

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

**SOSYOEKONOMİK DÜZEY AÇISINDAN RİSK ALTINDA  
OLAN ÇOCUKLARDA PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA:  
EBEVEYN UYGULAMALI ERKEN OKURYAZARLIK  
MÜDAHALESİ**

**Uzm. Sinem İŞLEK**

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı  
DOKTORA TEZİ**

**ANKARA  
2021**



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

**SOSYOEKONOMİK DÜZEY AÇISINDAN RİSK ALTINDA  
OLAN ÇOCUKLARDA PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA:  
EBEVEYN UYGULAMALI ERKEN OKURYAZARLIK  
MÜDAHALESİ**

**Uzm. Sinem İŞLEK**

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı  
DOKTORA TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. Figen TURAN**

**ANKARA  
2021**

**ONAY SAYFASI**

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**SOSYOEKONOMİK DÜZEY AÇISINDAN RİSK ALTINDA OLAN ÇOCUKLARDA**  
**PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA: EBEVEYN UYGULAMALI ERKEN OKURYAZARLIK**  
**MÜDAHALESİ**

**Sinem İŞLEK**

**Danışman: Prof. Dr. Figen TURAN**

Bu tez çalışması .....03.06.2021..... tarihinde jürimiz tarafından “.....Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Doktora..... Programı” nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Jüri Başkanı:** *Prof. Dr. Nilgün METİN*  
Hacettepe Üniversitesi

**Üye:** *Prof. Dr. Pınar BAYHAN*  
Hacettepe Üniversitesi

**Üye:** *Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI*  
Ankara Üniversitesi

**Üye:** *Prof. Dr. Gözde AKOĞLU*  
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

**Üye:** *Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL*  
Hacettepe Üniversitesi

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

18 Haziran 2021

*Prof. Dr. Diclehan ORHAN*

**Enstitü Müdürü**

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

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

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

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

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

24 /06/2021

(İmza)

Sinem İŞLEK

1

<sup>1</sup>“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 Yükseköğretim Kuruluna bildirilir. 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 özgün olduğunu, Prof. Dr. Figen TURAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

(İmza)  
Uzm. Sinem İŞLEK

## TEŞEKKÜR

Hem akademik hem de manevi olarak her zaman yanımda olan, ilgisini, desteğini hep hissettiğim, bilimsel katkılarıyla bana yön veren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Figen TURAN'a,

Tez izleme sürecinde değerli bilimsel katkılar sunarak bana yol gösteren, yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Nilgün METİN ve Prof. Dr. Gözde AKOĞLU hocama,

Uygulamamı gerçekleştirdiğim okullarda görev yapan; tüm idari personele, öğretmenlere, çalışmaya katılım sağlayan ebeveynlere ve gözlerindeki ışıltıyla, koşulsuz sevgileriyle beni motive eden çocuklara işbirlikleri ve tüm yardımları için;

Sevgilerini, sabırlarını, desteklerini her daim hissettiren ve tüm zorlukların üstesinden gelmemi kolaylaştıran canım anneme, ablama, ağabeyime, kaybettiğim ama her zaman yanımda hissettiğim canım babama ve yakın zamanda kaybettiğim canım ağabeyim Hasan İŞLEK'e;

Yaşam enerjileri ve tüm sevimlilikleriyle gülümsememi sağlayan yeğenlerime;

çok teşekkür ederim.

