri, EROY-EV’in “Yazı İlgisi” ve “Kitap Okuma Sıklığı” alt boyutlarından normal gelişim gösteren çocukların aileleri göre daha düşük puan almışlardır. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, EOİÖ’nün “Olumlu Etki”, “Sözel Katılım”, “Okuma Yönergesi” ve “Bilgi Kaynağı” alt boyutlarında diğer gruba göre daha yüksek, gelişimsel yetersizliği olan çocukların aileleri ise “Öğretimin Etkililiği” alt boyutunda diğer gruba göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptirler (22).

Bu değerlendirme aracına ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

6. Erken Gelişim Envanteri (EGE):

Erken Gelişim Envanteri Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygın olarak uygulanmaktadır. 3-72 ay aralığında bulunan çocukların iletişim, ince motor, kaba motor, problem çözme ve kişisel-sosyal alanlarında gelişimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir tarama aracıdır. EGE'nin ilk hazırlanmış olan formu, Bricker vd. (204) tarafından yayınlanmıştır. Yapılan araştırma sonuçları, EGE'nin geçerli ve güvenilir bir gelişim tarama aracı olduğunu göstermiştir. Envanterin Türkiye'de geçerlik güvenilirlik çalışmasına göre duyarlılığı % 94 olarak bulunmuştur. Çalışmanın özgüllüğü %85,5 çıkmıştır. Erken Gelişim Envanteri, toplam 19 farklı yaş aralığı için farklı soru formlarından oluşmaktadır. Her bir gelişim alanından alınabilecek en yüksek puan 60'tır. Alınabilecek en düşük puan da sıfır olarak belirlenmiştir. Ancak iletişim alanında 16. ay formundan itibaren alınabilecek en yüksek puan 70 olarak belirlenmiştir. Çocuğun her bir gelişim alanından aldığı toplam puanlar, ilgili gelişim alanına ilişkin kesim puanı ile karşılaştırılmaktadır. Bütün gelişim alanlarında kesim puanının üstünde olan çocuklar "normal" olarak kabul edilmektedir. Tek bir gelişim alanında kesim puanının altında yer alan çocukların da gelişimleri normal kabul edilmektedir ancak takip eden aylarda gelişimin izlenmesi önerilmektedir. İki ya da daha fazla gelişim alanında kesim puanının altında yer alan çocuklar ise gelişimsel açıdan "riskli" olarak kabul edilmektedir. EGE, 3-72 aylık çocukların gelişimini değerlendirmek için, ebeveynler, çocuğa bakım verenler ve çocuğu tanıyan eğitimciler tarafından doldurulan bir gelişim tarama envanteridir (205). Bu değerlendirme aracına ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

3.2.4 Verilerin Analizi

Çalışma sonucu elde edilecek verilerin değerlendirilmesinde, Hacettepe Üniversitesi Kütüphanesi'nden erişilerek IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler IBM SPSS 22.0 programına sayısal kodlama yapılarak aktarılmış olup yüzdeler ve frekans olarak tablolaştırılmıştır. Elde edilen sayısal değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ortalama ve standart sapma ile kategorik

değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ise yüzde ile temsil edilmiştir. Ayrıca, bazı demografik değişken ve özelliklere göre verilerin nasıl değiştiğine ilişkin çapraz tablolar kullanılmıştır. Ortalama farklar için Mann-Whitney U Testi, Wilcoxon W Testi, ANOVA Testi, örnekleme yeterliliği için Kaiser Meyer Olkin kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıkların post-hoc testlerinde LSD veya Tamhane Analizleri yapılmıştır. Değişkenlerin faktör analizi incelenmesi için Temel Bileşen Analizi kullanılmıştır. Temel bileşen analizinde varimax dönüşümü ile işlem yapılmıştır. Ardından çalışmanın geçerlik güvenirlik analizini test etmek için Cronbach's alpha kullanılmıştır. Riskli gelişim gösteren ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması için, bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Tüm analizde güven düzeyi $\alpha=0,05$ olarak seçilmiştir.

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda örnekleme bulunan çocukların İsim Yazma Performansını Değerlendirme, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA), Harf Bilgisi ölçeklerinden aldıkları puanlar ve ailelere uygulanan EROY -EV (Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği) ve Erken Gelişim Envanteri (EGE) ölçeklerinden alınan puanlara ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Betimleyici İstatistikler

Aşağıda yer alan Tablo 4.1, tablo 4.2 ve tablo 4.3'te araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilmiş olan verilere ilişkin hazırlanmış betimleyici istatistiklere yer verilmiştir.

İsim Yazma Performansını Değerlendirme'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Kapsam Geçerliği

İsim Yazma Performansını Değerlendirme Ölçeğinin kapsam geçerliğini sağlamak için, maddelerinin araştırmanın amacına ve hedef kitleye uygunluğu konusunda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Beş çocuk gelişimi ve eğitimi ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlardan, ölçeğin maddelerini değerlendirmeleri ve varsa gerekli düzeltme önerilerini sunmaları için, araştırmanın kapsamı ve hedef kitleye göre düzeyi konusunda görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlar tarafından uygun değil, kısmen uygun ve uygun aralığında puanlama yapılmıştır. Uzmanların görüşlerine göre, maddelerin çoğunluğu uygun bulunmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak ölçek tamamlanmıştır.

Puanlayıcı Güvenirliği

Puanlayıcı güvenirliliği amacıyla geçerlik güvenirlik çalışması için normal gelişim gösteren 97 çocuktan 20'sinin, riskli gelişim gösteren 23 çocuktan 5'inin olmak üzere toplam 25 çocuğun isim yazma becerileri başka bir çocuk gelişim uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. İki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı .99 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.1. İsim Yazma Becerisi ROC Analizi

Risk Faktörü	AUC (%95)	Alt Sınır	Üst Sınır	Kesme Puanı	p	Duyarlılık	Özgüllük
İsim Yazma	,777	,664	,890	5,5	,000*	,732	0,696

*p<0,05.

İsim Yazma becerisinin en uygun kesme puanını belirlemek için ROC Analizi yapılmıştır. ROC Analizi sonucu elde edilen verilere göre eğri altında kalan alan %77 olarak bulunmuştur. Alt sınır 0,664 üst sınır 0,890 olarak belirlenmiştir. Kesme puanı (cut-off) değeri 5,5'tir. İsim Yazma becerisinden alınan 5,5 puanın altı riskli, 5,5 puanın üstü normal olarak kabul edilmiştir.

Harf Bilgisinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular

4.2. Harf Bilgisi Güvenilirlik Sonuçları

Veri setinde bulunan 29 maddelik Küçük Harf Bilgisi ve Büyük Harf Bilgisi'nin ayrı ayrı güvenilirlik analizine bakılmıştır. Verilen yanıtların güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. 29 büyük harf için ölçülen Büyük Harf Bilgisi'nin Cronbach's Alpha sonucu %97.7'dir. 29 küçük harf için ölçülen Küçük Harf Bilgisi'nin Cronbach's Alpha sonucu %97.9'dur. Alanyazında Cronbach's Alpha güvenilirlik değerinin %70'in üzerinde olması yeterli bir durum görülmektedir. Bu ölçek Büyük Harf ve Küçük Harf Bilgisi'ni belirlemek için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Harf Bilgisi Kapsam Geçerliği

Harf Bilgisi Değerlendirme aracının kapsam geçerliğini sağlamak için, maddelerinin araştırmanın amacına ve hedef kitleye uygunluğu konusunda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Beş çocuk gelişimi ve eğitimi ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlardan, ölçeğin maddelerindeki harf sayısını değerlendirmeleri ve varsa gerekli düzeltme önerilerini sunmaları için, araştırmanın kapsamı ve hedef kitleye göre düzeyi konusunda görüşleri belirtilmesi istenmiştir. Uzmanlar tarafından uygun değil, kısmen uygun ve uygun aralığında

puanlama yapılmıştır. Uzmanların görüşlerine göre, tüm harflerin konulması uygun bulunmuştur.

Tablo 4.2. Büyük Harf Bilgisi ROC Analizi

Risk Faktörü	AUC (%95)	Alt Sınır	Üst Sınır	Kesme Puanı	p	Duyarlılık	Özgüllük
Büyük Harf Bilgisi	,755	,656	,854	1,500	,000*	,670	0,696

*p<0,05.

Büyük Harf Bilgisi becerisinin en uygun kesme puanını belirlemek için ROC Analizi yapılmıştır. ROC Analizi sonucu elde edilen verilere göre eğri altında kalan alan %75 olarak bulunmuştur. Alt sınır 0,656 üst sınır 0,854 olarak belirlenmiştir. Kesme puanı (cut-off) değeri 1,5'tur. Büyük Harf Bilgisi becerisinden alınan 1,5 puanın altı riskli, 1,5 puanın üstü normal olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.3. Küçük Harf Bilgisi ROC Analizi

Risk Faktörü	AUC (%95)	Alt Sınır	Üst Sınır	Kesme Puanı	p	Duyarlılık	Özgüllük
Küçük Harf Bilgisi	,736	,642	,831	0,5	,000*	,619	0,783

*p<0,05.

Küçük Harf Bilgisi becerisinin en uygun kesme puanını belirlemek için ROC Analizi yapılmıştır. ROC Analizi sonucu elde edilen verilere göre eğri altında kalan alan %73 olarak bulunmuştur. Alt sınır 0,642 üst sınır 0,831 olarak belirlenmiştir. Kesme puanı (cut-off) değeri 0,5'tir. Küçük Harf Bilgisi becerisinden alınan 0,5 puanın altı riskli, 0,5 puanın üstü normal olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.4. Toplam Örnekleme Yaş Değişkenine Göre İsim Yazma ve Harf Bilgisi Güvenirlik Sonuçları

Tabloda veri kümesinden çıkarılan hiçbir örnek bulunmamaktadır.

Yaş			N	%	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
36-47 ay	Veriler	Geçerli	18	100.0	.578	3
		Dışlanmış	0	.0		
		Toplam	18	100.0		
48-59 ay	Veriler	Geçerli	47	100.0	.755	3
		Dışlanmış	0	.0		
		Toplam	47	100.0		
60-72 ay	Veriler	Geçerli	55	100.0	.742	3
		Dışlanmış	0	.0		
		Toplam	55	100.0		

Tablo 4.5. Toplam Örnekleme Göre Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

Çocuk Ay		N	\bar{x}	ss
36-47 ay	İsim Yazma	18	1.72	.826
	Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	18	1.72	3.832
	Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	18	.44	.984
48-59 ay	İsim Yazma	47	5.36	3.068
	Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	47	4.13	6.632
	Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	47	1.74	4.993
60-72 ay	İsim Yazma	55	8.44	1.740
	Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	55	14.49	10.818
	Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	55	10.04	10.265

Tablo 4.6. Toplam Örnekleme Göre Ölçeklerin Puanlarının Güvenirlik Analizi Sonuçları

Çocuk Ay		Ölçek toplamının ortalama değeri	Ölçek toplamının varyans değeri	Ölçekteki toplam puan arasındaki korelasyon	α
36-47	İsim Yazma	2.17	22.971	.369	.637
	Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	2.17	2.147	.868	.463
	Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	3.44	17.791	.942	.273
48-59	İsim Yazma	5.87	124.244	.351	.891
	Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	7.11	43.184	.809	.409
	Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	9.49	68.560	.776	.442
60-72	İsim Yazma	24.53	423.550	.271	.950
	Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	18.47	117.884	.898	.161
	Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	22.93	129.958	.900	.152

Tablo 4.7. Toplam Örnekleme Göre İsim Yazma Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Çocuk Ay	\bar{x}	Varyans	ss	Madde Sayısı
36-47	3.89	26.575	5.155	3
48-59	11.23	157.661	12.556	3
60-72	32.96	445.962	21.118	3

Tablo 4.8. Toplam örnekleme göre İsim Yazma Performansını Değerlendirme Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

İsim Yazma	Riskli	Normal Gelişim	Toplam
0	1	1	2
1	7	5	12
2	7	11	18
3	0	5	5
4	1	3	4
5	0	1	1
6	2	5	7
7	1	5	6
8	0	6	6
9	4	55	59
Toplam	23	97	120

Tablo 4.8.'de araştırmada yer alan 23 riskli gelişim gösteren 97 normal gelişim gösteren toplam 120 çocuktan hesaplanan puanların betimleyici istatistiklerine yer verilmiştir. İsim yazma performansını değerlendirme en düşük 0 en yüksek 9 puandan oluşmaktadır. Risk grubunda olan çocukların isim yazma performanslarına bakıldığında 1 çocuğun hiç yanıt vermeyerek 0 puan aldığı, 7 çocuğun 1 puan alarak çizerek karalama yaptığı, 7 çocuğun 2 puan alarak karalama değil, daha kontrollü bir şekilde yazdığı, hiçbir çocuğun 3 puan almayarak yazı ile ilişkili olmayan en az bir harf içeren sembol çizmediği, 1 çocuğun 4 puan alarak rastgele harf dizisi yazdığı, hiçbir çocuğun 5 puan almayarak en az bir tek harf içeren yazı yazmadığı, 2 çocuğun 6 puan alarak isminin ilk harfini yazdığı, 1 çocuğun 7 puan alarak isminin 2/3ünü

yazdığı, hiçbir çocuğun 8 puan almayarak iki ya da daha fazla harf içeren yazıyla yazdığı ve 4 çocuğun 9 puan alarak geleneksel olarak kendi ismini yazdığı görülmektedir.

Normal gelişim gösteren çocukların isim yazma performanslarına bakıldığında 1 çocuğun hiç yanıt vermeyerek 0 puan aldığı, 5 çocuğun 1 puan alarak çizerek karalama yaptığı, 11 çocuğun 2 puan alarak karalama değil, daha kontrollü bir şekilde yazdığı, 5 çocuğun 3 puan alarak yazı ile ilişkili olmayan en az bir harf içeren sembol çizmediği, 3 çocuğun 4 puan alarak rastgele harf dizisi yazdığı, 1 çocuğun 5 puan alarak en az bir tek harf içeren yazı yazmadığı, 5 çocuğun 6 puan alarak isminin ilk harfini yazdığı, 5 çocuğun 7 puan alarak isminin 2/3ünü yazdığı, 6 çocuğun 8 puan alarak iki ya da daha fazla harf içeren yazıyla yazdığı ve 55 çocuğun 9 puan alarak geleneksel olarak kendi ismini yazdığı görülmektedir.

Tablo 4.9. Normal ve Riskli Gruba Göre İsmi İlk Harfini Bilme Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

			İsmi İlk Harfini Bilme			
			Hayır		Evet	
			N	%	N	%
Riskli	Ay	36-47 Ay	5	21.7	0	0.0
		48-59 Ay	9	39.1	2	8.7
		60-72 Ay	3	13.0	4	17.4
Normal Gelişim	Ay	36-47 Ay	10	10.3	3	3.1
		48-59 Ay	13	13.4	23	23.7
		60-72 Ay	3	3.1	45	46.4
Toplam			43		77	

Tabloda riskli ve normal gelişim olmak üzere gruplara ayrılarak isminin ilk harfini bilme becerisi incelenmiştir. Riskli gelişim grupta 36-47 ay arasında olan 5 çocuktan %21,7'si isminin ilk harfini bilememekte, %0'ı bilmektedir. 48-59 ay arasında olan 11 çocuktan %39,1'i isminin ilk harfini bilememekte %8,7'si bilmektedir. 60-72 ay arasında olan 7 çocuktan %13'ü isminin ilk harfini bilememekte, %17,4'ü bilmektedir.

Normal gelişim gösteren grupta 36-47 ay arasında olan 13 çocuktan %10,3'ü isminin ilk harfini bilememekte, %3,1'i bilmektedir. 48-59 ay arasında olan 36 çocuktan %13,4'ü isminin ilk harfini bilememekte %23,7'si bilmektedir. 60-72 ay arasında olan 48 çocuktan %3,1'i isminin ilk harfini bilememekte, %46,4'ü bilmektedir.

Tablo 4.10. Normal ve Riskli Gruba Göre EROY-EV Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	R	U	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Ailelerin Okuryazarlık İnançları	Riskli	23	60.96	1402.00	1105.000	5858.000	-.074	.941
	Normal Gelişim	97	60.39	5858.00				
Yazıya İlgisi	Riskli	23	36.33	835.50	559.500	835.500	-3.726	.000 *
	Normal Gelişim	97	66.23	6424.50				
Kitap Okuma Sıklığı	Riskli	23	43.43	999.00	723.000	999.000	-2.713	.007
	Normal Gelişim	97	64.55	6261.00				
Okuryazarlık Öğretimi	Riskli	23	46.41	1067.50	791.500	1067.500	-2.254	.024
	Normal Gelişim	97	63.84	6192.50				

*p<0,05.

Tabloda araştırmaya katılan anne ve babaların 36-72 ay arasında bulunan çocuklarının ev erken okuryazarlık ortamlarını değerlendiren ‘‘EROY-EV Ölçeği’’ alt boyutları verilmiştir. EROY-EV(Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği) ‘‘Ailelerin Okuryazarlık İnançları’’, ‘‘Yazıya İlgisi’’, ‘‘Kitap Okuma Sıklığı’’ ve ‘‘Okuryazarlık Öğretimi’’ olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların 36-72 ay aralığındaki çocukların riskli ve normal gelişim grupları arasında, ailelerin okuryazarlık inançları arasında fark olmadığı söylenebilirken, yazıya ilgi, kitap okuma sıklığı, okuryazarlık öğretimi arasında fark olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 4.11. Toplam Örnekleme Göre Gelir Düzeyi Değişkenlerinin Özet İstatistikleri

Bu başlık altında ailelerin aylık gelir düzeyine göre ölçek puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

	Aylık Gelir	N	\bar{X}	SS
İsim Yazma	Düşük Gelir	39	5.72	3.464
	Orta Gelir	44	6.55	3.069
	Yüksek Gelir	37	6.38	3.336
	Toplam	120	6.23	3.276
Toplam Sesbilgisel Farkındalık	Düşük Gelir	39	16.28	13.915
	Orta Gelir	44	16.00	13.392
	Yüksek Gelir	37	19.27	14.514
	Toplam	120	17.10	13.874
Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	Düşük Gelir	39	6.51	9.205
	Orta Gelir	44	8.05	9.616
	Yüksek Gelir	37	11.19	11.384
	Toplam	120	8.52	10.163
Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	Düşük Gelir	39	3.82	7.258
	Orta Gelir	44	4.50	8.105
	Yüksek Gelir	37	7.97	10.410
	Toplam	120	5.35	8.747
Yazı Farkındalığı	Düşük Gelir	39	8.15	3.192
	Orta Gelir	44	7.48	3.720
	Yüksek Gelir	37	8.57	4.519
	Toplam	120	8.03	3.826

Tablo 4.11’de sosyoekonomik düzey ile isim yazma, sesbilgisel farkındalık, büyük ve küçük harf bilgisi ve yazı farkındalığı becerileri incelenmiştir. Sosyoekonomik düzey ile isim yazma becerisine bakıldığında, sosyoekonomik düzeyi düşük olan 39 çocuğun ortalamasının %5.72 olduğu, sosyoekonomik düzeyi orta olan 44 çocuğun ortalamasının %6.55 olduğu, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan 37 çocuğun ortalamasının %6.23 olduğu görülmektedir.

Sosyoekonomik düzey ile sesbilgisel farkındalık becerilerine bakıldığında, sosyoekonomik düzeyi düşük olan 39 çocuğun ortalamasının %16.28 olduğu, sosyoekonomik düzeyi orta olan 44 çocuğun ortalamasının %16 olduğu, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan 37 çocuğun ortalamasının %19.27 olduğu görülmektedir.

Sosyoekonomik düzey ile büyük harf bilgisi becerisine bakıldığında, sosyoekonomik düzeyi düşük olan 39 çocuğun ortalamasının %6.51 olduğu, sosyoekonomik düzeyi orta olan 44 çocuğun ortalamasının %8.05 olduğu, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan 37 çocuğun ortalamasının %11.19 olduğu görülmektedir.

