

T.C
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

FARKLI SOSYOEKONOMİK DÜZEYE SAHİP ÇOCUKLARIN
ANLATI BECERİLERİ İLE ÇALIŞMA BELLEĞİ, DOĞAL DİL
VE EV ERKEN OKURYAZARLIK ORTAMI İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ

Gülşah GÜREVİN

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA

2023

T.C
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**FARKLI SOSYOEKONOMİK DÜZEYE SAHİP ÇOCUKLARIN
ANLATI BECERİLERİ İLE ÇALIŞMA BELLEĞİ, DOĞAL DİL
VE EV ERKEN OKURYAZARLIK ORTAMI İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Gülşah GÜREVİN

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Figen TURAN

ANKARA

2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
FARKLI SOSYOEKONOMİK DÜZEYE SAHİP ÇOCUKLARIN ANLATI BECERİLERİ İLE
ÇALIŞMA BELLEĞİ, DOĞAL DİL VE EV ERKEN OKURYAZARLIK ORTAMI İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ
Gülşah GÜREVİN
Danışman: Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN

Bu tez çalışması 28.12.2022 tarihinde jürimiz tarafından “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı” nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Pınar BAYHAN
Hacettepe Üniversitesi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN
Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL
Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU
Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Fatma ELİBOL
Gülhane Sağlık Bilimleri Üniversitesi

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

23 Ocak 2023

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 tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ✗ Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 6 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

09/01/2023

(İmza)

Gülşah GÜREVİN

"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 danışmanının 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 danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir. Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

- Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

ETİK BEYAN

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

Gülşah Grevin

TEŞEKKÜR

Tez sürecimin başından sonuna kadar desteğini, ilgisini ve değerli katkılarını üzerimden hiç eksik etmeyen, bana yeni bakış açıları kazandıran ve danışman hocam olmasından büyük şeref duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Figen TURAN'a,

Yorumları ile bana katkı sağlayan, değerli jüri hocalarım Prof. Dr. Pınar BAYHAN'a, Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU'na, Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL'a ve Doç. Dr. Fatma ELİBOL'a,

Farklı ülkelerde de olsak her daim yanımda hissettiğim, hayattaki en değerli varlıklarım sevgili anneme, babama, beni her zaman motive eden canım ablama ve çocuk kalpleriyle her daim yüzümü güldüren biricik kardeşlerime,

Yüksek lisans eğitimim süresince desteğini her zaman hissettiğim sevgili arkadaşım Çağla DURAN'a,

Bu çalışmanın yürütülmesinde kolaylıklar sağlayan anaokulu idari personellerine ve öğretmenlerine, çalışmaya katılan annelere ve neşeleriyle çalışmayı keyifli hale getiren sevgili çocuklara,

İçten teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

GÜREVİN, Gülşah. Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Çocukların Anlatı Becerileri ile Çalışma Belleği, Doğal Dil ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı İlişkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2023. Bu araştırmanın amacı farklı sosyoekonomik düzeye sahip 48-72 ay arası çocukların anlatı becerileri ile çalışma belleği, doğal dil ve ev erken okuryazarlık ortamlarını detaylı bir şekilde incelemek ve aralarındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul iline bağlı anaokullarına devam eden, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip 40 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada çocukların anlatı becerilerini öyküleme bağlamında değerlendirmek amacıyla Mercer Mayer (56) tarafından oluşturulan “Frog Where Are You?” (Kurbağa Neredesin?) isimli resimli yazısız kitap; çocukların anlatılarının analizi için ise Işıtan (116) tarafından geliştirilen “Öykü Anlatma Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Çalışma belleği ve yürütücü işlevler değerlendirmesi için ise Akoğlu (118) tarafından geliştirilen, “Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi” ve “Kalem Tıklatma Görevi” uygulanmıştır. Ev erken okuryazarlık ortamı ise Karaahmetoğlu (123) tarafından geliştirilen “Ev Ortamı Erken Okuryazarlık Ölçeği (EROY-EV)” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların öykülerinde makroyapısal (öykü grameri) olarak giriş, öyküyü başlatan olay, içsel tepki, gelişme, arama eylemi, arama yerleri, engeller, öyküye başlık bulma alt boyutlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çocukların öyküleri mikroyapısal (öykü uzunluğu) olarak incelendiğinde puanların aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anlatı Becerileri, Öyküleme, Çalışma Belleği, Doğal Dil, Ev Erken Okuryazarlık Ortamı

ABSTRACT

GÜREVİN, Gülşah. Investigation of the Relationship between Narrative Skills of Children with Different Socioeconomic Levels and Working Memory, Natural Language and Home Literacy Environment. Hacettepe University, Graduate School of Health Sciences, Child Development and Education Program, Master's Thesis, Ankara, 2023. The aim of this study is to examine in detail the narrative skills and working memory, natural language and home early literacy environments of 48-72 months old children from different socioeconomic levels and to investigate the relationship between them. The study group of the research consists of 40 children from different socioeconomic levels attending kindergartens in Istanbul and their parents. In this study, Mercer Mayer's "Frog Where Are You?" book (56) and the "Story Telling Evaluation Form" developed by Işıtan (116) was used for the analysis of children's narratives. "Nonword Word Repetition List" by Akoğlu (118) and "Peg Tapping Task" were applied. The home early literacy environment was evaluated using the "EROY-EV" scale developed by Karahmetoğlu (123). As a result of the research, there was no statistically significant difference in the sub-dimensions of macrostructure of the stories, the event that started the story, internal reaction, development, search action, search locations, obstacles, finding a title for the story, according to family income level. When the stories of the children were examined microstructurally, it was found that the scores of the story length section differed significantly according to the family income status.

Keywords: Narrative Skills, Narration, Working Memory, Natural Language, Home Early Literacy Environment

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
ŞEKİLLER	xiii
TABLolar	xiv
1 GİRİŞ	1
1.1 Araştırmanın Kapsam ve Önemi	1
1.2 Amaç	2
1.3 Temel Problem	3
1.4 Alt Problemler	3
1.5 Sayıtlar	3
1.6 Sınırlılıklar	4
2 GENEL BİLGİLER	5
2.1 Dil	5
2.1.1 Dilin Bileşenleri	6
2.1.2 Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi	8
2.1.3 Dil Gelişimini Etkileyen Unsurlar	9
2.1.4 Doğal Dil Örneği Analizi	12
2.2 Anlatı Becerileri	17
2.2.1 Anlatı Analizi Yöntemleri	19

2.2.2	Öykü Gramer Kuramı	21
2.2.3	Anlatı Becerilerinin Önemi ve Diğer Gelişim Alanlarıyla İlişkisi	23
2.3	Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlevler ve Çalışma Belleğinin Gelişimi	25
2.4	Erken Okuryazarlık Ev Ortamı	27
3	GEREÇ VE YÖNTEM	30
3.1	Araştırmanın Modeli	30
3.2	Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi	30
3.3	Veri Toplama Süreci	33
3.3.1	Veri Toplama Araçları	33
3.4	Verilerin Analizi	39
4	BULGULAR	41
4.1	Betimleyici İstatistikler	41
4.2	Ölçek Veri Puanlarının Çocukların Demografik Değişkenleri (Yaş ve Cinsiyet) Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	45
4.3	Ölçek Veri Puanlarının Ailelerin Demografik (Gelir Düzeyi) Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	53
4.4	Ölçeklerin Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular	61
4.5	Çocukların Öyküyü Tekrar Anlatma Becerilerine İlişkin Makro Yapı Nitel Verileri	70
4.5.1	Öykünün Giriş Bölümü	70
4.5.2	Öyküyü Başlatan Olay	71
4.5.3	İçsel Tepki	72
4.5.4	Gelişme	72
4.5.5	Engeller	74
4.5.6	Sonuç	75
4.5.7	Öyküye Başlık Bulma	78

4.5.8	Hatalar	78
5	TARTIŞMA	81
5.1	Dil ve Anlatı Becerileri	81
5.2	Çalışma Belleği	83
5.3	Erken Okuryazarlık Ev Ortamı	84
6	SONUÇ VE ÖNERİLER	86
6.1	Öneriler	87
7	KAYNAKÇA	88
8.	EKLER	100
	EK-1: Demografik Aile Bilgi Formu	
	EK-2: Öykü Anlatma Değerlendirme Formu Örnek Maddeler	
	EK-3: Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi Örnek Maddeler	
	EK-4: Ev Ortamı Erken Okuryazarlık Ölçeği (EROY-EV) Örnek Maddeler	
	EK-5: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu Etik Kurul İzni	
	EK-6: Tez Çalışması Orijinallik Raporu	
	EK-7: Dijital Makbuz	
9	ÖZGEÇMİŞ	106

SİMGELER VE KISALTMALAR

AST:	Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi
DÜSS%:	Doğru Üretilen Sesbirim Sayısı
EROY-EV:	Ev Ortamı Erken Okuryazarlık Ölçeği (EROY-EV)
FSÖZS:	Farklı Sözcük Sayısı
KT:	Kalem Tıklatma Görevi
N:	Örnekleme Sayısı
OSU:	Ortalama Sözce Uzunluğu
ÖADF:	Öykü Anlatma Değerlendirme Formu
SED :	Sosyo-ekonomik Düzey
SS:	Standart Sapma

ŞEKİLLER

Şekil

2.2. Dilin 5 Bileşeni	7
2.3. Çocuktan Sohbet Bağlamında Dil Örneği Alınırken Kullanabilecek Örnekleme Protokolü Önerileri	14

TABLOLAR

2.1. Dil edinimi üzerine teoriler.	6
2.3. Okulöncesi dönemde sözel dil gelişimi.	8
2.5. Dil örneğinden alınan nicel ölçümler.	15
2.6 . Yaşa göre sahip olunması beklenen osu değerleri.	16
2.7. Erken çocukluk dönemi anlatı gelişimi aşamaları.	18
2.8. Stein & Glenn'in öykü grameri yapısı (makro yapı)	22
2.9. Öykü yapısı analizi unsurları.	23
3.1 . 48-72 aylık çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar.	31
3.2. 48-72 aylık çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar.	32
3.3. Ebeveyn yaşlarına ait istatistiki dağılımlar.	34
4.1. Doğal dil örneği analizi puanlarının betimleyici istatistikleri.	42
4.2. Anlatı becerileri öykü uzunluğu puanlarının betimleyici istatistikleri.	43
4.3. Anlamsız sözcük tekrarı listesi puanlarının betimleyici istatistikleri.	44
4.4. Ev Ortamı Erken Okuryazarlık Ölçeği (EROY-EV) ve kalem tıklatma görevi puanları betimleyici istatistikleri.	45
4.5. Ölçek puanlarının çocukların yaşlarına/aylarına göre mann whitney u testi sonuçları.	47
4.6. Ölçek puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre mann whitney u testi sonuçları.	52
4.7. Öykü anlatma formu anlatı becerileri mikroyapı puanlarının ailelerin aylık gelirine göre kruskal wallis testi sonuçları.	56

- 4.8.** Doğal dil örneği OSU ve FSÖZS puanlarının aile gelir düzeyine göre istatistik sonuçları. 60
- 4.9.** Anlamsız sözcük tekrarı ve kalem tıklatma görevinin aile gelir düzeylerine göre istatistik sonuçları. 61
- 4.10.** EROY-EV puanlarının annenin eğitim düzeyine göre istatistik sonuçları. 62
- 4.11.** Aile gelir düzeyi, ölçek puanları ve öykü makroyapı puanlarının korelasyonu 64
- 4.12.** Aile gelir düzeyi, ölçek puanları ve öykü mikroyapı puanlarının korelasyonu. 67
- 4.13.** Çocukların anlatı becerileri makroyapı puanların aile aylık gelir düzeyine göre dağılımı kikare testi sonuçları. 68
- 4.14.** Çocukların anlatı becerileri makroyapı puanlarının aylara göre mann whitney u testi sonuçları. 70
- 4.15.** Çocukların anlatı becerileri makroyapı puanlarının cinsiyete göre mann whitney u testi sonuçları. 71
- 4.16.** Çocukların anlatı becerileri makroyapı puanlarının aile gelir düzeyine göre kruskal wallis testi sonuçları. 72

1 GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kapsamı, amacı, alt problemleri, varsayımları ve sınırlılıkları ele alınmıştır.

1.1 Araştırmanın Kapsam ve Önemi

Çocuğun anne karnındaki ve doğum sonrası gelişim sürecini etkileyen birçok çevresel ve kalıtsal faktörler bulunmaktadır. Çocuğun gelişimi değerlendirilirken, bütün gelişim alanları bütünsel olarak ele alınmakta ve çocuğun hayatını kaliteli bir şekilde devam ettirebilmesi açısından gerektiğinde çeşitli müdahalelerle desteklenmektedir. Dil, çocuğu değerlendirirken ilk olarak ele alınan en önemli unsurlardan biridir. Owens(100)'in aktardığına göre Amerikan Dil ve Konuşma-İşitme Derneği Komitesi(ASHA), dilin tanımını aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

1. Dil, düşünce ve iletişim için çeşitli biçimlerde kullanılan geleneksel sembollerin karmaşık ve dinamik bir sistemidir.
2. Dil, belirli tarihsel, sosyal ve kültürel bağlamlarda gelişir.
3. Kurallarla yönetilen davranış olarak dil, fonolojik, morfolojik, sözdizimsel, anlamsal ve pragmatik olmak üzere en az beş parametre ile tanımlanır.
4. Dil öğrenimi ve kullanımı biyolojik, bilişsel, psikososyal ve çevresel faktörlerin müdahalesiyle belirlenir.
5. İletişim için dilin etkin kullanımı, sözel olmayan ipuçları, motivasyon ve sosyokültürel roller gibi ilişkili faktörler dahil olmak üzere insan etkileşiminin geniş bir şekilde anlaşılmasını gerektirir.(101)

Tanımda belirtildiği üzere dil gelişimi birçok kapsamda incelenmeli ve çeşitli faktörler doğrultusunda yorumlanmalıdır. Bu araştırma da 4-6 yaş aralığındaki okul öncesi çocuğunun dili, anlatı becerileri kapsamında ne düzeyde kullandığı ve çevresel faktörlerden biri olan sosyo ekonomik düzeyin dil üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Okul öncesi çocuklarının anlatı becerilerinin, ileriki dönemde okuduğunu anlama ve okul başarısı açısından güvenilir bir yordayıcı olduğu bilinmektedir (102).

Ailenin sosyoekonomik durumu (SED), çocukluk boyunca ve yetişkinlikte de birçok alanda dil gelişimi ile ilgilidir. Düşük SED’li ailelerden gelen çocuklar, bebeklik döneminden itibaren yüksek SED’li ailelerden gelen çocuklara göre daha düşük seviyede dil ve iletişim becerisi gösterirler. Düşük ve yüksek SED’li çocuklar arasındaki fark devam etmekte ve bazen yaşla birlikte artmaktadır(108). Çocukların anlatı becerileri, onların dil yapılarının yanı sıra bilişsel yapılarını da kapsamaktadır (103). Çalışma belleği, çocuklar bebeklikten ergenliğe geçerken bellek kapasitesindeki ve işleme hızındaki artışla beraber, gelişimde kilit rol oynayan merkezi bir bilişsel sistemdir ve gelişimde önemli bir role sahip olması sebebiyle, birçok bilişsel gelişim teorisi, bilişsel değişim için başlangıç noktası olarak çalışma belleği kapasitesindeki artışları ele alır (104). Çalışma belleğinin bilişsel yapının bir yordayıcısı olmasının yanı sıra, kelime bilgisi edinimi, cümle anlama ve okuma bir dizi dilsel beceriyi de etkilediği kabul edilir (105). Erken okuryazarlık becerileri, çocuğun doğduğu andan itibaren okuma-yazmayla ilgili pozitif tutumlar kazanmaya başladığı, sözel dil, sözcük bilgisi, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi gibi alt becerileri edindiği hayatları boyunca sosyal ve akademik başarıları üzerinde çok önemli role sahip becerilerdir (106). Çocuk için hayati önem taşıyan bu becerilerin elde edinilme sürecinde çocuğun yaşadığı çevre ve ebeveynler de büyük rol oynamaktadır. Bradley (107)’nin, belirttiğine göre düşük SED’e sahip anneler, çocuklarıyla daha az konuşup, onların sorularını daha az yanıtlamaktadırlar. Çocuklarının okumayı öğrenme sürecinde ise, yüksek SED’e sahip olan annelerin yarısı kadar çocuklarına kitap okumaktadırlar. Sonuç olarak dil ve bilişsel gelişim alanları arasındaki bu güçlü ilişkiyle beraber çocuğun içerisinde bulunduğu sosyoekonomik düzey, bizlere çocuğun ileriki yaşamında hem akademik hem de sosyal anlamda daha başarılı olabilmelerini sağlamak adına önemli ipuçları vermektedir.

1.2 Amaç

Araştırmanın amacı; 48-72 ay arası okul öncesi dönemi çocuklarının sahip olduğu anlatı becerilerinin, çalışma belleği ve ev erken okuryazarlık ortamıyla arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir. Ayrıca bu ilişkinin belirlenmesinde sosyoekonomik düzeyin bir yordayıcı olup olmadığı incelenmiştir.

1.3 Temel Problem

Farklı sosyoekonomik düzeye sahip 48-72 ay arası çocukların, anlatı becerileri ile çalışma belleği, doğal dil ve ev okuryazarlık ortamı arasında bir ilişki var mıdır?

1.4 Alt Problemler

1. 48-72 ay arası çocukların sahip olduğu anlatı becerisi yaşa, cinsiyete ve aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
2. 48-72 ay arası çocukların çalışma belleği puanları yaşa, cinsiyete ve aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
3. 48-72 ay arası çocukların ev erken okuryazarlık ortamı, yaşa, cinsiyete, anne eğitim durumuna ve aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
4. 48-72 ay arası çocukların aile gelir durumu, anlatı becerileri makroyapı, çalışma belleği ve ev okuryazarlık ortamı arasında bir ilişki var mıdır?
5. 48-72 ay arası çocukların aile gelir durumu, anlatı becerileri mikroyapı, çalışma belleği ve ev okuryazarlık ortamı arasında bir ilişki var mıdır?

1.5 Sayıtlar

1. “Frog, Where Are You? (Kurbağa Neredesin?)” adlı resimli çocuk kitabı, okul öncesi dönemde anlatı becerilerini ölçmede güvenilir bir araçtır.
2. “Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi ve Kalem Tıklatma Görevi” okul öncesi dönemde çalışma belleği ve yürütücü işlevleri ölçmede güvenilir bir araçtır.
3. “Öykü Anlatma Değerlendirme Formu”, okul öncesi dönemde anlatı becerilerini ölçmede güvenilir bir araçtır.
4. “Ev Ortamı Erken Okuryazarlık Ölçeği (EROY-EV)”, okul öncesi dönemde ev erken okuryazarlık ortamını değerlendirmede güvenilir bir araçtır.
5. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayıлып, katılımcı ebeveynlerin ölçme araçlarındaki sorulara doğru cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma, Covid-19 Pandemisi süresince ülke çapında gerçekleşen olağanüstü hal sebebiyle, İstanbul ili sınırlarında yer alan devlete bağlı okul öncesi kurumlarında eğitim gören 48-72 ay arası farklı sosyoekonomik düzeye sahip 40 çocuk ve ebeveynleri ile sınırlandırılmıştır. Toplanan verilerden yola çıkılarak elde edilen bulgular ve sonuç araştırmanın evrenini temsil etmektedir.

2 GENEL BİLGİLER

2.1 Dil

İnsanoğlu dñnyaya geldiği ilk andan itibaren dış dñnya ile iletişim kurmaya başlar. Yaşamın devamlılığının sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesi için bu en önemli ihtiyaçlardan birisidir. İletişim için kullanılan en önemli araç dildir ve insan doğduğu andan itibaren öncelikle sözel olmayan ifadelerle dil gelişimi başlamaktadır. Dil sayesinde dñnyayı keşfetme, öğrenme ve kendimizi ifade ederek yaşamı sağlıklı bir şekilde sürdürme olanağı elde ederiz.

Lahey & Bloom'a göre (1) "Dil, dñnya hakkındaki düşüncelerin iletişim amacıyla, isteğe bağlı seçilen sinyallere (kelime, cümle, jest, mimik vb.) ait geleneksel sistem aracıyla temsil edildiği bir koddur. Tanımdaki anahtar kelimeler kod, düşünceler, geleneksel, sistem ve iletişimdir. Dili en iyi şekilde anlayabilmek için, bu terimlerin ne anlama geldiğini ve nasıl çalıştıklarını düşünmek gerekmektedir."

Konuşma ise, dilin sözlü ifadesidir. Başkaları tarafından anlaşılabilecek ses dizileri üretmek için gerekli olan karmaşık bir dizi motor aktiviteyi içermektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar sadece dil sistemlerinin sembol ve kurallarını değil, aynı zamanda ses, kelime ve cümleleri ve bu seslerin nasıl birleştirileceğini ve bunları üretmek için gerekli motor davranışları da öğreneceklerdir (2). Ebeveynler için çocuklarının ilk çıkardığı sözcük onlar için büyük önem taşır, bu dñnyayla kurulan ilk bağlantıdır. Dil gelişimi süreci, insan yaşamının erken dönemlerinde bebeklerin yeni dil edinmeye hazır olarak doğmasıyla başlar. Dil gelişiminde önemli bireysel farklılıklar olmasına rağmen, bebekler genellikle bir aylıkken mırıldanmaya başlar ve babıldama evresi yaklaşık olarak 6 aylıkken başlar (5). Çocukların ilk kelimeleri genellikle 12 veya 13 aylıkken ortaya çıkar. Çocuklar cümleyi dil bilgisi kurallarına uygun olarak düzenlemek ve anlamak için neredeyse sonsuz çeşitlilikte anlamlı cümleler üretilir. Çocuğun çıkardığı sözcüklerden ziyade, sözcüğü bilip anlamına uygun kullanması önemlidir (3, 6, 7).

ocukta dil edinimi, konuşma ve dil gelişimi, uzun yıllardır dil teorisyenleri için tartışma konusu olmuştur ve bu konuda birçok teori geliştirilmiştir.

Tablo 2.1 : Dil Edinimi Üzerine Teoriler

Teori	Teorinin Temel Fikri	Teorisyen
Davranışçı	Çocukların dil edinimi sürecinde kalıtımsal etkilerin yanısıra çevrenin de etkisini vurgular. Çocukların yetişkinleri taklit ederek ve pekiştireçler yardımıyla dili öğrendiklerini savunur.	Skinner
Evrensel Dil Bilgisi Kuramı	Çocuklar zihinlerinde ‘‘Dil Edinim Cihazı (LAD) adı verilen bir yapıyla dünyaya gelirler. Bu yapı çocukların dili ve kurallarını kolayca kavrayabilecek bir kapasitede olduklarını savunur.	Chomsky
Bilişsel	Dil gelişimini otistik, benmerkezci ve sosyal olarak sıralayan Piaget, her aşamada mantıksal düşünme ve muhakeme becerilerinin de gelişimiyle beraber çocuğun dilinin ilerlediğini savunur.	Piaget
Etkileşimsel	Çocukların dili öğrenmek ve edinmek için doğuştan gelen bir yeteneğe sahip olduklarını, fakat bakım veren kişiyle etkileşimin dili edinmede en önemli nokta olduğunu savunur.	Bruner

Sonuç olarak dil gelişimi bir çok faktörden etkilenen ve önemle üzerinde durulması gereken bir alandır. Çocuğun birincil bakım veren kişiyle kurduğu etkileşimden başlayarak, hayatı boyunca entelektüel birikimi sayesinde artarak devam eden bir süreçtir (8, 9,10, 11).

2.1.1 Dilin Bileşenleri

Dil oldukça karmaşık ve zengin bir yapıya sahiptir. Uzmanlar tarafından yapılan araştırmalar sonucunda dilin diğer gelişim alanlarıyla bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesinin kolaylaşması adına çeşitli bileşenlere ayırarak sınıflandırılmıştır. Dilin biçim(*form*) bileşeni; sesbilgisi, biçimbilgisi ve söz dizim yapılarını kapsar. İçerik(*content*), dilin anlam bilgisini ve kullanım(*use*) ise, dilin iletişim amacıyla kullanımını ifade etmektedir.



Şekil 2.2. Dilin 5 Bileşeni

1. **Söz Dizimi (Sentaks):** Sözdizimi, anlamlı cümleler oluşturulması amacıyla kelimelerin dilbilgisi kurallarına uygun şekilde bir araya getirilmesidir. Küçük yaşlardan itibaren basit yapıda cümlelerle konuşmaya başlayan çocuk, kademeli bir şekilde daha karmaşık yapıda ve türemiş sözcüklerle cümleler kurmaktadır.
2. **Ses Bilgisi (Fonoloji):** Konuşma seslerinin yapısını ve bunların kurallara uygun sıralanmasını ifade eder. Çocuğun dili daha akıcı bir hale gelerek, telaffuz ve tonlama anlamında ilerler (2).
3. **Biçimbilgisi (Morfoloji):** Biçimbilgisi, kelimelerin nasıl şekillendiği ve kelimelerin içerdiği ek, kök ve dilbilgisi yapılarının sistematik olarak nasıl sıralanacağı ile ilgili kuralları kapsamaktadır (12).
4. **Anlambilim (Semantik):** Anlambilim, dili meydana getiren sözcük cümle anlamlarıyla ve bunların kombinasyonlarıyla ilgilidir. Çocukta semantik, ilk olarak kelime anlam bilgisiyle başlamaktadır. Çocuğun bunu kazanabilmesi için kelimenin bir yetişkin tarafından belli bir durum, nesne ya da olay bağlamında söylenmiş olması gerekmektedir.
5. **Kullanımbilim (Pragmatik):** Pragmatik, iletişim niyetiyle oluşturulan bir söylemin sosyo kültürel bağlam, dinleyici profili ve kurallara uygun olarak aktarılmasıdır (13).

2.1.2 Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi

Çocukların konuşma seslerini erken yaşlarda edindiği fakat tonlama ve akıcılık becerilerinin yetişkinlere göre daha az gelişmiş olduğu bilinmektedir. Çocuklar kademeli olarak dilin kurallarına hakim olmayı ve artikulatorleri harmoni içerisinde kullanarak fikirlerini ifade etmeyi öğrenirler. Bu dönemde çocuğun yaş ve gelişimi dikkate alınarak, yanlışlarda sert düzeltmelerden uzak durarak çocuğun dile karşı pozitif bir tutum geliştirmesi sağlanmalıdır. Çocuklar sesleri duydukça ve tekrar ettikçe onları daha profesyonel bir şekilde kullanmayı öğrenirler (14). Kol (15)'in aktardığına göre okul öncesi çocuğun, dil ve zihinsel gelişimini önemli ölçüde tamamladığı ve 5 yaşına ulaştığı zaman yaklaşık 2000 kelime içeren bir sözcük dağarcığı ile ana dilini konuşabildiği dönemdir (16).