Sosyoekonomik düzey ile küçük harf bilgisi becerisine bakıldığında, sosyoekonomik düzeyi düşük olan 39 çocuğun ortalamasının %3.82 olduğu, sosyoekonomik düzeyi orta olan 44 çocuğun ortalamasının %4.50 olduğu, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan 37 çocuğun ortalamasının %7.97 olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik düzey ile büyük harf bilgisi becerisine bakıldığında, sosyoekonomik düzeyi düşük olan 39 çocuğun ortalamasının %8.15 olduğu, sosyoekonomik düzeyi orta olan 44 çocuğun ortalamasının %7.48 olduğu, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan 37 çocuğun ortalamasının %8.57 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12. Toplam Örnekleme Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İsim Yazma, Harf Bilgisi, EOBDA Post Hoc Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	F	p	Eta ²	Post Hoc
İsim Yazma	Düşük	39	5.72	.715	.491	.012	
	Orta	44	6.55				
	Yüksek	37	6.38				
Toplam Sesbilgisel Farkındalık	Düşük	39	16.28	.655	.521	.011	
	Orta	44	16.00				
	Yüksek	37	19.27				
Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	Düşük	39	6.51	2.124	.124	.035	Düşük<Yüksek
	Orta	44	8.05				
	Yüksek	37	11.19				
Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	Düşük	39	3.82	2.531	.084	.041	Düşük<Yüksek
	Orta	44	4.50				
	Yüksek	37	5.35				

Yazı Farkındalığı	Düşük	39	8.15	.843	.433	.014
	Orta	44	7.48			
	Yüksek	37	8.03			

Tablo 4.12. incelendiğinde gelir düzeyi grupları arasında, İsim Yazma, Toplam SBF, Büyük Harf Bilgisi, küçük harf bilgisi, yazı farkındalığı arasında, ortalamada anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.13. Gelir Düzeyi Değişkeninin Normal ve Riskli Gruba Göre Özet İstatistikleri

Bu başlık altında normal gelişim ve risk grubu olarak ayrılarak ailelerin aylık gelir düzeyine göre ölçek puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

				Ortalama	SS	Sütun yüzdesi
İsim Yazma	Riskli Gelişim	SED	Düşük Gelir	3.15	3	57
			Orta Gelir	4.11	3	39
			Yüksek Gelir	2.00	.	4
	Normal Gelişim	SED	Düşük Gelir	7.00	3	27
			Orta Gelir	7.17	3	36
			Yüksek Gelir	6.50	3	37
Toplam Sesbilgisel Farkındalık	Riskli Gelişim	SED	Düşük Gelir	7.69	5	57
			Orta Gelir	8.00	4	39
			Yüksek Gelir	8.00	.	4
	Normal Gelişim	SED	Düşük Gelir	20.58	15	27
			Orta Gelir	18.06	14	36
			Yüksek Gelir	19.58	15	37
Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	Riskli Gelişim	SED	Düşük Gelir	.62	1	57
			Orta Gelir	4.89	7	39
			Yüksek Gelir	.00	.	4
	Normal Gelişim	SED	Düşük Gelir	9.46	10	27
			Orta Gelir	8.86	10	36

			Yüksek Gelir	11.50	11	37
			Düşük Gelir	.15	1	57
	Riskli Gelişim	SED	Orta Gelir	1.00	2	39
Harf Bilgisi (Küçük Harfler)			Yüksek Gelir	.00	.	4
			Düşük Gelir	5.65	8	27
	Normal Gelişim	SED	Orta Gelir	5.40	9	36
			Yüksek Gelir	8.19	10	37
			Düşük Gelir	5.62	2	57
	Riskli Gelişim	SED	Orta Gelir	4.44	3	39
Yazı Farkındalığı			Yüksek Gelir	2.00	.	4
			Düşük Gelir	9.42	3	27
	Normal Gelişim	SED	Orta Gelir	8.26	3	36
			Yüksek Gelir	8.75	4	37

Çalışma verisi, 23 Riskli Gelişim ve 97 normal gelişim sağlayan çocuk üzerinden yapılmıştır. Post hoc çalışması kapsamında, veri riskli gelişim gösteren ve normal gelişim gösteren olarak ayrıldığında, riskli gelişim gösteren çocuklarda gözlemlerin ilgili alt kırılımlarda istatistiksel olarak anlamlı modelleme yapacak sayıda veriye sahip olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, ilgili post-hoc çalışması, bu ayırım göz önünde bulundurulmadan yapılmıştır.

Tablo 4.14. Gelir Düzeyi Değişkeninin Normal ve Riskli Gruba Göre ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	F	p
İsim Yazma	Gruplararası	90.098	2	45.049	7.059	.005*
	Grupiçi	127.642	20	6.382		
	Toplam	217.739	22			
Toplam Sesbilgisel Farkındalık	Gruplararası	227.663	2	113.831	11.290	.001*
	Grupiçi	201.642	20	10.082		
	Toplam	429.304	22			
Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	Gruplararası	50.669	2	25.334	1.127	.344
	Grupiçi	449.766	20	22.488		
	Toplam	500.435	22			

Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	Gruplararası	4.700	2	2.350	2.234	.133
	Grupiçi	21.039	20	1.052		
	Toplam	25.739	22			
Yazı Farkındalığı	Gruplararası	16.358	2	8.179	1.188	.325
	Grupiçi	137.642	20	6.882		
	Toplam	154.000	22			
EROY-EV	Gruplararası	102.498	2	51.249	2.070	.152
	Grupiçi	495.242	20	24.762		
	Toplam	597.739	22			

*p<0,05.

Tablo 4.14. incelendiğinde riskli gelişim gösteren grupta, sesbilgisel farkındalık ve isim yazma değişkenlerinde ortalamada farklar görülmektedir.

Tablo 4.15. Toplam Örneklemde Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İsim Yazma, Harf Bilgisi, EOBDA ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	F	P	Eta ²
İsim Yazma	Okuma-Yazma Bilmiyor	1	1.00	1.745	.130	.071
	İlkokul	3	3.00			
	Ortaokul	5	4.00			
	Lise	19	6.26			
	Üniversite	70	6.54			
	Lisansüstü	22	6.36			
Toplam Sesbilgisel Farkındalık	Okuma-Yazma Bilmiyor	1	9.00	.389	.855	.017*
	İlkokul	3	8.33			
	Ortaokul	5	14.40			
	Lise	19	16.47			
	Üniversite	70	17.89			
	Lisansüstü	22	17.32			
Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	Okuma-Yazma Bilmiyor	1	.00	.986	.429	.041*
	İlkokul	3	4.00			
	Ortaokul	5	4.80			
	Lise	19	5.95			
	Üniversite	70	10.06			
	Lisansüstü	22	7.68			
Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	Okuma-Yazma Bilmiyor	1	.00	.710	.617	.030*
	İlkokul	3	1.00			
	Ortaokul	5	3.00			
	Lise	19	3.32			
	Üniversite	70	6.43			
	Lisansüstü	22	5.05			
Yazı Farkındalığı	Okuma-Yazma Bilmiyor	1	2.00	1.048	.393	.044*
	İlkokul	3	6.00			
	Ortaokul	5	6.20			

Lise	19	7.95
Üniversite	70	8.41
Lisansüstü	22	7.86

*p<0,05.

Tablo 4.15'te anne eğitim düzeyi ile, İsim Yazma, Toplam Sesbilgisel Farkındalık, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı arasında, istatistiksel açıdan farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Anne eğitim düzeyi ile, İsim Yazma, Toplam Sesbilgisel Farkındalık, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı arasında, ortalamada anlamlı fark gözlemlenmemiştir (p>0,05). Ortalamalara bakıldığında, tüm değişkenlerde, üniversite dönemine kadar artış gözlenirken, lisansüstünde düşük görülmektedir.

Tablo 4.16. Toplam Örneklemde Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İsim Yazma, Harf Bilgisi, EOBDA ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	F	p	Eta ²
İsim Yazma	Okuma-Yazma Bilmiyor	1	1.00	1.965	.089	.079
	İlkokul	2	3.50			
	Ortaokul	3	3.67			
	Lise	23	5.26			
	Üniversite	72	6.65			
	Lisansüstü	19	6.74			
Toplam Sesbilgisel Farkındalık	Okuma-Yazma Bilmiyor	1	9.00	.327	.896	.014*
	İlkokul	2	9.50			
	Ortaokul	3	15.33			
	Lise	23	15.48			
	Üniversite	72	17.56			
	Lisansüstü	19	18.84			
Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	Okuma-Yazma Bilmiyor	1	.00	1.534	.185	.063
	İlkokul	2	1.50			
	Ortaokul	3	6.33			
	Lise	23	4.87			
	Üniversite	72	10.40			
	Lisansüstü	19	7.32			
Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	Okuma-Yazma Bilmiyor	1	.00	.743	.593	.032*
	İlkokul	2	.00			
	Ortaokul	3	4.00			
	Lise	23	3.17			
	Üniversite	72	6.43			
	Lisansüstü	19	4.95			
Yazı Farkındalığı	Okuma-Yazma Bilmiyor	1	2.00	.852	.516	.036*
	İlkokul	2	6.00			
	Ortaokul	3	6.00			
	Lise	23	8.26			
	Üniversite	72	8.25			
	Lisansüstü	19	7.79			

*p<0,05.

Tablo 4.16’da baba eğitim düzeyi ile, İsim Yazma, Toplam Sesbilgisel Farkındalık, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Baba eğitim düzeyi ile, İsim Yazma, Toplam Sesbilgisel Farkındalık, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı arasında, ortalamada anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.17. Toplam Örneklemde Cinsiyet Değişkenine Göre İsim Yazma, Harf Bilgisi, EOBD A ANOVA Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Mean	SS	F	p	Eta ²
İsim Yazma	Kız	52	7.38	2.752	12.623	.001	.097
	Erkek	68	5.34	3.384			
Toplam Sesbilgisel Farkındalık	Kız	52	20.56	13.944	.5.936	.016	.048
	Erkek	68	14.46	13.323			
Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	Kız	52	9.88	9.990	1.672	.199	.014
	Erkek	68	7.47	10.244			
Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	Kız	52	6.19	8.646	.850	.358	.007
	Erkek	68	4.71	8.834			
Yazı Farkındalığı	Kız	52	9.48	3.450	14.640	.000	.110
	Erkek	68	6.93	3.751			

* $p<0,05$.

Tablo 4.17’de cinsiyet değişkeni ile, İsim Yazma, Toplam Sesbilgisel Farkındalık, Yazı farkındalığı değişkenlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyet ile, İsim Yazma, Toplam Sesbilgisel Farkındalık, Yazı farkındalığı değişkenlerinde ortalamada anlamlı fark görülürken, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi değişkenlerinde ortalamada anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($p>0,05$). Anlamlı fark olan değişkenlerde kızların daha yüksek değerleri sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.18. Cinsiyete Değişkenine Göre Riskli Gelişim Gösteren Grupta ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	F	p
İsim Yazma	Gruplararası	15.200	1	15.200	1.576	.223
	Grupiçi	202.539	21	9.645		
	Toplam	217.739	22			
	Gruplararası	9.818	1	9.818	.491	.491

Toplam Sesbilgisel Farkındalık	Grupiçi	419.487	21	19.976		
	Toplam	429.304	22			
Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	Gruplararası	15.014	1	15.014	.650	.429
	Grupiçi	485.421	21	23.115		
	Toplam	500.435	22			
Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	Gruplararası	.252	1	.252	.208	.653
	Grupiçi	25.487	21	1.214		
	Toplam	25.739	22			
Yazı Farkındalığı	Gruplararası	4.842	1	4.842	.682	.418
	Grupiçi	149.158	21	7.103		
	Toplam	1548-590	22			
EROY-EV	Gruplararası	67.305	1	67.305	2.665	.118
	Grupiçi	530.434	21	25.259		
	Toplam	597.739	22			

Tablo 4.18. incelendiğinde riskli gelişim gösteren grupta, tüm değişkenler için cinsiyet gruplarına göre ortalamalarında fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.19. Cinsiyet Değişkenine Göre Normal Gelişim Gösteren Grupta ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	F	p
İsim Yazma	Gruplararası	44.744	1	44.744	5.315	.023*
	Grupiçi	799.772	95	8.419		
	Toplam	844.515	96			
Toplam Sesbilgisel Farkındalık	Gruplararası	460.330	1	460.330	2.235	.138
	Grupiçi	19570.000	95	206.000		
	Toplam	20030.330	96			
Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	Gruplararası	42.231	1	42.231	.377	.541
	Grupiçi	10635.769	95	111.955		
	Toplam	10678.000	96			
Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	Gruplararası	3.159	1	3.159	.036	.850
	Grupiçi	8401.088	95	88.433		
	Toplam	8404.247	96			
Yazı Farkındalığı	Gruplararası	98.521	1	98.521	7.625	.007*
	Grupiçi	1227.540	95	12.921		
	Toplam	1326.062	96			
EROY-EV	Gruplararası	165.245	1	165.245	7.315	.008*
	Grupiçi	2146.075	95	22.590		
	Toplam	2311.320	96			

*p<0,05.

Normal gelişim gösteren grupta, İsim yazma, Yazı farkındalığı, EROY-EV için cinsiyet grupları arasında ortalama fark varken, Büyük Harf Bilgisi ve Küçük Harf Bilgisi değişkenleri için cinsiyet gruplarına göre ortalamalarında fark yoktur.

Tablo 4.20. Toplam Örneklemde Yaş Değişkenine Göre İsim Yazma, Harf Bilgisi, EOBDA ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	SS	F	p	Eta ²
İsim Yazma	36-47 Ay	18	1.72	.826	64.354	.000*	.524
	48-59 Ay	47	5.36	3.068			
	60-72 Ay	55	8.44	1.740			
	Toplam	120	6.22	3.276			
Toplam Sesbilgisel Farkındalık	36-47 Ay	18	5.67	3.926	28.669	.000*	.329
	48-59 Ay	47	11.72	9.052			
	60-72 Ay	55	25.44	14.492			
	Toplam	120	17.10	13.874			
Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	36-47 Ay	18	1.72	3.832	25.186	.000*	.301
	48-59 Ay	47	4.13	6.632			
	60-72 Ay	55	14.49	10.818			
	Toplam	120	8.52	10.163			
Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	36-47 Ay	18	.44	.984	19.223	.000*	.247
	48-59 Ay	47	1.74	4.993			
	60-72 Ay	55	10.04	10.265			
	Toplam	120	5.35	8.747			
Yazı Farkındalığı	36-47 Ay	18	4.50	2.479	25.959	.000*	.307
	48-59 Ay	47	6.89	2.883			
	60-72 Ay	55	10.16	3.650			
	Toplam	120	8.03	3.826			

Tablo 4.20'de yaş değişkeni ile, İsim Yazma, Toplam Sesbilgisel Farkındalık, Yazı farkındalığı, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi değişkenlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yaş ile, İsim Yazma, Toplam Sesbilgisel Farkındalık, Yazı farkındalığı, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi değişkenlerinde ortalama anlamlı fark gözlenmektedir ($p>0,05$). Buna göre yaş

arttıkça isim yazma, toplam sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, büyük harf bilgisi, küçük harf bilgisi değişkenleri artmaktadır.

Tablo 4.21. Toplam Örneklemeye Göre İsim Yazma Becerisi Düzeylerinin Çocukların Karşılama Yüzdesi

Alınan Puan ve İsim Yazma Düzeyi	36-47 Ay (N=18)		48-59 Ay (N=47)		60-72 Ay (N=55)		36-72 Ay (N=120)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0: Cevap yok	1	5.6	1	2.1	0	0.0	2	1.7
1: Çizilerek üretilen bir karalama	6	33.3	5	10.6	1	1.8	12	10.0
2: Kare, daire, üçgen benzeri iyi bir form ve kontrollü karalamalar.	8	44.4	8	17.0	2	3.6	18	15.0
3: Geleneksel sembol	3	16.7	2	4.3	0	0.0	5	4.2
4: Rastgele harf dizimi	0	0.0	4	8.5	0	0.0	4	3.3
5: Erken fonetik temsil	0	0.0	1	2.1	0	0.0	1	0.8
6: İsmi ilk harfi doğru	0	0.0	6	12.8	1	1.8	7	5.8
7: Çoklu fonetik temsil	0	0.0	4	8.5	2	3.6	6	5.0
8: İcat edilen yazı	0	0.0	4	8.5	2	3.6	6	5.0
9: Geleneksel olarak ismini doğru yazması	0	0.0	12	25.5	47	85.5	59	49.2
Toplam	18	100.0	47	100.0	55	100.	120	100.0

36-72 ay arasında olan çocukların isim yazma görevindeki performansları dikkate alındığında çocukların %49,2'sinin geleneksel olarak ismini doğru yazdığı, %15'inin kare, daire, üçgen benzeri iyi bir form ve kontrollü karalamalar ile yazdığı, %10'unun çizilerek üretilen bir karalama yaptığı görülmektedir.

Yaş gruplarına göre değerlendirildiğinde, 36-47 aylık yaş grubunda en sık görülen isim yazma düzeylerinin sırasıyla %44,4 kare, daire, üçgen benzeri iyi bir form ve kontrollü karalamalar ile yazdığı, %33,3 çizilerek üretilen bir karalama yaptığı, %16,7 geleneksel sembol ile yazdığı görülmektedir.

48-59 ay aralığında en sık görülen isim yazma düzeyleri sırasıyla %25,5 geleneksel olarak ismini doğru yazdığı, %17 kare, daire, üçgen benzeri iyi bir form ve kontrollü karalamalar yaptığı, %12,8 isminin ilk harfi doğru yazdığı görülmektedir.

60-72 ay aralığında en sık görülen isim yazma düzeyleri sırasıyla %85,5 geleneksel olarak ismini doğru yazdığı, %3,6 icat edilen yazı, %3,6 çoklu fonetik temsil ile yazdığı görülmektedir.

Tablo 4.22. Toplam Örnekleme Harf Bilgisi (Büyük Harfler) Özet İstatistik Sonuçları

	GRUPLAR			Toplam
	Riskli	Normal Gelişim		
Büyük Harf Bilgisi	0	13	20	33
	1	3	12	15
	2	2	5	7
	3	1	6	7
	4	1	2	3
	5	1	4	5
	6	0	3	3
	7	0	3	3
	8	0	1	1
	9	0	2	2
	10	0	2	2
	11	0	2	2
	12	0	2	2
	13	0	2	2
	14	1	2	3
	16	0	2	2
	17	0	1	1
	19	1	1	2
	20	0	1	1
	21	0	1	1
	22	0	2	2

	23	0	3	3
	24	0	2	2
	25	0	1	1
	26	0	1	1
	27	0	2	2
	28	0	6	6
	29	0	6	6
Toplam		23	97	120

Tablo 4.22'de çocukların 29 büyük harften kaç tanesini bildiği incelenmiştir. Büyük harf bilgisine bakıldığında hiçbir harfi bilmeyen 13 riskli gelişim gösteren 20 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 33 çocuk bulunmaktadır. 1 harf bilen 3 riskli gelişim gösteren 12 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 15 çocuk bulunmaktadır. 2 harf bilen 2 riskli gelişim gösteren 5 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 7 çocuk bulunmaktadır. 3 harf bilen 1 riskli gelişim gösteren 6 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 7 çocuk bulunmaktadır. 4 harf bilen 1 riskli gelişim gösteren 2 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 3 çocuk bulunmaktadır. 5 harf bilen 1 riskli gelişim gösteren 2 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 3 çocuk bulunmaktadır. 6 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 3 çocuk olmak üzere toplam 3 çocuk bulunmaktadır. 7 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 3 çocuk olmak üzere toplam 3 çocuk bulunmaktadır. 8 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 1 çocuk olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 9 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 2 çocuk olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 10 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 2 çocuk olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 11 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 2 çocuk olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 12 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 2 çocuk olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 13 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 2 çocuk olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 14 harf bilen 1

riskli gelişim gösteren, 2 normal gelişim gösteren çocuk olmak üzere toplam 3 çocuk bulunmaktadır. 15 harf bilen çocuk bulunmamaktadır. 16 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 2 çocuk olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 17 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 1 çocuk olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 18 harf bilen hiçbir çocuk bulunmamaktadır. 19 harf bilen 1 riskli gelişim gösteren 1 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 20 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 1 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 21 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 1 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 22 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 2 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 23 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 3 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 3 çocuk bulunmaktadır. 24 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 2 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 25 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 1 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 26 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 1 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 27 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 2 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 28 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 6 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 6 çocuk bulunmaktadır. 29 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 6 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 6 çocuk bulunmaktadır.