Tablo 2.3. Okulöncesi Dönemde Sözel Dil Gelişimi

Yaş	Sözel Dil Gelişiminin Genel Özellikleri
36 Ay	900–1000 kelimelik sözcük dağarcığına sahiptir 3-4 kelimelik basit yapılu cümleler kurabilir (özne-fiil) Fonolojik farkındalık geliştirir Sürekli “Bu ne?” gibi sorular sorarak, etrafındakileri isimlendirmeye çalışır İki adımlı yönergeleri takip edip, yapabilir
4 Yaş	1500'den fazla kelimededen oluşan bir kelime hazinesine sahiptir Cümleler daha karmaşık hale gelir İç konuşmanın gelişimi gerçekleşir Çıkarılması zor olan harflerde telafuzları daha da iyileşir Yetişkin ve diğer çocuklarla daha akıcı ve anlaşılır konuşmaya başlarlar
5 Yaş	Yaklaşık 1500-2200 kelimelik bir kelime dağarcığına sahip olabilir Duyguları üzerine konuşup, tartışabilir Kelimelerin birden fazla anlamı olabileceğinin farkındadır
6 Yaş	Yaklaşık 2600 kelimelik sözcük dağarcığına sahiptir 20.000–24.000 kelimelik alıcı dil sözcük dağarcığı vardır Okuma yazmanın temeli olan dil becerilerini ve kavramlarını kullanmaya başlar Argo kelimeleri keşfeder ve kullanır

Kaynak: Bredekamp (2017) ve Kolb ve Fantie (2008) 'den uyarlanmıştır (17,18).

Çocuğun temel dil becerilerinin 5-6 yaşlarına kadar kazandığı (dil edinimi) ve dili bir yetişkin gibi profesyonel kullanabilme becerilerinin ise 5-6 yaşından sonra gelişmeye başlayarak on yaşına kadar devam ettiği kabul edilmektedir. Çocuk yedi yaşından itibaren dilini geliştirerek, sözcüklerin duygusal değerleri olduğunu keşfeder. Konuşmada tonlamanın ve ses renginin önemini hisseder . Dilin insanlarla iletişim üzerindeki önemini fark ederek, konuşmalarında bunu kullanır (19). Trawick-Smith (14)'in belirttiğine göre, okul öncesi dönemde çocuklar dilin pragmatik kullanımının farkında olarak, dile ait dinleyici sıra verme, rica etme, soruya yanıt verme gibi nezaket kurallarını öğrenmekle kalmayıp bunları sosyal bağlamda kullanmaya çalışırlar. Bu kuralları dinleyiciye göre adapte ederek, sosyal statüye göre nezaket seviyelerini ayarlarlar, yakın arkadaşlarıyla konuşurken bu kuralları daha az kullanırlar.

2.1.3 Dil Gelişimini Etkileyen Unsurlar

Çocuğun içerisine doğduğu ortam, genetik faktörler ve yıllar boyunca deneyimlediği etkileşimlerle beraber dil gelişimi ilerleme kaydetmektedir. Çocukların ilk yıllarda deneyimledikleri öğrenme fırsatlarının sayısı önemli ölçüde değişir ve öğrenme fırsatlarının farklılıkları, dil gelişim hızının güçlü bir göstergesi olmaktadır. Çocuğun dil gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biri de çevre olarak kabul edilmektedir. Hoff (20)'un sosyal çevrenin çocuğun dil gelişimini nasıl şekillendirdiği üzerine yaptığı araştırma sonrası belirttiğine göre, bütün sosyal çevreler çocuklara iletişim amaçlı kullanılan dili deneyimleme ve konuşma örneklerini duyma fırsatı vermektedir. Bulunduğu çevrenin çocuğa sunduğu dil edinim destekleri sonrasında, çocukların dil gelişim hızı veya seyrinde meydana gelen değişiklikler, dil edinim mekanizmasının bu çevresel desteklere bağlı olduğu hipotezini desteklemektedir. Bütün sosyal çevreler, dil gelişimi için temel çevresel önkoşulları karşılar, ancak her farklı ortam çocuğun dil gelişim hızını farklı derecede etkiler. Sonuç olarak farklı sosyal çevrelerde yetişen çocukların, dil gelişim hızı ve düzeyi farklı olmaktadır. Dil gelişiminde sosyal çevrenin etkisi üzerine yapılmış olan bir çok çalışmanın da sunduğu sonuçlarla

beraber, dil gelişimi süreci genellikle sosyo-ekolojik bir bağlamdan ele alınır ve bu konuda teoriler geliştirilmiştir.

Çocuğun gelişim sürecini etkileyen etmenlerin birbirleriyle olan ilişkisi hakkında kapsamlı bir bakış açısı elde etmek için, psikolog Uri Bronfenbrenner “Biyoeekolojik Modeli” geliştirmiştir. Bronfenbrenner bu modelde, canlı ve çevre arasında çift yönlü bir etkinin olduğunu belirtmektedir (21). Ünal’ın (22) aktardığına göre kuram, çocuğun farklı düzeylere ait çevreden etkilenen kompleks bir sistem içinde geliştiğini ve kalıtımsal olarak getirdiği özelliklerinde çevresel unsurlarla birleşerek, çocuğun gelişimini şekillendirdiğini belirtmektedir. Bronfenbrenner, çocuğun çevresinin ve gelişiminin birbiriyle olan etkileşimini anlamak ve buna dair bir kavram oluşturmak için bir çocuğun etrafındaki ekolojik sistemleri tanımlamıştır. **Mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem, kronosistem** olarak adlandırılan bu sistemler, süreklilik ve değişim içermektedir ve zaman temel bir unsur olarak ele alınır (23, 22). Mikrosistem çocuğa en yakın ortamdır ve bu ortamdaki kişilerle olan günlük yaşam temaslarını içerir ve örn. ebeveynler, akranlar, öğretmenler veya günlük aktiviteler (24). Mezosistem, çocuğun aktif şekilde dahil olduğu mikrosistemlerin çeşitli yönleri arasındaki ilişki olarak karakterize edilmektedir. Ekzosistem ise, çocuğu aktif katılım göstermediği fakat onu dolaylı olarak etkileyen sistem olarak tanımlanmıştır, örn. aile içindeki maddi zorluklar, ebeveynin işini kaybetmesi veya ebeveynlerin eğitim geçmişi. Makro sistem sosyal ve politik yapıları içerir ve çocuğun çevresini etkileyen kurumsal sistemlerin yanı sıra kültürel değerler olarak ele alınmaktadır. Yapılan son değişikliklerle beraber Bronfenbrenner, modele son olarak kronosistemi eklemiştir. Bu sistem sadece gelişmekte olan çocuğun değil, aynı zamanda çevresel sisteminin de zamana bağlı değişimini veya kararlılığını göstermektedir (21). Bu sebeple Bronfenbrenner’ın kuramı, okul öncesi dönemi çocuklarının bulunduğu çevre ve bağlamın ve burada bulunan yakın süreçlerle, kişiler üzerine detaylı ve sistematik bir bakış açısıyla yaklaşmamıza olanak sağlamaktadır. Her sistem çocuğun doğal yaşamıyla ilişkilidir ve çeşitli büyüme, gelişme kaynakları ve seçeneklerini bireysel çeşitlilik içerisinde sunmaktadır. Çocuğun gelişme ve büyüme sürecindeki bu kaynaklardan biri de ailenin içinde yaşadığı sosyo-ekonomik koşullar ele alınmaktadır (22). Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED), literatürde ailenin geliri,

ebeveynlerin eğitim düzeyi ve ebeveynlerin mesleki durumu olarak genellikle üç boyut altında tanımlanmıştır (25). Ailenin sosyo-ekonomik durumun çocuğun dil gelişimi üzerine etkilerini belirleyebilmek adına literatürde bir çok araştırma yapılmıştır. Hart ve Risley (26), 2-3 yaş aralığındaki çocukların erken dönem dil deneyimlerini keşfetmek için farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerle bir çalışma yapmıştır. Düşük sosyo-ekonomik düzey (SED), orta SED (işçi sınıfı) ve yüksek SED (profesyonel) ailelerin çocuklarıyla yaptığı ev içi konuşmalarını kaydetmiştir. Araştırma sonuçlarına göre saat başı ortalamaya bakıldığında, yüksek SED'e sahip ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimde bulunurken en fazla sayıda sözce ürettiğini ve düşük SED'li ailelerin de en düşük sözce sayısına sahip olduğu bulunmuştur.

Hoff (27) tarafından başka bir araştırmada ise, 2 yaşındaki çocukların 10 haftalık bir süre boyunca kelime dağarcığı gelişimini değerlendirmek amacıyla yüksek SED'li anneler ile orta SED'li annelerin çocukları ile arasındaki ev içi etkileşimlerinin kayıtları çeviriyazıya dönüştürülmüştür. Araştırma sonucunda yüksek SED'li annelerin alt SED'li annelere göre çocuklarıyla daha fazla konuştuğunu bulunmuştur. Aynı her iki araştırma sonucunda da, üniversite eğitimi annelerin lise eğitimi annelere göre çocuklarıyla daha çok konuştuğunu, daha zengin kelime dağarcığı kullandığını, daha fazla olumlu yanıtlar ürettiklerini, çocuklarına daha az yönerge verdiklerini ve daha fazla soru sorduklarını bulmuşlardır. Her iki çalışmada da çocukların sözcük dağarcığının büyüme hızının, ebeveyn-çocuk etkileşiminin en fazla olduğu evlerde en yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde anne eğitim düzeyi ve aile sosyo-ekonomik düzeyinin çocuğun dil gelişimi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Ülkemizde de ebeveyn ve çocuklarla yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Erkan (28) tarafından, sosyo-ekonomik ve öğrenim düzeyi düşük ve ailelerin 4 ve 5 yaş aralığındaki 48 çocuğun ürettiği cümlelerdeki dil yapısını incelemek amacıyla araştırma yapılarak, bu cümlelerdeki sözcük sayısı, sözcük çeşitleri, ekler, kipler, eylemsiler gibi bileşenler incelenmiştir. Çocuklardan öykü anlatmaları istenilerek, elde edilen 50 cümle incelenmiştir. Düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocuklar arasında, üretilen sözcük sayısı ve çeşitlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu

görülmüştür, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların genellikle içerik açısından daha zengin cümleler kurduğu bulunmuştur.

Aynı şekilde Küntay ve Ahtam (29), Türkçe öğrenen çocuklarla yaptıkları araştırmada, düşük eğitim düzeyine sahip annelerin geçmişteki olaylar hakkında konuşurken yüksek eğitilmiş annelere kıyasla, olay başına daha az konuştuklarını ve olaylarla ilgili daha fazla ayrıntı vermek yerine bir önceki cümlenin içeriğini tekrar etmeyi tercih ettiklerini bulmuşlardır. Bu tür farklılıkların sonucu olarak, farklı sosyo-ekonomik koşullarda büyüyen çocukların hikâye anlatma becerilerinde de farklılıklar saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde büyüyen çocukların dil ve öykü anlatma becerilerinin, ebeveynlerinin eğitim durumu ve ekonomik durumundan etkilendiği belirtilse de, anlatı becerileri ile sosyo-ekonomik düzey farklılıkları arasındaki ilişki hakkında yeterli araştırma bulunmamaktadır.

2.1.4 Doğal Dil Örneği Analizi

Günümüzde çocukların dil becerileri ve dil gelişim düzeylerini belirlemek adına birçok yöntem kullanılmaktadır. Geliştirilecek eğitim politikalarına ışık tutması açısından ya da çeşitli dil gecikmesi durumlarında yapılacak erken müdahaleler için çocukluk çağı dil değerlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Işıtan ve Turan'ın (103) aktardığına göre, dilin değerlendirilmesinde kullanılan, **norm bağımlı, ölçüt bağımlı, performans temelli ve dinamik değerlendirme** olarak dört farklı değerlendirme türü bulunmaktadır ve bunlar amaçlarına göre değişiklik gösterebilmektedirler (31, 32, 33).

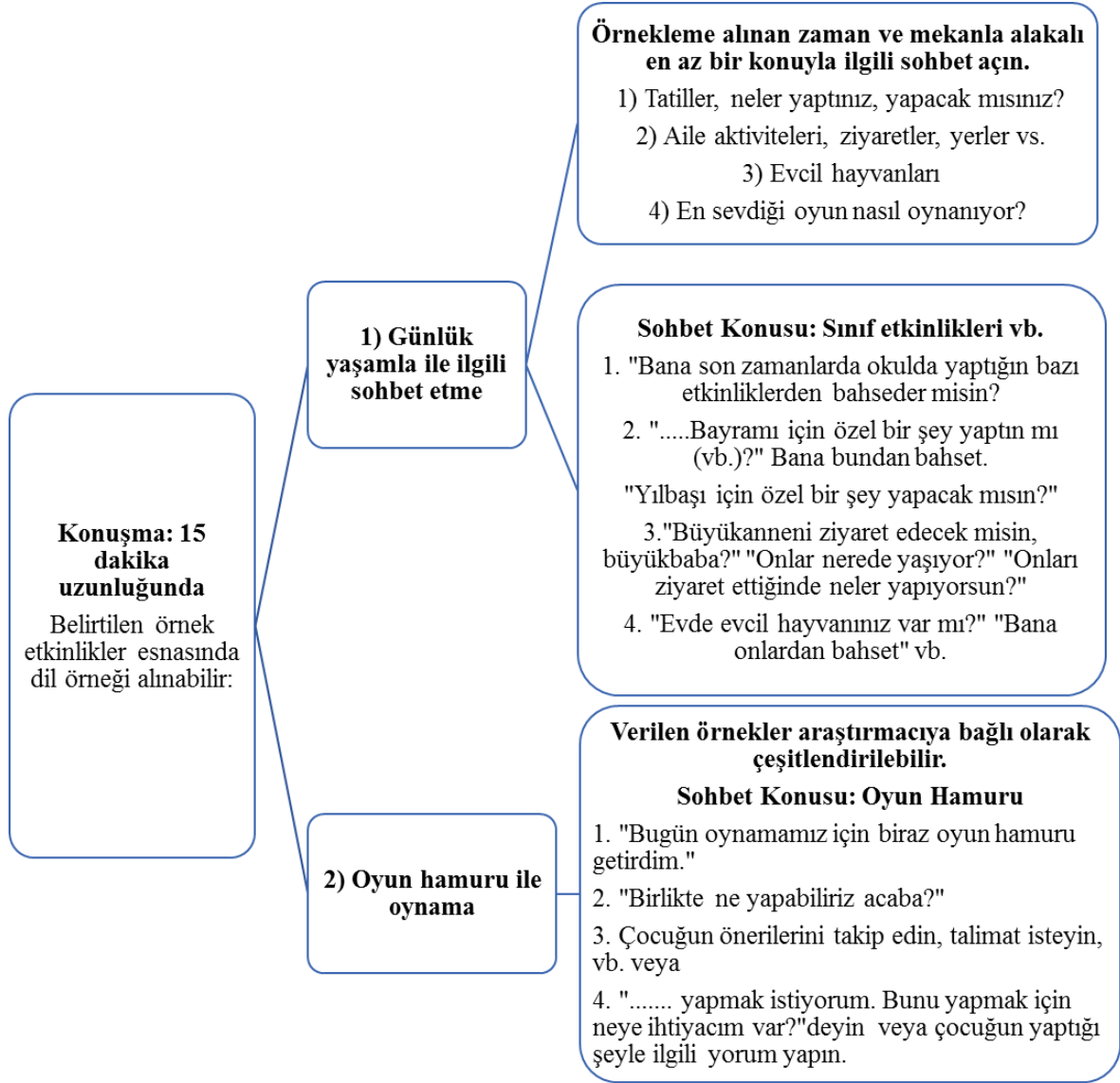
Acarlar'ın (33) belirttiğine göre, günümüzde çocuğun dilinin değerlendirilmesinde standardize testlerden ziyade, çocuğa özgü ölçümlerin daha sık olarak kullanıldığı görülmektedir. Ölçüm için çocuğun doğal ortamına benzerlik gösteren en az yapılandırılmış ortam, çocuğun dil anlamında benzer davranışlar göstermesine imkan sağlamaktadır (34). Işıtan ve Turan'ın (103) aktardığına göre Johnston (34), çocuğun gerçek dil performansına ait en doğru bilginin doğal iletişim

ortamında yapılan gözlem ve dil örneği analizi ile elde edildiğini belirtmektedir. Bu sebeple, çocuğun doğal iletişim ortamında alınan doğal dil örneği analizinin, değerlendirme aşamasının önemli bir parçası olduğu düşünülmektedir. Heilmann (36), okul öncesi çocuklar için geçerli klinik veri toplamak için 50 sözcelik bir örneğin genellikle yeterli olduğunu öne sürmektedir. Okul öncesi çocuklar için tipik olarak 50 sözcenin 4 dakikada toplandığını ve konuşma örneğinin her bir dakikasının yazıya dökülmesinin yaklaşık 5 dakika sürdüğünü, böylece okul öncesi bir çocuktan alınan örneğin 20 ila 30 dakikada yazıya dökülebileceğini belirtmektedir.

Longhurst ve File (37), ifade edici sözdizimsel ve morfolojik becerileri değerlendirmek için okul öncesi düzeyde dil örneği alınırken nispeten yapılandırılmamış bir serbest oyun ortamında veya ebeveyn veya araştırmacı tarafından yapılandırılmış bir aktiviteye dayalı bir dil örneğinin uygun bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Şekil 2.3: Çocuktan Sohbet Bağlamında Dil Örneği Alınırken Kullanabilecek Örnekleme Protokolü Önerileri

Kaynak: *Leadholm ve Miller (1995) 'den uyarlanmıştır (38).*



Doğal dil örneği analizinin temel aşamaları, sırasıyla çocuktan yabancı olmadığı bir ortamda oyun yoluyla konuşma örneği alınması, bu örneğin çocuğun söylemlerine sadık kalınarak transkripsiyonu (çeviri yazıya dönüştürülmesi) ve çocuğun çeşitli dil özelliklerinin analiz edilmesidir (15). Doğal dil örneği analizi sürecinde; ortalama sözce uzunluğu (OSU), farklı sözcüklerin toplam sözcük sayısına oranı (FTS), farklı sözcüklerin sayısı (FSÖZS), toplam sözcük sayısı (TSÖZS), toplam sözce sayısı (TSS) ve toplam tam ve anlaşılır sözce sayısı (TASS) gibi ölçümler

yoluyla çocuğun çeşitli dil özelliklerine bütüncül bir bakış açısıyla inceleme fırsatı elde edilmektedir (35).

Tablo 2.5: Dil Örneğinden Alınan Nicel Ölçümler

Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU)*	Dil örneğindeki biçimbirim sayısı / dil örneğindeki sözce sayısı
Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı (FTS)	Toplam farklı sözcük türü / toplam sözcük
Farklı Sözcüklerin Sayısı (FSÖZS)*	Farklı sözcük köklerinin hesaplanması ile bulunur.
Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS)*	Tüm sözcüklerin hesaplanması ile bulunur
Toplam Sözce Sayısı (TSS)	Dil örneğindeki tüm sözcelerin sayısının hesaplanmasıdır.
Toplam Tam ve Anlaşılır Sözce Sayısı (TASS)	Tam ve anlaşılır olan sözcelerin sayısının hesaplanmasıdır.

**Gelişimsel ölçümler: yaşla ilişkili olan ölçümler*

Doğaroğlu'ndan (2014) alınmıştır (35).

Yapılan bu araştırmada elde edilen dil örnekleri araştırmacı tarafından çeviriyazıya dönüştürülerek Ortalama Sözce Uzunluğu ve Farklı Sözcüklerin Sayısı (FSÖZS) ölçümleri hesaplanmıştır. Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU), Türkçe öğrenen çocukların dil gelişimlerini değerlendirmede veya dil problemi yaşayan çocukların tespit edilmesinde belirleyici bir ölçüt olarak kullanılabilir. Fakat OSU, bir uzunluk/üretkenlik ölçütüdür, bu sebeple yalnız başına kullanılmamalı, nitel ölçümler için başka değerlendirme yöntemlerinden faydalanılmalıdır (15). Ayrıca çocuğun anlam bilgisinin değerlendirilmesinde faydalanılan bir başka nicel ölçüm de ifade edici sözcük dağarcığını gösteren farklı sözcüklerin sayısıdır (FSÖZS) (39).

Tablo 2.6 : Yaşa Göre Sahip Olunması Beklenen OSU Değerleri

Yaş (Ay)	OSU Değerleri
18	1.20-2.59
21	1.50-2.94
24	1.81-3.29
27	2.11-3.65
30	2.42-4.00
33	2.73-4.36
36	3.03-4.71
39	3.34-5.06
42	3.64-5.42
45	3.95-5.77
48	4.26-6.13
51	4.56-6.48
54	4.87-6.83
57	5.17-7.19
59	5.38-7.42

Kaynak: Ege, Acarlar & Güleyüz (1988)'den alınmıştır (112)

Ayrıca günümüzde verilen çeviri yazıya dönüştürülmesi ve analizi aşamasında bilgisayar programlarında da yararlanılmaktadır. Veri analizinde Türkçe SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts - Türkçe Dil Örnekleri Analiz Programı), ilk dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için kullanılabilen programlardan birisidir. SALT, Wisconsin Üniversitesi Dil Analizi Laboratuvarında yürütülen araştırmalar sonucunda çeviriyazı sürecine yardımcı olması amacıyla bu program sözcük, biçimbirim, sözce ve söylem düzeyinde analiz yapabilmekte, hem klinik amaçlar hem araştırma amaçları için kullanılabilir (40).

2.2 Anlatı Becerileri

Sözel anlatılar veya hikayeler, dinleyicinin ilgisini çekmek ve sürdürmek için konuşmacı tarafından uyarlanan kesintisiz bir dil akışı olarak tanımlanabilir. Anlatıda, bir sohbetten farklı olarak, anlatıcı, dinleyicinin ihtiyaç duyduğu bilgileri önceden varsayarak genel anlatıyla ilgili bir dil üretip, baştan sona sosyal bir monolog sürdürür. Anlatılar, kişinin kendi ürettiği hikayeleri, bilinen hikayeleri, kitapların, filmlerin veya televizyon programlarının ve kişisel deneyimlerin anlatılmasını içerir. Anlatılar genellikle olaylarla alakalı insanlar, hayvanlar veya hayali karakterlerle ilgilidir. İlk kelimelerin ortaya çıkmasından önce, çocuklar rutin olay dizilerinin, başında, ortasında ve sonunda gerçekleşen eylemleri az da olsa anlatırlar. Örneğin, banyo yapma eyleminin başında giysilerini çıkarma ve sonunda kurulanma sırasının olduğunu anlatırlar. Buna ek olarak, 2-2.5 yaş aralığındaki çocuklar geçmişte yaşanan şeylerle ilgili konuşabilirler (7).

Işıtan ve Turan'ın(103) aktardığına göre öykü anlatma, anlatı analizinin bir parçası olarak ele alınmaktadır. Anlatı analizi için, sözel tekrar etme (oral retell), resimlerden öykü oluşturma (narration from pictures), resimlere bakarak sözel tekrar etme (oral retell with pictures), filmde tekrar etme (retell from film), öykü elementlerini tamamlama (completion of story stems), aksesuar kullanarak yeniden canlandırma (re-enactment using props) gibi birçok yöntem kullanılmaktadır (41). Anlatı değerlendirmesi, bir bireyin kelimeleri ve cümleleri belirli bir amaç için nasıl birleştirdiğini inceler, böylece bireyin dil becerilerini kullanarak iletişim kurma becerisi hakkında bilgi sağlamaktadır (44). Öyküleme becerisinin, çocukların okuma-yazma becerileri üzerinde büyük öneme sahip olan sözel dil ve dinleme kabiliyetlerini desteklediği belirtilmektedir. Ek olarak öyküler, günlük yapılan konuşmalardan farklı olarak daha kompleks bir dil yapısına sahip olduğu için öyküleme gelişiminin değerlendirilmesi hem çocuğun gelişimindeki ilerlemeyi açık bir şekilde belirtmekte, hem de gelecekteki dil gelişimi ve akademik başarısı için yordayıcı olabilmektedir (42). Ayrıca anlatı “dil ve sosyal biliş arasındaki ilişki ile alakalı teorik konular hakkında araştırmak için bir alan sağlamaktadır” (43).

Çocukların anlatı gelişimi incelendiğinde, Soares ve ark. aktardığına göre (45) 2-5 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan boylamsal bir çalışmada, iki yaşındaki çocukların anlatı üretmediğini ve sadece zamansal ifadeler kullandıkları bulunmuştur.

3-4 yaş aralığına geldiklerinde ise “bir varmış bir yokmuş” (anlatıya başlamak için), yani, ondan sonra, sonrasında gibi anlatı işleçleri ve "hikayede burda bitti" ve "sonsuz dek mutlu yaşamışlar" (hikayenin kapanışı) gibi belirteçler kullandıkları bulunmuştur. Dört yaşındaki çocukların ise, “ne zaman” ifadesini kullanabildikleri bulunmuştur (46). Özcan (47), 3-4 yaşındaki çocukların öykü sayılabilecek anlatılar oluşturamadıklarını, 5 yaşta öykü üretebildiklerini fakat öykü bölümlerinin içsel bileşenlerini oluşturamadıklarını, bunun 7 yaşta ortaya çıktığını ve zamansal ifade kullanımının yaş ile birlikte geliştiğini bulmuştur. Applebee (48), çocukların anlatı gelişimleriyle ilgili olarak dönemler tanımlayarak “Anlatı Düzeyi Analizi” yöntemini geliştirmiştir (Bkz. Tablo 2.7). Bu bize Vygotsky'yi anımsatan dil ve biliş arasında bir bağlantı sunar çünkü çocuğun bir hikaye anlatabilmek için hikayenin, zamansal ve neden-sonuç ilişkileri ve zihin teorisi (başkalarının bizden farklı düşünüp hissedebileceğini bilmek) gibi kavramlarını bilmesi gerekir (51).

Tablo 2.7: Erken Çocukluk Dönemi Anlatı Gelişimi Aşamaları

Aşama	Yaş	Tanım	Anlatı Örneği
Kümeleme (Heap)	2	Çocuk sık olarak konuyu değiştirir, birbiriyle bağlantısız ifadeleri ve olayları ilişkilendirebilir.	"Kız kurabiye yiyor. Adam arabaya biniyor. Bebek uyuyor."
Öykü Sıralama (Sequencing)	2-3	Çocuklar, karakterler, ortam ya da konu gibi unsurlar arasında keyfi bağlantılar kurarak bir hikaye anlatmaya başlarlar.	"Bir oyuncak bebeği var. Bebek çorba yiyor. Tadı berbat olduğu için ben çorba içmeyi sevmiyorum."
İlkel Anlatı (Primitive Narratives)	3-4	Hikayeler, merkezi bir temayı içeren olaylar, karakterler, ortam ve bir konu içerir. Hikayelerde neden ve sonuç ilişkileri görülür.	"Babam işe gitti. Annem evde kaldı. Kedim yanıma geldi ve ben başımı okşadım sonra beni ısırıldığı için ağlamaya başladım. Böylece annem geldi ve yara bandı yapıştırdı."
Zincirleme (Focused Chains)	4-5	Hikayeler, karakterler, ortam ve konu gibi ilgili tüm öğeleri içerir. Ayrıca hikayeler mantıklı bir sırayla anlatılır ancak dinleyicinin yine de sonu doğru yorumlamak için ek bilgiye ihtiyacı olabilir.	"Bir zamanlar Christie adında bir anne ve Tom adında bir baba vardı. Küçük bir oğulları oldu ve adı Peter'di. Anne, Peter'a dışarı çıkıp oynamasını söyledi ve sonra o içeri girdi ve "Anneciğim, köpeğimiz dışarıda"

Tablo 2.7: Erken Çocukluk Dönemi Anlatı Gelişimi Aşamaları (Devamı)		ve havlıyor" dedi. Anne, "İçeri girmek istiyor dedim."
Gerçek Anlatı (True Narratives)	5-7	Bu hikayeler, sonunda çözülen hikayedeki bir sorun da dahil olmak üzere gerçek bir olay örgüsünü içerir. Mantıklı olaylar dizisini takip eder ve karakterin motivasyonlarını ve hedeflerini olay örgüsüne bağlayarak karakter gelişimini içerir.
		"Bir gün Bobby adında bir çocuk ve Sharon adında bir kız varmış. Ön bahçelerinde bir kedi buldular ve onu eve getirdiler. Kediyi beslediler ve ona biraz süt verdiler. Onunla oynadılar ve kısa bir süre sonra bir kadın aradı ve kedisini gören olup olmadığını sordu. Sonra evlerinde olduğunu söylediler. Ve kadının evine getirdiler. Ve kediyi buldukları, baktıkları ve süt verdikleri için kadın her birine beşer dolar verdi.

Kaynak: Applebee (1978), Hutson-Nechkash (2001) & Hedberg ve Stoel-Gammon'dan (1986) uyarlanmıştır (48, 49, 50).

Stein'in belirttiğine göre (52), çocukların olgunlaştıkça, hikayelerinin yapısal karmaşıklığı önemli ölçüde artar. Küçük çocuklar tarafından üretilen hikayeler genellikle devam eden olaylara verilen basit tepkilerdir, ancak çocuklar büyüdükçe hikayelerine "karmaşık hedef yapıları, karakterler arasındaki sosyal etkileşimler ve karakterler arasındaki diyalogları dahil etmeye başlarlar" .

2.2.1 Anlatı Analizi Yöntemleri

Anlatı analizi, sosyo-kültürel bağlamda ele alındığında; çocukların öğrenme ve gelişimleri hakkında bizlerin geniş bir bakış açısı edinmesini sağlamaktadır. Ayrıca anlatı analizi, klinik olarak da bilişsel ve dil becerilerinin analizi için sıklıkla kullanılmaktadır (53).

Anlatı analizi öyküleme becerisi alanında birçok değerlendirme aracı bulunmaktadır. Bu araçlardan sıklıkla kullanılmakta olanlar aşağıda belirtilmiştir:

- **Otobüs öyküsü (Bus Story Test):** Öyküleme becerisini hatırlama(recall) yöntemiyle değerlendirmek amacıyla kullanılan bir test aracıdır. 3-8 yaş grubu çocuklar için uygundur (134). Bu testte, araştırmacı hikayeyi okurken

çocuk biryandan resimleri takip eder (her biri üç resim içeren dört sayfa bulunmaktadır). Hikâyeyi dinledikten sonra çocuğa “Şimdi sen bana hikâyeyi anlat. Bir zamanlar orada bir ...?” şeklinde yönerge verilerek, çocuktan hikâyeyi anlatması beklenir.

- **Balon öyküsü (The Baloon Story Test):** Küntay’ın (54) aktardığına göre anlatı becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan Karmiloff-Smith’in (55) geliştirdiği Balon Öyküsü (The Baloon Story Test) yazısız resimli bir öykü kitabıdır. Öykünün resimlerine bakarak çocuktan öyküyü anlatması istenir ve üretilen öykünün içeriği ile çocuğun dili değerlendirilir.
- **Kurbağa öyküleri (Frog Stories):** Mercer Mayer (56) tarafından geliştirilen bu kitaplarda, hikaye ana kahraman ve konu sayısı (çocuk ile kurbağanın maceraları) olarak uzunluğu aynıdır. Kurbağa öykülerinde, öncelikle çocuğa öykü kitaptan okunur ya da teypten dinletilir ve sonra çocuktan kitap olmadan öyküyü anlatması istenir (4). Ayrıca araştırmacı öyküyü anlattıktan sonra, çocuktan öykü kitabına bakarak öykü oluşturmasının istenmesi gibi farklı yöntemlerle de kullanılabilir.
- **Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı (Edmonton Narrative Norms Instrument -ENNI):** ENNI, hikaye anlatımı(story telling) yoluyla 4 ila 9 yaş arası çocuklardan dil bilgisi toplamak için geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Bir hikâyeyi betimleyen resimler çocuğa gösterilir ve çocuktan hikâyeyi araştırmacıya anlatması beklenir (57)..
- **Dil Testi (Test of Language -TNL):** TNL, 5-0 ile 11-11 (yıl-ay) yaş arasındaki çocukların anlatıyı anlama ve sözlü anlatımını değerlendiren biçimsel bir araçtır (58).
- **Alıcı dil, ifade edici dil ve Hatırlamanın Öyküleme ile Değerlendirilmesi : (Expression, Reception and Recall of Narrative Assessment–ERRNI):** Volden ve ark.’nın (59) aktardığına göre, Bishop (60) tarafından geliştirilen ERRNI öykü üretimi ve kavrayışını test eden bir anlatı değerlendirme aracıdır.
- **Güçlü Anlatı Değerlendirme Prosedürü (Strong Narrative Assessment Procedure -SNAP):** Akmeşe (42) tarafından belirtildiğine göre Mercer Mayer’in 4 kurbağa öykü kitabını içeren bu prosedür, 6-13 yaş arası çocukların öykü anlatma becerilerinin araştırılmasında sıklıkla kullanılmaktadır.

Görüldüğü üzere çocuğun akademik, bilişsel ve dil becerileri üzerinde önemli bir yeri olan anlatı analizi yöntemi birçok araçla yapılabilmektedir. Bundan sonraki kısımda bu araştırmanın temelini oluşturan “Öykü Gramer Kuramı” ve anlatı becerilerinin bilişsel alanda çalışma belleği ile ilişkisi ile erken okuryazarlık alanıyla ilişkisi incelenecektir.

2.2.2 Öykü Gramer Kuramı

Anlatının yapısı, çeşitli bileşenlerden ve bu bileşenlerin ilişkilerinin altında yatan kurallardan oluşmaktadır. Genel olarak “öykü grameri” olarak adlandırılan bileşenler ve kurallar, bir öykünün içyapısı olan bir anlatı çerçevesi oluşturmaktadır (7). Öykü grameri, anlatı yapısına rehberlik eder. Kişiler ve olaylar arasındaki ilişkileri hem anlatıcının hem de dinleyicinin anlayabileceği bir mantık çerçevesinde kurar. Öykü grameri bilgisi, bir öykü anlatıcısının bir anlatı içindeki olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurma becerisine rehberlik eder (61).

Rumelhart'ın (62) öykü grameri şeması, üst düzey bir kategori ve bununla bir ilişkisi ya da ortak özelliği olabilecek alt düzey kategorileri içeriyordu. Bu şema, karmaşık anlatıları açıklamak için yeterli görünmüyordu ve anlatı kavramları arasındaki nedenselliği açıklayamıyordu. Rumelhart'ın öykü gramer şeması, doğal öykülerde oldukça sık görülen epizotların koordinasyonunu açıklayamamıştır. Kuralları yalnızca hiyerarşik hikaye yapılarını oluşturur (63). Stein & Glenn'in (64) aktardığına göre, anlatılarda bu hiyerarşik sınıflandırma modeline karşı çıkan Schank (65), öykü grameri modeli oluşturulurken, birçok bilgi türü için A, B ve C gibi üst kategorilere ihtiyaç olmadığını savunur. Kategorilerin, nedensel tek bir zincirle doğrudan bağlantılı olduğunu öne sürmüştür. Stein ve Glenn (64) öykü grameri, Rumelhart'ın (62) anlamsal(semantik) yorumlarının, sözdizimsel(sentatik) oluşum kurallarıyla birleştiği bir revizyonudur (63). Işıtan'ın (114) belirttiğine göre Stein & Glenn'in öykü gramerine ait 7 bölüm aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.8: Stein & Glenn'in Öykü Grameri Yapısı (Makro Yapı)

Başlangıç / Giriş (Setting)	Öykü ana karakterinin ve içeriğinin tanıtımı yapılmaktadır.
Öyküyü Başlatan Olay (Initating Event)	Öykünün ana karakterini harekete geçiren olaydır.
İçsel Tepki (Internal Response)	Öykünün ana karakterinin amacına ulaşmak için sergilediği duygu ve düşüncelerdir.
Plan	Öykünün ana karakterinin başarmayı istediği amaçtır.
Girişim (Attempt)	Öykünün ana karakterinin amacına ulaşmak için sarfettiği efor ve eylemlerdir.
Sonuç (Consequence)	Öykünün ana karakterinin amacına ulaşmada başarılı olup olmadığının gösterilmesidir.
Tepkiler (Reactions)	Öykünün sonunda ana karakterin amacına ulaştıktan sonra yani eylemi gerçekleştirdikten sonraki sahip olduğu duygulardır.

Öykünün yapısı genellikle makroyapı (macrostructure) ve mikroyapı (microstructure) olarak 2 başlık altında analiz edilmektedir. Makroyapısal analiz, hikayenin tutarlılığı ve karakter referansı gibi hikayelerin içeriğine ve organizasyonuna atıfta bulunur. Makroyapısal öğeler, öykü grameri aracılığıyla değerlendirilebilir. Öte yandan, mikro yapısal analiz, anlatı uzunluğu, kelime sayısı ve kelime belirteçleri, akıcılık ve sözdizimsel karmaşıklık gibi hikayelerin farklı bölümleri arasındaki ilişkilere odaklanır. Bir öykünün kalitesinin değerlendirilmesi

için her iki analiz de gereklidir (66). Yapılan bu araştırmada Işıtan (114) tarafından çocukların öyküleme becerilerini, öykü grameri bileşenleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla geliştirilen “Öykü Anlatma Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Formda öykünün giriş, gelişme, sonuç, öyküyü kavrama, hatalar ve değerlendirme soruları ilgili bölümleri içeren toplamda 97 madde bulunmaktadır. Bu bölümlerin haricinde öykü uzunluğu ve öykü anlatma hızı ile ilgili olarak da toplamda 15 madde bulunmaktadır.

Tablo 2.9: Öykü Yapısı Analizi Unsurları

Öykü Makroyapı (Macrostructure)	<ul style="list-style-type: none"> • Öykü Grameri (Story Grammar)
Öykü Mikroyapı (Microstructure)	<ul style="list-style-type: none"> • Anlatı Uzunluğu • Kelime sayısı • Kelime belirteçleri • Akıcılık ve sözdizimsel karmaşıklık gibi hikayelerin farklı bölümleri arasındaki ilişki

2.2.3 Anlatı Becerilerinin Önemi ve Diğer Gelişim Alanlarıyla İlişkisi

Hikayeleri anlamak, duyulan veya okunan bilgileri tekrarlamaktan daha fazlasını gerektirir. Kelimeyi tam anlamıyla anlama, açıkça ifade edilen bilgileri hatırlamayı içerirken, bir hikayeyi tam olarak anlayabilmek için “satırlar aralarını” iyi okuyabilmek gerekmektedir (67). Piştav Akmeşe’nin belirttiğine göre (42), öykü anlatmanın, dil becerilerini kullanma açısından öneminin yanı sıra çocukların farklı gelişim alanlarına da katkıda bulunmaktadır. Ülkemizde ve dünyada bu alanda birçok

çalışma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmada çocuğun anlatı becerilerinin, dil gelişimi, bilişsel düzeyde çalışma belleği ve ev ortamı erken okuryazarlık becerileri ile olan ilişkisine değinilecektir. Bu konuyla ilgili daha önce dünyada ve ülkemizde yapılan çeşitli çalışmalardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

Küntay (54), farklı yaş grubundaki çocuklarla yetişkinlerin öykü anlatma becerilerinin karşılaştırılması ve aralarındaki farklılıkları incelemek üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 3-9 yaş arasındaki çocuklar ve 22 yaş ve üzeri olan yetişkinler ele alınmıştır. Araştırmada ölçüm aracı olarak Baloon Story kullanılmış, katılımcılardan resimlerden öykü oluşturmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi çağda olan çocukların oluşturdukları öykülerin yetişkinlerinkinden farklı olduğu; ancak bu farklılığın 7 yaştan itibaren azaldığı belirtilmiştir.

Akdeniz'in(69) aktardığına göre Küntay ve Koçbaş (70) tarafından başka bir araştırmada İngiliz ve Türk çocuklarının anlatıları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmada Mecer Mayer tarafından yazılan "Frog Where Are You?" adlı resimli yazısız kitabı kullanılmıştır. Bu öyküde geçen üç ana karakterin İngiliz ve Türk çocukları tarafından nasıl anlatıldığı incelenmiştir. Araştırmada 3-4, 5-6 ve 9-10 yaşlar arasındaki her iki ülke çocukları ve yetişkinleri yer almıştır. Araştırmada İngilizce konuşan okul öncesi dönem çocuklarının belirsiz zamir kullanımlarının Türkçe konuşan çocuklardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 9 yaş ve sonrası grubun öykülerinde ise iki grup arasında farklılığın azaldığı, karakter tanımlamaların daha iyi yapıldığı, iki grup arası farklılığın yaşla birlikte azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Piştav Akmeşe ve Çelikli (71) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise anadili Türkçe olan 6-8 yaş arası 100 çocuğun öyküleme yoluyla dil becerilerinin değerlendirilmiştir. Çalışmada dil becerilerini değerlendirmek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ve öyküleme becerisi için ise The Edmorton Narrative Norms Instrument (ENNI) öyküleme aracı kullanılmıştır. Öyküleme analizi için Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) ölçümleri hesaplanmıştır. Çalışmanın sonucunda 72-83 ay ve 84-95 aylık çocukların ifade edici dil puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyetine göre karşılaştırıldığında ise kızların TEDİL alıcı ve ifade edici dil ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Duinmeijer & Jong & Scheper (68) tarafından yapılan bir çalışmada normal gelişen ve spesifik dil bozukluğuna sahip 72 çocuğun anlatı, dikkat ve çalışma belleği becerilerinin ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada Otobüs Hikayesi (The Bus Story) ve Kurbağa Hikayesi (Frog Story) ölçüm araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonrası gruplar karşılaştırıldığında dil bozukluğu olan çocukların, çeşitli anlatı ölçümlerinin yanı sıra sürekli işitsel dikkat ve sözel çalışma belleğinde tipik olarak gelişmekte olan çocuklardan önemli ölçüde daha düşük puanlar aldığı görülmüştür.

Suggate ve diğ. (72) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada 19 aylıktan 16 yaşına kadar olan 15 yılı kapsayan bir süreçte 58 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Çocuğun ve annenin kelime dağarcığı, erken okuryazarlık gelişimi, sözel anlatı becerisi ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirildi. Spesifik olarak erken dil ve okuma becerilerinin güçlü bir ilişkiye sahip olduğu, 19 aylıken sahip olunan kelime dağarcığının 12 yaşında okuduğunu anlama ve erken okuryazarlık becerilerinin yordayıcısı olabileceği gözlemlenmiştir. Anne ve bebek kelime dağarcığı incelendiğinde, çocukların okula başladıklarında sahip oldukları sözel anlatı becerilerinin, 10 yıl sonraki okuduğunu anlama becerisiyle önemli derece ilişkisi olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak araştırma, erken dil, okuryazarlık ve daha sonra okuma ve kelime dağarcığı gelişimi arasındaki yıllar boyu süren etkileşimi açıklamak için yeni bulgular sunmaktadır.

2.3 Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlevler ve Çalışma Belleğinin

Gelişimi

Yürütücü işlevler, amaç oluşturma, planlama, amaca yönelik oluşturulan planları gerçekleştirme ve etkili performans becerilerini kapsamaktadır (73). İvrendi'nin (74) belirttiğine göre, Carlson (75) yürütücü işlevleri fikirlerin ve davranışların izlenmesi ve kontrol edilmesine yardım sağlayan olan üst düzey düşünme, öz düzenleme ve kognitif süreçleri belirtir şeklinde tanımlamıştır. Temel olarak engelleyici kontrol [kendini kontrol (davranışsal ketleme) (seçici dikkat ve bilişsel ketleme)], çalışma belleği ve bilişsel esneklik olarak 3 ana yürütücü işlev bulunmaktadır (76, 77).

Diamond(78), bu 3 ana yürütücü işlevleri aşağıdaki şekillerde tanımlamaktadır:

Engelleyici Kontrol (İntihibition): Kişinin davranışını kontrol etmesi anlamında önem taşımaktadır. Örneğin, kendi kendini kontrol etme, dürtüsel değil düşünerek yanıt verme ve yapmama isteğine karşı disiplini sürdürme, kişinin dikkatini kontrol etmesi (seçici veya odaklanmış) ve kişinin öz düzenlemenin bir yönü olarak duygularını kontrol etmesidir (78). Çocukluk çağında engelleyici kontrol becerilerini ölçmek için birçok yöntem bulunmaktadır. Bu araştırmada çocuğun dürtüsel davranışını kontrol ederek, kendini düzenleme ve verilen yeni yönergeyi dikkatini vererek yapma becerisi “Kalem Tıklatma Görevi” ile ölçülmüştür. Kalem Tıklatma Görevi, küçük çocuklarla kullanım için psikometrik olarak geçerli ve güvenilir olan engelleyici kontrol(inhibition) ölçüm aracıdır (80).

Çalışma Belleği (Working Memory): Bilginin akılda tutulması ve bilgiyle zihinsel olarak çalışmayı belirtir. Daha önce olan herhangi bir şeyi akılda tutmayı ve şimdi olanlarla ilişkilendirmeyi gerektirmektedir. Dil girdisinin alınması süreci okuma ya da duyma yoluyla da olsa çalışma belleğine gerek duyulmaktadır (78).

Bilişsel Esneklik (Cognitive Flexibility): Kişinin bakış açısını değiştirebilme becerisi, bir şeyi başka bir kişinin bakış açısından görebilme, düşünme tarzını değiştirebilme, kişinin yanıldığını kabul edebilme becerisi ve beklenmedik fırsatlardan yararlanabilmesini ifade etmektedir (78).

Dilin bireyin davranışların düzenlenmesinde önemi olduğu ve yürütücü işlevlerin gelişimi ile yakından ilgili olduğu düşünülmektedir. Yapılmış birçok araştırma dil becerilerinin yürütücü işlevlerde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (81). Anlatı becerilerine açısından incelendiğinde ise, sözlü anlatı üretimi, 3 ila 5 yaşları arasında önemli ölçüde gelişirken yürütücü işlevler de buna eşlik etmektedir. Örneğin, çocuğun yürütücü dikkat ve davranışsal engelleme becerileri, 4 yaş civarında belirgin bir gelişme gösterir. Yürütücü işlevler hem de anlatı becerilerinin akademik başarı için önemi hakkında birçok çıkarım vardır, fakat ikisi arasında ilişki tam olarak henüz anlaşılammıştır (82).

Macaristan’da yapılan bir araştırmada iki dilli 44 ortaokul çağı çocuğunun çalışma belleği kapasitesi ve anlatı becerileri performansı analiz edilmiştir. Araştırma

sonucunda çocukların yüksek çalışma belleği kapasitesine sahip çocukların, daha karmaşık cümle yapılarını anlatılarında kullandıkları görülmüştür (83).

Doğan'ın (84) belirttiğine göre Baddeley'in çalışma belleği modeli, birbiriyle ilişkili dört unsurdan meydana gelmektedir. Bu unsurlar **merkezi yönetici, fonolojik döngü, görsel-mekansal alan, olaysal tampon olarak** adlandırılmaktadır (85). Sözel çalışma belleğinin ise harfler, kelimeler, sayılar veya isimlendirilebilir nesnelere gibi sözel bilgilerin geçici olarak depolanmasından sorumlu olduğu düşünülmektedir (79). Akçakaya (88) ve ark. belirttiğine göre, Sözel çalışma belleği, dilin işleme süreciyle ilgilidir ve bu süreçte algılama, dilin anlaşılması, konuşmanın üretilmesi, dili yorumlanması ve okuma kaynakları olarak ele alınmaktadır (89). "Sözel çalışma belleği, anlamsız sözcük tekrarı gibi görevlerle değerlendirilmektedir (88)". Anlamsız sözcük tekrarlama, kişiden yeni anlamsız sözcükleri dinlemesi ve ardından tekrar etmesinin istendiği karmaşık bir fonolojik işlem görevi olarak ifade edilmektedir (90). Sözel çalışma belleği ve okuryazarlık becerileri ele alındığında ise, İşlek'in (86) belirttiğine göre, iyi düzeyde sözel çalışma belleğine sahip öğrenciler, daha uzun metinleri zihinlerinde tutabilirler. Bu sebeple, farklı okuma seviyelerinde sözel çalışma belleğinin okumaya faydası değişiklik gösterebilir; okul öncesinden ilköğretim 1.sınıfa kadar sözel çalışma belleğinin okumayı çözme katkısının daha fazla olduğu düşünülürken ileri aşamalarda sözel çalışma belleği anlama becerisi üzerinde etkisi olabilir (87).

2.4 Erken Okuryazarlık Ev Ortamı

Erken okuryazarlık, bireyin bebeklik çağına başlayarak çocukluk dönemine kadar devam eden bir süreçtir. "Erken Okuryazarlık Becerileri; sözel dil becerileri, sözcük dağarcığı, dinlediğini anlama, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi olarak ele alınmaktadır. (22)". Dickinson'un (91) belirttiğine göre araştırmacılar, erken okuryazarlık kavramını, sözel dil, fonolojik farkındalık, yazının grafik özelliklerinin bilgisi (örneğin, harf şekilleri, sayfadaki organizasyonları), seslerin basım aşamasında nasıl eşleştiğinin anlaşılması ve yazının çeşitli kullanımlarının algılanması olarak detaylandırmaktadır (92, 93).

“Ev okuryazarlık ortamı”, çocukların evde deneyimledikleri okuryazarlıkla ilgili etkileşimleri, kaynakları ve tutumları tanımlamak için kullanılan şemsiye bir terimdir (94). Çocukların okuma-yazma deneyimleri ilk olarak evde başlar, bu aşamada ebeveynlerin çocuklara sunduğu fırsatlar büyük önem arz etmektedir. Okuma yazma öğrenme yolculuğu evde başlar. Ebeveynler, çocuklarının okul öncesi ve okul eğitimleri sırasında erken okuryazarlık ve dil becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir role sahiptir (95).

Kim ve ark.'nın (96) erken okuryazarlık ev ortamı ile ilgili yaptığı boylamsal bir çalışmada ev ortamının bebeklikten başlayarak 2 yıl sonrası için çocukların kelime dağarcığı ve kod çözme becerilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda erken okuryazarlık ev ortamının, okul öncesi yıllarda hem kelime dağarcığını hem de kod çözme becerilerini yordadığını bulmuştur. Ebeveyni tarafından kitap okuma, hikaye anlatma ve şarkı söyleme gibi aktiviteleri erken yaşta deneyimleyen çocukların, kelime dağarcığının ve şifre çözme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilenmiştir. Erken deneyimleme, kitaplara daha fazla erişime sahip olmayı ve okuryazarlık deneyimlerine maruz kalmayı içerir. Okuryazarlık açısından zengin ev ortamında büyüyen çocuklar, dilin karmaşık ve çeşitli yapısını deneyimlemek için daha fazla fırsata sahip olurlar.

Erken okuryazarlık becerilerinin çocuğun ileri akademik hayatı ve gelişim alanlarındaki ilerleme anlamında büyük önemi olduğu düşünülmektedir. Alanyazında çocuğun dil ve bilişsel gelişim alanları ile erken okuryazarlık gelişimi ile ilgili birçok araştırma yer almaktadır.

Çift dilli İspanyol çocuklarla yapılan bir araştırmada annelerin evde çocuklarına hikaye anlatma ve kitap okuma etkinliklerinin çocuklarının anlatı becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda tüm anlatı ölçütleri için önemli bir ilerleme gerçekleştiği görülmüştür. Annelerin çocuklarına kitap okuma sıklığı, çocukların toplam Anlatı Puanlama Şeması puanlarının artması üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Annelerin hikaye anlatma sıklığı anlatı becerilerinin makro yapı gelişimini etkilemediği görülmüştür (97).

Çin kökenli 149 çocuk ve bakım verenleriyle yapılan bir diğer araştırmada bakıcılar, aile geçmişleri hakkında doldurdukları anketler erken okuryazarlık ev ortamı ve İngilizce dili açısından değerlendirildi. Bulgular, bakım verenlerin evde

çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuma yazma etkinliklerinin türlerinde önemli farklılıklar olduğunu ortaya koydu. Ev ortam okuryazarlık fırsatlarının, İngilizce kelime bilgisi, harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve kelime okuma becerileri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, çocukların ikinci dil olarak İngilizce gelişimi için okuryazarlık açısından zengin bir ev ortamının önemini ve farklı dil ve okuryazarlık becerilerini kolaylaştırmak için evde okuryazarlık etkinlikleri sağlama konusunda bakım verenlerin çocuğu destekleme ihtiyacını vurgulamaktadır (98). Aile sosyo ekonomik düzeyi ile çocukların okuma yeteneği arasında ilişki bulunmaktadır. Düşük SED'e sahip ailelerde büyümenin genellikle kötü okuma başarısı riskinin bir işareti olduğu bulunmuştur (99).

3 GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama metodu ve verilerin analizi bölümleriyle ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 48-72 ay aralığındaki farklı sosyoekonomik düzeye sahip çocukların çalışma belleği, anlatı becerileri ve ev erken okuryazarlık ortamı ilişkisinin incelenmesi amaçlanarak tasarlanmıştır. Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama ve ilişki modeline göre tasarlanmıştır.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerde yer alan resmi anaokullarına devam eden, 48-72 ay grubunda yer alan çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır.

Rastgele seçilen örnekleme, İstanbul Büyükçekmece ve Küçükçekmece ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarına devam eden, farklı sosyo ekonomik düzeylere sahip, normal gelişim gösteren 48-72 ay aralığındaki 40 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Çocukların çalışmaya dahil edilme kriterleri şunlardır:

- Dil becerilerinin yaşlarından geri olmaması,
- Herhangi bir duyuşsal bozukluğunun olmaması,
- Kronolojik yaşının 48 ay ile 72 ay aralığında olması,
- Türkçe konuşuyor olması,
- Ek bir fiziksel veya zihinsel yetersizliğinin olmaması,
- Ek bir tanısının olmaması.