Tablo 4.23. Toplam Örnekleme Harf Bilgisi (Küçük Harfler) Özet İstatistik Sonuçları

	GRUPLAR			Toplam
	Riskli	Normal Gelişim		
Küçük Harf Bilgisi	0	18	37	55
	1	2	10	12
	2	1	8	9

3	1	5	6
4	1	5	6
5	0	4	4
6	0	1	1
7	0	2	2
8	0	1	1
12	0	1	1
14	0	1	1
15	0	1	1
16	0	2	2
17	0	1	1
18	0	3	3
19	0	1	1
20	0	1	1
22	0	2	2
23	0	2	2
24	0	1	1
25	0	1	1
27	0	1	1
28	0	1	1
29	0	5	5
Toplam	23	97	120

Tablo 4.23'te çocukların 29 küçük harften kaç tanesini bildiği incelenmiştir. Küçük harf bilgisine bakıldığında hiçbir harfi bilmeyen 18 riskli gelişim gösteren 37 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 55 çocuk bulunmaktadır. 1 harf bilen 2 riskli gelişim gösteren 10 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 12 çocuk bulunmaktadır. 2 harf bilen 1 riskli gelişim gösteren 8 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 9 çocuk bulunmaktadır. 3 harf bilen 1 riskli gelişim gösteren 5 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 6 çocuk bulunmaktadır. 4 harf bilen 1 riskli gelişim gösteren 5 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 6 çocuk bulunmaktadır. 5 harf bilen riskli gelişim gösteren hiçbir çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 4 çocuk olmak üzere toplam 4 çocuk bulunmaktadır. 6 harf bilen riskli

gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 1 çocuk olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 7 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 2 çocuk olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 8 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 1 çocuk olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 9,10 ve 11 tane küçük harf bilen çocuk bulunmamaktadır. 12 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 1 çocuk olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 13 harf bilen çocuk bulunmamaktadır. 14 harf bilen riskli gelişim gösteren çocuk bulunmamakta, 1 normal gelişim gösteren çocuk olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 15 harf bilen riskli gelişim gösteren hiçbir çocuk bulunmamakta, 1 normal gelişim gösteren çocuk olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 16 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 2 çocuk olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 17 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 1 çocuk olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 18 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 3 çocuk olmak üzere toplam 3 çocuk bulunmaktadır. 19 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, normal gelişim gösteren 1 çocuk olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 20 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 1 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 21 harf bilen çocuk bulunmamaktadır. 22 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 2 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 23 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 2 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 2 çocuk bulunmaktadır. 24 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 1 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 25 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 1 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 26 harf bilen çocuk bulunmamaktadır. 27 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 1 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 28 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 1 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 1 çocuk bulunmaktadır. 29 harf bilen riskli gelişim gösteren hiç çocuk bulunmamakta, 5 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 5 çocuk bulunmaktadır.

Tablo 4.24. Toplam Örneklemde Büyük Harf Bilgisi Özet İstatistik Sonuçları

		Çocuk Ay					
		36-47 Ay		48-59 Ay		60-72 Ay	
		N	%	N	%	N	%
A	Bilmeyen	14	29.2	23	47.9	11	22.9
	Bilen	4	5.6	24	33.3	44	61.1
B	Bilmeyen	15	23.1	32	49.2	18	27.7
	Bilen	3	5.5	15	27.3	37	67.3
C	Bilmeyen	18	20.5	41	46.6	29	33.0
	Bilen	0	0.0	6	18.8	26	81.3
Ç	Bilmeyen	17	18.5	41	44.6	34	37.0
	Bilen	1	3.6	6	21.4	21	75.0
D	Bilmeyen	16	20.8	40	51.9	21	27.3
	Bilen	2	4.7	7	16.3	34	79.1
E	Bilmeyen	16	22.9	36	51.4	18	25.7
	Bilen	2	4.0	11	22.0	37	74.0
F	Bilmeyen	16	19.5	40	48.8	26	31.7
	Bilen	2	5.3	7	18.4	29	76.3
G	Bilmeyen	18	19.8	43	47.3	30	33.0
	Bilen	0	0.0	4	13.8	25	86.2
Ğ	Bilmeyen	17	18.7	42	46.2	32	35.2
	Bilen	1	3.4	5	17.2	23	79.3
H	Bilmeyen	18	18.9	43	45.3	34	35.8
	Bilen	0	0.0	4	16.0	21	84.0
I	Bilmeyen	18	19.6	44	47.8	30	32.6
	Bilen	0	0.0	3	10.7	25	89.3
İ	Bilmeyen	17	20.2	40	47.6	27	32.1
	Bilen	1	2.8	7	19.4	28	77.8
J	Bilmeyen	18	17.0	45	42.5	43	40.6
	Bilen	0	0.0	2	14.3	12	85.7
K	Bilmeyen	17	21.5	39	49.4	23	29.1
	Bilen	1	2.4	8	19.5	32	78.0
L	Bilmeyen	18	20.2	43	48.3	28	31.5
	Bilen	0	0.0	4	12.9	27	87.1
M	Bilmeyen	16	20.5	36	46.2	26	33.3
	Bilen	2	4.8	11	26.2	29	69.0
N	Bilmeyen	17	20.7	40	48.8	25	30.5
	Bilen	1	2.6	7	18.4	30	78.9
O	Bilmeyen	16	22.9	39	55.7	15	21.4
	Bilen	2	4.0	8	16.0	40	80.0
Ö	Bilmeyen	18	20.9	42	48.8	26	30.2
	Bilen	0	0.0	5	14.7	29	85.3
P	Bilmeyen	17	18.1	44	46.8	33	35.1
	Bilen	1	3.8	3	11.5	22	84.6
R	Bilmeyen	18	20.2	42	47.2	29	32.6
	Bilen	0	0.0	5	16.1	26	83.9
S	Bilmeyen	15	20.3	38	51.4	21	28.4
	Bilen	3	6.5	9	19.6	34	73.9
Ş	Bilmeyen	18	18.9	43	45.3	34	35.8
	Bilen	0	0.0	4	16.0	21	84.0
T	Bilmeyen	17	21.3	40	50.0	23	28.7
	Bilen	1	2.5	7	17.5	32	80.0
U	Bilmeyen	17	20.7	40	48.8	25	30.5
	Bilen	1	2.6	7	18.4	30	78.9
Ü	Bilmeyen	17	17.9	42	44.2	36	37.9
	Bilen	1	4.0	5	20.0	19	76.0

V	Bilmeyen	18	18.8	44	45.8	34	35.4
	Bilen	0	0.0	3	12.5	21	87.5
Y	Bilmeyen	18	19.6	42	45.7	32	34.8
	Bilen	0	0.0	5	17.9	23	82.1
Z	Bilmeyen	18	20.9	43	50.0	25	29.1
	Bilen	0	0.0	4	11.8	30	88.2

Tablo 4.24'te yaş gruplarına göre çocukların büyük harf bilgisi incelenmiştir. 36-47 ay arasında bulunan 18 çocuğun en çok bildiği büyük harf A'dır. A harfini bilen 4 çocuk bulunmaktadır. %5,6 oranında bilinmektedir. Hiç bilmedikleri büyük harfler C, G, H, I, J, L, Ö, R, Ş, V, Y,Z'dir.

48-59 ay arasında bulunan 47 çocuğun en çok bildiği büyük harf A'dır. A harfini bilen 24 çocuk bulunmaktadır. %47,9 oranında bilinmektedir. En az bildikleri büyük harf J'dir. J harfini 2 kişi, g, h, l, n, ş, t, ü'dür g, h, l, n, ş, t, ü harflerini birer çocuk bilmektedir.

60-72 ay arasında bulunan 55 çocuğun en çok bildiği büyük harf A'dır. A harfini bilen 44 çocuk bulunmaktadır. %61,1 oranında bilinmektedir. En az bildikleri büyük harf B ve J'dir. Büyük J harfini 12 çocuk bilmektedir.

Tablo 4.25. Toplam Örnekleme Küçük Harf Bilgisi Özet İstatistik Sonuçları

		Çocuk Ay					
		36-47 Ay		48-59 Ay		60-72 Ay	
		N	%	N	%	N	%
a	Bilmeyen	18	19.8	43	47.3	30	33.0
	Bilen	0	0.0	4	13.8	25	86.2
b	Bilmeyen	18	18.4	45	45.9	35	35.7
	Bilen	0	0.0	2	9.1	20	90.9
c	Bilmeyen	18	20.2	43	48.3	28	31.5
	Bilen	0	0.0	4	12.9	27	87.1
ç	Bilmeyen	18	18.4	44	44.9	36	36.7
	Bilen	0	0.0	3	13.6	19	86.4
d	Bilmeyen	18	16.7	45	41.7	45	41.7
	Bilen	0	0.0	2	16.7	10	83.3
e	Bilmeyen	18	18.9	44	46.3	33	34.7
	Bilen	0	0.0	3	12.0	22	88.0
f	Bilmeyen	18	17.8	45	44.6	38	37.6
	Bilen	0	0.0	2	10.5	17	89.5
g	Bilmeyen	18	16.7	46	42.6	44	40.7
	Bilen	0	0.0	1	8.3	11	91.7
ğ	Bilmeyen	18	16.8	45	42.1	44	41.1
	Bilen	0	0.0	2	15.4	11	84.6
h	Bilmeyen	18	17.0	46	43.4	42	39.6
	Bilen	0	0.0	1	7.1	13	92.9
ı	Bilmeyen	18	18.0	45	45.0	37	37.0
	Bilen	0	0.0	2	10.0	18	90.0

i	Bilmeyen	17	19.5	41	47.1	29	33.3
	Bilen	1	3.0	6	18.2	26	78.8
j	Bilmeyen	18	16.5	45	41.3	46	42.2
	Bilen	0	0.0	2	18.2	9	81.8
k	Bilmeyen	18	21.2	44	51.8	23	27.1
	Bilen	0	0.0	3	8.6	32	91.4
l	Bilmeyen	18	17.1	46	43.8	41	39.0
	Bilen	0	0.0	1	6.7	14	93.3
m	Bilmeyen	17	18.7	42	46.2	32	35.2
	Bilen	1	3.4	5	17.2	23	79.3
n	Bilmeyen	18	17.1	46	43.8	41	39.0
	Bilen	0	0.0	1	6.7	14	93.3
o	Bilmeyen	15	19.7	40	52.6	21	27.6
	Bilen	3	6.8	7	15.9	34	77.3
ö	Bilmeyen	18	20.0	42	46.7	30	33.3
	Bilen	0	0.0	5	16.7	25	83.3
p	Bilmeyen	18	17.8	45	44.6	38	37.6
	Bilen	0	0.0	2	10.5	17	89.5
r	Bilmeyen	18	18.0	45	45.0	37	37.0
	Bilen	0	0.0	2	10.0	18	90.0
s	Bilmeyen	16	20.8	40	51.9	21	27.3
	Bilen	2	4.7	7	16.3	34	79.1
ş	Bilmeyen	18	18.4	46	46.9	34	34.7
	Bilen	0	0.0	1	4.5	21	95.5
t	Bilmeyen	18	17.3	46	44.2	40	38.5
	Bilen	0	0.0	1	6.3	15	93.8
u	Bilmeyen	18	18.6	43	44.3	36	37.1
	Bilen	0	0.0	4	17.4	19	82.6
ü	Bilmeyen	18	18.2	46	46.5	35	35.4
	Bilen	0	0.0	1	4.8	20	95.2
v	Bilmeyen	18	18.2	45	45.5	36	36.4
	Bilen	0	0.0	2	9.5	19	90.5
y	Bilmeyen	18	18.6	45	46.4	34	35.1
	Bilen	0	0.0	2	8.7	21	91.3
z	Bilmeyen	18	20.2	43	48.3	28	31.5
	Bilen	0	0.0	4	12.9	27	87.1

Tablo 4.25'te yaş gruplarına göre çocukların küçük harf bilgisi incelenmiştir. 36-47 ay arasında bulunan 18 çocuğun en çok bildiği küçük harf o'dur. o harfini bilen 3 çocuk bulunmaktadır. %6,8 oranında bilinmektedir. Hiç bilmedikleri küçük harfler a, b, c, ç, d, e, f, g, ğ, h, ı, j, k, l, n, ö, p, r, ş, t, u, ü, v, y, z'dir.

48-59 ay arasında bulunan 47 çocuğun en çok bildiği küçük harf o'dur. o harfini bilen 7 çocuk bulunmaktadır. %15,9 oranında bilinmektedir. En az bildikleri küçük harfler g, h, l, n, ş, t, ü'dür. g, h, l, n, ş, t, ü'dür g, h, l, n, ş, t, ü harflerini birer çocuk bilmektedir.

60-72 ay arasında bulunan 55 çocuğun en çok bildiği küçük harf s ve o'dur. o ve s harfini bilen 34 çocuk bulunmaktadır. o harfi %77,3 s harfi ise %79,1 oranında bilinmektedir. En az bildikleri küçük harf j'dir. Küçük j harfini 9 çocuk bilmektedir.

Tablo 4.26. Toplam Örneklemeye Göre Büyük Harf Bilgisi Sınıflama Sonuçları

		Bilmeyen	Bilen	
1	J	106	14	1
2	V	96	24	1
3	H	95	25	1
4	Ş	95	25	1
5	Ü	95	25	1
6	P	94	26	1
7	Ç	92	28	1
8	I	92	28	1
9	Y	92	28	1
10	G	91	29	1
11	Ğ	91	29	1
12	L	89	31	2
13	R	89	31	2
14	C	88	32	2
15	Ö	86	34	2
16	Z	86	34	2
17	İ	84	36	2
18	F	82	38	2
19	N	82	38	2
20	U	82	38	2
21	T	80	40	3
22	K	79	41	3
23	M	78	42	3
24	D	77	43	3
25	S	74	46	3
26	E	70	50	3
27	O	70	50	3
28	B	65	55	3
29	A	48	72	3

Tablo 4.26. en az bilinenden en çok bilinen harfe göre bir sıra izlemektedir. 3 eşit parça olduğu varsayılarak hazırlanmıştır. 29 harf kesme noktası alınarak hesaplanmıştır. En çok bilinmeyen harf J, en çok bilinen harf ise A'dır. En az bilinen

harfler sıra ile J, V, H, Ş, Ü, P, Ç, I, Y, G, Ğ'dir. Orta derecede bilinen harfler sıra ile L, R, C, Ö, Z, İ, F, N, U'dur. En çok bilinen harfler T, K, M, D, S, E, O, B ve A'dır. Büyük Harf Bilgisi için eşit sayıda kümeye ait kesme noktaları 120 çocuk içerisinde en düşük kategorisinde bir harfi bilen 14-29 çocuk, orta kategorisinde bir harfi bilen 31-38 çocuk, en yüksek kategorisinde bir harfi bilen 39-72 çocuk bulunmaktadır.

Tablo 4.27. Toplam Örnekleme Küçük Harf Bilgisi Sınıflama Sonuçları

		Bilmeyen	Bilen	
1	J	109	11	1
2	D	108	12	1
3	G	108	12	1
4	Ğ	107	13	1
5	H	106	14	1
6	L	105	15	1
7	N	105	15	1
8	T	104	16	1
9	F	101	19	1
10	P	101	19	1
11	I	100	20	2
12	R	100	20	2
13	Ü	99	21	2
14	V	99	21	2
15	B	98	22	2
16	Ç	98	22	2
17	Ş	98	22	2
18	U	97	23	2
19	V	97	23	2
20	E	95	25	2
21	A	91	29	3
22	M	91	29	3
23	Ö	90	30	3
24	C	89	31	3
25	Z	89	31	3
26	İ	87	33	3
27	K	85	35	3
28	S	77	43	3
29	O	76	44	3

Tablo 4.27. en az bilinenden en çok bilinen harfe göre bir sıra izlemektedir. 3 eşit parça olduğu varsayılarak hazırlanmıştır. 29 harf kesme noktası alınarak

hesaplanmıştır. En çok bilinmeyen harf j, en çok bilinen harf ise o'dur. En az bilinen harfler sıra ile j, d, g, ğ, h, l, n, t, f,p'dir. Orta derecede bilinen harfler sıra ile ı, r, ü, v, b, ç, ş, u, v, e'dir. En çok bilinen harfler a, m, ö, c, z, i, k, s, o'dur. Küçük Harf Bilgisi için eşit sayıda kümeye ait kesme noktaları 120 çocuk içerisinde en düşük kategorisinde bir harfi bilen 11-19 çocuk, orta kategorisinde bir harfi bilen 20-25 çocuk, en yüksek kategorisinde bir harfi bilen 29-44 çocuk bulunmaktadır. Büyük harfler küçük harflere nazaran daha çok bilinmektedir.

4.3. Erken Okuryazarlık Ölçeklerinin Birbiri ile Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bu 36-72 ay arasında bulunan çocukların İsim Yazma Performansını Değerlendirme, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA), Harf Bilgisi ölçeklerinden aldıkları puanlar ve ailelere uygulanan EROY -EV (Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği) ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.28. Toplam Örneklemeye Göre Anne Eğitim Seviyesi Değişkeni ile Ölçeklerin Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması

		İsim Yazma	EOBDA	Büyük Harf Bilgisi	Küçük Harf Bilgisi	Yazı Farkındalığı	EROY-EV	
İlkokul	İsim Yazma	r	1					
		p						
	EOBDA	r	,999*	1				
		p	,020					
	Büyük Harf Bilgisi	r	0,000	,032	1			
		p	1,000	,980				
	Küçük Harf Bilgisi	r	-,327	-,297	,945	1		
		p	,788	,808	,212			
	Yazı Farkındalığı	r	,945	,955	,327	0,000	1	
		p	,212	,192	,788	1,000		
	EROY-EV	r	,996	,998*	,091	-,240	,971	1
		p	,058	,037	,942	,846	,154	
Ortaokul	İsim Yazma	r	1					
		p						
	EOBDA	r	,966**	1				
		p	,008					
	Büyük Harf Bilgisi	r	,956*	,978**	1			
		p	,011	,004				
	Küçük Harf Bilgisi	r	,942*	,942*	,989**	1		
		p	,017	,017	,001			
	Yazı Farkındalığı	r	,708	,753	,711	,630	1	
		p	,181	,142	,179	,255		

	EROY-EV	r	.984**	.978**	.943*	.915*	.669	1
		p	,002	,004	,016	,029	,217	
Lise	İsim Yazma	r	1					
		p						
	EOBDA	r	.583**	1				
		p	,009					
	Büyük Harf Bilgisi	r	.357	.715**	1			
		p	,133	,001				
	Küçük Harf Bilgisi	r	.364	.697**	.907**	1		
		p	,125	,001	,000			
	Yazı Farkındalığı	r	.545*	.640**	.542*	.645**	1	
		p	,016	,003	,017	,003		
	EROY-EV	r	.749**	.733**	.543*	.586**	.475*	1
		p	,000	,000	,016	,008	,040	
Üniversite	İsim Yazma	r	1					
		p						
	EOBDA	r	.566**	1				
		p	,000					
	Büyük Harf Bilgisi	r	.541**	.773**	1			
		p	,000	,000				
	Küçük Harf Bilgisi	r	.470**	.822**	.908**	1		
		p	,000	,000	,000			
	Yazı Farkındalığı	r	.651**	.746**	.661**	.695**	1	
		p	,000	,000	,000	,000		
	EROY-EV	r	.600**	.581**	.596**	.557**	.629**	1
		p	,000	,000	,000	,000	,000	
Lisansüstü	İsim Yazma	r	1					*
		p						
	EOBDA	r	.593**	1				
		p	,004					
	Büyük Harf Bilgisi	r	.543**	.831**	1			
		p	,009	,000				
	Küçük Harf Bilgisi	r	.451*	.813**	.919**	1		
		p	,035	,000	,000			
	Yazı Farkındalığı	r	.566**	.814**	.786**	.780**	1	
		p	,006	,000	,000	,000		
	EROY-EV	r	.449*	.460*	.454*	.328	.276	1
		p	,036	,031	,034	,136	,214	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4.28’de anne eğitim seviyesi ile isim yazma, EOBDA, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı farkındalığı ve EROY-Ev arasında korelasyon incelenmiştir. Anne eğitim seviyesine bakıldığında okuma yazma bilmeyen anne sayısı az olduğu için herhangi bir korelasyona ulaşılamamıştır. İlkokul mezunu anne sayısı verisi azdır. Bunun yanı sıra EOBDA’nın isim yazma ve EROY-EV ile pozitif

ilişkili olduğu görülmektedir. Ortaokul mezunu annelerde İsim Yazma, EOBD, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı ve EROY-EV testlerinin hepsinde birbiriyle pozitif ilişki bulunmaktadır. Lise mezunu annelerde İsim Yazma, EOBD, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı ve EROY-EV testlerinin hepsinde birbiriyle pozitif ilişki bulunmaktadır. Üniversite mezunu annelerde İsim Yazma, EOBD, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı ve EROY-EV testlerinin hepsinde birbiriyle pozitif ilişki bulunmaktadır. Lisansüstü eğitim mezunu annelerde İsim Yazma, EOBD, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı ve EROY-EV testlerinin hepsinde birbiriyle pozitif ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4.29. Toplam Örneklemeye Göre Baba Eğitim Seviyesi Değişkeni ile Ölçeklerin Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması

			İsim Yazma	EOBD	Büyük Harf Bilgisi	Küçük Harf Bilgisi	Yazı Farkındalığı	EROY- EV
İlkokul	İsim Yazma	r	1					
		p						
	EOBD	r	1.000**	1				
		p						
	Büyük Harf Bilgisi	r	1.000**	1.000**	1			
		p						
	Küçük Harf Bilgisi	r	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a		
	p							
Yazı Farkındalığı	r	1.000**	1.000**	1.000**	. ^a	1		
	p							
EROY-EV	r	1.000**	1.000**	1.000**	. ^a	1.000**	1	
	p							
Ortaokul	İsim Yazma	r	1					
		p						
	EOBD	r	.999*	1				
		p	.030					
	Büyük Harf Bilgisi	r	.977	.986	1			
		p	.136	.106				
	Küçük Harf Bilgisi	r	.977	.986	1.000**	1		
	p	.136	.106	0,000				
Yazı Farkındalığı	r	.741	.771	.866	.866	1		
	p	.469	.439	.333	.333			
EROY-EV	r	.997	.991	.956	.956	.682	1	
	p							

		P	,053	,083	,189	,189	,522	
Lise	İsim Yazma	r	1					
		P						
	EOBDA	r	.620**	1				
		P	,002					
	Büyük Harf Bilgisi	r	.481*	.811**	1			
		P	,020	,000				
	Küçük Harf Bilgisi	r	,396	.774**	.960**	1		
		P	,061	,000	,000			
	Yazı Farkındalığı	r	.682**	.750**	.802**	.759**	1	
		P	,000	,000	,000	,000		
EROY-EV	r	.482*	.741**	.489*	.473*	.519*	1	
	P	,020	,000	,018	,023	,011		
Üniversite	İsim Yazma	r	1					
		P						
	EOBDA	r	.552**	1				
		P	,000					
	Büyük Harf Bilgisi	r	.510**	.777**	1			
		P	,000	,000				
	Küçük Harf Bilgisi	r	.467**	.821**	.889**	1		
		P	,000	,000	,000			
	Yazı Farkındalığı	r	.661**	.756**	.689**	.739**	1	
		P	,000	,000	,000	,000		
EROY-EV	r	.664**	.607**	.615**	.581**	.611**	1	
	P	,000	,000	,000	,000	,000		
Lisansüstü	İsim Yazma	r	1					
		P						
	EOBDA	r	.608**	1				
		P	,006					
	Büyük Harf Bilgisi	r	.460*	.777**	1			
		P	,047	,000				
	Küçük Harf Bilgisi	r	,373	.746**	.969**	1		
		P	,116	,000	,000			
	Yazı Farkındalığı	r	,436	.746**	.534*	.524*	1	
		P	,062	,000	,018	,021		
EROY-EV	r	,305	,345	,210	,224	,411	1	
	P	,204	,149	,388	,357	,081		

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4.29. baba eğitim seviyesine bakıldığında okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu baba sayısı az olduğu için herhangi bir korelasyona ulaşılamamıştır. Ortaokul mezunu olan babalarda, EOBDA ve İsim Yazma arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan babalarda, İsim Yazma, EOBDA, Büyük

Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı, EROY-EV ölçeklerinin birbiri ile ilişkisi pozitifdir. Üniversite mezunu olan babalarda, İsim Yazma, EOBDA, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı, EROY-EV ölçeklerinin birbiri ile ilişkisi pozitifdir. Lisansüstü eğitim mezunu olan babalarda, İsim Yazma, EOBDA, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı, EROY-EV ölçeklerinin birbiri ile ilişkisi pozitifdir. Bütün eğitim durumlarına bakıldığında Büyük Harf ve Küçük Harf Bilgisi arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu görülmektedir.

Tablo 4.30. Toplam Örneklemeye Göre Cinsiyet Değişkeni ile Ölçeklerin Pearson Korelasyonuyla Karşılaştırılması

			İsim Yazma	EOBDA	Büyük Harf Bilgisi	Küçük Harf Bilgisi	Yazı Farkındalığı	EROY- EV
Kız	İsim Yazma	r	1					
		p						
	EOBDA	r	.496**	1				
		p	,000					
	Büyük Harf Bilgisi	r	.495**	.776**	1			
		p	,000	,000				
	Küçük Harf Bilgisi	r	.409**	.773**	.920**	1		
		p	,003	,000	,000			
Yazı Farkındalığı	r	.468**	.710**	.715**	.731**	1		
	p	,000	,000	,000	,000			
EROY-EV	r	.543**	.568**	.600**	.530**	.505**	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000		
Erkek	İsim Yazma	r	1					
		p						
	EOBDA	r	.619**	1				
		p	,000					
	Büyük Harf Bilgisi	r	.539**	.767**	1			
		p	,000	,000				
	Küçük Harf Bilgisi	r	.495**	.822**	.906**	1		
		p	,000	,000	,000			
Yazı Farkındalığı	r	.668**	.740**	.656**	.712**	1		
	p	,000	,000	,000	,000			
EROY-EV	r	.638**	.573**	.560**	.537**	.506**	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Hem kız hem erkek çocuklarda bütün testlerin birbiri ile ilişkisi pozitifdir. En yüksek ilişki Büyük Harf ile Küçük Harf Bilgisi arasında bulunmaktadır.

Tablo 4.31. Toplam Örneklemeye Göre Yaş Değişkeni ile Ölçeklerin Pearson Korelasyonuyla Karşılaştırılması

		İsim Yazma	EOBDA	Büyük Harf Bilgisi	Küçük Harf Bilgisi	Yazı Farkındalığı	EROY-EV
36-47 Ay	İsim Yazma	r	1				
		P					
	EOBDA	r	,369	1			
		P	,132				
	Büyük Harf Bilgisi	r	,383	-,120	1		
		P	,117	,636			
	Küçük Harf Bilgisi	r	,306	-,157	,971**	1	
		P	,218	,533	,000		
	Yazı Farkındalığı	r	,359	,260	,158	,121	1
		P	,144	,298	,532	,634	
48-59 Ay	EROY-EV	r	,132	,424	-,006	-,111	,234
		P	,602	,079	,980	,661	,350
	İsim Yazma	r	1				
		P					
	EOBDA	r	,418**	1			
		P	,003				
	Büyük Harf Bilgisi	r	,373**	,393**	1		
		P	,010	,006			
	Küçük Harf Bilgisi	r	,289*	,511**	,835**	1	
		P	,049	,000	,000		

	Yazı Farkındalığı	r	.390**	.469**	.397**	.561**	1	
		P	,007	,001	,006	,000		
	EROY-EV	r	.560**	.370*	.302*	.254	.264	1
		P	,000	,011	,039	,085	,073	
60-72 Ay	İsim Yazma	r	1					
		P						
	EOBDA	r	.363**	1				
		P	,006					
	Büyük Harf Bilgisi	r	.263	.786**	1			
		P	,053	,000				
	Küçük Harf Bilgisi	r	.266	.794**	.906**	1		
		P	,050	,000	,000			
	Yazı Farkındalığı	r	.540**	.729**	.649**	.678**	1	
		P	,000	,000	,000	,000		
	EROY-EV	r	.571**	.509**	.549**	.489**	.520**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

36-47 ay arasında ilgili değişkenler arasındaki ilişki, 0.05'ten büyük olduğu için korelasyonlar istatistiksel olarak anlamsızdır. Büyük Harf Bilgisi ve Küçük Harf Bilgisi arasında istatistiksel olarak pozitif bir ilişki bulunmaktadır. 48-59 ay arasında korelasyonlar istatistiksel olarak pozitif ilişkilidir. Büyük Harf Bilgisi ve Küçük Harf Bilgisi arasındaki korelasyon daha yüksek düzeydedir. 60-72 ay arasında korelasyonlar istatistiksel olarak pozitif ilişkilidir. Büyük Harf Bilgisi ve Küçük Harf Bilgisi arasındaki korelasyon daha yüksek düzeydedir.

Tablo 4.32. Normal ve Riskli Gruba Göre Yaş Değişkeninin Post-Hoc Testi Sonuçları

	Ay Aralığı	Ay Aralığı	Gruplararası Ortalama Fark	Standart Hata	p	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
İsim Yazma	36-47	48-59	-.855	1.363	.538	-3.70	1.99
		60-72	-4.829*	1.479	.004	-7.91	-1.74
	48-59	36-47	.855	1.363	.538	-1.99	3.70
		60-72	-3.974*	1.221	.004	-6.52	-1.43
	60-72	36-47	4.829*	1.479	.004	1.74	7.91
		48-59	3.974*	1.221	.004	1.43	6.52
Toplam Sesbilgisel Farkındalık	36-47	48-59	-2.055	1.713	.244	-5.63	1.52
		60-72	-8.029*	1.859	.000	-11.91	-4.15
	48-59	36-47	2.055	1.713	.244	-1.52	5.63
		60-72	-5.974*	1.535	.001	-9.18	-2.77
	60-72	36-47	8.029*	1.859	.000	4.15	11.91
		48-59	5.974*	1.535	.001	2.77	9.18
Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	36-47	48-59	-2.091	2.558	.423	-7.43	3.24
		60-72	-4.143	2.777	.151	-9.94	1.65
	48-59	36-47	2.091	2.558	.423	-3.24	7.43
		60-72	-2.052	2.293	.381	-6.83	2.73
	60-72	36-47	4.143	2.777	.151	-1.65	9.94
		48-59	2.052	2.293	.381	-2.73	6.83
Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	36-47	48-59	-.273	.553	.627	-1.43	.88
		60-72	-1.143	.601	.072	-2.40	.11
	48-59	36-47	.273	.553	.627	-.88	1.43
		60-72	-.870	.496	.095	-1.90	.16
	60-72	36-47	1.143	.601	.072	-.11	2.40
		48-59	.870	.496	.095	-.16	1.90
Yazı Farkındalığı	36-47	48-59	-2.055	1.415	.162	-5.01	.90
		60-72	-2.029	1.536	.202	-5.23	1.18
	48-59	36-47	2.055	1.415	.162	-.90	5.01
		60-72	.026	1.268	.984	-2.62	2.67
	60-72	36-47	2.029	1.536	.202	-1.18	5.23
		48-59	-.026	1.268	.984	-2.67	2.62
EROY-EV	36-47	48-59	2.25455	2.68394	.411	-3.3440	7.8531
		60-72	-2.62857	2.91374	.378	-8.7065	3.4494
	48-59	36-47	-2.25455	2.68394	.411	-7.8531	3.3440
		60-72	-4.88312	2.40594	.056	-9.9018	.1356
	60-72	36-47	2.62857	2.91374	.378	-3.4494	8.7065
		48-59	4.88312	2.40594	.056	-.1356	9.9018

Riskli gelişim gösteren grupta, İsim Yazma Testi ve Ses Bilgisel Farkındalık için, 36-47 ay ve 48-59 ay gruplarında ortalama fark görülmemiştir. 60-72 ay grubunda olanlar, 36-47 ay ve 48-59 ay aralığında bulunan çocuklara göre ortalamada daha yüksektir. Normal gelişim gösteren grupta ise, tüm değişkenlerde yaş gruplarına göre ortalamada farklar gözlenmektedir.

Tablo 4.33. Normal ve Riskli Gruba Göre Yaş Grupları Değişkeni İçin Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
İsim Yazma	Gruplararası	517.979	2	258.989	74.555	.000*
	Grupiçi	326.537	94	3.474		
	Toplam	844.515	96			
Toplam Sesbilgisel Farkındalık	Gruplararası	6625.971	2	3312.985	23.233	.000*
	Grupiçi	13404.359	94	142.600		
	Toplam	20030.330	96			
Harf Bilgisi (Büyük Harfler)	Gruplararası	3474.173	2	1737.087	22.667	.000*
	Grupiçi	7203.827	94	76.636		
	Toplam	10678.000	96			
Harf Bilgisi (Küçük Harfler)	Gruplararası	2238.865	2	1119.432	17.067	.000*
	Grupiçi	6165.382	94	65.589		
	Toplam	8404.247	96			
Yazı Farkındalığı	Gruplararası	475.160	2	237.580	26.246	.000*
	Grupiçi	850.902	94	9.052		
	Toplam	1326.062	96			
EROY-EV	Gruplararası	606.041	2	303.021	16.703	.000*
	Grupiçi	1705.278	94	18.141		
	Toplam	2311.320	96			

*p<0,05.

Normal gelişim gösteren grupta, tüm değişkenlerde yaş gruplarına göre ortalamada farklar gözlenmektedir.

Tablo 4.34. Toplam Örnekleme Göre Sosyoekonomik Düzey Değişkeni ile Ölçeklerin Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması

			İsim Yazma	EOBDA	Büyük Harf Bilgisi	Küçük Harf Bilgisi	Yazı Farkındalığı	EROY-EV
Düşük Gelir	İsim Yazma	r	1					
		p						
	EOBDA	r	.557**	1				
		p	,000					
	Büyük Harf Bilgisi	r	.489**	.703**	1			
		p	,002	,000				
	Küçük Harf Bilgisi	r	.446**	.707**	.924**	1		
		p	,004	,000	,000			
Yazı Farkındalığı	r	.713**	.638**	.713**	.715**	1		
	p	,000	,000	,000	,000			
EROY-EV	r	.698**	.617**	.565**	.453**	.591**	1	
	p	,000	,000	,000	,004	,000		
Orta Gelir	İsim Yazma	r	1					
		p						
	EOBDA	r	.536**	1				
		p	,000					
	Büyük Harf Bilgisi	r	.375*	.780**	1			
		p	,012	,000				
	Küçük Harf Bilgisi	r	.367*	.821**	.875**	1		
		p	,014	,000	,000			
Yazı Farkındalığı	r	.669**	.719**	.551**	.566**	1		
	p	,000	,000	,000	,000			
EROY-EV	r	.720**	.597**	.494**	.528**	.708**	1	
	p	,000	,000	,001	,000	,000		
Yüksek Gelir	İsim Yazma	r	1					.
		p						
	EOBDA	r	.703**	1				
		p	,000					
	Büyük Harf Bilgisi	r	.713**	.826**	1			.
		p	,000	,000				*
Küçük Harf Bilgisi	r	.580**	.856**	.932**	1			
	p	,000	,000	,000				

Yazı Farkındalığı	r	.603**	.846**	.772**	.812**	1	*
	p	,000	,000	,000	,000		
EROY-EV	r	.483**	.594**	.667**	.610**	.477**	1
	p	,002	,000	,000	,000	,003	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Sosyoekonomik düzey açısından düşük gelir düzeyinde bulunan çocuklarda İsim Yazma, EOBDA, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı, EROY-EV olmak üzere bütün ölçeklerin birbiri ile ilişkisi pozitifdir. En yüksek ilişki %90 ile Küçük Harf Bilgisi ve Büyük Harf Bilgisi arasında bulunmaktadır.

Sosyoekonomik düzey açısından orta gelir düzeyinde bulunan İsim Yazma, EOBDA, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı, EROY-EV olmak üzere bütün ölçeklerin birbiri ile ilişkisi pozitifdir. En yüksek ilişki %85 ile Küçük Harf Bilgisi ve Büyük Harf Bilgisi arasında bulunmaktadır.

Sosyoekonomik düzey açısından orta gelir düzeyinde bulunan İsim Yazma, EOBDA, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı, EROY-EV olmak üzere bütün ölçeklerin birbiri ile ilişkisi pozitifdir. En yüksek ilişki %82.6 ile Küçük Harf Bilgisi ve Büyük Harf Bilgisi arasında bulunmaktadır. Sonrasında EOBDA ve Küçük Harf Bilgisi arasında %85.6, EOBDA ve Yazı Farkındalığı arasında 84.6 ve EOBDA ve Büyük Harf Bilgisi arasında %82.6'lık yüksek korelasyonlar bulunmaktadır.

Tablo 4.35. Normal ve Riskli Gruba Göre Kullanılan Ölçeklerin Pearson Korelasyonu ile Karşılaştırılması

		İsim Yazma	EOBDA	Büyük Harf Bilgisi	Küçük Harf Bilgisi	Yazı Farkındalığı	EROY-EV
Riskli	İsim Yazma	r	1				
		p					
	EOBDA	r	.657**	1			
		p	0,001				
	Büyük Harf Bilgisi	r	0,043	0,242	1		
		p	0,846	0,266			
	Küçük Harf Bilgisi	r	0,157	0,227	.750**	1	
		p	0,475	0,297	0		
		r	.508*	0,389	-0,144	-0,111	1

Yazı Farkındalığı	p	0,013	0,067	0,512	0,614		
EROY-EV	r	.719**	.431*	-0,04	0,131	0,181	1
	p	0	0,04	0,855	0,551	0,408	
İsim Yazma	r	1					
EOBDA	p	.555**	1				
	r	0					
Büyük Harf Bilgisi	r	.529**	.765**	1			
Küçük Harf Bilgisi	p	0	0				
Normal Gelişim	r	.445**	.785**	.918**	1		
Yazı Farkındalığı	p	0	0	0			
	r	.584**	.733**	.698**	.716**	1	
EROY-EV	p	0	0	0	0		
	r	.545**	.582**	.608**	.533**	.546**	1
	p	0	0	0	0	0	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Riskli ve normal gelişim gruplarına ayrılarak ölçeklerin korelasyonu incelenmiştir. Her şeyden arındırarak yapılan analizde riskli gelişim gösteren çocuklarda İsim Yazma – EOBDA arasında %65,7, İsim Yazma – Yazı Farkındalığı %50,8, İsim Yazma – EROYEV arasında %71,9, EOBDA – EROY-EV %43,1, Büyük Harf Bilgisi ve Küçük Harf Bilgisi %75 olmak üzere pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

Normal gelişim gösteren çocuklarda İsim Yazma, EOBDA, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı ve EROY-EV Ölçeklerinin hepsinin birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Büyük Harf Bilgisi ve Küçük Harf Bilgisi arasındaki ilişki %91.8 ile en yüksektir. Sonrasında ise EOBDA ve Küçük Harf Bilgisi arasında 78.5 korelasyon bulunmaktadır.

4.4.İsim Yazma, Yazı Farkındalığı, Alfabe Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve EROY-Ev Ölçeklerinden Alınan Puanların Gruplar Arası Farklılıklarının İncelenmesi

Riskli gelişim gösteren ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması için, bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.36. Normal ve Riskli Gruba Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Gruplar Arası Farklılık Bulguları

	Gruplar	N	\bar{x}	S	Standart Hata	Df	t	p
İsim Yazma	Riskli	23	3.48	3.146	.656	118	-4.883	.661
	Normal Gelişim	97	6.88	2.966	.301			
Yazı Farkındalığı	Riskli	23	5.00	2.646	.552	118	-4.569	.017*
	Normal Gelişim	97	8.75	3.717	.377			
Büyük Harf Bilgisi	Riskli	23	2.26	4.769	.994	118	-3.428	0,000*
	Normal Gelişim	97	10.00	10.547	1.071			
Küçük Harf Bilgisi	Riskli	23	.48	1.082	.226	118	-3.075	.000*
	Normal Gelişim	97	6.51	9.357	.950			
Sesbilgisel Farkındalık	Riskli	23	7.83	4.417	.921	118	-3.757	.000*
	Normal Gelişim	97	19.30	14.445	1.467			
EROY-EV	Riskli	23	175.217	521.248	108.688	118	-4.408	.837
	Normal Gelişim	97	225.979	490.676	.49821			

p < 0.05

İsim yazma ölçeğinden alınan puanların gruplar arası farklılıkları incelenmiştir. Riskli gelişim gösteren grubun ortalaması 3.48 normal gelişim gösteren grubun ortalaması 6.88 olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t testi yapıldığında isim yazma becerisinde gruplar arası ortalama farklılıklar olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren grubun ortalaması riskli gelişim gösteren grubun ortalamasından yüksektir.

Yazı farkındalığı ölçeğinden alınan puanların gruplar arası farklılıkları incelenmiştir. Riskli gelişim gösteren grubun ortalaması 5 normal gelişim gösteren grubun ortalaması 8.73 olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem testi yapıldığında yazı farkındalığı becerisinde gruplar arası ortalama farklılıklar olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren grubun ortalaması riskli gelişim gösteren grubun ortalamasından yüksektir.

Büyük Harf Bilgisi ölçeğinden alınan puanların gruplar arası farklılıkları incelenmiştir. Riskli gelişim gösteren grubun ortalaması 2.26 normal gelişim gösteren grubun ortalaması 10 olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem testi yapıldığında büyük harf bilgisinde gruplar arası ortalama farklılıklar olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren grubun ortalaması riskli gelişim gösteren grubun ortalamasından yüksektir.

Küçük Harf Bilgisi ölçeğinden alınan puanların gruplar arası farklılıkları incelenmiştir. Riskli gelişim gösteren grubun ortalaması 0.48 normal gelişim gösteren grubun ortalaması 6.51 olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem testi yapıldığında

küçük harf bilgisinde gruplar arası ortalama da farklılıklar olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren grubun ortalaması riskli gelişim gösteren grubun ortalamasından yüksektir.

Sesbilgisel farkındalıktan alınan puanların gruplar arası farklılıkları incelenmiştir. Riskli gelişim gösteren grubun ortalaması 7.83 normal gelişim gösteren grubun ortalaması 19.30 olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t testi yapıldığında sesbilgisel farkındalık becerisinde gruplar arası ortalama da farklılıklar olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren grubun ortalaması riskli gelişim gösteren grubun ortalamasından yüksektir.

EROY-EV'den alınan puanların gruplar arası farklılıkları incelenmiştir. Riskli gelişim gösteren grubun ortalaması 175.217 normal gelişim gösteren grubun ortalaması 225.979 olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t testi yapıldığında EROY-EV'den alınan puanlarda gruplar arası ortalama da farklılıklar olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren grubun ortalaması riskli gelişim gösteren grubun ortalamasından yüksektir.

5. TARTIŞMA

Yapılan araştırma ile Ankara ilinde bulunan tipik gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerilerini incelemek ve erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocuklarla karşılaştırılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

5.3.Normal Gelişim Gösteren Grup ile Riskli Gelişim Gösteren Grubun Karşılaştırılması

Bu çalışmadan elde edilen veriler sonucunda, normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri değerlendirilmiş ve erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocuklarla karşılaştırılmıştır. Bu becerilere etkisi olabileceği düşünülen cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu gibi değişkenlerin etkisi incelenmiştir.

Erken Gelişim Envanteri (EGE) kullanılarak çocukların ebeveynlerinden bilgi alınmıştır. İki ya da daha fazla gelişim alanında kesim puanının altında yer alan çocuklar riskli gelişim gösteren çocuklar olarak değerlendirilmiştir. Normal gelişim gösteren ve riskli gelişim gösteren çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerilerinin tümünde ortalamalar arası farklılıklar olduğu görülmüştür. Normal gelişim gösteren çocukların, riskli gelişim gösteren çocuklara nazaran daha yüksek performans gösterdikleri bulunmuştur. Bu durum doğal ve beklenen bir sonuçtur. Risk altında olan çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında erken okuryazarlık becerilerinde gecikmeler yaşayabilmektedirler (53).

Okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık becerileri çocuğun sonraki okuryazarlık becerilerini etkilemektedir. Van Viersen ve arkadaşları tarafından erken dönem sözlü dil becerilerinin incelendiği çalışmada, ailede disleksi riski olan ve olmayan çocukların dil ile erken okuryazarlık becerilerinde farklılıklar görülmüştür. Aynı zamanda erken dil gelişimi, çocukların okul döneminde okuma anlama becerilerinin kazanımında önemli bir rol oynamaktadır (206)

Heath, ve arkadaşları tarafından yapılan boylamsal çalışmada, okuma-yazma başarısızlığı riski taşıyan küçük çocuklar için ileriye dönük sınıflandırma yapabilme

amacı taşımaktadır. Erken okuryazarlık açısından yüksek riskli olarak tanımlanan çocukların bir yıllık eğitimden sonra dahi düşük riskli çocukların okuryazarlık düzeylerine ulaşamadıkları görülmüştür. Ayrıca aralarında mevcut olan bu fark normal gelişim gösteren akranları ile artarak devam etmektedir (207). Bir çocuğun risk altında olduğu ne kadar erken belirlenirse, uygun müdahale o kadar erken yapılmaktadır. Bu nedenle, okul öncesi dönem çocuklarının erken dönemde okuryazarlık gelişimi açısından taranması ve hedefe yönelik müdahalelerin planlanması önem taşımaktadır.

Scarborough tarafından okuma güçlüğü taşıyan çocukların erken tanınması amacıyla yapılan çalışmada, akademik deneyimlerinin çok erken dönemlerinde okuma güçlüğü riski taşıyan çocukların doğru bir şekilde tanımlanabileceği bulunmuştur (208). Catts tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde risk altında bulunan grupların 1. sınıfın sonunda ortalama olarak normal gelişim gösteren çocukların okuryazarlık becerilerinin altında performans gösterdiği yer almaktadır (209). Byrne tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık ve dil becerilerinin, okul döneminde okuryazarlığı ve kelime dağarcığı etkilemeye devam ettiği bulgusu da bu çalışmaları destekler niteliktedir (210). Erbeli ve arkadaşları (211) tarafından ikiz çocuklarla yapılan boylamsal çalışmada, okul öncesi erken okuryazarlık becerilerinin, birinci sınıfta kelime bilgisini ve yedinci sınıfta okuduğunu anlama becerisini etkilediği bulgusu diğer araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Özetle, erken okuryazarlık becerileri gelecekteki okuryazarlığı etkilediği için erken dönemde risk grubunda olan çocukların tanınması ve uygun müdahalelerin yapılması önem taşımaktadır. Riskli ve normal gelişim gösteren çocukların yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve ebeveyn eğitim düzeyi değişkenleri ele alınarak erken okuryazarlık becerileri yorumlanmıştır.

Riskli gelişim gösteren grupta, İsim Yazma ve Ses Bilgisel Farkındalık için, 36-47 ay ve 48-59 ay gruplarında ortalama fark görülmemiştir. 60-72 ay grubunda olanlar, 36-47 ay ve 48-59 ay aralığında bulunan çocuklara göre ortalamada daha yüksektir. Normal gelişim gösteren çocuklarda ise, tüm değişkenlerde yaş gruplarına göre ortalamada anlamlı farklar gözlenmektedir. Bracken ve Fischel tarafından yapılan çalışmada düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocukların erken okuryazarlık

becerileri incelenmiş ve yaşı önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaştaki küçük farklılıklar bile çocukların erken okuryazarlık becerisinin çeşitli ölçümlerindeki performansına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Büyük çocuklar kendinden küçük akranlarına göre daha iyi performans göstermiştir. Justice ve arkadaşları (54) tarafından risk altındaki okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık performanslarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada büyük çocukların küçük çocuklara oranla daha yüksek performans gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Mevcut çalışma ve literatür ışığında çocukların erken okuryazarlık becerilerinde yaşı önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Riskli gelişim gösteren çocuklar cinsiyet açısından incelendiğinde isim yazma, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi becerilerinde ortalamada anlamlı bir farklılık yoktur. Normal gelişim gösteren çocuklar cinsiyet açısından incelendiğinde, isim yazma ve yazı farkındalığı becerilerinde ortalamada anlamlı bir farklılık vardır. Ancak cinsiyet değişkeni ile harf bilgisi alt testinde anlamlı bir farklılık yoktur. Erken okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeninin erken okuryazarlık becerilerini hem etkilediğine hem de etkilemediğine dair araştırma bulguları bulunmaktadır. Mevcut çalışmada erken okuryazarlık ölçeklerinin bazı alanlarında kızlar erkeklerden daha yüksek performans göstermiştir. Bunun sebebi kızların erkeklere oranla okuma ve yazma deneyimlerine daha çok katılım sağlaması olarak düşünülebilir. Kız çocukları, erkek çocuklarına göre yazma ve kitap okuma gibi etkinliklerde ebeveynleri tarafından daha fazla desteklenmektedir (212).

Erken okuryazarlık becerilerinin önemli bir değişkeni olan sosyoekonomik düzey ile isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan çeşitli çalışmalarda, sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların okul başarısında geri kalma olasılığı yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmama nedeni mevcut örneklem farklılığı, farklı ölçme araçlarının kullanılması, devam ettikleri okulda uygulanan erken okuryazarlık faaliyetleri ve ülkemizde yaşanan depremden dolayı gelir düzeyinde yaşanan farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Yazı farkındalığı, isim yazma ve alfabe bilgisi alt testleri anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak üniversite dönemine kadar artış gözlemlenirken, lisansüstü düzeyde düşük ortalama gözlemlenmektedir. Özetle annelerin lisansüstü eğitim mezunu olması çocukların aleyhine etki etmiştir. Çocuğun erken okuryazarlık becerilerini annenin eğitim seviyesi değişkeninin hem etkilediğine dair hem de etkilemediğine dair çalışmalar bulunmaktadır. Literatürdeki bu farklılıklar ve anne eğitim seviyesinin mevcut araştırma bulgusunda istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması, iş yükünün yoğunluğundan vakit ayıramama, yazılı materyaller konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olamama veya ülkemizdeki yaygın inanişaya göre annelerin bu becerileri çocukları ilkokula başladığında öğrenmesi gerektiği fikrinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Yazı farkındalığı, isim yazma ve alfabe bilgisi alt testlerinde baba eğitim değişkeni ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırma bulgularının baba eğitim durumuna göre değişmemesi babaların toplumdaki mevcut rolü ile ilgili olduğu düşünülebilir. Bu durum çocukların eğitiminde babaların rolü ile ilgili yapılan çalışmalarla açıklanabilir. Literatürde, çocuğun eğitiminin, bakımının ve sorumluluğunun genellikle annelere yüklendiği ve babaların bu görevde ikincil rol üstlendiği belirtilmektedir (213). İş yoğunluğundan dolayı babalar genellikle vakitlerinin kısıtlı olduğunu ifade etmektedirler (214). Kutluana tarafından yapılan çalışmada babalar genellikle çocuklarının televizyon izlemesine eşlik etmektedir. Ayrıca çoğu baba, çocuğa kitap okuma konusunda gerekli hassasiyeti göstermemekte, eşleri öğretmen olan babalar ise eşlerinin desteğiyle bu konuda kısmen çabalamaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda, babaların gelişim ve eğitim süreçlerine katılımı teşvik edilmelidir.

5.4.İsim Yazma

Yapılan bu çalışmada isim yazma becerisi yaş, sosyoekonomik durum, cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine bağlı olarak incelenmiştir. Normal gelişim gösteren ve riskli gelişim gösteren çocukların karşılaştırması yapılmıştır. İsim yazma becerisini ölçmek amacıyla çocuklardan boş bir kağıda isimleri yazmaları istenmiş ve çocukların yazdığı yazılar puanlanmıştır.

Mevcut çalışma, yaş değişkenine göre incelendiğinde isim yazma becerisinden alınan puanlar ile arasında ilişki bulunmuştur. Çocukların yaşı ilerledikçe isim yazma becerisinden aldıkları puanlar artmaktadır. Literatürde çocukların yaşı arttıkça isim yazma becerilerinin de artış gösterdiği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Yin ve Treiman (79) tarafından yapılan Mandarin Çincesi konuşan çocuklarda isim yazımının incelendiği çalışmada 2 ve 3 yaşındaki çocukların isimlerindeki harfleri hiçbir zaman doğru yazamadığı, 4 ve 5 yaşındaki çocukların isimlerini bir bütün olarak doğru yazdığı ve 6 yaşındaki çocukların neredeyse tamamının isimlerini doğru yazdığı bulunmuştur. Puranik ve arkadaşlarının (82) isim yazma kriterlerinin karşılaştırdığı araştırmada yaş arttıkça isim yazma becerisinde de artış gözlemlenmiştir. Araştırmada 3 yaş grubunun tamamında isim yazma puan ortalamalarının en düşük seviyede olduğu, ölçülen en büyük yaş grubu olan 5 yaşına gelindiğinde ise çocukların isimlerini yazma becerilerinde oldukça gelişmiş olduklarını bulmuşlardır (82). Justice ve arkadaşları (54) tarafından risk altındaki okul öncesi çocukların erken okuryazarlık performanslarını inceleyen araştırmada isim yazma puanlarında 5 yaşındaki çocukların 4 yaşındaki çocuklara oranla daha iyi performans gösterdiğine dair araştırma bulguları mevcuttur. Krijnen ve arkadaşları (215) tarafından evde okuryazarlık etkinliklerinin erken okuryazarlık becerileriyle ilişkisinin incelendiği çalışmada çocuğun yaşı ile isim yazma arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Bu durumun da çocukların yaşı ilerledikçe, ebeveynlerin onlara yazı yazmayı öğretme olasılıklarının artmasından kaynaklanabileceği belirtilmektedir. Erdoğan ve arkadaşlarının (2015) okul öncesi eğitimi döneminde isim yazma becerilerinin incelediği çalışmada çocukların yaşları ile isim yazma becerileri arasında ilişki bulunmuştur. 5 ve 6 yaşındaki çocukların 4 yaş grubundaki çocuklara göre daha yüksek puan aldıklarını gözlemlenmişlerdir (80). Çetin (62) okul öncesi çocukların isim yazma ve yazmaya hazırlık becerileri üzerine yaptığı araştırmada 3 yaşındaki çocukların isimlerini 4 ve 5 yaşındaki çocuklar kadar iyi yazamadığını bulmuştur. Bu çalışmalar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan 120 çocuk incelendiğinde isim yazma becerisinden alınan puanlar arasında ilişki bulunmuştur. Kızların isim yazma becerisinden erkeklerden daha yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir. Erdoğan ve arkadaşlarının (80) okul öncesi eğitimi döneminde isim yazma becerilerinin incelediği

çalışmada kız çocuklarının isim yazma becerileri ortalamalarının erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Justice ve arkadaşları (216) risk altındaki okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık görevlerini incelediği araştırmasında kızların yazma görevindeki puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Justice ve arkadaşlarının (54) risk altındaki okul öncesi çocukların erken okuryazarlık performanslarını inceleyen araştırmasında isim puanlarında kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha iyi performans gösterdiğine dair araştırma bulguları mevcuttur. Dynia ve arkadaşları (217) tarafından yapılan çalışmada çocukların isim yazma becerilerinde cinsiyete bağlı bir farklılık olduğu ve kızların, erkeklere göre bu beceride daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu cinsiyet farklılıkları da mevcut örnekleme kızların daha fazla ince motor becerileri içeren faaliyetlere katılmalarının teşvik edilmesi gibi sosyolojik faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Literatürdeki bu çalışmalar araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Mevcut araştırma, sosyo-ekonomik durum değişkenine göre incelendiğinde isim yazma becerisinden alınan puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu sonuçların aksine erişilmiştir. Neumann (218) tarafından yapılan Avustralyalı okul öncesi çocuklarda kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık ve ev okuryazarlığının sosyoekonomik olarak karşılaştırıldığı çalışmada yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocuklara oranla isim yazma becerisinde daha iyi performans gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynler, düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlere oranla çocuklarına harfler, sesler ve sözcükler hakkında daha sık eğitim verdiklerini bildirmişlerdir. Erdoğan ve arkadaşlarının (80) okul öncesi eğitimi döneminde isim yazma becerilerinin incelediği çalışmada ailelerin gelir düzeyiyle çocukların isim yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Orta gelir grubundaki ailelerin çocukları, alt ve üst gelir grubuna göre isim yazma becerisi puanlarında istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur.

Anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde isim yazma becerisinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak üniversite

dönemine kadar artış gözlemlenirken, lisansüstü düzeyde düşük ortalama gözlemlenmektedir. Özetle annelerin lisansüstü eğitim mezunu olması çocukların aleyhine etki etmiştir. Erdoğan ve arkadaşları tarafından (80) okul öncesi eğitimi dönemde isim yazma becerilerinin incelediği çalışmada lise ve ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının üniversite mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Altındağ Kumaş (61) tarafından yapılan çalışmada farklı sosyoekonomik düzeydeki okul öncesi çocukların isim yazma, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve harf bilgileri incelenmiş, çocukların isim yazma becerileri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların isim yazma becerilerinden aldığı puanların da arttığı gözlemlenmiştir.

Baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde isim yazma becerisinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Mevcut çalışmayı destekler nitelikte araştırma bulguları mevcuttur. Erdoğan ve arkadaşlarının (80) okul öncesi eğitimi döneminde isim yazma becerilerinin incelediği çalışmada baba eğitim durumu ile isim yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akyüz (219) okul öncesi dönem çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisini incelediği çalışmada isim yazma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5.5.Yazı Farkındalığı

Yaş değişkenine göre incelendiğinde yazı farkındalığı becerisinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Çocuğun yaşı arttıkça yazı farkındalığı becerisinden almış olduğu puanlar da artmaktadır. Mevcut araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar literatürde yer almaktadır. Akyüz ve Doğan (220) tarafında yapılan kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemdeki gelişimi: 36-47 aylık Türk çocukları örnekleme araştırmasında yazı farkındalığı becerisinde yaşça daha büyük çocukların daha yüksek puanlar elde ettikleri ortaya konulmuştur. Karaman (221) tarafından Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) geliştirilmesi ile ilgili yapılan çalışma mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir. Çocukların Erken Okuryazarlık

Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları puanlar, yaşa bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmada daha büyük ay aralığına sahip çocukların puanları, daha küçük ay aralığına sahip çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir. Tafa (222), Yunanistan'da 4 ila 7 yaş arası çocukların yazı bilgisini ölçmek amacıyla Yunanca yazı ile ilgili kavramların standardizasyonunu yaptığı araştırmasında çocukların yazı farkındalığı becerilerinin yaş ile birlikte arttığı sonucuna ulaşmıştır. Akoğlu ve Kızılöz tarafından yapılan okul öncesi dönem Türk çocuklarda yazı farkındalığı becerileri ve ev okuryazarlık ortamının incelendiği çalışmada yazı farkındalığı alt ölçeklerinin tümüne ilişkin puan ortalamalarının yaş ile birlikte artış gösterdiği belirlenmiştir (223).

Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde yazı farkındalığı becerisinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kızların ortalama erkeklerden daha yüksek puan aldıkları gözlemlenmiştir. Below (224) tarafından erken okuryazarlıkta cinsiyet farklılıklarının incelendiği çalışmada okul öncesi eğitimden başlayarak ilkokul beşinci sınıfa kadar çocukların erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmiştir. Mevcut araştırma bulgusu ile tutarlı olarak okul öncesi ölçümlerinde kızların erkeklerden önemli ölçüde daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Karaman (221) Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) geliştirilmesinde yaptığı çalışma mevcut çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı alt testinde kız çocukları ile erkek çocukları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kız çocuklarının aldığı puanlar, erkek çocuklarının aldığı puanlardan fazladır. Kızların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin erkeklerden daha erken geliştiği düşünülebilir.