Evren ve örneklemin belirlenmesi sürecinde ise sosyo ekonomik yetersizliği olan çocuklara ve ebeveynlerine ulaşmak için TÜİK verilerinden yararlanılmış olup Büyükçekmece ve Küçükçekmece ilçesinde bulunan anaokullarının müdür ve öğretmenleri ile görüşülmüştür. Sonuç olarak benzer sosyo-ekonomik özellikler taşıyan ve ana dili Türkçe olan çocukların yoğunlukta bulunduğu iki anaokulu çalışmaya dahil edilmiştir. Ailelerin sosyo ekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan demografik aile bilgi formu ve gönüllü katılım ve onam formu ailelere ulaştırılmıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan çocuklara ve ebeveynlerine ait demografik özelliklere ilişkin dağılımlar Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. 48-72 aylık çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar

Sosyo-demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	20	50.0
	Erkek	20	50.0
Yaş	48-60 Ay	20	50.0
	61-72 Ay	20	50.0
Doğum Sırası	1	23	57.5
	2	11	27.5
	3	6	15.0
Kardeş Sayısı	2-3 Çocuk	25	62.5
	Tek Çocuk	15	37.5
Toplam		100	

Tablo incelendiğinde araştırmaya dahil olan 48-72 ay aralığındaki 40 çocuğun %50’si kız, %50’si erkektir. Çocukların %50’si 48-60 ay, %50’si 61-72 ay arasındadır. Doğum sırası baz alındığında çocukların %57.5’inin ilk çocuk olduğu, %27.5’inin ikinci ve %15’inin ise üçüncü çocuk olduğu görülmektedir. Tek çocuk olanların oranının %37.5 , 2-3 kardeş olanların oranının %62.5 olduğu görülmektedir.

48-72 ay aralığında olan çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. 48-72 aylık çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar

Sosyo-demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Çocuğa Yakınlık Derecesi	Anne	40	100.0
	Ayrı	2	5.0
Anne-Baba Birliktelik Durumu	Birlikte	38	95.0
	Çalışmıyor	26	65.0
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	14	35.0
	İlkokul	9	22.5
Anne öğrenim düzeyi	Lise	14	35.0
	Lisans	17	42.5
	Çalışmıyor	4	10.0
Babanın çalışma durumu	Çalışıyor	36	90.0
	İlkokul	1	2.5
Baba öğrenim düzeyi	Lise	21	53.4
	Lisans	18	45
	Düşük (2000-3500 TL Arası)	16	40.0
Ailenin Aylık Toplam Geliri	Orta (3500-6000 TL Arası)	16	40.0
	Yüksek (6000 TL ve üstü)	8	20.0

Aile demografik bilgi formundan elde edilen verilere göre formu dolduran ebeveynlerin %100'ü annelerdir. Ebeveynlerin %95'i birlikte olup, %5'i ayrıdır. Annelerin %35'i çalışmakta, %65'i çalışmamaktadır. Annelerin %22.5'i ilkokul, %35'i lise, ve %42.5'i lisans düzeyinde öğrenime sahiptir. Babaların ise %2.5'i ilkokul, %53.4'ü lise ve %45'i lisans düzeyinde öğrenime sahiptir. Ailelerin %40'ı düşük, %40'ı orta, %20'si yüksek gelir düzeyine sahiptir (Gelir düzeyi 0-3500 arası düşük, 3500-6000 arası orta, 6000 üstü yüksek gelir düzeyi olarak alınmıştır). Araştırmaya dahil olan annelerin yaş ortalamasının 34 olduğu bulunmuş, anne grubunun minimum yaş değeri 24, maksimum yaş değeri ise 48 olarak bulunmuştur. Babalara ait veriler incelendiğinde ise yaş ortalamasının 37.2 olduğu, baba yaş grubu için minimum değer 30, maksimum değer ise 56 olduğu bulunmuştur.

3.3 Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında araştırmacı öncelikle velilere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapmıştır. Bilgilendirme sonrasında ebeveynlerin soruları yanıtlanmış; katılım sağlamak isteyen ebeveynlere, demografik bilgilere ulaşmak amacıyla "Demografik Aile Bilgi Formu ve Gönüllü Katılım ve Onam Formu" verilmiştir. Sonrasında ebeveynlere uygun oldukları gün ve saate göre randevu verilerek, anaokuluna davet edilmişlerdir. Araştırma yapılmak üzere, anaokulu müdürleri tarafından araştırmacıya okul içerisinde bir oda tahsis edilmiştir. Araştırma günü işleyiş şu şekilde devam etmiştir. Araştırmacı öncelikle annelere, ev erken okuryazarlık ortamını değerlendirmek için "Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği – EROY-EV'i vererek doldurmalarını istemiştir. Sonrasında araştırmacı, çocuk ile çalışmanın ikinci kısmını uygulama odasında gerçekleştirmiştir. Bu aşamada çocukların dil becerilerini analiz etmek amacıyla, çocuktan sohbet ortamında "Doğal Dil Örneği" alınmıştır. Sonrasında sırasıyla çocuğun anlatı becerilerinin öyküleme bağlamında değerlendirmek için "Frog, Where Are You? adlı hikaye kitabı" kullanılarak; çalışma belleği ve yürütücü işlevler alanı için "Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi ve Kalem Tıklatma Görevi" uygulanmıştır.

3.3.1 Veri Toplama Araçları

3.3.1.1 Demografik Aile Bilgi Formu

Demografik Aile Bilgi Formunda çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, anne ve babanın yaşı, ebeveyn birliktelik durumu, çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba çalışma durumu ve meslekleri ve ailenin toplam aylık geliri bilgilerini içeren sorular yer almaktadır. Demografik Aile Bilgi Formu, 48-72 aylık çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Demografik Aile Bilgi Formunun ekte sunulmuştur (Bkz. EK-1).

Çocuklarla yapılan çalışmada kullanılan araçlar aşağıda açıklanmıştır:

3.3.1.2 Doğal Dil Örneği Analizi

Doğal dil örneğinin alınması, bir çocuğun günlük konuşma dilini doğal bir bağlamda değerlendirmek için araştırma ve klinik uygulamada yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (109). Oyuna dayalı etkinlikler sırasında dil örneği alınması, çocuklarla çalışırken genellikle en uygun ve güvenilir yöntem olarak kabul edilir (110, 111). Doğal dil örneği alınırken, ısınma sürecinden sonra oyuncaklar, arabalar, çocuk kitapları gibi araçlardan faydalanılarak; çocukla evde, okulda yaptıkları etkinlikler, parklar, oyuncaklar, aile fertleri, sevdikleri yiyecekler ve çizgi filmleri gibi konular üzerine sohbet edilmiştir. Çocuğun kendini doğal ortamda hissedip, dili rahat şekilde kullanabilmesi amacıyla çocuğun ilgi ve yaşına uygun açık uçlu sorular sorulmuş, mümkün olduğunca en az şekilde evet-hayır yanıtı sorular sorularak, yanıt için bekleme süresi tanınmasına özen gösterilmiştir. Her bir çocuğun konuşması Sony ICD-PX240 ses kayıt cihazıyla 15 dakikalık ses kaydı şeklinde kaydedilmiştir. Ses kayıtlarının, çocuğun konuşmalarına sadık kalınarak transkripsiyonu araştırmacı tarafından yapılmış ve sözcük ve morfemlere ayrılmıştır. Ayırma işlemi yapılırken konuşmadaki inişler-çıkışlar, duraklama, konuşma sırası ölçütleri göz önüne alınmıştır (112). Yapılan çalışmada, 24 ay ve üzeri olan çocukların 30 dakikalık alınmış bir dil örneğinde 100-200 aralığında sözcük ürettiği bulunmuştur. Ayrıca çocuğun dil üretim becerilerinin ayrıntılı analiz edilmesi için en az 15 dakikalık ve 50 tam ve anlaşılır sözcük içeren örneklerin alınması önerilmektedir (110). Çeviri yazının güvenliği, çevriyazı konusunda bilgili başka bir çocuk gelişimi uzmanı tarafından yapılmıştır. Kodlama güvenilirliği için, uzman dil örneklerinin %30'unu dinleyerek, farklılıkları

işaretlemiştir. Her dil örneğinin ilk 50 sözcüğü ve morfemleri bu şekilde incelenerek, farklı olan işaretlemeler, birlikte uzlaşmaya varılarak değiştirilmiştir. Çeviri yazının tutarlılık yüzdesi %98.60 olarak hesaplanmıştır.

Çeviriyazının analizi aşamasında çocuğun dil gelişim düzeyini belirlemek amacıyla ‘‘Ortalama Sözcük Uzunluğu(OSU)’’ ve ‘‘Farklı Sözcük Sayısı(FSÖZS)’’ ölçümleri hesaplanmıştır.

3.3.1.3 Frog Where Are You (Kurbağa Neredesin)? Adlı Resimli

Çocuk Kitabı

Araştırmada çocukların öyküleme becerilerini analiz etme amacıyla, 1969 yılında Mercer Mayer tarafından yazılmış olan ‘‘Frog where are you (Kurbağa Neredesin?) adlı yazısız resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Öyküleme çalışmalarında sıkça kullanılan bu kitap, resimsel bir anlatı dizisi türü olarak görülebilir. İçerisindeki resimli 24 resmin de bir olayı temsil ettiği ve aralarındaki olaylarla bağlantılı bir başlangıcı ve sonu olan bir anlatı oluşturan yazısız resimli bir kitaptır (56).

Öykünün başkahramanları bir çocuk, bir kurbağa ve bir köpektir. Öykü çocuk ve köpek odasında uyurken, kurbağasının kavanozdan çıkıp pencereden kaçmasıyla başlar. Uyandıklarında kurbağayı göremeyen çocuk ve köpek, onu her yerde aramaya başlarlar. Arama süresince başlarından bir sürü olay geçer, çeşitli engellerle karşılaşır, fakat yine de pes etmeyip aramaya devam ederler. Çocuk ve köpek sonunda kurbağasını ailesiyle birlikte bulurlar ve başka bir bebek kurbağa ile eve dönerler. Çocukla uygulama yapılırken kitabın Türkçe çeviri metni öyküleme kapsamında anlatılmıştır.

3.3.1.4 Anlatı Uygulaması ve Çeviri Yazıya Dönüştürülmesi

Resimli çocuk kitabı yapılan anlatı uygulaması; çocuktan doğal dil örneği alındıktan sonra gerçekleşmiştir. Araştırmacı anaokulu içerisinde bulunan odada, çocukla birlikte masada yan yana oturmuştur. Çocuğa kitabı göstererek ‘‘Senin nasıl

öykü anlattığı bilmek istiyorum. Sen kitaptaki resimlere bakarken ben sana bir öykü anlatacağım. Ben öyküyü anlatmayı bitirdiğimde sen resimlere bakarak bana aynı öyküyü anlatacaksın.” Şeklinde bir açıklama yapılmış ve kitap çocuğun görebileceği şekilde tutularak öyküye başlanmıştır. İlk sayfadan itibaren çocuğun dikkati çekilerek, resimleri takip etmesi sağlanmıştır. Öykü Türkçe çeviri metnine sadık kalarak anlatılmıştır. Öykü bittikten sonra araştırmacı ses kayıt cihazını çalıştırdıktan sonra “şimdi sıra sende, bana öyküyü kendi cümlelerin ile anlat, hazırsan başlayabilirsin.” yönergesini vermiştir. Çocuklar öyküyü anlatırken, sayfaları çevirmede sıkıntı yaşadığı ya da çok fazla sayfa atladığı için, kitabın sayfaları araştırmacı tarafından çevrilmiştir. Çocuğun öyküyü anlatımı esnasında araştırmacı gereken noktalarda çocuğa “evet harika”, “başka”, “peki ya sonra”, ” gibi sözel destek cümleleri kullanmış, konuşmaya devam etmeyi teşvik etmek için başla onaylama ve gülümseme gibi sözel olmayan ipuçları da kullanılmıştır.

Öyküleme dil örneklerinin çeviri yazıya dönüştürülmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her bir ses kaydı dinlenilerek bilgisayar üzerinde transkripsiyonu yapılmıştır. Çocukların anlatı becerilerini analiz etmek amacıyla Işıtan tarafından geliştirilmiş olan “Öykü Anlatma Değerlendirme Formu” kullanılmıştır (53).

3.3.1.5 Öykü Anlatma Değerlendirme Formu

Bu form Işıtan tarafından çocukların öyküleme becerilerini, öykü grameri kuramı doğrultusunda değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmada, Işıtan tarafından revize edilmiş olan okul öncesi versiyonu kullanılmıştır (132). Form, toplamda 97 maddeden oluşmaktadır. Formda, öykünün giriş, gelişme, sonuç, öyküyü kavrama, hatalar ve değerlendirme soruları ilgili bölümler bulunmaktadır. Bu bölümler haricinde öykü uzunluğu ve öykü anlatma hızı ile ilgili de toplamda 15 madde bulunmaktadır (115).

3.3.1.6 Anlamsız Sözcük Tekrarı (AST) Listesi

Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (AST), 3-9 yaş aralığındaki çocukların sözel çalışma belleği performanslarını değerlendirmek amacıyla Akoğlu ve Acarlar tarafından geliştirilmiştir (116). Listede toplamda 36 sözcük bulunmaktadır. Liste oluşturulurken, Türkçe SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) (Acarlar, Miller ve Johnston, 2006) veri tabanında yer alan 4-6 yaş aralığındaki 70 çocuğun dil örneklerinde sıklıkla geçen sözcüklerden faydalanılmıştır. Veritabanı havuzundaki 1839 anlamlı sözcük bulunmakta olup, çocuklar tarafından en az 10 kere kullanılmış olan 1-4 heceli 153 sözcük arasından 64 sözcük ele alınmıştır. Heceli sözcüklerin yanı sıra, çocukların konuşmalarında ünsüz kümesi içeren sözcüklerin (bant, park, kurt vb.) de bulunması sebebiyle, listeye 3 adet ünsüz kümesi içeren sözcük de dahil edilmiştir. Uzmanların görüşleriyle düzenlenen liste, 1 heceli 8, 2 heceli 8, 3 heceli 8, 4 heceli 9 ve ünsüz kümesi içeren 3 sözcük bulunmakta olup, toplamda 36 anlamsız sözcük ve sözcüklerde toplamda 210 sesbirim bulunmaktadır.

Uygulamaya başlamadan önce çocuklara uygulama ve kullanılacak mikrofon, kulaklık, ses kayıt cihazıyla ilgili bilgi verilerek, çocuğun materyalleri incelemesine olanak tanınmıştır. İlk olarak, her bir çocuk ile AST’de deneme sözcükleri kısmında yer alan 3 sözcüğün tekrarlanmasıyla deneme oturumu yapılmıştır. Deneme oturumunda, sözcükler öncelikle araştırmacı tarafından yüksek sesle söylenmiş, sonrasında çocuktan duyduğunu tekrar etmesi istenmiştir. Deneme oturumunu tamamlayabilmek için çocukların 3 sözcükten en az 2’sini tekrar etmesi gerekmektedir (116). Uygulama boyunca bütün çocuklar deneme oturumunda başarılı olmuşlardır.

Deneme oturumundan sonra çocuklara “Şimdi aynı uygulamayı bir de kulaklıklarla yapacağız. Kulaklıkları takacağım. Ben düğmeye bastığımda kulaklıktan bazı sözcükler duyacaksın. Sözcükleri duyduktan hemen sonra yüksek sesle tekrar etmeni istiyorum” şeklinde bir açıklama yapılmıştır ve ses kayıtları alınmıştır. Eş zamanlı olarak çocukların doğru ve yanlış olarak tekrar ettikleri sözcükler kayıt formunun ilgili sütununa işaretlenmiştir ve hatalı sözcükler söylenildiği şekilde yazılmıştır. Sonrasında ses kayıtları dinlenerek kayıt formu ile karşılaştırma yapılmıştır. Gözlemciler arası kodlama güvenilirliğin hesaplanması açısından, uygulamaların %30’u ikinci bir uzman tarafından dinlenmiştir ve başka bir forma işaretlemiştir. Daha sonra gözlemciler arasındaki güvenilirlik, “Görüş birliği / (Görüş

birliği+Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik %93.02 olarak bulunmuştur.

3.3.1.7 Kalem Tıklatma Görevi (Luria’s Peg Tapping Task)

Luria ve arkadaşları tarafından bu görev, iki şeyi aynı anda akılda tutma (çalışma belleği), bir kural ile diğeri arasında geçiş yapma (bilişsel esneklik) ve güçlü bir davranış veya eylemi bastırma becerisini gerektiren çoklu değerlendirmelerden biri olarak geliştirilmiştir (120).

Uygulamaya geçmeden önce görevde kullanılacak olan kurşun kalemler çocuğa tanıtıldıktan sonra kuralları hakkında bilgi verilmiştir. Çocuğa “Şimdi seninle birlikte yeni bir oyun oynayacağız.” denilir. Ve kurallar açıklanır:

Kural 1: Ben masaya bir defa vurduğumda (vurduktan sonra kalem çocuğa verilir) senden masaya iki defa vurmanı istiyorum’ denilir. Çocuk art arda iki başarılı deneme yapana kadar görevi tekrar eder. Kural 1 başarılıdıktan sonra kalem geri alınır ve yeni kural aktarılır.

Kural 2: ‘Ben masaya iki defa vurduğumda (vurulur ve kalem çocuğa verilir) senden masaya bir defa vurmanı istiyorum denilir. Aynı şekilde çocuk art arda iki başarılı deneme yapana kadar devam eder. Daha sonra çocuğun kuralları iyice anladığını test etmek için iki ön deneme uygulaması yapılır. Çocuk ön denemelerde başarılı olduğu takdirde uygulama aşamasına geçilir ve 16 görev denemesi yapılır. Çocuğun doğru yaptığı her görevde çocuğa 1 puan verilmektedir ve görevin sonucunda alınabilecek en yüksek puan 16’dır.

Kalem tıklatma görevinde yapılan yaygın hataların, 1) iki kuraldan yalnızca birine uymak 2) araştırmacının yaptığından bağımsız olarak birçok kez vurmak 3) araştırmacının yaptığının tersini yapmak yerine aynısını yapmak şeklinde olduğu gözlenmiştir (117, 118, 119).

3.3.1.8 Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV)

Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV), Karahmetoğlu ve Turan (121, 130) tarafından 4-6 yaş aralığındaki okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların, ev ortamında kendilerine sağlanan erken okuryazarlık fırsatlarına ilişkin ailelerden bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçeğe ilişkin genel Cronbach alfa katsayısı 0.720 olarak bulunmuş, yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ardından ölçek için kesme puanları hesaplanmıştır. EROY-EV ölçeği, “Ebeveyn Okuryazarlık İnançları”, “Yazı İlgisi”, “Kitap Okuma Sıklığı” ve “Okuryazarlık Öğretimi “ olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Hesaplamalara, “Ebeveyn Okuryazarlık İnançları” alt boyutu farklı bir yapıda olduğu için dahil edilmemiş, hesaplamalar 8 madde ve 3 faktör üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçek 4’lü likert tipinde olduğundan, bu kısımdan alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 32 olarak bulunmuştur. Buna göre 8-15 puan aralığı yetersiz, 16-23 puan aralığı orta ve 24-32 puan aralığı ise yeterli bir ev erken okuryazarlık ortamını ifade etmektedir.

3.4 Verilerin Analizi

Çalışma için gereken en az örneklem sayısı G*Power program ile etki büyüklüğü=0.52, güç= 0.8 güven düzeyi $\alpha=0.05$ olarak belirlendiğinde 3 bağımsız grup için 40 örneklem olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 25 versiyon programı kullanılmıştır. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu görsel (histogram ve olasılık grafikleri) ve analitik yöntemlerle (Kolmogrov- Smirnov/Shapiro-Wilk) incelenmiştir. Tanımlayıcı analizler normal dağılan değişkenler için ortalama ve standart sapmalar kullanılarak verilmiştir. Grup karşılaştırmalarının yapıldığı yerlerde gerekli varsayımların sağlandığı durumlarda parametrik test (independent sample t test ile Anova), varsayımların sağlanmadığı yerlerde ise parametrik olmayan test (Mann-Whitney U test ile Kruskal-Wallis-H testi) uygulanmıştır. Kategorik iki değişken arasındaki ilişki Chi-Square bağımsızlık testi ile incelenmiştir. İstatistiksel analizler için anlamlılık seviyesi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların tanımlayıcı özelliklerinin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır.

4 BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda örneklem grubundaki çocukların Öykü Anlatma Değerlendirme Formu, Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi (AST), Kalem Tıkkatma Görevi (TK), Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV) ölçeklerinden ve anlatı analizlerinden aldıkları 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 her bir ölçekten elde edilen verilere ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.1. Doğal Dil Örneği Analizi Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

	N	\bar{x}	Ortanca	SS	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
DD_FSÖZS	40	127.70	121.00	36.588	87	207	0.70457	-0.657
DD_OSU	40	5.57	5.85	1.561	3.390	8.48	0.39295	-0.958

Tabloda, 48-72 ay aralığındaki çocuklardan alınan doğal dil örneği analizi üzerinden hesaplanan puanlarının betimleyici istatistikleri verilmiştir. Buna göre çalışmada yer alan çocukların Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) değeri en düşük 3.390, en yüksek 8.48 olarak hesaplanmıştır. Çocukların Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) değerlerine bakıldığında ise en düşük değer 87, en yüksek 207 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Anlatı Becerileri Öykü Uzunluğu Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

	N	\bar{x}	Ortanca	SS	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
C Birim Sayısı	40	7.67	8.00	3.316	2	14	0.13655	-0.536
Basit sözce sayısı	40	24.35	25.00	3.779	12	30	-1.74109	4.226
Toplam sözcük sayısı	40	199.25	201.50	36.934	108	321	0.80784	5.341
Farklı sözcük sayısı	40	97.10	91.00	24.784	63	157	0.59088	-0.378
Farklı sözcük oranı	40	49.78	48.89	13.207	23.320	79.62	0.24910	-0.204
Toplam sözce sayısı	40	39.33	38.50	8.328	22	53	-0.14765	-0.925
Tamamlanmış anlaşılır sözcük sayısı	40	28.70	29.00	6.107	15	46	0.22140	0.486
Tekrarlanan sözcük sayısı	40	31.52	31.50	11.142	1	52	-0.37103	0.488
Tekrarlanan sözcük oranı	40	16.32	15.89	6.356	0.470	30.55	0.00654	0.425
Zaman(Saniye)	40	258.98	261.00	32.296	200	350	0.63806	0.730
Sözce söyleme hızı	40	9.16	8.94	2.351	4.560	13.09	-0.17297	-1.006
Anlamli sözcük kurma hızı	40	7.09	6.55	2.492	3.110	15.36	1.49276	3.272
Sözcük söyleme hızı	40	47.20	48.00	10.469	24.900	78.29	0.51161	1.566
Farklı sözcük söyleme hızı	40	22.79	22.64	6.124	12.340	43.25	0.74301	1.728

Tabloda çocukların Anlatı Becerileri üzerinden hesaplanan puanların betimleyici istatistikleri verilmiştir. Çocukların öykülerde kullandıkları karmaşık cümle sayısı olarak da adlandırabileceğimiz C birim sayıları en az 2 en fazla 14'tir. Çocukların anlatılarındaki basit sözce sayısı ortalaması 24,35 en az 12 ve en fazla 30'dur. Çocukların kullandıkları toplam sözce sayısı ortalaması ise 39,33'tür. Çocuklar öyküyü en az 22 en fazla 53 sözce ile anlatmışlardır. Tamamlanmış Anlaşılır Sözce Sayısı en az 15 en fazla 46 ve ortalama sayısı 28,70'dir. Farklı Sözcük Oranı en az 23,32 en fazla 179,62 ve ortalama oran ise 49,78'dir. Toplam sözcük sayısı en az 108 en fazla 321 ve ortalaması da 199,25'dir. Çocukların öykü anlatırken kullandıkları farklı sözcük sayısı ortalaması 97,10, en az farklı sözcük sayısı 63, en fazla farklı

sözcük sayısı 157'dir. Tekrarlanan sözcük sayısı en az 1 en fazla 52, ortalama sayı ise 31,52'dir. Çocukların öyküyü anlatırken tekrarladıkları sözcük oranı en az 0,47 en fazla 30,55, ortalama 16,32'dir. Çocukların öyküyü anlatma hızlarına bakıldığında en kısa sürede anlatan çocuk 200 saniye, en uzun sürede anlatan çocuk 350 saniyede anlatmıştır. Ortalama öykü anlatma süresi ise 258,98'dir. Çocukların sözcük söyleme hızları incelendiğinde en az 4,56, en fazla 13,09 ortalaması ise 9,16'dır. Anlamlı sözcük kurma hızı en az 3,1, en fazla 15,36 ortalama hız ise 7,09'dur. Sözcük söyleme hızı en az 24,9, en fazla 78,29 ortalama hız ise 47,20'dir. Farklı Sözcük Söyleme Hızı en az 12,34, en fazla 43,25, ortalama hız ise 22,79'dur.

Tablo 4.3: Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi Puanlarının Betimleyici İstatistikleri.

	N	\bar{x}	Ortanc a	SS	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
Doğru Üretilen Ses Birim Sayısı	40	87.86	87.61	4.315	79.040	94.76	0.09189	-0.994
Doğru Üretilen Bir Heceli Sözcük Sayısı	40	6.53	7.00	1.240	4	8	-0.52719	-0.678
Doğru Üretilen İki Heceli Sözcük Sayısı	40	3.85	4.00	1.388	1	7	-0.20272	-0.295
Doğru Üretilen Üç Heceli Sözcük Sayısı	40	3.85	4.00	1.424	1	6	-0.28285	-0.605
Doğru Üretilen Dört Heceli Sözcük Sayısı	40	3.52	3.00	2.253	0	8	0.46113	-0.854
Doğru Üretilen Ünsüz Kümesi İçeren Sözcük Sayısı	40	1.80	2.00	0.758	1	3	0.35716	-1.145
Hatalı Üretilen Sesbirim Sayısı	40	25.45	26.00	9.030	11	44	-0.10054	-0.990
Hatalı Üretilen Ünsüz Sayısı	40	21.95	23.00	7.769	8	37	-0.19288	-1.035
Hatalı Üretilen Ünlü Sayısı	40	3.50	3.00	2.025	1	7	0.76980	-0.655

Tablo incelendiğinde 48 – 72 aylık çocukların AST puanları incelendiğinde; doğru üretilen ses birim sayısının ortalama 87,56, en az 79,04 ve en çok 94,76 olduğu

görülmektedir. Doğru üretilen sözcüklerin hece bazında ortalamalarına bakıldığında doğru üretilen bir heceli sözcük sayısı ortalama 6,53, doğru üretilen iki heceli sözcük sayısı 3,85, doğru üretilen üç heceli sözcük sayısı 3,85, doğru üretilen dört heceli sözcük sayısı 3,52 olarak hesaplanmıştır. Doğru üretilen ünsüz kümesi içeren sözcük sayısı en az 1, en fazla 3 olarak hesaplanmıştır. Hatalı üretilen sesbirim sayısı en az 11, en fazla 44'tür. Hatalı üretilen ünsüz sayısı en az 8, en fazla 37'dir. Hatalı üretilen ünlü sayısı ise en 1, en fazla 7 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.4: Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV) ve Kalem Tıkladma Görevi Puanları Betimleyici İstatistikleri.