Sosyoekonomik durum değişkenine göre incelendiğinde yazı farkındalığı becerisinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Duran Yurdacan (225) tarafından yapılan çalışmada çocukların öz düzenleme becerileriyle ev erken okuryazarlık ortamı, birlikte kitap okuma arasındaki ilişki çeşitli değişkenler kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada yazı farkındalığı alt boyutundan alınan toplam puanların, gelir düzeyine göre farklılaşmaması mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir. Sosyoekonomik durumun yazı farkındalığı becerisini etkilediğine ilişkin araştırma bulguları mevcuttur. Altındağ Kumaş (61) tarafından

yapılan farklı sosyoekonomik düzeydeki okul öncesi çocukların isim yazma, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve harf bilgisini incelediği araştırma mevcut çalışmayı destekler nitelikte değildir. Araştırmanın sonuçları sosyoekonomik durum değişkeni ile yazı farkındalığı arasında anlamlı farklılıklar olduğunu içermektedir. Bu çalışmada yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocuklardan daha yüksek performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Duke (226) tarafından yapılan çok düşük ve çok yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin incelendiği çalışmada yazı farkındalığı becerilerinin, sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterdiğini bulgusuna erişilmiştir.

Anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde yazı farkındalığı becerisinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak üniversite dönemine kadar artış gözlemlenirken, lisansüstü düzeyde düşük ortalama gözlemlenmektedir. Yalvaç (227) tarafından etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen önemli bir bulgu anne eğitim durumunun çocuğun yazı farkındalığını etkilemediğidir. Demirel ve Yaman (228) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmada veri toplama aracı olarak Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılmıştır. Anne eğitim durumunun okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerilerine etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde yazı farkındalığı becerisinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu literatür ile paralellik göstermektedir. Yalvaç (227) tarafından etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmada elde edilen önemli bir bulgu baba eğitim durumunun çocuğun yazı farkındalığını etkilemediğidir. Canibey (229) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay çocuklarda erken okuryazarlık beceri düzeylerini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak EOBDA kullanılmıştır. Bu çalışmada çocuğun erken okuryazarlık beceri düzeyleri, ebeveynin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Demirel ve Yaman (228) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini farklı değişkenler açısından incelediği çalışmada baba eğitim durumunun

okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerilerine etki etmediği sonucuna ulaşmıştır. Bayraktar (230) tarafından yapılan okul öncesi eğitime devam etmekte olan 48-66 aylık çocukların yazı farkındalığının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırıldığı araştırmada çocukların baba eğitim durumu ile yazı farkındalığı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5.6.Harf Bilgisi

Yaş değişkenine göre incelendiğinde büyük harf bilgisi ve küçük harf bilgisinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yaş arttıkça çocukların büyük harf ve küçük harf bilgisinden almış olduğu puanlar artış göstermektedir. Akyüz ve Doğan (220) tarafından yapılan kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemdeki gelişimi ile ilgili araştırmada alfabe bilgisi becerisinde yaşça daha büyük çocukların daha yüksek puanlar elde ettikleri ortaya konulmuştur. Justice ve arkadaşları tarafından (54) risk altındaki okul öncesi çocukların erken okuryazarlık performanslarını inceleyen araştırmada harf bilgisi puanlarının 5 yaşındaki çocuklarda 4 yaşındaki çocuklara göre daha iyi performans gösterdiğine dair araştırma bulguları mevcuttur. Bracken ve arkadaşları (145) tarafından düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocukların aile okuma davranışı ve erken okuryazarlık becerileri çeşitli değişkenlerle incelenmiştir. Harf bilgisinin de içinde yer aldığı erken okuryazarlık becerinde çocukların yaşlarındaki küçük farklılıklarda bile önemli değişimler bulunmuştur. Büyük çocuklar küçük çocuklara oranla daha iyi performans göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde büyük harf bilgisinden ve küçük harf bilgisinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Mevcut çalışmayı destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Enerem (231) tarafından yapılan 60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılarak çocukların harf bilgisi ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Çocukların Harf Bilgisi toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Demir (232) tarafından yapılan çalışmada 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve görsel algı düzeylerini incelenmiştir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada Harf Bilgisi alt boyutu da bulunmaktadır ve cinsiyet faktörü, araştırma sonuçlarında etkili değildir. Cinsiyet değişkenine göre erken okuryazarlık becerilerinde farklılıklar bulunduğunu ortaya koyan araştırma verileri de mevcuttur. Sigmundsson ve arkadaşları (233) tarafından yapılan çalışmada büyük harf ve küçük harf bilgisine ilişkin cinsiyet farklılıkları araştırılmış, kızların erkeklerden daha iyi performans gösterdiğini bulunmuştur. Raižienė ve arkadaşları (234) tarafından yapılan okul öncesi dönemde erken okuryazarlık, matematik ve öz düzenleme becerilerinin cinsiyet farklılıklarına göre incelendiği çalışmada kızların erkeklere oranla harf bilgisinde daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Manu ve arkadaşları (235) tarafından yapılan çalışma anaokulundan 18 yaşına kadar okuma gelişimini incelenmiştir. Bu çalışmada harf bilgisinden alınan puanlarda kızların erkeklerden daha iyi performans gösterdiği bulunmuştur ancak etki büyüklükleri küçüktür.

Sosyoekonomik durum değişkenine göre incelendiğinde büyük harf bilgisinden ve küçük harf bilgisinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuç literatürü destekler nitelikte değildir. Lee ve Otaiba (170) tarafından yapılan erken okuryazarlık becerilerinde sosyoekonomik ve cinsiyete göre farklılıkların incelendiği çalışmada çocukların alfabe bilgilerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip akranlarından daha düşük performans gösterdiği bulgusu birçok çalışmada yer alsa da erken okuryazarlık becerilerinde önemli bireysel farklılıklar olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocuklar, erken okuryazarlığın bazı yönlerinde güçlü bazı yönlerinde ise zayıf olabilir (216).

Anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde büyük harf bilgisinden ve küçük harf bilgisinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak çocukların büyük ve küçük harf bilgisinden aldığı puanlar annenin okuryazar olmama ve üniversite dönemi arasında artış gösterirken, lisansüstü mezunu olan annenin çocuklarında harf bilgisinden düşük puan aldığı gözlemlenmiştir. Korat (236), annelerin ve eğitimcilerin 75 çocuğunun erken okuryazarlık düzeylerini değerlendirmelerini ile gerçek düzeyleri arasındaki ilişkiyi

araştırmıştır. Bu araştırmada yüksek ve düşük eğitimli anneler kendi çocuklarını değerlendirmiştir. Eğitim düzeyi yüksek annelerin çocukları, eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklarına oranla harf bilgisinde daha yüksek puan sergilemiştir. Başka bir araştırma bulgusuna göre Baroody ve Diamond (237) okuma güçlüğü riski gösteren okul öncesi çocuklarda ev okuryazarlık ortamı, okuryazarlığa ilgi ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu araştırma bulgusuna göre harf bilgisinin önemli yordayıcılarından biri olarak anne eğitim düzeyi görülmüştür. Anne eğitim düzeyi farklı olan çocukların aynı okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği düşünüldüğünde aldıkları eğitim doğrultusunda, çocukların harf bilgisi ortalama puanlarının benzer olduğu ve aynı zamanda yüksek eğitime sahip ebeveynlerin çocuklara harf öğretiminden kaçınması, bu becerilerin ilkokula başladığında öğrenilmesi fikrine sahip oldukları düşünülebilir.

Baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde büyük harf bilgisinden ve küçük harf bilgisinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Mevcut araştırma bulgusu literatür ile uyumluluk göstermektedir. Akyüz (219) tarafından okul öncesi dönem çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisinin incelendiği çalışmada alfabe bilgisi ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çiçek (238) tarafından 60-72 aylık çocuklarda hızlı isimlendirme ve erken okuryazarlık becerilerinin incelendiği araştırmada çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla EROT kullanılmıştır. Babanın eğitim düzeyi ile EROT toplam, dinlediğini anlama ve sözcük bilgisi alt testlerinde anlamlı bir farklılık görülürken, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi alt testlerinde farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu çalışma, mevcut araştırma ile harf bilgisi alt testinin babanın eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna paralellik göstermektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardaki sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.3.Sonuç

Okul Öncesi Dönem Çocukların İsim Yazma, Yazı Farkındalığı ve Alfabe Bilgisi Becerilerinin İncelenmesi ve Erken Okuryazarlık Açısından Risk Grubunda Olan Çocuklarla Karşılaştırılmasının incelendiği bu çalışmada toplanan verilerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Çocukların isim yazma becerisinden elde edilen puanlar yaş değişkenine bağlı olarak ortalama anlamlı fark bulunmaktadır. Yaş arttıkça isim yazma becerisinden elde edilen puanlar artmaktadır.
2. Çocukların isim yazma becerisinden elde edilen puanlar sosyoekonomik durum değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
3. Çocukların isim yazma becerisinden elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kızların ortalama daha yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir.
4. Çocukların isim yazma becerisinden elde edilen puanlar anne eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak üniversite dönemine kadar artış gözlemlenirken, lisansüstü düzeyde düşük ortalama gözlemlenmektedir.
5. Çocukların isim yazma becerisinden elde edilen puanlar baba eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
6. İsmi ilk harfini bilme becerisinden elde edilen puanlar riskli gelişim gösteren ve normal gelişim gösteren çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklar isminin ilk harfini bilme becerisinde daha yüksek puan almaktadır.
7. Sesbilgisel farkındalık becerisinden elde edilen puanlar yaş değişkenine bağlı olarak ortalama anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yaş arttıkça sesbilgisel farkındalık becerilerinden elde edilen puanlar artmaktadır.
8. Sesbilgisel farkındalık becerisinden elde edilen puanlar sosyoekonomik durum değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

9. Sesbilgisel farkındalık becerisinden elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kızların ortalama daha yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir.
10. Sesbilgisel farkındalık becerisinden elde edilen puanlar anne eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak üniversite dönemine kadar artış gözlemlenirken, lisansüstü düzeyde düşük ortalama gözlemlenmektedir.
11. Sesbilgisel farkındalık becerisinden elde edilen puanlar baba eğitim değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
12. Çocukların büyük harf bilgisinden elde edilen puanlar yaş değişkenine bağlı olarak ortalama anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir. Yaş arttıkça çocukların büyük harf bilgisinden aldıkları puan artmaktadır.
13. Çocukların büyük harf bilgisinden elde edilen puanlar sosyoekonomik durum değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
14. Çocukların büyük harf bilgisinden elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
15. Çocukların büyük harf bilgisinden elde edilen puanlar anne eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak üniversite dönemine kadar artış gözlemlenirken, lisansüstü düzeyde düşük ortalama gözlemlenmektedir.
16. Çocukların büyük harf bilgisinden elde edilen puanlar baba eğitim değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
17. Çocukların küçük harf bilgisinden elde edilen puanlar yaş değişkenine bağlı olarak ortalama anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yaş arttıkça küçük harf bilgisinden elde edilen puanlar artmaktadır.
18. Çocukların küçük harf bilgisinden elde edilen puanlar sosyoekonomik durum değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
19. Çocukların küçük harf bilgisinden elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
20. Çocukların küçük harf bilgisinden elde edilen puanlar anne eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak

üniversite dönemine kadar artış gözlemlenirken, lisansüstü düzeyde düşük ortalama gözlemlenmektedir.

21. Çocukların küçük harf bilgisinden elde edilen puanlar baba eğitim değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
22. Yazı Farkındalığı becerisinden elde edilen puanlar yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı ortalamada bir farklılık bulunmaktadır. Yaş arttıkça yazı farkındalığı becerisinden elde edilen puanlar artmaktadır.
23. Yazı Farkındalığı becerisinden elde edilen puanlar sosyoekonomik durum değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
24. Yazı Farkındalığı becerisinden elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kızların ortalamada daha yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir.
25. Yazı Farkındalığı becerisinden elde edilen puanlar anne eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak üniversite dönemine kadar artış gözlemlenirken, lisansüstü düzeyde düşük ortalama gözlemlenmektedir.
26. Yazı Farkındalığı becerisinden elde edilen puanlar baba eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
27. Riskli gelişim gösteren grupta isim yazma, sesbilgisel farkındalık, büyük harf bilgisi, küçük harf bilgisi, yazı farkındalığı ve EROY-EV için cinsiyet gruplarına göre ortalamalarda anlamlı fark bulunmamaktadır.
28. Normal gelişim gösteren grupta isim yazma, yazı farkındalığı, EROY-Ev için cinsiyet grupları arasında ortalamada anlamlı bir fark bulunmaktadır.
29. Anne eğitim seviyesi ile isim yazma, EOBDA, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı farkındalığı ve EROY-Ev arasındaki korelasyon incelendiğinde, ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu annelerde İsim Yazma, EOBDA, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı ve EROY-EV testlerinin hepsinde birbiriyle pozitif ilişki bulunmaktadır.
30. Baba eğitim seviyesine bakıldığında, ortaokul mezunu olan babalarda, EOBDA ve İsim Yazma arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan babalarda, İsim Yazma, EOBDA, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı, EROY-EV ölçeklerinin birbiri ile ilişkisi

pozitifdir. Üniversite mezunu olan babalarda, İsim Yazma, EOBD, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı, EROY-EV ölçeklerinin birbiri ile ilişkisi pozitiftir. Lisansüstü eğitim mezunu olan babalarda, İsim Yazma, EOBD, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı, EROY-EV ölçeklerinin birbiri ile ilişkisi pozitiftir. Bütün eğitim durumlarına bakıldığında Büyük Harf ve Küçük Harf Bilgisi arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu görülmektedir.

31. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında hem kız hem erkek çocuklarda bütün testlerin birbiri ile ilişkisi pozitiftir. En yüksek ilişki Büyük Harf ile Küçük Harf Bilgisi arasında bulunmaktadır.
32. Yaş değişkenine göre bakıldığında 36-47 ay arasında Büyük Harf Bilgisi ve Küçük Harf Bilgisi arasında istatistiksel olarak pozitif bir ilişki bulunmaktadır. 48-59 ay ve 60-72 ay arasında korelasyonlar istatistiksel olarak pozitif ilişkilidir. Büyük Harf Bilgisi ve Küçük Harf Bilgisi arasındaki korelasyon daha yüksek düzeydedir.
33. Riskli gelişim gösteren grupta, İsim Yazma Testi ve Ses Bilgisel Farkındalık için, 36-47 ay ve 48-59 ay gruplarında ortalama anlamlı fark görülmemiştir. 60-72 ay grubunda olanlar, 36-47 ay ve 48-59 ay aralığında bulunan çocuklara göre ortalama daha yüksektir. Normal gelişim gösteren grupta ise, tüm değişkenlerde yaş gruplarına göre ortalama farklar gözlenmektedir.
34. Sosyoekonomik düzey açısından düşük gelir düzeyinde bulunan çocuklarda İsim Yazma, EOBD, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı, EROY-EV olmak üzere bütün ölçeklerin birbiri ile ilişkisi pozitiftir. En yüksek ilişki %90 ile Küçük Harf Bilgisi ve Büyük Harf Bilgisi arasında bulunmaktadır. Sosyoekonomik düzey açısından orta gelir düzeyinde bulunan İsim Yazma, EOBD, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı, EROY-EV olmak üzere bütün ölçeklerin birbiri ile ilişkisi pozitiftir. En yüksek ilişki %85 ile Küçük Harf Bilgisi ve Büyük Harf Bilgisi arasında bulunmaktadır. Sosyoekonomik düzey açısından orta gelir düzeyinde bulunan İsim Yazma, EOBD, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı, EROY-EV olmak üzere bütün ölçeklerin birbiri ile ilişkisi pozitiftir. En yüksek ilişki %82.6 ile Küçük Harf Bilgisi ve Büyük Harf Bilgisi

arasında bulunmaktadır. Sonrasında EOBDA ve Küçük Harf Bilgisi arasında %85.6, EOBDA ve Yazı Farkındalığı arasında 84.6 ve EOBDA ve Büyük Harf Bilgisi arasında %82.6'lık yüksek korelasyonlar bulunmaktadır.

35. Riskli gelişim gösteren çocuklarda İsim Yazma – EOBDA arasında, İsim Yazma – Yazı Farkındalığı arasında, İsim Yazma – EROYEV arasında, EOBDA – EROY-EV, Büyük Harf Bilgisi ve Küçük Harf Bilgisinde pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.
36. Normal gelişim gösteren çocuklarda İsim Yazma, EOBDA, Büyük Harf Bilgisi, Küçük Harf Bilgisi, Yazı Farkındalığı ve EROY-EV Ölçeklerinin hepsinin birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Büyük Harf Bilgisi ve Küçük Harf Bilgisi arasındaki ilişki en yüksektir.

6.4.Öneriler

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ve alanyazın ışığında, gelecekte yapılacak araştırmalar için şu öneriler sıralabilir:

- Mevcut araştırma Ankara ili ve ilçelerinde yaşayan 36-72 ay çocukları ile sınırlı olduğu için daha büyük bir örneklem grubu ile farklı şehirlerde çalışma yapılabilir. Normal gelişim gösteren ve riskli gelişim gösteren çocukların sayısı eşit alınabilir.
- Mevcut araştırma kapsamında herhangi bir tanısı olmayan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Farklı tanı gruplarında bulunan çocuklar araştırma kapsamına dahil edilebilir.
- Mevcut çalışmada erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının(EOBDA)” Sesbilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı olmak üzere iki alt testi araştırma kapsamına alınmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda tüm alt testler kullanılarak erken okuryazarlık becerileri kapsamlı olarak değerlendirilebilir.
- Bu çalışma boylamsal desen kullanılarak okul öncesi dönemden itibaren ilkokula başlayana kadar erken okuryazarlık becerilerindeki gelişimler gözlenebilir.

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ve alanyazın ışığında, aileler ve alanda çalışan uzmanlar için şu öneriler sıralabilir:

- Risk altında bulunan çocukların, erken dönemde tanılanarak uygun eğitim programları ve müdahalelerin hazırlanması, bu programların yaygınlaştırılmasının çocukların erken okuryazarlık becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri gibi 36-72 ay arasında bulunan çocuklar ile çalışan uzmanlara yönelik erken okuryazarlık becerileri ile ilgili sistematik ve düzenli eğitimler verilerek bu alanda bilgilendirilebilir. Bu doğrultuda kurumlarda hizmet içi eğitim düzenlenebilir. Eğitimcilerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, veliler ile iş birliği yapılması desteklenebilir.
- Ailelere dil gelişimi ve erken okuryazarlık ile ilgili eğitimler düzenlenerek çocuklarına zengin okuryazarlık ortamları sağlamaları desteklenebilir. Çocukların kitap okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için ebeveynlerin çocuklarıyla beraber evde kitap okuma etkinlikleri düzenlemeleri önerilebilir. Kitap sevgisini aşlamak için evlerde çocuk kütüphaneleri oluşturmaları konusunda bilgilendirilebilir. Çocukların yaşına ve ilgi alanlarına yönelik kitaplar seçmeleri konusunda farkındalıkları artırılabilir. Babalarında erken okuryazarlık sürecine katılmaları desteklenebilir.
- Ailelerin yararlanabileceği ve kolay erişim sağlayabileceği çocuk kütüphanelerinin sayısı artırılabilir. Ailelere çocuk kütüphanesi ile ilgili bilgi verilebilir ve gitmeleri için teşvik edilebilir. Bu kurumları yakından tanınması ve yararlanması sağlanabilir.
- Ebeveynlere ve bu alanda çalışan uzmanlara yönelik eğitim programları planlanarak, uygulanan eğitimin etkililiğinin çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan etkisi incelenebilir.
- Okul öncesi dönemde herhangi bir kuruma devam etmeyen çocukların aileleri, erken okuryazarlık ve ev erken okuryazarlık ortamları konusunda farkındalıklarının artması ve bu konuda desteklenmeleri için eğitimler düzenlenebilir.

- Kitle iletişim araçlarında erken okuryazarlık ile ilgili bilgiler verilebilir. Çocukların sıklıkla kullandığı akıllı telefon ve tabletlerde eğitici uygulamalar geliştirilebilir.