	N	\bar{x}	Ortanca	SS	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
EROY-EV	40	21.23	21.00	6.439	8	32	-0.00272	-0.912
Kalem Tıkladma Görevi	40	13.75	14.00	1.918	9	16	-0.70268	-0.134

Araştırmaya katılan annelerin 48-72 ay aralığında olan çocuklarının ev erken okuryazarlık ortamlarını değerlendiren “EROY-EV Ölçeği” puan ortalamalarının 21,23 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 32'dir. Tablo incelendiğinde alınan en düşük puanın 8, en yüksek 32 olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların 48-72 ay aralığındaki çocukların “Kalem Tıkladma Görevi” puanları incelendiği ortalamasının 13.75 olduğu görülmektedir. Görevden alınabilecek en yüksek puan 16'dır. Çocukların aldığı puanlar incelendiğinde en düşük puanın 9, en yüksek puanın 16 olduğu görülmektedir.

4.2 Ölçek Veri Puanlarının Çocukların Demografik Değişkenleri (Yaş ve Cinsiyet) Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında çocukların yaş aralıkları (ay olarak) ve cinsiyet değişkenlerine göre ölçek puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4.5’de “Doğal Dil Örneği Analizi”, “Öykü Anlatma Değerlendirme Formu Öykü Uzunluğu Puanları”, “Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi”, “Kalem Tıkladma Görevi” ve “EROY-EV” ölçeği puanlarının çocukların aylarına göre Mann Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.5. Ölçek veri puanlarının çocukların yaşlarına/aylarına göre Mann Whitney U testi sonuçları.

		Alt Test	Grup (Ay)	n	\bar{x}	Ortanca	SS	Min.	Maks.	U	P	Etki B.
Doğal Dil Örneği Analizi	Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS)	48-60	20	125.80	107.00	39.03	87	207	178.5	0.570	0.108	
		61-72	20	129.60	123.00	34.89	87	199				
	Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU)	48-60	20	4.80	4.32	1.12	3.69	7.86	96.5	0.005*	0.518	
		61-72	20	6.35	6.02	1.57	3.39	8.48				
	C Birim Sayısı	48-60	20	6.65	7.00	3.20	2	13	-2.0320	0.049*	-0.64258	
		61-72	20	8.70	8.50	3.18	3	14				
Öykü Anlatma Değerlendirme Formu (Anlatı Becerileri)	Basit sözcük sayısı	48-60	20	23.00	25.00	4.44	12	27	-2.3919	0.022*	-0.75639	
		61-72	20	25.70	25.00	2.41	22	30				
	Toplam sözcük sayısı	48-60	20	187.00	199.00	31.65	108	212	-2.1984	0.034*	-0.69519	
		61-72	20	211.50	203.00	38.50	153	321				
	Farklı sözcük sayısı	48-60	20	91.00	88.50	20.22	63	123	-1.5866	0.121	-0.50174	
		61-72	20	103.20	100.00	27.82	63	157				
Farklı sözcük oranı	48-60	20	49.76	48.80	12.49	30.140	79.6	-0.0100	0.992	-0.00318		
	61-72	20	49.80	48.89	14.21	23.320	76.3					
Toplam sözcük sayısı	48-60	20	36.05	37.00	8.17	22	50	-2.6765	0.011*	-0.84639		
	61-72	20	42.60	44.00	7.28	32	53					
Tamamlanmış anlaşılır sözcük sayısı	48-60	20	27.35	27.00	6.67	15	37		0.165	-0.44780		
	61-72	20	30.05	29.50	5.32	23	46	-1.4161				
Tekrarlanan sözcük sayısı	48-60	20	29.90	31.50	13.73	1	52	-0.9206*	0.363	-0.29111		
	61-72	20	33.15	31.50	7.79	22	50					

Tablo 4.5. Ölçek veri puanlarının çocukların yaşlarına/aylarına göre Mann Whitney U testi sonuçları. (Devamı)

Tekrarlanan sözcük oranı	48-60	20	16.53	15.91	8.00	0.470	30.6	0.2061*	0.838	0.06519
	61-72	20	16.11	15.46	4.34	7.020	24.9			
Zaman(Saniye)	48-60	20	250.25	254.50	24.64	200	297	-1.7535	0.088	-0.55451
	61-72	20	267.70	263.00	37.06	212	350			
Sözce söyleme hızı	48-60	20	8.74	8.55	2.26	4.560	12.5	-1.1384	0.262	-0.36000
	61-72	20	9.59	9.53	2.42	4.680	13.1			
Anlamli sözce kurma hızı	48-60	20	6.99	6.48	2.72	3.110	15.4	-0.2382	0.813	-0.07532
	61-72	20	7.18	6.84	2.31	4.110	14.4			
Sözcük söyleme hızı	48-60	20	45.66	48.00	9.72	24.900	59.7	-0.9259	0.360	-0.29281
	61-72	20	48.74	47.76	11.20	34.330	78.3			
Farklı sözcük söyleme hızı	48-60	20	22.22	21.61	4.98	12.720	30.0	-0.5819	0.564	-0.18400
	61-72	20	23.36	23.70	7.18	12.340	43.3			
EROY-EV	48-60	20	21.1	19.5	5.84	12	32	197	0.946	0.0150
	61-72	20	21.3	23.0	7.14	8	32			
Kalem Tıklatma Görevi	48-60	20	13.4	13.5	2.16	9	16	165	0.336	0.177
	61-72	20	14.1	14.0	1.62	10	16			
Doğru Üretilen Ses Birim Sayısı	48-60	20	87.75	88.09	4.568	79.0	94.8	199	0.101	0.3050
	61-72	20	87.97	87.14	4.162	82.4	94.8			
Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi	Doğru Üretilen Bir Heceli Sözcük Sayısı	48-60	6.70	7.00	1.174	4	8	168	0.121	0.2800
	61-72	20	6.35	6.00	1.309	4	8			
Doğru Üretilen İki Heceli Sözcük Sayısı	48-60	20	3.65	4.00	1.387	1	6	172	0.017*	0.4325
	61-72	20	4.05	4.00	1.395	1	7			

Tablo 4.5. Ölçek veri puanlarının çocukların yaşlarına/aylarına göre Mann Whitney U testi sonuçları. (Devamı)

Doğru Üretilen Üç Heceli Sözcük Sayısı	48-60	20	3.45	3.00	1.432	1	6	136	0.719	0.0675
	61-72	20	4.25	4.00	1.333	1	6			
Doğru Üretilen Dört Heceli Sözcük Sayısı	48-60	20	3.35	3.00	2.159	1	8	184	0.280	0.2000
	61-72	20	3.70	3.00	2.386	0	8			
Doğru Üretilen Ünsüz Kümesi İçeren Sözcük Sayısı	48-60	20	1.95	2.00	0.759	1	3	156	0.106	0.2800
	61-72	20	1.65	1.50	0.745	1	3			
Hatalı Üretilen Sesbirim Sayısı	48-60	20	25.65	25.00	9.527	11	44	199	0.101	0.3050
	61-72	20	25.25	27.00	8.747	11	37			
Hatalı Üretilen Ünsüz Sayısı	48-60	20	22.35	22.50	8.235	10	37	184	0.203	0.2375
	61-72	20	21.55	23.00	7.466	8	31			
Hatalı Üretilen Ünlü Sayısı	48-60	20	3.30	3.00	1.949	1	7	179	0.031*	0.3925
	61-72	20	3.70	3.00	2.130	1	7			

Tablo 4.5. incelendiğinde, Doğal Dil Analizinin alt boyutu olan Farklı Sözcük Sayısından (FSÖZS) alınan toplam puanların çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p<0,05$). Diğer alt boyut olan Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) toplam puanlarının çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Aylara göre yapılan grup karşılaştırmaları sonucunda 61-72 ay aralığında olan çocukların FSÖZS ve OSU puanı ortalamalarının 48-60 ay aralığında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocuğun anlatı becerilerini ölçen Öykü Anlatma Değerlendirme Formunun öykü uzunluğu mikroyapı kısmının alt boyutları çocukların aylarına göre incelendiğinde C Birim Sayısı, Basit Sözce Sayısı, Toplam Sözcük Sayısı, Toplam Sözce Sayısı puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur($p<0,05$). Aynı alt boyutlara ait puanlar grup karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ise 61-72 ay aralığında olan çocukların alt boyut ortalamalarının 48-60 ay aralığında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların EROY-EV ve Kalem Tıklatma Görevi puanları yaşlara göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Fakat iki ölçüğe ait ortalama puanlar gruplar bazında incelendiğinde ise 61-72 ay aralığında olan çocukların puan ortalamalarının 48-60 ay aralığında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların çalışma belleği becerilerini ölçen Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi alt boyut puanları çocukların aylarına göre incelendiğinde doğru üretilen iki heceli sözcük sayısı ve hatalı üretilen ünlü sayısı puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur($p<0,05$).

Tablo 4.6. Ölçek veri puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre Mann Whitney U testi sonuçları.

Alt Test	Grup	n	\bar{x}	Ortanca	SS	Min.	Maks.	U	P	Etki B.	
Doğal Dil Örneği Analizi	Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS)	Kız	20	127.55	122.50	37.36	87	199	198	0.957	0.0125
		Erkek	20	127.85	114.50	36.77	87	207			
	Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU)	Kız	20	5.53	5.65	1.49	3.39	8.48	198	0.957	0.0125
		Erkek	20	5.62	5.86	1.67	3.39	8.48			
C Birim Sayısı	Kız	20	7.95	7.50	3.07	2	14	0.5196	0.606	0.1643	
	Erkek	20	7.40	8.00	3.60	2	14				
Basit sözcük sayısı	Kız	20	24.60	25.00	3.94	12	30	0.4139	0.681	0.1309	
	Erkek	20	24.10	25.00	3.70	12	29				
Toplam sözcük sayısı	Kız	20	200.30	201.50	36.19	108	313	0.1776	0.860	0.0561	
	Erkek	20	198.20	201.50	38.58	110	321				
Farklı sözcük sayısı	Kız	20	92.75	88.00	25.46	63	155	-1.1135	0.272	-0.3521	
	Erkek	20	101.45	100.00	23.94	70	157				
Öykü Anlatma Değerlendirme Formu (Anlatı Becerileri- Mikro yapı Analizi)	Farklı oranı sözcük	Kız	20	47.81	47.91	15.25	23.320	79.62	-0.9419	0.352	-0.2979
		Erkek	20	51.75	51.51	10.83	34.280	74.76			
	Toplam sözcük sayısı	Kız	20	41.95	41.50	6.72	32	51	2.0765	0.045*	0.6566
		Erkek	20	36.70	36.00	9.09	22	53			
Tamamlanmış anlaşılır sözcük sayısı	Kız	20	31.20	30.50	5.64	24	46	2.8085	0.008*	0.8881	
	Erkek	20	26.20	26.50	5.62	15	36				

Tablo 4.6. Ölçek veri puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre Mann Whitney U testi sonuçları. (Devamı)

Tekrarlanan sözcük sayısı	Kız	20	31.40	31.00	12.79	1	52	-0.0700	0.945	-0.0221
	Erkek	20	31.65	31.50	9.55	10	49			
Tekrarlanan sözcük oranı	Kız	20	16.50	15.36	7.85	0.470	30.55	0.1722*	0.864	0.0545
	Erkek	20	16.15	16.22	4.61	5.020	24.13			
Zaman(Saniye)	Kız	20	253.35	255.00	35.16	200	350	-1.1047	0.276	-0.3493
	Erkek	20	264.60	263.00	28.95	220	325			
Sözce söyleme hızı	Kız	20	9.98	10.28	1.82	6.510	12.51	2.3183	0.026*	0.7331
	Erkek	20	8.35	7.95	2.57	4.560	13.09			
Anlamlı sözcük kurma hızı	Kız	20	8.15	7.63	2.81	4.110	15.36	2.9651	0.005*	0.9377
	Erkek	20	6.02	5.75	1.56	3.110	9.00			
Sözcük söyleme hızı	Kız	20	48.86	48.04	10.10	26.340	71.95	1.0014	0.323	0.3167
	Erkek	20	45.54	46.64	10.82	24.900	78.29			
Farklı sözcük söyleme hızı	Kız	20	22.53	20.98	7.25	12.340	43.25	-0.2640	0.1643	-0.0835
	Erkek	20	23.05	24.32	4.93	16.780	31.50			
EROY-EV	Kız	20	19.7	18.5	5.36	8	29	153	0.203	0.238
	Erkek	20	22.8	23.0	7.17	11	32			
Kalem Tıklatma Görevi	Kız	20	14.2	14.5	1.81	10	16	154	0.206	0.233
	Erkek	20	13.3	14.0	1.98	9	16			
Doğru Üretilen Ses Birim Sayısı	Kız	20	86.72	86.90	3.945	79.0	93.3	139	0.101	0.3050
	Erkek	20	88.99	88.33	4.466	81.4	94.8			

Tablo 4.6. Ölçek veri puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre Mann Whitney U testi sonuçları. (Devamı)

Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi		Cinsiyet	N	Ortalama Puanlar				U	p	Z	p
				Kız	Erkek	Ortalama	Standart Sapma				
Doğru Üretilen Bir Heceli Sözcük Sayısı	Kız	20	6.20	6.50	1.322	4	8	144	0.121	0.2800	
	Erkek	20	6.85	7.00	1.089	5	8				
Doğru Üretilen İki Heceli Sözcük Sayısı	Kız	20	3.35	3.00	1.531	1	7	114	0.017*	0.4325	
	Erkek	20	4.35	4.00	1.040	2	6				
Doğru Üretilen Üç Heceli Sözcük Sayısı	Kız	20	3.90	4.00	1.447	1	6	187	0.719	0.0675	
	Erkek	20	3.80	3.50	1.436	1	6				
Doğru Üretilen Dört Heceli Sözcük Sayısı	Kız	20	3.10	3.00	2.049	0	7	160	0.280	0.2000	
	Erkek	20	3.95	4.00	2.417	1	8				
Doğru Üretilen Ünsüz İçeren Sözcük Sayısı	Kız	20	2.00	2.00	0.795	1	3	144	0.106	0.2800	
	Erkek	20	1.60	1.50	0.681	1	3				
Hatalı Üretilen Sesbirim Sayısı	Kız	20	27.80	27.50	8.224	14	44	139	0.101	0.3050	
	Erkek	20	23.10	24.50	9.386	11	39				
Hatalı Üretilen Ünsüz Sayısı	Kız	20	23.70	24.00	7.212	11	37	153	0.203	0.2375	
	Erkek	20	20.20	22.50	8.089	8	32				
Hatalı Üretilen Ünlü Sayısı	Kız	20	4.10	3.50	1.944	2	7	122	0.031*	0.3925	
	Erkek	20	2.90	2.50	1.971	1	7				

Tablo 4.6 incelendiğinde, Doğal Dil Analizinin alt boyutu olan Farklı Sözcük Sayısından(FSÖZS) ve Ortalama Sözce Uzunluğundan (OSU) alınan toplam puanların çocukların cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).. Alt boyutların minimum ve maksimum değerleri karşılaştırıldığında FSÖZS puanlarının maksimum değeri erkek çocuklarda daha yüksek olarak bulunmuştur. OSU değerleri incelendiğinde kız ve

erkek gruplarının en düşük ve en yüksek değerlerinin aynı olduğu görülmüştür (min.=3,39, max.=8,48).

Öykü Anlatma Değerlendirme Formunun öykü uzunluğu mikroyapı bölümünün alt boyutları çocukların cinsiyetine göre incelendiğinde toplam sözce sayısı, tamamlanmış anlaşılır sözce sayısı, sözce söyleme hızı, anlamlı sözce kurma hızı puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur($p<0,05$). Aynı alt boyutlara ait puanlar grup karşılaştırmalı olarak incelendiğinde kız çocuklarının puan ortalamalarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukların EROY-EV ve Kalem Tıklatma Görevi puanları cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Çalışma belleği becerilerini ölçen Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi alt boyut puanları çocukların cinsiyetlerine göre incelendiğinde doğru üretilen iki heceli sözcük sayısı ve hatalı üretilen ünlü sayısı puanlarının çocuklarının aylara göre karşılaştırılması sonucuna benzer şekilde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur($p<0,05$).

4.3 Ölçek Veri Puanlarının Ailelerin Demografik (Gelir Düzeyi)

Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında ailenin gelir düzeyi ve annenin eğitim durumu değişkenlerine göre ölçek puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4.7’de çocukların öykü uzunluğu(mikroyapı) alt boyut puanlarının gelir durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.7: Öykü Anlatma Formu Anlatı Becerileri mikroyapı puanlarının ailelerin aylık gelirine göre Kruskal Wallis testi sonuçları.

	Aylık Gelir	N	Ortalama	Ortanca	SS	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık	P	Etki B.
C Birim Sayısı	Düşük	16	7.81	7.50	3.31	2	13	0.02435	-0.5791	0.641	0.02279
	Orta	16	7.00	8.00	3.43	2	14	0.13649	-0.5071		
	Yüksek	8	8.75	8.00	3.20	6	14	0.89711	-0.7367		
Basit sözcük sayısı	Düşük	16	23.25	25.00	4.73	12	29	-1.82024	2.9998	0.323	0.05789
	Orta	16	24.81	25.00	2.95	19	29	-0.46804	-0.4394		
	Yüksek	8	25.63	25.50	2.83	20	30	-0.75778	2.4997		
Toplam sözcük sayısı	Düşük	16	187.31	198.00	46.46	108	313	0.74162	3.3101	0.026*	0.18762
	Orta	16	208.63	204.00	33.06	153	321	2.61672	10.3896		
	Yüksek	8	204.38	206.00	8.65	185	212	-1.87783	4.0844		
Farklı sözcük sayısı	Düşük	16	90.69	88.50	17.81	70	122	0.48444	-1.0812	0.169	0.09108
	Orta	16	105.31	110.00	26.56	63	157	-5.59e-4	-0.7101		

		Yüksek	8	93.50	82.00	31.11	63	155	1.24749	1.0362		
Farklı oranı	sözcük	Düşük	16	50.83	51.05	13.51	23.320	79.6	0.02335	0.8076		
		Orta	16	50.82	49.13	12.29	30.140	74.8	0.12672	-0.4616	0.494	0.03616
		Yüksek	8	45.61	42.52	15.23	30.140	76.3	1.21965	1.4465		
Toplam sayısı	sözce	Düşük	16	39.06	38.50	6.49	27	50	0.04265	-0.5035		
		Orta	16	39.38	37.50	9.27	22	53	0.00541	-1.0578	0.960	0.00210
		Yüksek	8	39.75	44.00	10.58	24	51	-0.65375	-1.4487		
Tamamlanmış anlaşılır sayısı	sözce	Düşük	16	28.25	28.50	4.99	22	36	0.28018	-1.3856		
		Orta	16	29.00	29.00	7.09	15	46	0.38353	1.5917	0.850	0.00836
		Yüksek	8	29.00	31.00	6.78	19	37	-0.51650	-1.1244		
Tekrarlanan sözcük sayısı		Düşük	16	31.63	31.00	11.40	10	52	-0.02708	-0.1890		
		Orta	16	30.19	30.50	11.97	1	50	-0.65570	1.4469	0.686	0.01929
		Yüksek	8	34.00	33.00	9.75	17	49	-0.14408	0.5961		
Tekrarlanan sözcük oranı		Düşük	16	17.79	16.09	7.38	5.020	30.6	0.14371	-0.5132		
		Orta	16	14.67	14.77	5.93	0.470	24.9	-0.62595	1.3042	0.478	0.03786

	Yüksek	8	16.69	16.66	4.68	8.370	24.1	-0.21506	0.9414		
Zaman(Saniye)	Düşük	16	266.81	261.00	32.64	220	350	1.37509	2.1554		
	Orta	16	257.88	263.00	33.58	200	320	-0.00246	-0.5079	0.289	0.06367
	Yüksek	8	245.50	242.50	27.59	212	297	0.70264	0.6192		
Sözce söyleme hızı	Düşük	16	8.90	8.87	1.81	5.900	11.8	-0.07875	-1.1461		
	Orta	16	9.20	9.57	2.65	4.560	13.1	-0.36753	-0.8663	0.659	0.02137
	Yüksek	8	9.62	10.13	2.88	5.800	12.5	-0.31941	-1.9925		
Anlamli sözcük kurma hızı	Düşük	16	6.86	6.48	2.62	4.110	15.4	2.43093	7.5728		
	Orta	16	6.88	6.96	1.92	3.110	10.4	-0.17326	-0.3437	0.696	0.01861
	Yüksek	8	7.96	7.13	3.30	4.300	14.4	1.03822	0.9164		
Sözcük söyleme hızı	Düşük	16	42.90	41.95	11.70	24.900	72.0	0.77654	1.3822		
	Orta	16	49.32	48.04	10.18	35.170	78.3	1.49980	3.5548	0.030*	0.18008
	Yüksek	8	51.56	51.87	4.60	43.520	57.5	-0.44448	-0.1021		
Farkli sözcük söyleme hızı	Düşük	16	20.47	20.72	4.07	12.340	25.9	-0.26819	-0.9197		
	Orta	16	24.77	26.13	5.32	12.720	31.5	-0.87757	0.0804	0.038*	0.16830
	Yüksek	8	23.46	19.66	9.55	12.720	43.3	1.37553	2.1223		

Tablo 4.7 incelendiğinde Öykü Anlatma Değerlendirme Formu öykü uzunluğu mikroyapı alt boyutlarından toplam sözce sayısı, sözcük söyleme hızı ve farklı sözcük söyleme hızından alınan toplam puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$); c birim sayısı, basit sözce sayısı, farklı sözcük sayısı, farklı sözcük oranı, toplam sözce sayısı, tamamlanmış anlaşılır sözce sayısı, tekrarlanan sözcük sayısı ve oranı, zaman, sözce söyleme hızı, anlamlı sözce kurma hızı puanlarının gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Çocukların öykü anlatma süreleri gelir düzeyine göre incelendiğinde hikaye uzunluklarının düşük>orta>yüksek şeklinde sıralandığı görülmüş, en uzun öykü sürelerinin düşük aile gelir düzeyine sahip çocuklara ait olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8: Doğal Dil Örneği OSU ve FSÖZS Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre İstatistik Sonuçları.

	Gelir Düzeyi	N	Ortalama	Ortanca	SS	Min.	Max.	H	P	Etki B.
DD-FSÖZS	Düşük	16	122.94	116.50	29.06	87	188	5.96	0.051	0.1528
	Orta	16	114.56	103.00	26.56	87	163			
	Yüksek	8	163.50	186.00	47.18	87	207			
DD_OSU	Düşük	16	5.62	5.91	1.58	3.69	8.00		0.297	
	Orta	16	5.11	4.78	1.36	3.39	8.00	2.43		0.0623
	Yüksek	8	6.41	5.92	1.72	3.88	8.48			

Tablo 4.8 incelendiğinde Doğal Dil Örneği OSU ve FSÖZS toplam puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Çocukların FSÖZS puanları en yüksek ve düşük değerler açısından incelendiğinde bütün gruplarda en düşük değerlerin aynı (min.=87) olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle bütün gruplarda farklı sözcük sayısı en az 87 olarak hesaplanmıştır. En yüksek değerlere bakıldığında en yüksek puanı aile geliri yüksek olan gruptaki çocukların aldığı görülmüştür (max.=207).

Çocukların Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) puan ortalamaları incelendiğinde, düşük aile gelirine sahip çocukların orta aile gelirine sahip çocuklardan daha yüksek puan olduğu görülmektedir. Aynı şekilde düşük aile gelirine sahip gruptaki çocukların OSU minimum değeri orta aile gelirine sahip çocuklardan daha yüksek bulunmuştur. Bir başka deyişle düşük aile gelirine sahip çocuklar, orta aile gelirine sahip çocuklardan daha uzun sözce uzunluğuna sahiptir.

Tablo 4.9: Anlamsız Sözcük Tekrarı ve Kalem Tıklatma Görevinin Aile Gelir Düzeylerine Göre İstatistik Sonuçları.

	Gelir Düzeyi	N	Ortalama	Ortanca	SS	Min.	Max.
AST_DÜSS%	Düşük	16	88.61	87.62	4.992	79.0	94.8
	Orta	16	87.17	85.71	4.326	81.4	94.8
	Yüksek	8	87.73	87.85	2.795	82.4	91.4
AST_BHS	Düşük	16	6.69	7.00	1.493	4	8
	Orta	16	6.31	6.50	1.250	4	8
	Yüksek	8	6.63	7.00	0.518	6	7
AST_İHS	Düşük	16	4.19	4.00	1.471	1	7
	Orta	16	3.38	3.50	1.360	1	6
	Yüksek	8	4.13	4.50	1.126	2	5
AST_ÜHS	Düşük	16	4.06	4.00	1.611	1	6
	Orta	16	3.63	3.00	1.408	1	6
	Yüksek	8	3.88	4.00	1.126	2	5
AST_DHS	Düşük	16	3.88	4.00	2.125	0	7
	Orta	16	3.44	2.50	2.756	1	8
	Yüksek	8	3.00	3.00	1.309	1	5
AST_ÜZK	Düşük	16	1.88	2.00	0.619	1	3
	Orta	16	1.69	1.00	0.873	1	3
	Yüksek	8	1.88	2.00	0.835	1	3
AST_HSS	Düşük	16	23.81	26.00	10.394	11	44
	Orta	16	26.94	30.00	9.088	11	39
	Yüksek	8	25.75	25.50	5.874	18	37
AST_HÜZ	Düşük	16	20.50	23.00	9.151	8	37
	Orta	16	23.06	25.00	7.672	10	32
	Yüksek	8	22.63	22.50	4.749	16	30
AST_HÜS	Düşük	16	3.31	3.00	1.778	1	7

Tablo 4.9: Anlamsız Sözcük Tekrarı ve Kalem Tıklatma Görevinin Aile Gelir Düzeylerine Göre İstatistik Sonuçları. (Devamı)

	Gelir Düzeyi	N	Ortalama	Ortanca	SS	Min.	Max.
KT	Orta	16	3.88	3.00	2.363	1	7
	Yüksek	8	3.13	2.00	1.885	2	7
	Düşük	16	13.44	13.50	2.097	9	16
	Orta	16	13.50	14.00	1.862	10	16
	Yüksek	8	14.88	15.00	1.356	12	16

Tablo 4.9’da çocukların çalışma belleği ve yürütücü işlevleri becerilerini ölçen Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi ve Kalem Tıklatma Görevi çocukların aile gelir düzeylerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.10: EROY (EV) Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre İstatistik Sonuçları.

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Ortanca	SS	Min.	Max.	H	P	Etki B.
EROY-EV	Lise	14	22.8	24.0	7.76	8	32			
	Lisans	16	19.4	18.5	4.87	12	30	1.77	0.413	0.0453
	İlkokul	9	21.2	23	6.59	11	30			

Tablo 4.10 incelendiğinde, Erken Okuryazarlık EV Ortamı EROY-EV ölçeklerinden alınan toplam puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$).