7. KAYNAKÇA

1. Topping K, Dekhinet R, Zeedyk S. Parent–infant interaction and children’s language development. *Educational Psychology*. 2013;33(4):391-426.
2. Rowe ML, Weisleder A. Language development in context. *Annual Review of Developmental Psychology*. 2020;2:201-23.
3. Basit TN, Hughes A, Iqbal Z, Cooper J. The influence of socio-economic status and ethnicity on speech and language development. *International Journal of Early Years Education*. 2015;23(1):115-33.
4. Conti-Ramsden G, Durkin K. Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology review*. 2012;22:384-401.
5. Maureen IY, van der Meij H, de Jong T. Evaluating storytelling activities for early literacy development. *International Journal of Early Years Education*. 2022;30(4):679-96.
6. Bayraktar V, Temel F. Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Egit Derg*. 2014;29(3):8–22.
7. Guo Y, Puranik C, Kelcey B, Sun J, Dinnesen MS, Breit-Smith A. The role of home literacy practices in kindergarten children’s early writing development: A one-year longitudinal study. *Early Education and Development*. 2021;32(2):209-27.
8. Girard L-C, Girolametto L, Weitzman E, Greenberg J. Educators' literacy practices in two emergent literacy contexts. *Journal of Research in Childhood Education*. 2013;27(1):46-60.

9. Rohde L. The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*. 2015;5(1):2158244015577664.
10. Lafferty AE, Gray S, Wilcox MJ. Teaching alphabetic knowledge to pre-school children with developmental language delay and with typical language development. *Child Language Teaching and Therapy*. 2005;21(3):263-77.
11. Lefebvre 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):453-79.
12. Sonnenschein S, Munsterman K. The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*. 2002;17(3):318-37.
13. Turan F, Akoğlu G. Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*. 2011;36(161), 64-75.
14. Harris KI, Kinley HL, Cook A. Promoting alphabet knowledge using peer-mediated intervention: A dynamic duo for early literacy development. *Young exceptional children*. 2017;20(2):55-68.
15. Jones CD, Clark SK, Reutzel DR. Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*. 2013;41:81-9.
16. Allen N. L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire: regard sur la compréhension orale. *Language and literacy*. 2014;16(2):1-16.

17. Mealings K, Miles K, Buchholz JM. A methodological review of listening comprehension tests for primary school children. *International Journal of Listening*. 2023;1-34.
18. Colognesi S. Listening comprehension is not innate to elementary school students: they need to be taught listening strategies. *Education 3-13*. 2023;51(2):262-75.
19. Shing RWK. Relationships between early language skills and future literacy development in Hong Kong. *Early Child Development and Care*. 2013;183(10):1397-406.
20. Cabell SQ, Justice LM, Zucker TA, McGinty AS. Emergent name-writing abilities of preschool-age children with language impairment. 2009.
21. Shachar CA, Aram D, Smadja M-L. Parent–Preschooler Writing on an Internet Forum as a Potential Platform for Promoting Respectful Online Discourse and Executive Functions. *Education Sciences*. 2023;13(8):812.
22. Karaahmetoğlu B, Turan F. The Reliability and Validity of the Home Early Literacy Environment Scale (HELE). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. 2022;11(3):479-87.
23. Pillinger C, Wood C. Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*. 2014;48(3):155-63.
24. iyiltepe M, Trkbay T. Konuşmanın bileşenleri ve konuşma gecikmesi olan çocukların değerlendirilmesi: gzden geirme. 2004.
25. Karacan E. Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*. 2000;3(4):263-8.

26. Kayılı G, Koçyiğit S, Erbay F. Montessori Yönteminin Beş-Altı Yaş Çocuklarının Alıcı Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi. 2009(26):347-55.
27. Işıtan S, Turan F. Çocuklarda Dil Gelişiminin Değerlendirilmesinde Bir Anlatı Analizi Yaklaşımı Olarak Öykü Anlatımı. Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 2014;13:105–24.
28. Küçüksakarya E. Dilbilgisinin Temel Bileşenleri ve Arakesitler. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2020;22(1):33-60.
29. Topbaş S. Dil ve kavram gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık. 2007;3.
30. Bauman-Wängler JA. Articulatory and Phonological Impairments: A Clinical Focus: Pearson/Allyn and Bacon; 2004.
31. Vukelich C, Enz B, Roskos KA, Kristie J. Helping young children learn language and literacy: Birth through kindergarten. 2019.
32. Topbaş S. Sesbilgisi Açısından Dil Edimin Süreci. Dilbilim Araştırmaları Dergisi. 1996;7:295-309.
33. Breen M. Learner contributions to language learning: New directions in research: Routledge; 2014.
34. McGee LM, Richgels DJ. Literacy's Beginnings: Supporting Young Readers and Writers, 4/E: ERIC; 2004.
35. Otto B. Language Development in Early Childhood. New Jersey: Pearson Merrill Pentice Hall: 2006.

36. Honig AS. Oral language development. *Early Child Development and Care*. 2007;177(6-7):581-613.
37. Acarlar F, Johnston JR. Acquisition of Turkish grammatical morphology by children with developmental disorders. *International journal of language & communication disorders*. 2011;46(6):728-38.
38. Justice LM, Kaderavek J. Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy. *TEACHING Exceptional Children*. 2002;34(4):8-13.
39. National Early Literacy Panel. Developing early literacy: Report of the National Literacy Panel. Washington, DC: National Institute for Literacy. 2008.
40. Aşici M. Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 2009;7(17):9-26.
41. Van Kleeck A, Schuele M. Historical Perspectives on Literacy in Early Childhood. *American journal of speech-language pathology / American Speech-Language-Hearing Association*. 2010;19:341-55.
42. Westby C. 21st century literacy for a diverse world. *Folia Phoniatica et Logopaedica*. 2004;56(4):254-71.
43. Önal H.İ. Türkiye’de basımcılık ve yayıncılık bilgi hizmetlerine etkisi: Tarihsel araştırma. *Bilgi Dünyası*. 2006;7(1):1-22.
44. Önal İ. Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası*. 2010;11(1):101-21.
45. Ersoy A, Yılmaz B. Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk kütüphaneciliği*. 2009;23(4):803-34.

46. Temiz N, Yılmaz B. Çocuk Kütüphanelerinde Yaşam Becerileri Geliştirmek: Bir Kütüphane Programı Modeli. *Türk Kütüphaneciliği*. 2023;37(1):51-73.
47. Sincar M, Uygungoz M. Okul Öncesi Dönemde Kullanılan Erken Okuryazarlık Materyalleri. *International Journal of Arts and Social Studies*. 2023;6(10):43-60.
48. Castro DAS, Barrera SD. The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. *Trends in Psychology*. 2019;27:509-22.
49. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child development and emergent literacy. *Child development*. 1998;69(3):848-72.
50. Weigel DJ, Martin SS, Lowman JL. Assessing the early literacy skills of toddlers: The development of four foundational measures. *Research in Young Children's Literacy and Language Development: Routledge*; 2019. p. 446-57.
51. Aslan D. An evaluation of the effectiveness of a dialogic reading programme in developing the home literacy environment, language and early literacy skills of preschoolers in low socioeconomic status families: *University of Leeds*; 2023.
52. Işıtan S, Akoğlu G. Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. 2016.
53. Thomas LJ, Gerde HK, Piasta SB, Logan JA, Bailet LL, Zettler-Greeley CM. The early writing skills of children identified as at-risk for literacy difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*. 2020;51:392-402.

54. Justice LM, Invernizzi M, Geller K, Sullivan AK, Welsch J. Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology*. 2005;26(1):1-25.
55. Justice LM, Invernizzi MA, Meier JD. Designing and implementing an early literacy screening protocol. 2002.
56. Phillips BM, Kim Y-SG, Lonigan CJ, Connor CM, Clancy J, Al Otaiba S. Supporting language and literacy development with intensive small-group interventions: An early childhood efficacy study. *Early Childhood Research Quarterly*. 2021;57:75-88.
57. Davies P, Shanks B, Davies K. Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational review*. 2004;56(3):271-86.
58. Catts HW, Nielsen DC, Bridges MS, Liu Y-S. Early identification of reading comprehension difficulties. *Journal of learning disabilities*. 2016;49(5):451-65.
59. Clay MM. Concepts about print: What have children learned about the way we print language?: Heinemann; 2000.
60. Justice LM, Sofka AE. Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds: Guilford Publications; 2013.
61. Altindag Kumas Ö, Sümer Dodur HM, Yüzbasioglu Y. The Impact of the Name Writing Skill in Preschool Children on Print Knowledge, Alphabet Knowledge, and Phonological Awareness: The Case of Turkey. *Southeast Asia Early Childhood*. 2021;10(2):147-61.

62. Cetin OS. A study on preschool childrens name writing and writing readiness skills. *Educational Research and Reviews*. 2015;10(5):512-22.
63. Soltero-González L, Butvilofsky S. The early Spanish and English writing development of simultaneous bilingual preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2016;16(4):473-97.
64. Piasta SB, Justice LM, McGinty AS, Kaderavek JN. Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child development*. 2012;83(3):810-20.
65. Neumann MM, Neumann DL. Parental strategies to scaffold emergent writing skills in the pre-school child within the home environment. *Early Years*. 2010;30(1):79-94.
66. Elek C, Gray S, West S, Goldfeld S. Effects of a professional development program on emergent literacy-promoting practices and environments in early childhood education and care. *Early Years*. 2022;42(1):88-103.
67. Cabell SQ, Tortorelli LS, Gerde HK. How do I write...? Scaffolding preschoolers' early writing skills. *The reading teacher*. 2013;66(8):650-9.
68. Bingham GE, Quinn MF, Gerde HK. Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*. 2017;39:35-46.
69. Yalman F. Kütüphanede Verilen Kitapların Eğlenceli Dünyası eğitim programının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doktora Tezi; 2020.

70. Chandler MC, Gerde HK, Bowles RP, McRoy KZ, Pontifex MB, Bingham GE. Self-regulation moderates the relationship between fine motor skills and writing in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*. 2021;57:239-50.
71. Campbell R. 'I can write my name, I can': The importance of the writing of own name. *Education 3-13*. 2001;29(1):38-55.
72. Zhang C, Diamond KE, Powell DR. Do children learn letter writing from their names? Examining the relations between Head Start children's writing skills and name-specific letter knowledge. *Early Child Development and Care*. 2019;189(5):747-62.
73. Treiman R, Broderick V. What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of experimental child psychology*. 1998;70(2):97-116.
74. Levin I, Both-De Vries A, Aram D, Bus A. Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*. 2005;26(3):463-77.
75. Ravid D, Tolchinsky L. Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of child language*. 2002;29(2):417-47.
76. Puranik CS, Lonigan CJ, Kim Y-S. Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early childhood research quarterly*. 2011;26(4):465-74.
77. Drouin M, Harmon J. Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*. 2009;24(3):263-70.

78. Diamond KE, Gerde HK, Powell DR. Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*. 2008;23(4):467-78.
79. Yin L, Treiman R. Name writing in Mandarin-speaking children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2013;116(2):199-215.
80. Erdoğan N1, Muslugüme E, Çiğdem H, YILMAZ G, ÖZTÜRK B. The Examination of Name Writing Skills in the Preschool Period. *Elementary Education Online*. 2015;14(2):449-58.
81. Benli GK. Okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerileri: “İşte Benim Harflerim!”. *Yaşadıkça Eğitim*. 2021;35(1):294-310.
82. Puranik CS, Schreiber S, Estabrook E, O'Donnell E. Comparison of name-writing rubrics: Is there a gold standard? *Assessment for Effective Intervention*. 2014;40(1):16-23.
83. Ho CA. Major developmental characteristics of children's name writing and relationships with fine motor skills and emergent literacy skills: University of Michigan; 2011.
84. Bloodgood JW. What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading research quarterly*. 1999;34(3):342-67.
85. Levin I, Bus AG. How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental psychology*. 2003;39(5):891.
86. Invernizzi M, Sullivan A, Meier J, Swank L. PALS-PreK technical reference. Charlottesville, VA: University Printing Services. 2004.

87. Molfese VJ, Beswick JL, Jacobi-Vessels JL, Armstrong NE, Culver BL, White JM, et al. Evidence of alphabetic knowledge in writing: Connections to letter and word identification skills in preschool and kindergarten. *Reading and Writing*. 2011;24:133-50.
88. Puranik CS, Lonigan CJ. Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early childhood research quarterly*. 2012;27(2):284-94.
89. Howse RB, Calkins SD, Anastopoulos AD, Keane SP, Shelton TL. Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and development*. 2003;14(1):101-20.
90. Gerde HK, Skibbe LE, Bowles RP, Martoccio TL. Child and home predictors of children's name writing. *Child Development Research*. 2012;2012.
91. İslamoğlu Külte Ş. 2-6 yaş arası down sendromlu bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin fonolojik farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2019.
92. Phillips BM, Clancy-Menchetti J, Lonigan CJ. Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*. 2008;28(1):3-17.
93. Bailet LL, Repper K, Murphy S, Piasta S, Zettler-Greeley C. Emergent literacy intervention for prekindergarteners at risk for reading failure: Years 2 and 3 of a multiyear study. *Journal of Learning Disabilities*. 2013;46(2):133-53.

94. Paul R. Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention: Elsevier Health Sciences; 2007.
95. Turan, F. . "Fonolojik Farkındalık Becerileri." *Dil ve Erken Okuryazarlık* , Hedef cs, 2015, pp.90-103.
96. Erdoğan Ö. İlk Okuma â" Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2011;24(1):161-80.
97. Parpucu N. Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi: *Anadolu University (Turkey)*; 2019.
98. Işık G, Artuner H. Turkish dialect recognition in terms of prosodic by long short-term memory neural networks. *Journal of the Faculty of Engineering and Architecture of Gazi University*. 2020;35(1).
99. Akdal D, KARGIN T. Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2019;27(6):2609-20.
100. Anthony JL, Lonigan CJ, Driscoll K, Phillips BM, Burgess SR. Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*. 2003;38(4):470-87.
101. Share DL. Share, DL, & Stanovich, KE (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 1-57. *Educational Psychology*. 1995;1:1-57.

102. Chaney C. Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied psycholinguistics*. 1994;15(3):371-94.
103. Anthony JL, Francis DJ. Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*. 2005;14(5):255-9.
104. Drouin M, Horner SL, Sondergeld TA. Alphabet knowledge in preschool: A Rasch model analysis. *Early Childhood Research Quarterly*. 2012;27(3):543-54.
105. Aarnoutse C, van Leeuwe J, Verhoeven L. Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*. 2005;11(3):253-75.
106. McBride-Chang C. The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-). 1999;285-308.
107. Elliott EM, Olliff CB. Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*. 2008;35:551-6.
108. Bergman Deitcher D, Aram D, Itzkovich I. Alphabet books: Relations between aspects of parent-child shared reading, children's motivation, and early literacy skills. *Reading Psychology*. 2021;42(4):388-410.
109. Çetin A. Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. 2019.

110. Neumann MM, Neumann DL. A measure of emerging print knowledge in young children. *Early Child Development and Care*. 2014;184(8):1142-59.
111. Heilmann JJ, Moyle MJ, Rueden AM. Using alphabet knowledge to track the emergent literacy skills of children in head start. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2018;38(2):118-28.
112. Hogan TP, Adlof SM, Alonzo CN. On the importance of listening comprehension. *International journal of speech-language pathology*. 2014;16(3):199-207.
113. Pearson PD, Fielding L. Research update: Listening comprehension. *Language Arts*. 1982;59(6):617-29.
114. Furuya A. How do listening comprehension processes differ by second language proficiency? Top-down and bottom-up perspectives. *International Journal of Listening*. 2021;35(2):123-33.
115. Trabasso T, Van den Broek P, Suh SY. Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse processes*. 1989;12(1):1-25.
116. Cain K, Oakhill J. *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*: Guilford Press; 2008.
117. Kendeou P, Lynch JS, Van Den Broek P, Espin CA, White MJ, Kremer KE. Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *early Childhood education Journal*. 2005;33:91-8.
118. Uyanık Ö, Kandır A. Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 2010;3(2).

119. Hagen ÅM, Knoph R, Hjetland HN, Rogde K, Lawrence JF, Lervåg A, Melby-Lervåg M. Measuring listening comprehension and predicting language development in at-risk preschoolers. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2022;66(5):778-92.
120. Lonigan CJ. Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. 2007:15-31.
121. Hadley EB, Dickinson DK, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Nesbitt KT. Examining the acquisition of vocabulary knowledge depth among preschool students. *Reading Research Quarterly*. 2016;51(2):181-98.
122. Frick Semmler BJ, Bean A, Wagner L. Examining core vocabulary with language development for early symbolic communicators. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 2023:1-10.
123. Katz JR. *Playing at home: The talk of pretend play. Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD, US: Paul H. Brookes Publishing Co.; 2001. p. 53-73.
124. Requa MK, Chen Y-JI, Ireys R, Cunningham AE. Teaching parents of at-risk preschoolers to employ elaborated and non-elaborated vocabulary instruction during shared storybook reading. *Journal of Research in Childhood Education*. 2022;36(1):159-82.
125. Hindman AH, Connor CM, Jewkes AM, Morrison FJ. Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*. 2008;23(3):330-50.

126. Weisleder A, Fernald A. Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological science*. 2013;24(11):2143-52.
127. Biemiller A. Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading psychology*. 2003;24(3-4):323-35.
128. Niklas F, Schneider W. Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary educational psychology*. 2013;38(1):40-50.
129. Hill S. Towards ecologically valid assessment in early literacy. *Early Child Development and Care*. 2011;181(2):165-80.
130. Brown MI, Westerveld MF, Trembath D, Gillon GT. Promoting language and social communication development in babies through an early storybook reading intervention. *International journal of speech-language pathology*. 2018;20(3):337-49.
131. Neumann MM, Hood M, Ford RM, Neumann DL. The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of early childhood literacy*. 2012;12(3):231-58.
132. 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(5):596.
133. National Reading Panel (US). National Institute of Child Health, Human Development (US), National Reading Excellence Initiative, National Institute for Literacy (US), & United States Department of Health. 2000.

134. Dennis LR, Horn E. Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*. 2011;14(3):29-40.
135. Diamond KE, Justice LM, Siegler RS, Snyder PA. Synthesis of IES Research on Early Intervention and Early Childhood Education. NCSER 2013-3001. National Center for Special Education Research. 2013.
136. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith M, Fischel JE. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental psychology*. 1994;30(5):679.
137. Baydar N, Brooks-Gunn J, Furstenberg FF. Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence. *Child development*. 1993;64(3):815-29.
138. Froiland JM, Powell DR, Diamond KE, Son SHC. Neighborhood socioeconomic well-being, home literacy, and early literacy skills of at-risk preschoolers. *Psychology in the Schools*. 2013;50(8):755-69.
139. Podhajski B, Nathan J. Promoting early literacy through professional development for childcare providers. *Early education and development*. 2005;16(1):1-5.
140. Santos RM, Fettig A, Shaffer L. Helping families connect early literacy with social-emotional development. *Young Children*. 2012;67(2):88-93.
141. Karaahmetoğlu B, Turan F. Gelişimsel Yetersizliği Olan Ve Normal Gelişen Çocukların Ailelerinin Erken Okuryazarlığa İlişkin İnançları İle Erken Okuryazarlık Ev Ortamının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education*. 2020;35(2).

142. Feyman Gök N. Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi; 2013.
143. Pratt MW, Fiese BH. Families, stories, and the life course: An ecological context. *Family stories and the life course*: Routledge; 2004. p. 15-38.
144. Marjanovič-Umek L, Fekonja-Peklaj U, Sočan G, Tašner V. A socio-cultural perspective on children's early language: a family study. *European early childhood education research Journal*. 2015;23(1):69-85.
145. 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.
146. Çakmak T, Yılmaz B. Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*. 2009;23(3):489-509.
147. Buvanewari B, Padakannaya P. Development of a home literacy environment questionnaire for Tamil-speaking kindergarten children. *Language Testing in Asia*. 2017;7(1):1-15.
148. Erdoğan NI. Erken çocukluk döneminde kütüphane ve dil gelişimi. VIII Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. 2016.
149. Konishi H, Froyen LC, Skibbe LE, Bowles RP. Family context and children's early literacy skills: The role of marriage quality and emotional expressiveness of mothers and fathers. *Early Childhood Research Quarterly*. 2018;42:183-92.