4.4 Ölçeklerin Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Anlatı Becerileri Puanları, EROY-EV, Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi, Kalem Tıklatma Görevi ve Doğal Dil Analizi ölçüm araçlarının birbirleri ile olan ilişkisine dair bulgulara yer verilmiştir. Tabloda gelir düzeyi, EROY-EV, Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi Doğru Üretilen Ses Birim Sayısı (DÜSS), Kalem Tıklatma Görevi ve Doğal Dil Örneği Farklı Sözcük Sayısı, Ortalama Sözce Uzunluğu, Anlatı Becerileri Makroyapı ve Mikroyapı alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11.'de Gelir Düzeyi, EROY-EV, AST, Kalem Tıklatma Görevi, Öykü Anlatma Değerlendirme Formu (Makroyapı) Ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.11. Aile Gelir Düzeyi, Ölçek Puanları ve Öykü Makroyapı Puanlarının Korelasyonu.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Gelir Düzeyi	r	—														
	p	—														
2.EROY-EV	r	0.004	—													
	p	0.983	—													
3.AST DÜSS	r	-0.026	0.460*	—												
	p	0.876	*	—												
			0.003													
4.Kalem Tıklatma Görevi	r	0.193	0.138	0.246	—											
	p	0.233	0.395	0.126	—											
5.Doğal Dil Örneği (FSÖZS)	r	0.200	0.064	0.134	0.378*	—										
	p	0.217	0.694	0.409	0.016	—										
6.Doğal Dil Örneği (OSU)	r	0.162	-0.139	-0.011	0.104	0.171	—									
	p	0.318	0.392	0.947	0.522	0.290	—									
7.ÖADF Giriş	r	0.093	-0.018	-0.279	-0.122	-0.346*	0.092	—								
	p	0.567	0.914	0.082	0.452	0.029	0.572	—								
8.ÖADF Öyküyü Başlatan Olay	r	0.250	0.043	-0.039	-0.060	-0.051	0.142	0.124	—							
	p	0.119	0.790	0.809	0.714	0.753	0.383	0.446	—							
9.ÖADF İçsel Tepki	r	0.126	0.118	0.194	0.060	0.062	0.125	-0.287	-0.074	—						
	p	0.438	0.468	0.231	0.714	0.703	0.443	0.073	0.650	—						

Tablo 4.11. Aile Gelir Düzeyi, Ölçek Puanları ve Öykü Makroyapı Puanlarının Korelasyonu. (Devamı)

10.ÖADF Arama Eylemi	r	-0.106	-0.213	-0.039	0.047	0.079	0.269	-0.072	0.086	-0.145	—					
	p	0.514	0.186	0.814	0.776	0.629	0.093	0.659	0.599	0.374	—					
11.ÖADF Arama Yerleri	r	-0.143	0.077	0.297	-0.130	-0.071	-0.075	0.143	0.055	-0.435**	—					
	p	0.380	0.637	0.063	0.425	0.665	0.647	0.378	0.736	0.005	0.361*	—				
12.ÖADF Engeller	r	0.295	-0.207	-0.120	-0.002	-0.136	-0.083	0.374*	0.190	0.038	-0.270	0.025	—			
	p	0.064	0.199	0.461	0.989	0.402	0.611	0.018	0.239	0.816	0.092	0.878	—			
13.ÖADF Sonuç	r	0.189	0.030	-0.010	-0.037	-0.063	-0.137	0.112	0.255	0.003	0.056	0.284	0.396*	—		
	p	0.243	0.855	0.953	0.823	0.697	0.399	0.492	0.113	0.983	0.733	0.076	0.012	—		
14.ÖADF Öyküye başlık bulma	r	0.042	0.140	0.317*	-0.033	-0.222	0.189	0.053	-0.051	0.179	0.079	0.239	0.186	0.114	—	
	p	0.799	0.388	0.046	0.838	0.168	0.242	0.746	0.754	0.268	0.628	0.137	0.250	0.485	—	
15.ÖADF Hatalar	r	0.156	-0.105	-0.141	0.324*	0.095	0.169	-0.063	-0.020	-0.087	-0.309	-0.501***	-0.126	-0.620***	-	—
	p	0.337	0.520	0.384	0.042	0.560	0.298	0.701	0.902	0.593	0.052	<.001	0.438	<.001	0.118	—
																0.470

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

Tablo 4.11. incelendiğinde gelir düzeyi ile EROY-EV, AST Doğru Üretilen Ses Birim Sayısı, Kalem Tıklatma Görevi Puanları, OSU ve FSÖZS puanları ve Anlatı Becerileri makroyapı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (p>0,05).

- Çalışma Belleği Doğru Üretilen Ses Birim Sayısı (DÜSS) ile EROY-EV puanları ($r=0.460$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < .01$).
- Çalışma Belleği Doğru Üretilen Ses Birim Sayısı (DÜSS) ile ÖADF Öyküye Başlık Bulma makroyapı ($r=0.317$) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < .05$).
- Sözce Söyleme Hızı ile Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi ($r=-0,307$) arasında negatif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).
- Yürütücü İşlevler Kalem Tıklatma Görevi ve doğal dil örneği FSÖZS arasında ($r=0.378$) zayıf düzeyde pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < .05$).
- Yürütücü İşlevler Kalem Tıklatma Görevi ve ÖADF makroyapı hatalar ($r=0.324$) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < .05$).
- Doğal Dil Örneği FSÖZS ile ÖADF Giriş makroyapı arasında ($r= -0.346$) zayıf düzeyde negatif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < .05$).
- ÖADF Makroyapı Engeller ve ÖADF Giriş arasında ($r=0.374$) zayıf düzeyde pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır.
- ÖADF Makroyapı İçsel Tepki ve ÖADF Arama Yerleri arasında ($r=-0.435$) zayıf düzeyde negatif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır.
- ÖADF Makroyapı Arama Eylemi ve ÖADF Makroyapı Arama Yerleri arasında ($r=0.361$) zayıf düzeyde pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki vardır.
- ÖADF Makroyapı Sonuç ve ÖADF Makroyapı Hatalar arasında ($r=0.620$) güçlü düzeyde negatif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki vardır.
- ÖADF Makroyapı Aama Yerleri ve ÖADF Hatalar arasında ($r=-0.501$) güçlü düzeyde negatif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki vardır.
- ÖADF Makroyapı Engeller ve ÖADF Sonuç arasında ($r=0.396$) zayıf düzeyde pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki vardır.

Tablo 4.12. Aile Gelir Düzeyi, Ölçek Puanları ve Öykü Mikroyapı Puanlarının Korelasyonu

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Aylık Geliri	r	—												
	p	—												
2.EROY-EV	r	0.004	—											
	p	0.983	—											
3.AST DÜSS%	r	-0.026	0.460**	—										
	p	0.876	0.003	—										
4.Kalem Tıklatma Görevi	r	0.193	0.138	0.246	—									
	p	0.233	0.395	0.126	—									
5.Doğal Dil (FSÖZS)	r	0.200	0.064	0.134	0.378*	—								
	p	0.217	0.694	0.409	0.016	—								
6.Doğal Dil (OSU)	r	0.162	-0.139	-0.011	0.104	0.171	—							
	p	0.318	0.392	0.947	0.522	0.290	—							
7.ÖADF C BirimSayısı	r	-0.013	-0.225	-0.164	0.095	0.109	0.407	—						
	p	0.935	0.164	0.313	0.560	0.504	0.00	—						
8.ÖADF Basit sözce sayısı	r	0.178	0.030	-0.163	0.205	0.252	0.049	0.163	—					
	p	0.272	0.854	0.313	0.205	0.117	0.763	0.314	—					
9.ÖADF Toplam sözcük sayısı	r	0.441**	0.140	-0.002	0.209	0.397	0.047	0.085	-0.016	—				
	p	0.004	0.390	0.991	0.196	0.011	0.773	0.603	0.923	—				
10.ÖADF Farklı sözcük sayısı	r	0.102	0.063	0.034	0.126	0.186	-0.026	0.361*	0.286	0.187	—			
	p	0.529	0.701	0.835	0.439	0.250	0.873	0.022	0.074	0.248	—			
11.ÖADF Farklı sözcük oranı	r	-0.085	-0.127	0.006	0.082	0.010	-0.010	0.268	0.187	-0.234	0.775***	—		
	p	0.600	0.435	0.970	0.615	0.951	0.951	0.095	0.247	0.146	< .001	—		
12.ÖADF Toplam sözce sayısı	r	0.043	-0.120	-0.039	0.195	0.174	0.257	0.260	0.404**	0.086	0.121	0.020	—	
	p	0.790	0.462	0.810	0.229	0.283	0.109	0.105	0.010	0.599	0.459	0.903	—	
13.ÖADF Tamamlanmış anlaşılır sözce sayısı	r	0.101	-0.019	0.039	0.254	-0.007	0.121	0.139	0.333*	-0.101	-0.012	-0.055	0.816***	—
	p	0.536	0.905	0.811	0.114	0.966	0.457	0.393	0.036	0.535	0.942	0.735	< .001	—
14.ÖADF Tekrarlanan sözcük sayısı	r	0.087	-0.247	-0.261	-0.292	-0.141	0.127	0.274	-0.025	0.075	0.062	-0.033	-0.237	-0.232
	p	0.592	0.124	0.104	0.067	0.387	0.436	0.088	0.879	0.645	0.704	0.841	0.140	0.149

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

Tablo 4.12. incelendiğinde,

- Gelir düzeyi ile ÖADF mikroyapı toplam sözcük sayısı arasında ($r=0.441$) orta düzeyde pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır.
- ÖADF Farklı sözcük sayısı ile ÖADF C birim sayısı arasında ($r=0.361$) zayıf düzeyde pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır.
- ÖADF Basit sözce sayısı ile ÖADF toplam sözce sayısı arasında ($r=0.404$) ve ÖADF tamamlanmış anlaşılır sözce sayısı arasında ($r=0.333$) pozitif yönlü, istatistiksel anlamlı ilişki vardır.

Tablo 4.13. Çocukların Anlatı Becerileri Makroyapı Puanların Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Dağılımı Kikare Testi Sonuçları

	Gelir Durumu						X ²	P
	Düşük		Orta		Yüksek			
	n	%	n	%	n	%		
Giriş								
Köpek ve çocuğun tanıtımı	9	37,5	10	41,7	5	20,8	0,156	0,925
Kurbağanın tanıtımı	7	30,4	9	39,1	7	30,4	4,194	0,123
Zamanı belirtme	0	0,0	0	0,0	0	0,0	x	x
Öyküyü başlatan olay								
Zaman	3	37,5	4	50	1	12,5	0,547	0,761
Olayın öncesi durum (Yatağa gittiler, uyudular)	9	52,9	7	41,2	1	5,9	4,194	0,123
Başlangıç olayı (kurbağa kavanozdan çıkar/kaçar	15	38,5	16	41	8	20,5	1,538	0,463
Kahramanlar (çocuk ve köpek) kurbağanın gittiğini/kaçtığını anlatılar	15	41,7	13	36,1	8	22,2	2,500	0,287
İçsel tepki								
Çocuk-köpek şaşıır/üzülür/endişelenir/merak eder vb.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	x	x
Gelişme								
Arama eylemi								
Çocuk ve köpek kurbağayı evin içinde aramaya başlar	16	43,2	14	37,8	7	18,9	2,161	0,339
Çocuk ve köpek kurbağayı evin dışında aramaya başlar	9	40,9	10	45,5	3	13,6	1,364	0,506
Arama yerleri								
Bot/kavanozu arama	12	40,0	13	43,3	5	16,7	1,000	0,607
Pencereden dışarı bakma	10	47,6	8	38,1	3	14,3	1,404	0,496
Yerdeki deliğe bakma	14	48,3	10	34,5	5	17,2	3,009	0,222
Ağacın içine bakma	7	46,7	6	40,0	2	13,3	0,800	0,670
Kayanın üzerinde durma	6	33,3	7	38,9	5	27,8	1,364	0,506
Ağaç gövdesinin arkasında arama	3	33,3	3	33,3	3	33,3	1,290	0,525

Tablo 4.13. Çocukların Anlatı Becerileri Makroyapı Puanlarının Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Dağılımı Kikare Testi Sonuçları (Devamı)

Engeller								
Pencereden düşme	9	32,1	13	46,4	6	21,4	2,500	0,287
Kösteбекten korkma	3	25,0	5	41,7	4	33,3	2,207	0,332
Baykuş ile karşılaşma	12	34,3	15	42,9	8	22,9	4,000	0,135
Arı/arı kovanı	9	34,6	11	42,3	6	23,1	0,989	0,610
Geyikten bahsetme	14	48,3	11	37,9	4	13,8	3,950	0,139
Uçurumdan göle düşme	10	38,5	10	38,5	6	23,1	0,440	0,803
Sonuç								
Çocuk kurbağayı bulur	16	41,0	16	41,0	7	17,9	4,103	0,129
Kurbağa kaçan kurbağa ile aynı kurbağadır	13	37,1	14	40,0	8	22,9	1,714	0,424
Sonuç tepkisi (Çocuk-köpek şaşırır/sevinir vb).	3	42,9	3	42,9	1	14,3	0,173	0,917
Sonuç cümlesi (eve giderler, el sallar, köpek, kurbağa, çocuk gider vb)	7	29,2	11	45,8	6	25,0	3,021	0,221
Öyküye başlık bulma	1	33,3	2	66,7	0	0,0	1,261	0,532

	Gelir Durumu						X2	P
	Düşük		Orta		Yüksek			
	n	%	n	%	n	%		
Hatalar								
Sıralama hatası	2	20,0	4	40,0	4	40,0	4,000	0,135
Yanlış yorumlama	3	37,5	3	37,5	2	25,0	0,156	0,925
Değiştirme	4	30,8	5	38,5	4	30,8	1,538	0,463
Belirsiz bilgi	2	20,0	3	30,0	5	50,0	7,667	0,022
Konudan uzaklaşma	6	54,5	3	27,3	2	18,2	1,442	0,486
Resimleri farklı anlatma	13	39,4	12	36,4	8	24,2	2,338	0,331
Tekrar etme	3	100,0	0	0,0	0	0,0	4,865	0,088

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

Öykü Anlatma Değerlendirme Formuna ait nitel bulgular tablosu incelendiğinde, formun giriş, öyküyü başlatan olay, içsel tepki, gelişme, arama eylemi, arama yerleri, engeller, öyküye başlık bulma alt boyutlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 4.12 “Hatalar” bölümünde çocukların öykü anlatırken yaptığı hatalar ile gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. (p>0,05).

Tablo 4.14. Çocukların Anlatı Becerileri Makroyapı Puanlarının Aylara Göre Mann Whitney U testi sonuçları.

Alt Boyut	Grup(Ay)	N	Ortalama	Ortanca	SS	U	P	Etki B.
ÖADF Giriş	48-60	20	1.550	2.00	0.510	190	0.764	0.500
	61-72	20	1.600	2.00	0.503			
ÖADF Öyküyü Başlatan Olay	48-60	20	2.600	3.00	0.681	196	0.915	0.0200
	61-72	20	2.650	3.00	0.587			
ÖADF İçsel Tepki	48-60	20	0.150	0.00	0.366	190	0.654	0.0500
	61-72	20	0.100	0.00	0.308			
ÖADF Arama Eylemi	48-60	20	1.300	1.00	0.657	140	0.069	0.3000
	61-72	20	1.650	2.00	0.587			
ÖADF Arama Yerleri	48-60	20	2.550	3.00	1.191	168	0.369	0.1625
	61-72	20	2.200	2.00	1.240			
ÖADF Engeller	48-60	20	4.000	4.00	0.918	174	0.459	0.1325
	61-72	20	3.800	3.00	1.105			
ÖADF Sonuç	48-60	20	2.800	3.00	1.005	148	0.139	0.2600
	61-72	20	2.450	2.00	0.686			
ÖADF Öyküye başlık bulma	48-60	20	0.100	0.00	0.308	190	0.573	0.0500
	61-72	20	0.050	0.00	0.224			
ÖADF Hatalar	48-60	20	1.850	1.50	1.496	140	0.100	0.3000
	61-72	20	2.550	2.00	1.191			

Tablo 4.14. incelendiğinde çocukların yaşları ile anlatı becerileri makroyapı puanları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Çocuğun yaşının çocukların öykülerinde makroyapı ve içerik anlamında bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 4.15. Çocukların Anlatı Becerileri Makroyapı Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U testi sonuçları.

Alt B.	Grup(Cinsiyet)	N	Ortalama	Ortanca	SS	U	P	Etki B.
ÖADF Giriş	Erkek	20	1.600	2.00	0.503	190	0.764	0.0500
	Kız	20	1.550	2.00	0.510			
ÖADF Öyküyü Başlatan Olay	Erkek	20	2.650	3.00	0.587	196	0.915	0.0200
	Kız	20	2.600	3.00	0.681			
ADF İçsel Tepki	Erkek	20	0.050	0.00	0.224	170	0.164	0.1500
	Kız	20	0.200	0.00	0.410			
ÖADF Arama Eylemi	Erkek	20	1.450	1.50	0.605	186	0.679	0.0700
	Kız	20	1.500	2.00	0.688			
ÖADF Arama Yerleri	Erkek	20	2.200	2.00	1.240	155	0.206	0.2275
	Kız	20	2.550	3.00	1.191			
ÖADF Engeller	Erkek	20	3.900	4.00	1.021	194	0.876	0.0300
	Kız	20	3.900	3.50	1.021			
ÖADF Sonuç	Erkek	20	2.700	3.00	0.865	178	0.527	0.1125
	Kız	20	2.550	2.50	0.887			
ÖADF Öyküye başlık bulma	Erkek	20	0.0000	0.00	0.000	170	0.080	0.1500
	Kız	20	0.150	0.00	0.366			
ÖADF Hatalar	Erkek	20	2.500	3.00	1.469	149	0.163	0.2550
	Kız	20	1.900	2.00	1.252			

Tablo 4.15. incelendiğinde çocukların cinsiyetleri ile anlatı becerileri makroyapı puanları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Çocuğun cinsiyetinin çocukların öykülerinde makroyapı ve içerik anlamında bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 4.16. Çocukların Anlatı Becerileri Makroyapı Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis testi sonuçları.

Alt B.	Gelir Düzeyi	N	Ortalama	SS	χ^2	P
ÖADF Giriş	Düşük	16	1.5000	0.516	0.598	0.741
	Orta	16	1.6250	0.500		
	Yüksek	8	1.6250	0.518		
ÖADF Öyküyü Başlatan Olay	Düşük	16	2.5000	0.516	3.734	0.155
	Orta	16	2.5625	0.727		
	Yüksek	8	3.0000	0.535		
ÖADF İçsel Tepki	Düşük	16	0.0625	0.250	1.114	0.573
	Orta	16	0.1875	0.403		
	Yüksek	8	0.1250	0.354		
ÖADF Arama Eylemi	Düşük	16	1.5625	0.512	1.274	0.529
	Orta	16	1.5000	0.730		
	Yüksek	8	1.2500	0.707		

Tablo 4.16. Çocukların Anlatı Becerileri Makroyapı Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis testi sonuçları. (Devamı)

ÖADF Arama Yerleri	Düşük	16	2.6875	1.195	1.703	0.427
	Orta	16	2.1250	1.088		
	Yüksek	8	2.2500	1.488		
ÖADF Engeller	Düşük	16	3.5625	0.964	2.920	0.232
	Orta	16	4.0625	1.063		
	Yüksek	8	4.2500	0.886		
ÖADF Sonuç	Düşük	16	2.4375	0.892	1.465	0.481
	Orta	16	2.7500	0.856		
	Yüksek	8	2.7500	0.886		
ÖADF Öyküye başlık bulma	Düşük	16	0.0625	0.250	1.230	0.541
	Orta	16	0.1250	0.342		
	Yüksek	8	0.0000	0.000		
ÖADF Hatalar	Düşük	16	2.0625	1.289	4.420	0.110
	Orta	16	1.8750	1.360		
	Yüksek	8	3.1250	1.356		

Tablo 4.16. incelendiğinde çocukların aile gelir düzeyleri ile anlatı becerileri makroyapı puanları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Çocuğun aile gelir düzeyi çocukların öykülerinde makroyapı ve içerik anlamında bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

4.5 Çocukların Öyküyü Tekrar Anlatma Becerilerine İlişkin Makro Yapı Nitel Verileri

Araştırmacı standart hikaye metnini kullanarak çocuklara öyküyü anlatmış ve daha sonra çocuktan resimlere bakarak aynı öyküyü anlatmasını istemiştir.

4.5.1 Öykünün Giriş Bölümü

Çocuk, Köpek ve Kurbağanın Tanıtımı

Çocukların öyküleri incelendiğinde 40 çocuğun 24'ü çocuğu ve köpeği tanıtmış, kurbağanın tanıtımını ise 23 çocuk yapmıştır. Aşağıda çocukların örnek cümlelerine yer verilmiştir.

“Bir tane çocuk yıllar önce çok güzel bir zaman kavanozda bir tane kurbağa besliyormuş.”

“Bir zamanlar bir çocuğun bir köpeğiyle bir kurbağası varmış.”

“Kurbağa vardı, çocuğun kurbağasıydı.”

“Bir yokmuş bir varmış evvel zaman içinde kalbur saman içinde, bir çocuk ve köpek kurbağayı besliyormuş.”

Zamanı Belirtme

Çocuklar hiçbiri öykünün giriş bölümünde zamanı belirtmemişlerdir.

4.5.2 Öyküyü Başlatan Olay

1. Zaman

Çocukların anlatı analizleri incelendiğinde 40 çocuktan sadece 8’i zaman ifadesi kullanmışlardır. Aşağıda çocukların örnek cümlelerine yer verilmiştir.

“Gece uyandığında, bir baktı ki kavanozda kurbağa yok”

“Gece köpekle birlikte çocuk uyumuş”

“Sabah olmuş ya birden...”

“Sabah bir de bakmışlar ki kurbağa yok”

“Bir gün gece. Kurbağa içerden fırlamıştı”

2. Olayın öncesi durum (Yatağa gittiler, uyudular)

Çocukların öyküleri incelendiğinde 17 çocuğun olay öncesi durum belirttiği gözlemlenmiştir. Aşağıda çocukların örnek cümlelerine yer verilmiştir.

“Burda çocuk yatıyordu...”

“Köpekle birlikte çocuk uyumuş”

“Akşam uyurlarken...”

“Uyurken çocukla köpek, kurbağa kavanozdan çıkıp...”

“Orda da köpek bir çocuk yatarken kurbağa pencereden açık yerden çıktı”

3. Başlangıç Olayı (kurbağa kavanozdan çıkar/kaçar)

Çocukların öyküleri incelendiğinde 39 çocuğun başlangıçla ilgili bir olaydan bahsettiği görülmüştür. Aşağıda çocukların örnek cümlelerine yer verilmiştir.

“Kurbağa kavanozdan çıkıp aşağıdaki pencereden atlamıştı şeye.”

“Ondan sonra çocuk uyurken kurbağa pencereden hop diye zıpladı”

“Bir çocuk ve köpek kurbağayı besliyormuş. Ondan sonra uyuyorlarmış. Aaa bir böyle pencere açılmış, kurbağa çıkmış pencereden.”

“Çocuk uyurken kurbağa kavanozdan çıktı”

4. Kahramanlar (çocuk ve köpek) kurbağanın gittiğini/kaçtığını anlarlar

Çocuklardan 36’sı kahramanların olay karşısındaki durumuyla ilgili ifadeler kullanmışlardır. Aşağıda çocukların örnek cümlelerine yer verilmiştir.

“Çocuk uyandığında kurbağası yoktu”

“Kavanozdan. Sonra çocuk bir bakmıştı yok”

“Çocuk uyuyorken kurbağa kavanozdan kaçmış. Çocuk hemencecik kavanozu boş görmüş.”

“Ve köpek ve çocuk uyandı kavanoz bomboşmuş”

“Sonra çocuk da bakmış kavanozun içi boş”

4.5.3 İçsel Tepki

Çocukların öyküleri incelendiğini hiçbirinin içsel tepki içeren bir ifade kullanmadığı görülmüştür (n=0). Aşağıda çocukların örnek cümlelerine yer verilmiştir.

4.5.4 Gelişme

4.5.4.1 Arama Eylemi

Öykü Anlatma Değerlendirme Formunda kurbağa kaçtıktan sonra köpek ve çocuğun arama eylemi 2 madde olarak belirtilmiştir. Bu maddeler aşağıda belirtilmiştir:

1. Çocuk ve köpek kurbağayı evin içinde aramaya başlar
2. Çocuk ve köpek kurbağayı evin dışında aramaya başlar

Çocukların anlatıları incelendiğinde 37 çocuğun anlatılarında 1.maddeye yer verdiğine, 22 çocuğun ise 2.maddeyi içeren ifadeler kullandığı belirlenmiştir. Aşağıda çocukların örnek cümlelerine yer verilmiştir.

“Sonra uyandıığında kurbağası yanından gitmişti. Sonra evde her yeri aramışlardı”

“Sonra çocuk uyandıığında kavanozun boş olduğunu sandı. Sonra her yeri aradılar “

“Sonra açık pencereden kaçmış kurbağası, kurbağayı evde aramıştılar “

“Ondan sonra çocuk kurbağayı aradı aradı bulamadı. Ondan sonra pencereden dışarı baktılar”

“Ondan sonra bunlar odaya baktılar”

“Sonra çocukla köpek kurbağayı aramaya çıkmıştı”

4.5.4.2 Arama Yerleri

Öykü Anlatma Değerlendirme formunda arama yerleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

- Bot/kavanozu arama
- Pencereden dışarı bakma
- Yerdeki deliğe bakma
- Ağacın içine bakma
- Kayanın üzerinde durma
- Ağaç gövdesinin arkasında arama

Çocukların (n=40) öykülerinde en fazla bot/kavanozu arama(n=30) ve yerdeki deliğe bakma (29) aşamasına yer vermişlerdir. En az bahsedilen arama eylemi de (n=9) ağaç gövdesinin arkasında arama olmuştur.

Çocukların arama eylemini içeren örnek cümleleri aşağıdaki gibidir:

“Şapkasının içine, ayakkabısının içine, kavanoza baktı. Hiçbir yerde yok bir de kavanoza baktı.”

“Burda da çocuk baktı. Kavanozda hiçbir şey yok”

“Sonra her yere baktılar köpek kavanoza bakarken kavanoza sıkıştı köpeğin kafası”

“Her yere bakmışlar ama yokmuş. Köpek de kavanozun içine bakmış sonra da”

“Çocuk, bir çukura doğru bağırdı ‘Kurbağa’ diye”

“Çocuk da ağacın deliğine bakıyordu”

“Sonra deliğin içine seslendi çocuk”

“Burada kütüğün orasına baktılar “

“Ondan sonra baktılar büyük bir ağaç dalının arkasına”

“Ondan sonra dağın üstüne çıkmış”

“Sonra dalın arkasına bakmışlardı ki”

“Ve o deliğe bakarken orda hiçbir şey çıkmamış.”

4.5.5 Engeller

Öyküde çocuk ve köpek, kurbağayı ararlarken çeşitli engellerle karşılaşılıyor ve bu engeller aşağıdaki gibidir:

- Pencereden düşme
- Köstebekten korkma
- Baykuş ile karşılaşma
- Arı/arı kovarı
- Geyikten bahsetme
- Uçurumdan göle düşme

Çocukların anlatılarında en fazla bahsettiği engel “Baykuş ile karşılaşma(n=35)” maddesi olmuştur. En az ifade edilen engel ise “Köstebekten korkma (n=12)” olmuştur.

“Ve orada bir daha baykuş varmış.”

“Sonra arıların yerin keşfetmişler ve arılar bir anda çıkmış.”