150. Ribeiro LA, Zachrisson HD, Nærde A, Wang MV, Brandlistuen RE, Passaretta G. Socioeconomic disparities in early language development in two Norwegian samples. *Applied Developmental Science*. 2023;27(2):172-88.
151. Myrttil MJ, Justice LM, Jiang H. Home-literacy environment of low-income rural families: Association with child-and caregiver-level characteristics. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2019;60:1-10.
152. Ünal Ş. Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Bölgede Yaşayan Çocukların Anlatı Becerileri İle Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi, Doktora Tezi, 2021.
153. Schmitt SA, Simpson AM, Friend M. A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*. 2011;20(6):409-31.
154. Fernald A, Weisleder A. Twenty years after “meaningful differences,” it's time to reframe the “deficit” debate about the importance of children's early language experience. *Human Development*. 2015;58(1):1-4.
155. Fung P, Pierre TS, Raja M, Johnson EK. Infants’ and toddlers’ language development during the pandemic: Socioeconomic status mattered. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2023;236:105744.
156. Xu Y, De Arment S. The effects of summer school on early literacy skills of children from low-income families. *Early Child Development and Care*. 2017;187(1):89-98.
157. McBride-Chang C, Chow YY, Tong X. Early literacy at home: General environmental factors and specific parent; 2010.

158. Korat O. The effect of maternal teaching talk on children's emergent literacy as a function of type of activity and maternal education level. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2009;30(1):34-42.
159. Schwab JF, Lew-Williams C. Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. 2016;7(4):264-75.
160. Rowe ML. Understanding socioeconomic differences in parents' speech to children. *Child Development Perspectives*. 2018;12(2):122-7.
161. Dicataldo R, Moscardino U, Mammarella IC, Roch M. Comprehension of explicit and implicit information in prereaders: the role of maternal education, receptive vocabulary, executive functions, and theory of mind. *Discourse Processes*. 2023;60(3):163-80.
162. Vasilyeva M, Waterfall H, Huttenlocher J. Emergence of syntax: Commonalities and differences across children. *Developmental science*. 2008;11(1):84-97.
163. Ska B, Joannette Y. Vieillissement normal et cognition. *M/S: médecine sciences*. 2006;22(3):284-7.
164. Trauner DA, Nass RD. *53 Developmental Language Disorders*. 2017.
165. Moran CE, Senseny K. An examination of the relationship between a child's developmental age and early literacy learning. *Cogent Education*. 2016;3(1):1169577.

166. Cunningham A, Carroll J. Age and schooling effects on early literacy and phoneme awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2011;109(2):248-55.
167. Lytton H, Romney DM. Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological bulletin*. 1991;109(2):267.
168. Manu M, Torppa M, Eklund K, Poikkeus A-M, Lerkkanen M-K, Niemi P. Kindergarten pre-reading skills predict Grade 9 reading comprehension (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing*. 2021;34(3):753-71.
169. Logan S, Johnston R. Investigating gender differences in reading. *Educational review*. 2010;62(2):175-87.
170. Lee JAC, Al Otaiba S. Socioeconomic and gender group differences in early literacy skills: A multiple-group confirmatory factor analysis approach. *Educational Research and Evaluation*. 2015;21(1):40-59.
171. Ertürk CK. 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2017.
172. Delican B, Ateş S. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*. 2021;9(1).
173. Erdoğan S. Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2005;14(1):231-46.

174. Kandır A, Orçan M. Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. İlköğretim Online. 2011;10(1):40-50.
175. Altun D, Tantekin Erden F, Hartman DK. Preliterate young children's reading attitudes: Connections to the home literacy environment and maternal factors. Early Childhood Education Journal. 2022;50(4):567-78.
176. Altun D, Tantekin Erden F, Snow CE. A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers' early literacy development. Psychology in the Schools. 2018;55(9):1098-120.
177. Turan F, Pınar E. Dil sorunu olan çocuklar için bütüncül dil yaklaşımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2003;4(01):31-43.
178. Burris PW, Phillips BM, Lonigan CJ. Examining the relations of the home literacy environments of families of low SES with children's early literacy skills. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR). 2019;24(2):154-73.
179. Bingham GE. Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: associations with children's early literacy development. Early Education and Development. 2007;18(1):23-49.
180. Lynch J, Anderson J, Anderson A, Shapiro J. Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. Reading Psychology. 2006;27(1):1-20.
181. Weigel DJ, Martin SS, Bennett KK. Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. Reading Research Quarterly. 2005;40(2):204-33.

182. Skibbe LE, Justice LM, Zucker TA, McGinty AS. Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices, and the emergent literacy skills of preschoolers with specific language impairment. *Early education and development*. 2008;19(1):68-88.
183. Cottone EA. Preschoolers' emergent literacy skills: The mediating role of maternal reading beliefs. *Early Education & Development*. 2012;23(3):351-72.
184. Weigel DJ, Martin SS, Bennett KK. Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2006;6(2):191-211.
185. Audet D, Evans MA, Williamson K, Reynolds K. Shared book reading: Parental goals across the primary grades and goal-behavior relationships in junior kindergarten. *Early Education and Development*. 2008;19(1):112-37.
186. Bronfenbrenner U. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*: Harvard university press; 1979.
187. Bronfenbrenner U. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*. 1986;22(6):723-42.
188. Akyüz E, Doğan Ö. Ev okuryazarlık ortamı: tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2017;4(3):38-57.

189. Sénéchal M, LeFevre JA. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*. 2002;73(2):445-60.
190. Hamilton LG, Hayiou-Thomas ME, Hulme C, Snowling MJ. The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*. 2016;20(5):401-19.
191. Pillinger C, Vardy EJ. The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*. 2022;45(4):533-48.
192. Noble C, Sala G, Peter M, Lingwood J, Rowland C, Gobet F, Pine J. The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*. 2019;28:100290.
193. Justice LM, Ezell HK. Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2004;35(2):185-93.
194. Han J, Neuharth-Pritchett S. Parents' interactions with preschoolers during shared book reading: Three strategies for promoting quality interactions. *Childhood Education*. 2014;90(1):54-60.
195. Saracho ON. Parents' shared storybook reading – learning to read. *Early Child Development and Care*. 2017;187:554 - 67.
196. Dowdall N, Melendez-Torres GJ, Murray L, Gardner F, Hartford L, Cooper PJ. Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child development*. 2020;91(2):e383-e99.

197. Saracho ON, Spodek B. Parents and children engaging in storybook reading. *Early child development and care*. 2010;180(10):1379-89.
198. Hanson KG, Lavigne HJ, Gover SG, Anderson DR. Parent language with toddlers during shared storybook reading compared to coviewing television. *Infant Behavior and Development*. 2021;65:101646.
199. Schmidt A, Domeniconi C, de Paulo LM, Gràcia M. Learning Pseudowords Through Shared Storybook Reading And Auditory-Visual Pairing. *Trends in Psychology*. 2020;28(4):569-84.
200. Turan F, Topcu G. Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 2018;5(1):11-33.
201. Verhoeven LT, Elbro C, Reitsma P. *Precursors of Functional Literacy*: J. Benjamins Pub.; 2002.
202. Karasar N. *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2009.
203. Karaman G, Aytar A. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2016;12.
204. Bricker D, Squires J, Kaminski R, Mounts L. The validity, reliability, and cost of a parent-completed questionnaire system to evaluate at-risk infants. *Journal of pediatric psychology*. 1988;13(1):55-68.
205. Kapçı E, Uslu R, Küçüker S. 0-6 Yaş Türk Çocuklarında Erken Gelişim Evreleri Ölçeği ve Erken Gelişim: Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinin Uyarlanması. *Yayınlanmamış Araştırma Raporu*. 2007.

206. Van Viersen S, de Bree EH, Zee M, Maassen B, van der Leij A, de Jong PF. Pathways into literacy: The role of early oral language abilities and family risk for dyslexia. *Psychological Science*. 2018;29(3):418-28.
207. Heath SM, Bishop DV, Bloor KE, Boyle GL, Fletcher J, Hogben JH, et al. A spotlight on preschool: The influence of family factors on children's early literacy skills. *PloS one*. 2014;9(4):e95255.
208. Scarborough HS. Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. *Specific reading disability: A view of the spectrum*. 1998;10(2):75-119.
209. Catts HW, Nielsen DC, Bridges MS, Liu YS, Bontempo DE. Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of learning disabilities*. 2015;48(3):281-97.
210. Byrne B, Olson RK, Samuelsson S, Wadsworth S, Corley R, DeFries JC, Willcutt E. Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*. 2006;29(1):33-49.
211. Erbeli F, Hart SA, Taylor J. Longitudinal associations among reading-related skills and reading comprehension: a twin study. *Child development*. 2018;89(6):e480-e93.
212. Harmandar D. Okulöncesi dönemde ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları ve dil destek çalışmalarına yönelik tercihleri: Anadolu Üniversitesi; Doktora Tezi, 2022.
213. Çatıkkaş KT. Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyleri ile ilgili değişkenlerin incelenmesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2008.

214. Kutluana Ö, ŞAHAN G. Okulöncesi Dönem Çocukların Eğitiminde Babaların Rolü: Nitel Bir Analiz. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi. 2021;8(1):249-73.
215. Krijnen E, van Steensel R, Meeuwisse M, Jongerling J, Severiens S. Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. Reading and Writing. 2020;33:207-38.
216. Cabell SQ, Justice LM, Konold TR, McGinty AS. Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. Early Childhood Research Quarterly. 2011;26(1):1-14.
217. Dynia JM, Purtell KM, Justice LM, Pratt AS, Hijlkema MJ. Home literacy environments in Maya communities in the Yucatan Peninsula. Early Education and Development. 2020;31(3):411-25.
218. Neumann MM. A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. European Early Childhood Education Research Journal. 2016;24(4):555-66.
219. Akyüz E. Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. 2016.
220. Akyüz E, Doğan Ö. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemdeki gelişimi: 36-71 aylık Türk çocukları örnekleme. Eğitim ve Bilim. 2019;44(199).
221. Karaman, G. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.

222. Tafa E. The Standardization of the Concepts about Print into Greek. Literacy Teaching and Learning. 2009;13:1-24.
223. Akoğlu G, Kızılöz Ç. Print awareness skills and home literacy environment of Turkish preschoolers. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2018;34(1):90-105.
224. Below JL, Skinner CH, Fearington 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(2):240-57.
225. Duran Yurdacan Ç. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ve Birlikte Kitap Okuma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 2022.
226. 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):441-78.
227. Yalavaç N. Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Yüksek Lisans Tezi,2020.
228. Demirel Öy, Yaman A. Okul öncesi dönemdeki çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi. 2023(33):604-15.
229. Canibey L. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay çocuklarda erken okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi. 2022.

230. Bayraktar V. Investigating print awareness skills of preschool children in terms of child and parent variances. *Eğitim ve Bilim-Education And Science*. 2018;43(196).
231. Enerem D. 60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2018.
232. Demir E. 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve görsel algı düzeyleri: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü; Yüksek Lisans Tezi, 2021.
233. Sigmundsson H, Eriksen AD, Ofteland GS, Haga M. Sound knowledge: Exploring gender differences in children when they start school regarding knowledge of large letters, small letters, sound large letters, and sound small letters. *Frontiers in Psychology*. 2017;8:1539.
234. Raižienė S, Garckija R, Gabrielavičiūtė I, Jaruševičiūtė V, Šilinskas G. Besiformuojantis raštingumas, matematikos ir savireguliacijos gebėjimai priešmokykliniame amžiuje: lyčių skirtumai. *Socialinis darbas*. 2019;17(2):174-90.
235. Manu M, Torppa M, Vasalampi K, Lerkkanen MK, Poikkeus AM, Niemi P. Reading development from kindergarten to age 18: The role of gender and parental education. *Reading Research Quarterly*. 2023;58(4):505-38.
236. Korat O. How accurate can mothers and teachers be regarding children's emergent literacy development? A comparison between mothers with high and low education. *Early Child Development and Care*. 2009;179(1):27-41.

237. Baroody AE, Diamond KE. Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2012;32(2):78-87.
238. Çiçek DDI. 60–72 aylık çocuklarda hızlı isimlendirme ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi: Ege Üniversitesi; Yüksek Lisans Tezi, 2023.

8. EKLER

Ek 1. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Bu araştırma "Okul Öncesi Dönem Çocukların İsim Yazma, Yazı Farkındalığı ve Alfabe Bilgisi Becerilerinin İncelenmesi ve Erken Okuryazarlık Açısından Risk Grubunda Olan Çocuklarla Karşılaştırılması" yüksek lisans tez çalışmasıdır. Paylaştığımız bilgiler başka kişilerle paylaşılmayacak ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Aşağıdaki soruları lütfen doğru bir şekilde cevaplayınız ve boş bırakmayınız. Herhangi bir yere kimlik bilgilerinizi yazmayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

1. Çocuğunuzun doğum tarihi:
2. Çocuğunuzun cinsiyeti:
3. Çocuğunuza yakınlığınız? Anne () Baba ()
4. Anne: () Çalışıyor () Çalışmıyor
5. Anne eğitim düzeyi:
Okuma- yazma bilmiyor () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()
6. Baba: () Çalışıyor () Çalışmıyor
7. Baba eğitim düzeyi:
Okuma- yazma bilmiyor () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()
8. Ailenin toplam aylık geliri:

Ek 2. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

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

Hazırlayan: Gökçe Karaman Benli- 2013

Bu değerlendirme aracı beş alt testten ve toplam 96 maddeden oluşmaktadır. Bu alt testlerin her biri 48-77

Çocukla Birlikte Ölçeği Uygulamak İçin Uygun Bir Ortama Geçme Süreci:

aylık tipik gelişim gösteren, okuma ve yazma bilmeyen çocuklara uygulanabilir, alt testler ayrı ayrı çalışılabilir. "Benim İsmim Ben başka bir okulda öğretmenim. Şimdi seninle bir oyun oynamak istiyorum. Öğretmeninden izin aldım. Bu oyunu okulun içinde sınıfınızdan başka bir yerde oynayacağız. Oyunumuz bitince seni öğretmen ve arkadaşlarının yanına geri getireceğim. Benimle oynamak ister misin?"

PUANLAMA İLE İLGİLİ NOT: 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. Puanlamayı yapabilmeleri için arkalı önü 2 sayfalık ayrı bir puanlama formu bulunmaktadır. Bu belgeyi yönlereleleri vermek için kullanabilirsiniz. Böylece her çocuk için ayrı ayrı 11 sayfa fotokopi çektiirmek zorunda kalmamış olursunuz.

1. SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME

Katılımcı Numarası: Uygulama Tarihi:
Yaşı: Cinsiyeti: 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. 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

Ek 4. Erken Gelişim Evreleri (EGE)

EGE Erken Gelişim
ASQ Evreleri

12. AY FORMU 11 ay 0 gün - 12 ay 31 gün
arası (kışınlar için)

Redwood City, CA: Bayatı Gelişimsel Merkezi (ASQ), 2. Basımın yazarları: Baskın Akın ve Thomas W. Todd. Bayatı Publishing Co. Çeviri ve düzenleme: Zeynep Gültekin, Bayatı Gelişim, Pınar Akın.



Çocuk Hakkında Bilgiler

Çocuğun doğum tarihi (Gün / Ay / Yıl): _____

Çocuk erken doğdu mu? Hayır
 Evet (kaç hafta erken doğdu belirtiniz) _____

Formu doldurma tarihiniz: _____

Çocuğa yakınlık durumunuz (anne, baba, büyükeldeve, öğretmen ya da halefi gibi): _____

Eğitim durumunuz: Okur-yazar
 İlköğretim 1. kademe (ilkokul)
 İlköğretim 2. kademe (ortaokul)
 Lise
 Üniversite

Formu doldurmada size yardım eden zikri mi? Evet
 Hayır

İletişim Bilgileri

Ev adresiniz: _____

Ev tel: _____


Çöp tel: _____

Elektronik posta adresiniz: _____

Redwood City, CA: Bayatı Gelişimsel Merkezi (ASQ), 2. Basımın yazarları: Baskın Akın ve Thomas W. Todd. Bayatı Publishing Co. Çeviri ve düzenleme: Zeynep Gültekin, Bayatı Gelişim, Pınar Akın.

EGE
ASQ

EK-5: Tez Çalışması İçin Alınan İzinler



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 16969557-2217

Konu : **ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU**

Toplantı Tarihi : 29 KASIM 2022 SALI
Toplantı No : 2022/20
Proje No : GO 22/145 (Değerlendirme Tarihi: 15.02.2022)
Karar No : 2022/20-37

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN'ın sorumlu araştırmacı olduğu, Naze Deniz DOĞAN'ın yüksek lisans tezi olan, GO 22/145 kayıt numaralı "**Okul Öncesi Dönem Çocukların İsim Yazma, Yazı Farkındalığı ve Alfabe Bilgisi Becerilerinin İncelenmesi ve Erken Okuryazarlık Açısından Risk Grubunda Olan Çocuklarla Karşılaştırılması**" başlıklı proje önerisi araştırmannın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, 30 Kasım 2022 – 30 Kasım 2023 tarihleri arasında geçerli olmak üzere etik açıdan **uygun bulunmuştur**. Çalışma tamamlandığında sonuçlarını içeren bir rapor örneğinin Etik Kurulumuza gönderilmesi gerekmektedir.

İZİNLİ	
1. Prof. Dr. Nüket Paksoy (Başkan)	8. Prof. Dr. Hande Güney DENİZ (Üye)
2. Prof. Dr. G. Burça AYDI (Üye)	9. Doç. Dr. Betül Çelebi SALTIK (Üye)
3. Prof. Dr. M. Özgür UYANIK (Üye)	10. Doç. Dr. Merve BATUK (Üye)
İZİNLİ	
4. Prof. Dr. Ayşe Kin İŞLER (Üye)	11. Doç. Dr. Gülten KOÇ (Üye)
5. Prof. Dr. Sibel PEHLİVAN (Üye)	12. Dr. Öğr. Üyesi Müge DEMİR (Üye)
6. Prof. Dr. Burcu B. DOĞU (Üye)	13. Dr. Öğr. Üyesi Burcu Ersöz (Üye)
İZİNLİ	
7. Prof. Dr. Tolga YILDIRIM (Üye)	14. Av. Buket ÇINAR (Üye)

Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu
06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1082 • Faks: 0 (312) 310 0580 • E-posta: goetik@hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:

EK-6: Orijinallik Raporu

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN İSİM YAZMA, YAZI FARKINDALIĞI VE ALFABE BİLGİSİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ VE ERKEN OKURYAZARLIK AÇISINDAN RİSK GRUBUNDA OLAN ÇOCUKLARLA KARŞILAŞTIRILMASI

ORJİNALLİK RAPORU

%5 BENZERLİK ENDEKSİ	%5 İNTERNET KAYNAKLARI	%1 YAYINLAR	%2 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
--------------------------------	----------------------------------	-----------------------	-------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

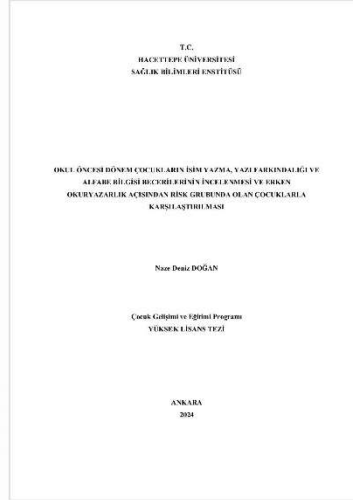
1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%1
2	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
3	journals.iku.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
6	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	<%1
7	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<%1
8	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1

EK-7: Dijital Makbuz**Dijital Makbuz**

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Naze Deniz Doğan
Ödev başlığı: OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN İSİM YAZMA, YAZI FARK...
Gönderi Başlığı: OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN İSİM YAZMA, YAZI FARK...
Dosya adı: Naze_Deniz_Dog_an_TEZ.docx
Dosya boyutu: 717.92K
Sayfa sayısı: 175
Kelime sayısı: 37,979
Karakter sayısı: 251,545
Gönderim Tarihi: 11-Oca-2024 06:36ÖS (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 2269420944



9. ÖZGEÇMİŞ