“Sonra da köpek arı kovanını kırmıştı. Bütün arılar dışarı çıkmıştı, arılar köpeğe çok kızgındı.”

“Sonra çocuk büyük bir deliye baktı, içinden bir baykuş çıktı, sonra çocuğa saldırdı .sonra köpek arılardan kaçtı. “

“Sonra da geyiğin boynuzlarına tutundu”

“Düşeceklerdi burada düştüler köpekle çocuk, burada gölete düştüler”

“Sonra da birlikte göle düşmüşütlər”

“Ondan sonra bir dala tutundu ama aslında bu bir dal değildi, bir geyiğin boynuzuydu.”

“Geyik hızlıca gelmişti ve bir uçurumun yanındaydı “

“Aslında o dal değil geyik boynuzuydu. Sonra koştular koştular ve uçuruma geldiler”

4.5.6 Sonuç

Bu bölümün öykünün son kısmında gerçekleşen olaylar, sonuç tepkisi ve cümlesinden oluşmaktadır.

Öykünün sonuç kısmında öykü aşağıdaki olaylarla bitmektedir.

- Çocuk kurbağayı bulur.
- Kurbağa kaçan kurbağa ile aynı kurbağadır.
- Çocuk köpek kurbağayı bulduğunda şaşırır/sevinir (sonuç tepkisi)
- Yeni kurbağayı aldıktan sonra (eve giderler, el sallar, köpek, kurbağa çocuk gider vb. şekillerde sonuç cümlesi ile bitmelidir)

Çocukların öyküleri incelendiğinde çocukların 39'u kurbağayı bulduklarını ifade etmişlerdir. Çocukların bir tanesi hikayeyi " aşağıda köpek varmış, suya düşmüşler boğulmuşlar" şeklinde bitirip, kurbağayı bulduklarından bahsetmemiştir.

Çocukların öykülerinden "çocuk kurbağayı bulur" maddesine ait örnekler aşağıda verilmiştir:

“Burada kütüğün orasına baktılar . Kurbağayı buldular, kavuştular .”

“Sonra da sus demiş çocuk köpeğe , sessizce çıkmış buradaymış kurbağalar .”

“Geyik aldı düşürdü onları , orada düştüler , kurbağayı buldular .”

“Kütüğün arkasına baktılar .kurbağa annesini gördüler. Küçük yavrular gördüler “.

“Sonra kurbağayı bulmuşlar köpek kurbağayı görmüş küçük kurbağaları görmüşler.”

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

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

“Kurbağa ve arkadaşlarını bulmuşlar.”

Çocukların öyküleri incelendiğinden "kurbağa kaçan kurbağa ile aynıdır" maddesine atıfta bulunan ve bunu ifade eden cümleler kullanan çocuk sayısının 35 olduğu bulunmuştur (n=35).

“Ondan sonra da. Çocuğun kurbağasını bulmuşlardı.”

“Vee kurbağasını buldu. Yanında da anne kurbağa”

“Sütunun arkasına bakmış köpek. Bu onların kurbağasıydı”

“Sonra inip kurbağasını aldı ve eski dostunu da yanlarında bıraktı”

Öyküler incelendiğinde 5 çocuğun görülen kurbağanın kaçan kurbağayla aynı kurbağa olduğunu belirtmediğini, yeni ve farklı kurbağaları bulmuşlar şeklinde ifadeler kullandıkları görülmüştür.

“Ve kütüğün içerisinde yavru kurbağalar vardı. Ve yavru kurbağaları....Açamadım. Ve anne kurbağayla küçük kurbağaları gördüler. “

“Ne görsünler kurbağa ailesi varmış. çocuk bir kurbağa da varmış sonra bir tane onu yanından böyle geçiyormuş. Çocuğu çok sevmiş.”

Sonuç Tepkisi

Çocukların öykünün son kısmında kurbağayı bulduktan sonra "çocuk köpek şaşırır/sevinir" benzeri ifadeler kullanmaları beklenmektedir. Çocuklardan sadece 7'sinin heyecanlanma, sevinç, mutluluk gibi benzer ifadeler kullandıkları görülmüştür.

"Ve onu eve götüreceklerdi, çok heyecanlıydılar."

"Kurbağa ailesini bulmuşlar , çok sevinmişlerdi."

"Veeee anne kurbağaya küçük kurbağaları gördüler. Çok mutlu oldular."

Sonuç Cümlesi

Çocukların hikayeyi bitirirken "Eve giderler, el sallar, köpek, kurbağa, çocuk gider vb." şekilde kapanış cümleleri kullanmaları beklenmektedir. Öyküler incelendiğinde 24 çocuğun sonuç cümlesi kullandığı görülmektedir.

"El sallamış onlara, güle güle diye. Eline almış, güle güle bay bay dediler ."

"Evet, güle güle bitti hikayemiz."

"Sonra bebek kurbağayı almış götürmüş evine"

"Ona el sallamış kurbağa ailesine. Onun olmak istemiş, yeni bir kurbağa almış . Bu masal da burada bitti."

"Sonra da çocuk kurbağalara el sallayıp görüşürüz dedi. Ve masalımız burda da bitti."

"Ondan sonra yeni kurbağaları götürecekleri için çok mutluydu eve. Ondan sonra gitti. Masal da burda bitti."

"Kurbağa da vak vak demiş bir tane çocuğu almış evine götürmüşler. Burda bitti"

4.5.7 Öyküye Başlık Bulma

Öyküye başlık veren çocuk sayısının yalnızca 3 olduğu görülmektedir. Verilen isimler aşağıda belirtilmiştir.

"Çocuk ve Köpek"

"Çocuk ve Kurbağa"

"Hikayemiz"

4.5.8 Hatalar

Hatalar kısımda çocukların öyküyü anlatırken yaptığı hatalar ele alınmıştır. Bu hatalar olayları farklı sıralama, olayları yanlış yorumlama, değiştirme, belirsiz bilgi verme konudan uzaklaşma ve resimleri farklı anlatma, olarak ele alınmaktadır.

Buna göre çocukların öyküleri incelendiğinde olay sıralamada hata yaptığı görülmektedir. Bu hataların olduğu cümlelere aşağıda örnekler verilmiştir:

"Sonra arı yuvası yere düştü ve bütün arılar çıktı. Sonra köpek hızlı bir şekilde kaçtı ve... Aa kurbağayı buldu. Sonra köpek koşabildiği kadar hızlı koşmuş ve abisini yalnız bırakmış. Sonra baykuş çocuğu düşürmüş."

Öyküyü anlatırken 10 çocuğun sıralama hatası yaptığı görülmüştür.

"Bir de arılar bağırmadı. Bir de bu boynuzdu. Burada arıların kovası vardı. Bu ağaç."

"Ağaçlar sallanıyormuş. Sonra düşmüşler. Sonra da boğulmuşlar. Sonra da kurbağa gitmiş. Sonra arkaya bakmışlar. Sonra ne görsünler. Kurbağa."

Öyküyü yanlış yorumlama hatası olan çocuk sayısı 8dir. Yanlış yorumlamaların olduğu cümlelerden örnekler aşağıda verilmiştir.

"Ay söyleyemedim. Bir arı kovanıyla karşılaştı. Köpek sahibini korumak için oraya doğru havladı. Gerisini unuttum."

"Onu kovalamaya başlamışlar. .Bu delikte ne işi var demiş. Sonra birden ne görüm. Yere düşürmüş baykuş. Sonra da bu benim sakın benim evime girmeyin demiş."

"Ve o deliğe bakarken orda hiçbir şey çıkmamış. Ve kütüğün içerisinde yavru kurbağalar vardı. Ve yavru kurbağaları... Açamadım."

Öyküsünde değiştirme hatası olan 13 çocuk bulunmaktadır. Çocukların genelde isim değiştirme hatası yaptığı görülmektedir.

"Kafasına almıştı keçi çocuğu ve koşmaya başlamıştı. Ne olmuştu? Aşağıya atmıştı inek, aşağıya düşmüştü çocuklar."

"Bunun adı neydi ya. Yok ya fare fare. Sonra da sincap burnunu ısırıldı."

Belirsiz bilgi verme maddesine bakıldığında ise belirsiz bilgi veren çocuğun olmadığı görülmektedir. Konudan uzaklaşma hatası yapan çocuk sayısı 11'dir.

"Sonra burnunu ısırılmış. Ondan sonra bakmış arkasından köpek. Arılar kovalayacak şimdi öyle demiş."

"Baykuş çocuğu yere düşürdü. Sonra da kar kafasına düştü. Sonra da o gökyüzüne bağırdı çocuk."

"Sonra annesi çok güzel öptü onu. Bunu bitirdikten sonra dışarıda senle koşacağız. Sonra orda çocuk tırmanmaya çalıştı gene evine gitmeye çalıştı."

"Bu delikte ne işi var demiş? Sonra birden ne göreyim? Yere düşürmüş baykuş. Sonra da bu benim sakın benim evime girmeyin demiş."

Çocukların resimleri farklı anlatma açısından öyküleri değerlendirildiğinde çoğunlukla isimlendirme hatası yaptıkları görülmüştür. Örneğin; çocukların arı kovanını, "arı kavanozu, arıların evi, arı kovası, sineklerin evi" şeklinde isimlendirdikleri gözlemlenmiştir. Aynı şekilde bazı çocuklar öyküde çocuk ve köpeğin düştüğü gölü, "gölet, kuyu su, havuz" olarak isimlendirmişlerdir. En sık yapılan hatalardan biri de arıların yanlış isimlendirilmesidir. Çocuklar çoğunlukla arıları "sinek" şeklinde isimlendirmişlerdir. Aynı şekilde çocukların hikayede ki köstebeği "sincap, tilki, tavşan ve fare" şeklinde de isimlendirdikleri görülmüş, bir çocuğun çukurda "örümcek" olduğunu ifade etmiştir. Sincabın ismini hatırlayamayan bir çocuğun "Çocuk bunun adını bilmiyormuş" şeklinde bir ifade kullandığı görülmüştür. Geyiği isimlendirme aşamasında ise çocukların çoğunlukla "keçi" şeklinde isimlendirdikleri görülmüş, bir çocuğun "inek" olarak isimlendirdiği gözlemlenmiştir. Bazı çocuklar da ismini bilmedikleri ya da hatırlamadıkları nesnelere

"bu neydi, neydi ya unuttum, adını söylemeyeceğim, çocuk bilmiyormuş adını" şeklinde ifadeler kullanarak belirtmişlerdir. Ayrıca çocuğun hikayenin sonlarına doğru üzerine çıktığı kayayı "dağ" olarak isimlendiren çocuklar olmuştur. Bir çocuk ise pencereyi "balkon" olarak adlandırmıştır.

Tekrarlama hatasına bakıldığında ise 3 çocuğun tekrarlama hatası yaptığı görülmektedir. Aşağıda örnekler paylaşılmıştır;

"Sonra köpek aşağı düştü. Sonra da kavanoz kırıldı. Sonra da köpek aşağı düştü. Bağırıyordu."

"Köpek de ... Çıkmişti arılar. Sonra çocuk ağaca çıktı. Kurbağa neredesin dedi. Arı kovanından çıkmıştı bir sürü. Bir sürü yuva. Arılar çıkmıştı."

Ek olarak öyküye başlarken giriş cümlesi kullanan çocuklar gözlemlenmiştir. Aşağıda bazı örnekler görülmektedir.

"Bir Varmış Bir Yokmuş. Kurbağa, köpek, bir de birisi."

"Bir zamanlar bir çocuğun bir köpeğiyle bir kurbağası varmış."

"Bir varmış, bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman için. Köpek, kurbağanın kavanozunu kapatmış ama."

"Bir yokmuş bir varmış evvel zaman içinde kalbur saman içinde. Bir çocuk ve köpek kurbağayı besliyormuş."

5 TARTIŞMA

Yapılan tez araştırmasında 4-6 yaş aralığındaki farklı sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen okul öncesi çocuklarının çalışma belleği, erken okuryazarlık ev ortamı ve anlatı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler alan yazın ışığında tartışılmıştır.

5.1 Dil ve Anlatı Becerileri

Yapılan bu çalışmada farklı sosyoekonomik düzeye sahip 48-72 ay arası çocukların dil ve anlatı becerileri cinsiyet, yaş ve aile geliri değişkenlerine bağlı olarak incelenmiştir. Öncelikle dil becerilerini ölçme amacıyla çocuklardan doğal ortamda dil örnekleri alınmış ve nicel ölçümler olan ortalama sözce uzunluğu(OSU) ve farklı sözcük söyleme(FSÖZS) puanları karşılaştırılmıştır. Yaş gruplarına göre (48-60 ve 61-72 olacak şekilde) FSÖZS puanları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çocukların OSU puanları yaşlara göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüş, 61-72 ay aralığındaki çocukların daha uzun sözcükler ürettikleri görülmüştür. Alan yazında çocukların yaşı arttıkça dil becerilerinde de artma ve kullandıkları dil yapılarının daha kompleks bir yapıya ulaştığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. 4-6 yaş aralığında, çocukların kelime dağarcığı artmaktadır ve böylece alıcı dil kelime dağarcığı gelişmektedir. Çocuk yaklaşık 13.000 kelimelik bir dağarcığa sahip olarak, kelimelerin hem geçmiş hem de gelecek zaman kipini kullanabilmeli, dört ila altı kelime uzunluğunda cümleler üretebilmelidir (122). Ege, Acarlar & Güteryüz (112) tarafından Türk çocuklarıyla OSU hesaplamaları üzerine yapılmış araştırmada 48 ay için beklenen OSU değeri 4.26-6.13 ve 59 aylık çocuklar için 5.38-7.42 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bu araştırmada 48-60 ay çocuklarının OSU değeri ortalaması 4,80 olarak ve 61-72 ay için ise 6,35 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde alan yazınla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Çocukların OSU ve FSÖZS puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Her iki gruptaki çocuklar benzer performans sergilemişlerdir. Thompson(123) tarafından 50-66 ay arası çocuklarla yapılan OSU puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği

araştırılmıştır. Çocuklardan sanat, dramatik oyun ve ara öğün zamanında dil örnekleri toplanmış ve hesaplamalar yapılmıştır. Araştırma çocukların ara öğünde, sanat veya dramatik oyuna göre daha yüksek OSU değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Fakat genel olarak üç ayrı etkinlik esnasında alınan OSU puanları arasında cinsiyetlere göre bir farklılık bulunmamıştır. Çocukların gelir düzeylerine göre OSU ve FSÖZS puanları incelendiğinde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Çocukların anlatı becerilerini ölçmek amacıyla öykünün makroyapısına ait giriş, gelişme, sonuç, öyküyü kavrama, hatalar bölümleri ele alınmış, aile geliri, cinsiyet ve yaş değişkenlerine bağlı olarak aralarındaki farklar incelenmiştir. Öykü mikroyapısına ait, öykü uzunluğu bölümünün alt boyutlarında ise aile geliri, cinsiyet ve yaş arasındaki farklara bakılmıştır. Nicel ölçümler olan; c birim sayısı basit sözcük sayısı, karmaşık sözcük sayısı, toplam sözcük sayısı, farklı anlamlı sözcük sayısı, sözcük söyleme hızı, zaman(saniye) gibi öykü uzunluğuna dair ölçümlerde yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Gruplar arasında C birim sayısı, basit sözcük sayısı, toplam sözcük sayısı, toplam sözcük sayısı ölçümlerinde yaşlar arası anlamlı farklılık görülmektedir. Piştav Akmeşe ve Kanmaz (124) tarafından yapılan çalışmada çocukların yaşı ile alıcı ve ifade edici dil, öyküleme de OSU, FSÖZS ve TSÖZS arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öyküleme becerisinin yaşla birlikte artmasının okul öncesi dönemde gelişimsel özelliğe sahip olduğu belirtilmektedir.

Çocukların anlatı becerileri öykü uzunluğu ölçümleri açısından cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise toplam sözcük sayısı, tamamlanmış anlaşılır sözcük sayısı, sözcük söyleme hızı ve anlamlı sözcük kurma hızı arasındaki istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bütün alt boyutlarda kız çocuklarının daha yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi çocuklarıyla öykü uzunluğu ve öykü anlatma hızı ölçümleri esas alınarak yapılan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Işıtan (114) ilköğretim dönemi çocuklarıyla yaptığı çalışmada çocukların anlatı becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda basit sözcük sayısı, toplam sözcük sayısı ve tamamlanmış anlaşılır sözcük sayısı ölçüm sonuçlarında puanlar arasında kız çocuklarının lehine bir farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer ölçütlerde ise alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çocukların anlatı becerileri mikroyapı öykü uzunluğu aile gelir düzeyine göre incelendiğinde toplam sözcük sayısı, sözcük söyleme hızı ve farklı sözcük söyleme hızı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anlatı becerileri nitel bulguları ailenin gelir düzeyine göre karşılaştırmalı olarak incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Örneklem sayısının yeterli büyüklükte olmaması sebebiyle bulguları genellemek tamamen mümkün olmamaktadır. Çocuklar alt boyutlar incelendiğinde genelde benzer yanıtlar vermişlerdir. Örneğin; bütün gruplarda köpek, çocuk ve kurbağanın tanımını yapan çocuklar bulunmaktadır. Aynı şekilde giriş bölümünde zaman belirtme kısmında zamanı belirten ifade kullanan hiçbir çocuk bulunmamaktadır. Bir diğer örnek ise yine bütün gruplarda içsel tepki kısmında buna uygun ifade kullanan çocuk bulunmamaktadır. Alan yazın incelendiğinde sosyoekonomik düzeyin çocuğun dil ve anlatı becerilerine etkisi üzerine birçok çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Souza ve Cáceres-Assenço (125) tarafından 4-6 yaş arası çocuklarla yapılan çalışmanın sonucunda iyi genel performansla sahip çocukların bu durumunun iyi sosyoekonomik düzey (SES) ve kolaylaştırıcı çevre ile açıklanabileceği belirtilmiştir. Genel olarak, çalışmanın sonucunda katılımcıların okuma ve sosyalleşme alışkanlıkları, oyuncaklara ve eğitim araçlarına erişilebilirlik ile teşvik edici bir aile ortamının olması gelişim için önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Çalışma Belleği

Çocukların çalışma belleği ve yürütücü işlevlerine ait performanslarını ölçmek için “Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi” ve “Kalem Tıkatma Görevi” kullanılmıştır. Yürütücü işlevlerin bir ölçüm aracı olan “Kalem Tıkatma Görevi” performans puanları çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çocukların çalışma belleği ve yürütücü işlevler testi alt boyut puanları aile gelir düzeyine karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çocukların çalışma belleği alt boyut puanlarına yaş değişkeni açısından bakıldığında doğru üretilen iki heceli sözcük sayısı ve hatalı üretilen ünlü sayısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Aynı alt boyutlar cinsiyet

değişkenine göre karşılaştırıldığında benzer şekilde doğru üretilen iki heceli sözcük sayısı ve hatalı üretilen ünlü sayısı puanlarında istatikselsel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Alan yazında Gathercole çocukların sözel çalışma belleği performansının, okul öncesi yıllardan 8 yaşına kadar hızlı bir şekilde ve sonrasında daha kademeli olarak arttığını belirtmiştir (126). Roman ve diğ.'nin (127) 3-6 yaş aralığındaki çocuklarla çalışma belleği üzerine yaptığı araştırmada, yaşlar arasında anlamlı farklılıklar ve yaşla birlikte çalışan bellek kapasitesi puanlarında artış görülmüştür. Dil ile sözel ve sözel olmayan bellek puanları arasında da anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Alan yazındaki bu çalışmalar ışığında, tez araştırmacı sonucunun benzer veriler sunduğu ifade edilebilir.

Korelasyonlar incelendiğinde erken okuryazarlık ev ortamı puanları EROY-EV puanları ve Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi Doğru Üretilen Ses Birim Sayısı arasında istatikselsel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazında sözel çalışma belleğinin okuma edinimi üzerindeki rolü ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Kelime tanımlama veya çözümleme için gereken kod ilişkili becerilerin en önemli unsurları fonolojik farkındalık ve sözel çalışma belleğidir. Bu beceriler sürecin özellikle başlangıç basamaklarında okuma edinimini etkilemektedir (128). Normal gelişim sahip çocuklarda, belleğin yürütücü işlevlerinin, çocuğun okumaya yönelik becerileri, fonemik farkındalığı veya okuduğunu anlama gibi becerilerin gelişimi açısından önemli olduğu belirtilmiştir (129).

5.3 Erken Okuryazarlık Ev Ortamı

Yapılan araştırmada erken okuryazarlık ev ortamı ölçüm aracı EROY-EV, araştırma boyunca yalnızca anneler tarafından doldurulmuştur. Araştırmaya 40 anne katılmıştır.

Erken okuryazarlık ev ortamı ölçeği EROY-EV sonuç bulguları anne eğitim düzeyine göre istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca benzer şekilde alan yazında Karaahmetoğlu (121) tarafından yapılan çalışmada Anne ve baba eğitim düzeylerine göre EROY-EV Ölçeği puanları hem normal gelişen çocuğa sahip ebeveynlerin hem de gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerinin toplamı puanlarında istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Alsubaie (131)

tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise 2-5 yaş arası çocuğa sahip 15 anneyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak, çocukların ev erken okuryazarlık ortamını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre ebeveynlerin eğitim düzeyleri, ailenin sosyoekonomik durumu ve ebeveynlerin yaşı gibi faktörlerin dolaylı olarak erken okuryazarlık öğrenme alanlarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Çocukların erken okuryazarlık düzeylerinin yükseltilmesinin daha çok ebeveynlerin okuryazarlık beklentilerine ve inançlarına ayrıca ebeveynlerin okuryazarlıkla ilgili etkinliklere katılımına bağlı olduğunu belirtilmiştir. Duran Yurdacan (133) tarafından yapılan başka bir araştırmada da ise ocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ile ev erken okuryazarlık ortamları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ve etkinlikler arttığa ev erken okuryazarlık ortamları çeşitlerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

6 SONUÇ VE ÖNERİLER

Farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip 4-6 yaş arası çocukların çalışma belleği, anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada toplanan verilerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Çocukların dil örneklerinden elde edilen Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) puanları ve yaşları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.
2. Çocukların dil örneklerinden elde edilen Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) puanları ve yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
3. Çocukların FSÖZS ve OSU puanları cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
4. Çocukların anlatı becerileri C birim sayısı, basit sözce sayısı, toplam sözcük sayısı, toplam sözce sayısı puanları yaşlara göre anlamlı farklılık göstermektedir.
5. Çocukların anlatı becerileri toplam sözce sayısı, tamamlanmış anlaşılır sözce sayısı, sözce söyleme hızı ve anlamlı sözce kurma hızı cinsiyete göre farklılık göstermektedir.
6. Çocukların anlatı becerilerinden öykü uzunluğu bölümü sözcük söyleme hızı ve farklı sözcük söyleme hızı puanları aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.
7. Çocukların çalışma belleği puanları doğru üretilen iki heceli sözcük sayısı ve hatalı üretilen ünlü sayısı alt boyutlarında hem yaşa hem cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.
8. Ev ortamı erken okuryazarlık puanları ve anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.
9. Ev ortamı okuryazarlık puanları ve çalışma belleği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Erken okuryazarlık puanları arttıkça çocukların doğru üretilen ses birim sayısı artmaktadır.
10. Erken okuryazarlık anlatı becerileri alt boyutları arasında da istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
11. Anlatı becerileri öykü giriş, öyküyü başlatan olay, içsel tepki, gelişme, arama eylemi, arama yerleri, engeller, öyküye başlık bulma alt boyutlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
12. Yürütücü işlevler puanı ile doğal dil farklı sözcük sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

13. Öyküye başlık verme ve çalışma belleği becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
14. Öykü toplam sözcük sayısı ile ailenin aylık geliri arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

6.1 Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve alan yazın doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Anlatı becerileri ve erken okuryazarlık becerilerinin çocukların ileri akademik yaşantısındaki kritik rolü göz önünde alındığında; bu becerilerinin kazanımına yönelik aktivitelerin okul öncesi dönemde sistematik şekilde yapılması ve beceri değerlendirmelerinin bir eğitim politikası haline getirilmesi önerilmektedir.
2. Anlatı becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen politikayı desteklemek adına uzmanlar tarafından dil gelişim destek ve erken müdahale programlarının hazırlanması sağlanabilir.
3. Çalışma belleği, anlatı becerileri ve erken okuryazarlık ev ortamı arasındaki ilişkinin daha geniş bir örnekleme ve sosyoekonomik düzeyler göz önüne alınarak araştırılması önerilebilir.
4. Ebeveynlerin erken okuryazarlık ve çalışma belleği becerileri ile ilgili bilgi düzeyi ve tutumları aynı zamanda eğitim düzeyleri çocukların becerileri üzerinde etki sahibi olmasından dolayı ebeveynlerin bu beceriler konusunda eğitilmesi büyük önem taşımaktadır.
5. Çocukların anlatı becerileri anlamında öykülerinde duygusal ifadelere çok az yer verdikleri görülmüştür. Bu anlamda öykü çalışmaları yapılırken, kahramanları duygularını okuma üzerine yoğunlaştırılabilir ve eğitimcilerin de çocuklarla duyguları tanıma üzerine aktiviteleri arttırıp, çeşitlendirmesi önerilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve alanyazın doğrultusunda gelecekte yapılacak olan araştırmalar için öneriler şu şekilde sıralanabilir:

7. Yapılan araştırma farklı engel grubuna sahip özel gereksinimli çocuklarla yapılabilir.
8. Çalışma çeşitli yaş gruplarıyla örneğin ilkokul çağı çocuklarıyla yapılabilir.
9. Araştırma bir eğitim planı üzerinden kontrol ve deney grupları üzerinde ön test ve son test şeklinde uygulanabilir.
10. Araştırma “Kurbağa Hikayesi” öykü kitapları hariç diğer anlatı becerileri ölçme araçlarıyla da yapılabilir.
11. Türk dilinde anlatı becerisi ölçme aracı olarak bir öykü kitabı geliştirilebilir.

7 KAYNAKÇA

1. Bloom L, Lahey M. Language Development And Language Disorders / Lois Bloom, Margaret Lahey. New York: Wiley; 1978.
2. James SL. Normal Language Acquisition. San Diego, CA: Singular Publishing Group; 1989.
3. Oates J. Cognitive and language development in children. 2nd ed. Oates J, Grayson A, editors. London, England: Blackwell Publishing; 2004.
4. Cohen SHF. An Introduction To Child Language Development (1st Ed). 1999.
5. Mitchell PR, Kent RD. Phonetic Variation İn Multisyllable Babbling. Journal Of Child Language. 1990;17:247–65.
6. Fenson L, Dale PS, Bates E, Reznick JS, Thal D, Pethick SJ. Variability in early communicative development. Chicago, IL: University of Chicago Press; 1994.
7. Owens RE Jr. Language development: An introduction, global edition. 9th ed. London, England: Pearson Education; 2015.
8. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. 50th ed. London, England: MIT Press; 2015.
9. Skinner BF. Verbal Behavior. Upper Saddle River. Nj: Prentice Hall; 1957.
10. Bruner JS. The Social Context Of Language Acquisition. Language & Communication. 1981;1(2–3):155–78.
11. Karmiloff-Smith A. Piaget And Chomsky On Language Acquisition: Divorce Or Marriage? First Language [Internet]. 1990;10(30):255–60. Available from: <http://dx.doi.org/10.1177/014272379001003006>
12. Payne Thomas E. Exploring Language Structure?: A Student’s Guide. Cambridge University Press; 2006.
13. Aktaş B, Çifci-Tekinarslan İ. Pragmatik Dil Testi-2 (Pdt-2) Türkçeye Uyarlanması. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2021;21(3):848–62.
14. Trawick-Smith J. Early childhood development: A multicultural perspective. Pearson Higher Ed; 2013 Jan 8.
15. Kol S. Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2013;21(21):1–21.

16. Erden M, Akman Y. Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınevi; 1995.
17. Bredekamp S. Early Childhood Education. Handbook Of Research On Teacher Education. 1996;2:323–47.
18. Kolb B, Fantie BD. Development of the child's brain and behavior. In: Handbook of Clinical Child Neuropsychology. Boston, MA: Springer US; 2009. p. 19–46.
19. Bağcı Ayrancı B. 0-12 Yaş Dil Gelişimi Uygulamaları Ve Yapılması Gerekenler. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2018; 8(1): 13-34.
20. Hoff E. How Social Contexts Support And Shape Language Development. Developmental Review [Internet]. 2006;26(1):55–88. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/J.Dr.2005.11.002>
21. Bronfenbrenner U, Morris PA. The Bioecological Model Of Human Development. In: Lerner RM, editor. Handbook Of Child Psychology Theoretical Models Of Human Development. John Wiley & Sons; 2006.
22. Ünal Ş. Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Bölgede Yaşayan Çocukların Anlatı Becerileri İle Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Programı Doktora Tezi; 2021.
23. Tudge JRH, Mokrova I, Hatfield BE, Karnik RB. Uses And Misuses Of Bronfenbrenner's Bioecological Theory Of Human Development. Journal Of Family Theory & Review. 2009;1(4):198–210.
24. Bronfenbrenner U, Evans GW. Developmental Science İn The 21 St Century: Emerging Questions, Theoretical Models. Research Designs And Empirical Findings Social Development. 2002;9(1):115–25.
25. Chen Q, Al E. Effects Of Socioeconomic Status, Parent-Child Relationship, And Learning Motivation On Reading Ability. Frontiers İn Psychology. 2018;9.
26. Hart B, Risley TR. Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, MD: Brookes Publishing; 1995.
27. Hoff E. The Specificity Of Environmental İnfluence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. Child Development. 2003;74:1368–78.
28. Erkan P. Sosyo-Ekonomik Ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48–60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. Bilim Uzmanlığı Tezi. [Ankara]: H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 1990.

29. Küntay AC, Ahtam B. Annelerin Çocuklarıyla Geçmiş Hakkındaki Konusmalarının Anne Eğitim Düzeyiyle İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 2004;19(54):19–31.
30. Justice LM. *Communication Sciences And Disorders: An Introduction*. New Jersey: Pearson Prentice Hall; 2006.
31. Paul R. *Language Disorders From Infancy Through Adolescence. Assessment And Intervention*. 2001;
32. Bernstein DK, Tiegeman FE. *Language And Communication Disorders (6th Ed.)*. New York, Ny; Allyn Ve Bacon: Pearson; 2009.
33. Acarlar İ. Çocuklarda Dilin Değerlendirilmesi: Betimleyici Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2002;35:121–7.
34. Johnston JR. *Linguistic Disorders And Pathologies: An International Handbook*. Blanken G, Dittmann J, Grimm H, Marshall And Claus-W. Wallesch J, editors. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton; 1993.
35. Doğaroğlu TK. İfade Edici Dilin Değerlendirilmesinde Dil Örneği Analizinin Kullanımı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2014;(23):59–78.
36. Heilmann J, Miller JF, Nockerts A, Dunaway C. Properties Of The Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells İn Young School-Age Children. *American Journal Of Speech Language Pathology*. 2010;19:154–66.
37. Longhurst T, File J. A Comparison Of Developmental Sentence Scores From Head Start Children Collected İn Four Conditions. Unpublished Manuscript. Manhattan, Ks; 1977.
38. Leadholm BJ, Ve Miller JF. *Language Sample Analysis: The Wisconsin Guide*. Milwaukee: Wisconsin Department Of Public Instruction; 1993.
39. Klee T. Measuring Children?S Conversational Language. In: And Reichle S, editor. *J Causes And Effects İn Communication And Language Intervention*. 1992. p. 315–30.
40. Acarlar F, Miller JF & Johnston JR. *Systematic Analysis Of Language Transcripts (Salt), Turkish (Version 9)*. 2006.
41. Scneider P, Dube R, Hayward V. *The Edmonton Narrative Norms Instrument (Enni): Introduction*. Retrieved From Www. 2003.
42. Piştav Akmeşe P. Çocuklarda Öykülemenin Gelişimi Ve Dilin Değerlendirilmesinde Kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2015;16:293–305.

43. Norbury CF, Bishop DVM. Narrative Skills Of Children With Communication Impairments. *International Journal Of Language & Communication Disorders*. 2003;38(3):287–313.
44. Schneider P, Hayward D, Dubé RV. Storytelling From Pictures Using The Edmonton Narrative Norms Instrument. *Canadian Journal Of Speech-Language Pathology & Audiology*. 2006;30(4):224–38.
45. Soares AD, Goulart BN, Chiari BM. Narrative Competence Among Hearingimpaired And Normal-Hearing Children: Analytical Cross-Sectional Study. *Sao Paulo Medical Journal*. 2010;128(5):284–8.
46. Mc P. O Desenvolvimento Do Discurso Narrativo. 1a Ed. São Paulo: Martins Fontes. 1992.
47. Özcan M. The Emergence Of Temporal Elements İn Narrative Units Produced By Children From 3 To 9 Plus 13 (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara; 2005.
48. Applebee AN. The child's concept of story. Chicago, IL: University of Chicago Press; 1989.
49. Peg H-N. Narrative Toolbox?: Blueprints For Storybuilding. Thinking Publications; 2001.
50. Hedberg NL, Stoel-Gammon C. Narrative Analysis: Clinical Procedures. *Topics İn Language Disorders*. 1986;7:58–69.
51. Stadler MA, Ward GC. Supporting The Narrative Development Of Young Children. *Early Childhood Education Journal*. 2005;33(2):73–80.
52. Stein NL. How Children Understand Stories: A Developmental Analysis. In: Katz L, editor. *Current Topics İn Early Childhood Education*. Norwood, Nj: Ablex; 1978. p. 261–90.
53. Işıtan S, Doğan Ö. İlkokul 1. 2. Ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Anlatma Becerilerinin Anlatı Analizine Dayalı Olarak İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*. 2011;177:175–86.
54. Küntay A. Development Of The Expression Of İndefiniteness: Presenting New Referents in Turkish Picture-Series Stories. *Discourse Processes*. 2002;33:77–101.
55. Karmiloff-Smith A. *Cambridge studies in linguistics: A functional approach to child language: A study of determiners and reference series number 24*. Cambridge, England: Cambridge University Press; 1981.
56. Mayer M. *Frog where are you?* Glasgow, Scotland: HarperCollins Distribution Services; 1974.

57. Schneider P, Dubé RV, Hayward D. The Edmonton Narrative Norms Instrument. 2005.
58. Rossi N, Freitas Et A. Adaptação Cultural Do|Test Of Narrative Language(Tnl) Para O Português Brasileiro. *Codas*. 2016;
59. Volden JE. Beyond Sentences: Using The Expression, Reception, And Recall Of Narratives Instrument To Assess Communication In School-Aged Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research?: Jslhr* [Internet]. 2017;60:2228–40. Available from: http://dx.doi.org/10.1044/2017_Jslhr-L-16-0168
60. Bishop DVM. Expression, Reception, And Recall Of Narrative Instrument. *Measurement Instrument*]. 2004;
61. Roth FP, Spekman NJ. Narrative Discourse: Spontaneously Generated Stories Of Learning-Disabled And Normally Achieving Students. *Journal Of Speech And Hearing Disorders*. 1986;51:8–23.
62. Rumelhart DE. Notes On A Schema For Stories. In: Brown And DG, Collins A, editors. *Representation And Understanding: Studies In Cognitive Science*. New York: Academic Press; 1975. p. 211–36.
63. Lee S. A Review Of Story Grammars. 1984;
64. Stein NL, Glenn CG. An Analysis Of Story Comprehension In Elementary School Children. In: Freedle RO, editor. *New Directions In Discourse Processing*. Ablex Publishing; 1979. p. 53–120.
65. Schank R. *Representation And Understanding: Studies In Cognitive Science*. New York: Academic Press; 1975.
66. Margariti S. Features Of Micro- And Macro-Structure In The Oral Narratives Of Young Efl Learners In Greece: Effects Of Internal And External Factors. 2019.
67. Westby CE. Assessing And Remediating Text Comprehension Problems. Catts HW, Kamhi AG, editors. Boston, Ma: Pearson Education; 2005.
68. Duinmeijer I, de Jong J, Scheper A. Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment: Narrative and cognitive abilities in SLI. *Int J Lang Commun Disord* [Internet]. 2012;47(5):542–55. Available from: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x>
69. Akdeniz, N. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Yazısız Resimli Kitapla Oluşturdukları Öykülerin Anlatı Analizi Yöntemiyle Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üniversitesi Ç, Enstitüsü SB, editors. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Yazısız Resimli Kitapla Oluşturdukları Öykülerin Anlatı Analizi Yöntemiyle Değerlendirilmesi. 2019;

70. Küntay A, Ve Koçbaş D. Effects Of Lexical Items And Construction Types In English And Turkish Character Introductions In Elicited Narrative. Guo J, Lieven E, Budwig N, Ervin-Tripp S, editors. New York: Psychology Press; 2009.
71. Piştav Akmeşe P, Başkan Çelikli, C. 6-8 Yaş Arası Çocukların Dil Becerilerinin Öyküleme Yoluyla Değerlendirilmesi. Ana dili eğitim dergisi [Internet]. 2021;947–65. Available from: <http://dx.doi.org/10.16916/aded.913945>
72. Suggate S, Schaughency E, Mcanally H. From Infancy To Adolescence: The Longitudinal Links Between Vocabulary, Early Literacy Skills, Oral Narrative, And Reading Comprehension. *Cognitive Development*. 2018;47:82–95.
73. Jurado M, Beatriz A. The Elusive Nature Of Executive Functions: A Review Of Our Current Understanding. *Neuropsychology Review*. 2007;17:213–33.
74. İvrendi A. Okula Hazır Bulunuşluk Ve Yürütücü İşlev Performansları Arasındaki İlişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi* [Internet]. 2020;4(2):66–87. Available from: <http://dx.doi.org/10.24130/Ecccd-Jecs.1967202042208>
75. Carlson SM. Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Dev Neuropsychol* [Internet]. 2005;28(2):595–616. Available from: http://dx.doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3
76. Lezak MD. *Neuropsychological Assessment*. 3rd ed. New York, NY: Oxford University Press; 1995.
77. Miyake A, Np F, Mj E, Ah W, Howerter A, Td W. The Unity And Diversity Of Executive Functions And Their Contributions To Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cogn Psychol*. 2000;41:49–100.
78. Diamond A. Activities And Programs That Improve Children’s Executive Functions. *Current Directions In Psychological Science*. 2012;21(5):335–41.
79. Kim A. Cerebellar-Induced Aphasia And Related Language Disorders. In: *The Linguistic Cerebellum*. Academic Press; 2016. p. 107–33.
80. Smith-Donald R, Raver CC, Hayes T, Richardson B. Preliminary Construct And Concurrent Validity Of The Preschool Self-Regulation Assessment (Prsa) For Field-Based Research. *Early Childhood Research Quarterly*. 2007;22:173–87.
81. Ahçi Z. 3-5 Yas Çocuklarının Yürütücü İşlev Performansları Ve Dil Becerileri İle İlişkisi 1. *Cumhuriyet International Journal Of Education*. 2016;5.
82. Friend M, Raven Phoenix A. The Union Of Narrative And Executive Function: Different But Complementary. *Frontiers In Psychology* [Internet]. 2014;5. Available from: <http://dx.doi.org/10.3389/Fpsyg.2014.00469>

83. Kormos J, Trebits A. Chapter 10. Working memory capacity and narrative task performance. In: *Second Language Task Complexity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company; 2011. p. 267–86.
84. Doğan M. Çocuklarda Çalışma Belleği, Akademik Öğrenme Ve Öğrenme Yetersizlikleri. *Türk Psikoloji Yazıları*. 2011;
85. Baddeley AD. Is Working Memory Still Working? *European Psychologist*. 2002;7(2):85–97.
86. İşlek S. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Risk Altında Olan Çocuklarda Paylaşımlı Kitap Okuma: Ebeveyn Uygulamalı Erken Okuryazarlık Müdahalesi. 2021.
87. Zhang S, Joshi M. Longitudinal Relations Between Verbal Working Memory And Reading In Students From Diverse Linguistic Backgrounds. *Journal Of Experimental Child Psychology*. 2020;190.
88. Akçakaya H&., Selhan & Yucel E. Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesinin Kısaltılma Süreci. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2018.
89. Pisoni DB, Geers AE. Working memory in deaf children with cochlear implants: correlations between digit span and measures of spoken language processing. *Ann Otol Rhinol Laryngol Suppl*. 2000 Dec;185:92-3. doi: 10.1177/0003489400109s1240. PMID: 11141023; PMCID: PMC3429114.
90. Dillon Cm, Pisoni Db. Non Word Repetition And Reading Skills In Children Who Are Deaf And Have Cochlear İmplants. *The Volta Review. Journal Of Psychology*. 1999;34(5–6):121–45.
91. Dickinson DK, Mccabe A. Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills, And Environmental Supports Of Early Literacy. *Learning Disabilities Research And Practice* [Internet]. 2001;16(4):186–202. Available from: <http://dx.doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
92. Snow CE, Burns M, Griffin P. Preventing reading difficulties in young children. Washington, D.C., DC: National Academies Press; 1998.
93. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child Development And Emergent Literacy. *Child Development*. 1998;69(3):848–72.
94. Hamilton LGE. The Home Literacy Environment As A Predictor Of The Early Literacy Development Of Children At Family-Risk Of Dyslexia.” *Scientific Studies Of Reading?: The Official Journal Of The Society For The Scientific Study Of Reading*. 2016;20:401–19. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266>
95. Korth BB, Marshall EE. Preparing Early Childhood Teachers To İnvolve Parents: Involving Parents In Early Literacy İnstruction And İntervention İn The Classroom.

Presentation At The Fall Meeting Of The National Association Of Early Childhood Teacher Educators. Washington D.C; 2009.

96. Kim S, Haesung I, Kwon K-A. The Role Of Home Literacy Environment İn Toddlerhood İn Development Of Vocabulary And Decoding Skills. *Child Youth Care Forum*. 2015;44:835–52.

97. Bitetti D, Carol Scheffner A. The Home Literacy Environment And The English Narrative Development Of Spanish-English Bilingual Children. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research?: Jslhr* [Internet]. 2016;59:1159–71. Available from: http://dx.doi.org/10.1044/2016_Jslhr-L-15-0064

98. Lau C. Home Literacy Environment And Children’s English Language And Literacy Skills İn Hong Kong. *Frontiers İn Psychology*. 2021;11.

99. Phillips BM, Lonigan CJ. Social Correlates Of Emergent Literacy. In: Snowling MJ, Hulme & C, editors. *The Science Of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell; 2005. p. 173–87.

100. Owens RE. *Language Development: An Introduction*. 2nd ed. Harlow, England: Longman Higher Education; 1988.

101. *American Speech-Hearing-Language Association*. Asha. 1983;25.

102. Demir ÖEE. Narrative Processing İn Typically Developing Children And Children With Early Unilateral Brain İnjury: Seeing Gesture Matters. *Developmental Psychology* [Internet]. 2014;50:815–28. Available from: <http://dx.doi.org/10.1037/A0034322>

103. Işıtan S, Turan F. Çocuklarda Dil Gelişiminin Değerlendirilmesinde Bir Anlatı Analizi Yaklaşımı Olarak Öykü Anlatımı. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama*. 2014;13:105–24.

104. Spencer JP. The Development Of Working Memory. *Current Directions İn Psychological Science* [Internet]. 2020;29:545–53. Available from: <http://dx.doi.org/10.1177/0963721420959835>

105. Hansson KE. Working Memory And Novel Word Learning İn Children With Hearing İmpairment And Children With Specific Language İmpairment. *International Journal Of Language & Communication Disorders* [Internet]. 2004;39:401–22. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/13682820410001669887>

106. Altınkaynak Ş. Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2019;3:37–49.

107. Bradley RH, Corwyn RF, Mcadoo HP, García Coll C. The Home Environments Of Children In The United States Part I: Variations By Age, Ethnicity, And Poverty Status. *Child Development* [Internet]. 2001;72(6):1844–67. Available from: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.T01-1-00382>
108. Hoff E, Ribot KM. Language development: Influence of Socio-economic status. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier; 2015. p. 324–8.
109. Butler L&. L, Valle C&., Schwartz S&., Palana J&., Cerelia &., Peterman N&., et al. Remote Natural Language Sampling Of Parents And Children With Autism Spectrum Disorder: Role Of Activity And Language Level. 2022.
110. Miller J. *Assessing Language Production In Children: Experimental Procedures*. Baltimore, Md: University Park Press; 1981.
111. Retherford KS. *Guide to analysis of language transcripts*. 3rd ed. Thinking Publications; 2000.
112. Ege P, Acarlar, F & Güteryüz F. Türkçe Kazanımında Yaş Ve Ortalama Sözce Uzunluğunun İlişkisi (The Relationship Between Age And Mean Length Of Utterance In Acquisition Of Turkish). *Turkish Journal Of Psychology = Türk Psikoloji Dergisi*. 1998;13:19–31.
113. Louhema K, Zlatev J, Graziano M, Van De Weijer J. Translating From Unisemiotic To Polysemiotic Narratives: A Study Of Finnish Speech And Gestures. In: *Abstract From Iacs 3-2018 (International Association For Cognitive Semiotics)*. Toronto , Ontario, Canada; 2018.
114. Işıtan S. Normal Gelişim Gösteren Ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Çocukların Anlatı Analizine Dayalı Dil Becerilerinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi*. Ankara; 2010.
115. Işıtan S. & Doğan Ö. Normal Gelişim Gösteren Ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Çocukların Anlatı Analizine Dayalı Dil Becerilerinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2011;14(25):116–35.
116. Akoğlu G, Acarlar F. Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesinin 3-9 Yaş Grubu Çocuklarda Kullanımının İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*. 2014;(173).
117. Mason K, Bowmer A, Welch GF. How Does Task Presentation Impact Motor Inhibition Performance In Young Children? *Frontiers In Psychology* [Internet]. 2021;12. Available from: <http://dx.doi.org/10.3389/Fpsyg.2021.684444>

- 118.Farran DC, Wilson SJ, Meador D, Norvell J, Nesbitt K. Experimental Evaluation Of The Tools Of The Mind Pre-K Curriculum. 2015.
- 119.Diamond A, Taylor C. Development Of An Aspect Of Executive Control: Development Of The Ability To Remember What I Said And To “Do As I Say, Not As I Do. *Developmental Psychobiology*. 1996;29:315–34.
- 120.Luria AR. Higher Cortical Functions in Man. 2nd ed. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic/Plenum; 1980.
- 121.Karaahmetoğlu B. Gelişimsel Yetersizliği Olan Ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerinin Erken Okuryazarlığa İlişkin İnançları İle Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2015.
- 122.Shipley KG, McAfee JG. Premium web site 2-semester printed access card for Shipley/McAfee’s assessment in speech-language pathology: A resource manual, 5th. 5th ed. Taipei, Taiwan: Cengage Learning; 2015.
- 123.Thompson A. Mean Length Of Utterance İn Relation To Gender And Preschool Activity Area. 1997.
- 124.Akmeşe P, Piştav; Kanmaz S. Narrative To Investigate Language Skills Of Preschool Children. *International Electronic Journal Of Elementary Education*. 2021;14:9–22.
- 125.Souza MSD, Lima A. Do Vocabulary And Narrative Skills Correlate İn Preschoolers With Typical Language Development? *Codas*. 33.
126. Gathercole SE. Cognitive Approaches To The Development Of Short-Term Memory. *Trends İn Cognitive Sciences* [Internet]. 1999;3(11):410–9. Available from: [http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01388-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01388-1)
- 127.Roman AS, Pisoni DB, Kronenberger WG. Assessment Of Working Memory Capacity İn Preschool Children Using The Missing Scan Task. *Infant And Child Development* [Internet]. 2014;23:575–87. Available from: <http://dx.doi.org/10.1002/İcd.1849>
- 128.Schatschneider C, Jm F, Dj F, Cd C, Br F. Kindergarten Prediction Of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis. *Journal Of Educational Psychology*. 2004;96:265–82.
- 129.Feifer S. *Essentials Of Specific Learning Disability Identification* Hoboken. Ny: John Wiley & Sons; 2011.
- 130.Karaahmetoğlu B, Turan F. The Reliability And Validity Of The Home Early Literacy Environment Scale (Hele). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. 2022;3:479–87.

131. Alsubaie MA. Factors affecting early literacy learning spaces of young children: The context of home literacy in Saudi Arabia. *Educ Sci (Basel)* [Internet]. 2022;12(11):791. Available from: <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12110791>
132. Isitan S, Saçkes M, Justice LM, Logan JAR. Do early learning and literacy support at home predict preschoolers' narrative skills? *Educ Sci Theory Pract* [Internet]. 2018;18(3). Available from: <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.3.0012>
133. Duran Yurdacan, Ç. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ve Birlikte Kitap Okuma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 2022.
134. Renfrew, C. E. *The Bus Story Test: A test of narrative speech* (3rd ed.). Oxford, UK. 1995.

8. EKLER

EK-1: Demografik Aile Bilgi Formu

Bu araştırma Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Çocukların Çalışma Belleği, Anlatı Becerileri ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı İlişkisinin İncelenmesi ” yüksek lisans tez çalışmasıdır. Paylaştığınız bilgiler başka kişilerle paylaşılmayacak, 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 adı-soyadı:
2. Çocuğunuzun doğum tarihi:
3. Çocuğunuzun cinsiyeti:
4. Çocuğunuza yakınlığınız? Anne () Baba ()
5. Annenin Yaşı: Babanın Yaşı:
6. Anne-Baba: Birlikte () Ayır Anne vefat etmiş () Baba vefat etmiş () Diğer.....
7. Çocuk sayınız:
Tek çocuk () 2-3 çocuk () 4 ve daha fazla çocuk ()
8. Çocuğunuzun doğum Sırası:
9. Anne: () Çalışıyor () Çalışmıyor
10. Anne eğitim düzeyi:
Okuma- yazma bilmiyor () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()
Mesleğiniz:
11. Baba: () Çalışıyor () Çalışmıyor
12. Baba eğitim düzeyi:
Okuma- yazma bilmiyor () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Mesleğiniz:

13. Ailenin toplam aylık geliri:

EK-2: Öykü Anlatma Değerlendirme Formu Örnek Maddeler

Giriş			
Köpek ve çocuğun tanıtımı			Zamanı belirtme
Kurbağanın tanıtımı			
Öyküyü başlatan olay			
Zaman			Başlangıç olayı (kurbağa kavanozdan çıkar/kaçar)
Olayın öncesi durum (Yatağa gittiler, uyudular)			Kahramanlar (çocuk ve köpek) kurbağanın gittiğini/kaçtığını anlarlar

EK-3: Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi Örnek Maddeler

<i>Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi</i>				<i>HATA ANALİZİ</i>			
<i>Ad-Soyad:</i> <i>Doğum Tarihi:</i> <i>Yaş:</i> <i>Cinsiyet: K / E</i> <i>Uygulama Tarihi:</i>	EVET	Tekrar	Doğru sesbirim sayısı	Ünsüz Yerine Koyma	Sesbirim Atma	Sesbirim Ekleme	Ünlü değiştirme
Deneme Sözcükleri							
Tök							
Paz							
Bamaş							

EK-4: Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği – EROY-EV Örnek Maddeler

EV ORTAMI ERKEN OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddeler ebeveynlerin ve çocukların okuryazarlığa ilişkin davranışlarını ve ebeveynlerin okuryazarlığa ilişkin inançlarını içermektedir. Size en yakın gelen şıkkı, **icinde bulunduğunuz son 3 ayı düşünerek** işaretleyiniz. Lütfen her soruyu okul öncesi eğitime devam eden çocuğunuzu düşünerek cevaplandırınız. Soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur, kendi fikirleriniz önemlidir.

Sıra No	Maddeler	Hiçbir zaman	Ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez	Günde bir kez
1	Çocuğunuz aile üyelerine kendi isimlerinin nasıl yazıldığını ne sıklıkla sorar?	()	()	()	()
2	Çocuğunuz etrafında gördüğü kelimelerin nasıl okunduğunu ne sıklıkla sorar?	()	()	()	()

EK-5: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu Etik Kurul İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 10/11/2019
Sayı: E-35853172-302.08-0000061001



61000651947

Sayı : 35853172-302.08
Konu : Gülşah GÜREVİN (Etik Komisyon İzni)

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencilerinden Arş. Gör. Gülşah GÜREVİN'in Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN danışmanlığında yürüttüğü "Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Çocukların Çayırma Belleği, Anlatı Becerileri ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 05 Kasım 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

EK-6: Tez Çalışması Orijinallik Raporu

TEZİN TAM BAŞLIĞI: Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Çocukların Anlatı Becerileri İle Çalışma Belleği, Doğal Dil Ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı İlişkisinin İncelenmesi

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI: Gülşah GÜREVİN

DOSYANIN TOPLAM SAYFA SAYISI: 88

FARKLI SOSYOEKONOMİK DÜZEYE SAHİP ÇOCUKLARIN ANLATI BECERİLERİ İLE ÇALIŞMA BELLEĞİ, DOĞAL DİL VE EV ERKEN OKURYAZARLIK ORTAMI İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 15	% 14	% 4	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRCİL KAYNAKLAR

1	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 4
2	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 4
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
4	libratez.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	core.ac.uk İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to Istanbul University Öğrenci Ödevi	<% 1
7	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	www.anadiliegitimi.com İnternet Kaynağı	<% 1
	dergipark.org.tr	

EK-7: Dijital Makbuz



Dijital Makbuz

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

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen:	Gülşah GüreviDn
Ödev başlığı:	FARKLI SOSYOEKONOMİK DÜZEYE SAHİP ÇOCUKLARIN ANLA...
Gönderi Başlığı:	FARKLI SOSYOEKONOMİK DÜZEYE SAHİP ÇOCUKLARIN ANLA...
Dosya adı:	G_L_AH_G_REV_N_TEZ_16.01.2022.docx
Dosya boyutu:	268.34K
Sayfa sayısı:	88
Kelime sayısı:	18,498
Karakter sayısı:	118,816
Gönderim Tarihi:	17-Oca-2023 12:17ÖS (UTC+0300)
Gönderim Numarası:	1994046249



9. ÖZGEÇMİŞ