## ÖZET

**İşlek, S., Sosyoekonomik Düzey Açısından Risk Altında Olan Çocuklarda Paylaşımlı Kitap Okuma: Ebeveyn Uygulamalı Erken Okuryazarlık Müdahalesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Doktora Tezi, Ankara, 2021.** Bu araştırmada sosyoekonomik koşullar nedeniyle risk altındaki çocuklar için ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma erken okuryazarlık müdahale programının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Yıldırım Beyazıt İlkokulu ve Tandoğan Şehit Celaleddin İbiş İlkokulu bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Okulların anasınıflarından biri deney diğeri kontrol grubuna rastlantısal olarak atanmıştır. Deney grubunda 17 ve kontrol grubunda 17 olmak üzere toplam 34 çocuk çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada deney grubundaki çocukların ebeveynlerine erken okuryazarlık müdahale programı ile ilgili eğitim verilmiş ve bu gruptaki çocuklara ebeveynleri tarafından 12 hafta boyunca ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma erken okuryazarlık müdahale programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise ön testler uygulandıktan sonra sınıf öğretmenlerinin uyguladığı programa devam etmişlerdir. Uygulama sonrasında her iki gruba da son testler uygulanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) II, Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK), Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Becerileri Kontrol Listesi ve Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (AST) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahale programının çocukların ev erken okuryazarlık ortamı ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu ve anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** erken okuryazarlık, ev erken okuryazarlık ortamı, paylaşımlı kitap okuma, sosyoekonomik düzey, ebeveyn uygulamalı müdahale.



## ABSTRACT

**İşlek, S., Shared Book Reading in Children at Risk in terms of Socioeconomic Level: Parent Implemented Early Literacy Intervention, Hacettepe University Graduate School of Health Sciences, Program of Child Development and Education, Doctoral Dissertation, Ankara, 2021.** This study aimed to examine the effect of the parent-implemented shared book reading early literacy intervention program for children at risk in terms of socioeconomic conditions on early literacy skills. The study group consisted of students attending the nursery classes at Yıldırım Beyazıt Elementary School and Tandoğan Şehit Celaleddin İbiş, connected to the Ministry of National Education, in Ankara Province center during 2019-2020 academic year. One of the nursery classes of the schools was assigned to the experimental and the other was assigned to the control group randomly. A total of 34 children was included in the study group, out of which the experimental group consisted of 17 children and the control group consisted of 17 children. Pretest-posttest control group quasi-experimental design was used in the study. In the study, the parents of the children in the experimental group were trained about the parent-implemented early literacy intervention program, and the children in the experimental group were administered shared book reading, early literacy intervention program by their parents for 12 weeks. After the pre-tests were applied, the children in the control group continued with the program of their classes. Post-tests were applied to both groups after the application. Denver Developmental Screening Test (DGTT) II, Home Early Literacy Environment Scale (EVOK), Turkish Early Language Development Test (TEDİL), Early Literacy Test (EROT), Early Childhood Print Awareness Skills Checklist and Nonword Repetition Test (AST) for collection of the study data were used. The findings obtained from the study showed that the parent-implemented early literacy intervention program has a positive and significant effect on children's home early literacy environment and early literacy skills.

**Key Words:** early literacy, home early literacy environment, shared book reading, socioeconomic status, parent-implemented intervention.

## 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
<b>1. GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Kapsamı ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları ve Varsayımlar	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılığı	5
<b>2. GENEL BİLGİLER</b>	<b>6</b>
2.1. Erken Okuryazarlığın Tarihsel Gelişimi ve Kuramsal Çerçevesi	6
2.2. Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Kapsamı	11
2.3. Erken Okuryazarlığın Önemi	12
2.4. Erken Okuryazarlığın Bileşenleri	15
2.4.1. Sözcük Bilgisi	15
2.4.2. Yazı Farkındalığı	17
2.4.3. Alfabe ve Harf Bilgisi	20
2.4.4. Ses Bilgisel (Fonolojik) Farkındalık	22
2.4.5. Dinlediğini Anlama	25
2.5. Erken Okuryazarlık Gelişimini Etkileyen Faktörler	28
2.5.1. Ev Okuryazarlık Ortamı	28
2.5.2. Ailenin Sosyoekonomik Durumu	32
2.5.3. Sözel Çalışma Belleği ve Erken Okuryazarlık	36
2.6. Erken Okuryazarlığın Desteklenmesi	37

2.6.1. Ebeveyn Uygulamalı Erken Okuryazarlık Müdahale Programları	38
2.6.2. Paylaşımlı Kitap Okuma	43
<b>3. GEREÇ VE YÖNTEM</b>	<b>48</b>
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi	48
3.3. Verilerin Toplanması	51
3.3.1. Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) II	52
3.3.2. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)	53
3.3.3. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)	55
3.3.4. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)	56
3.3.5. Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Becerileri Kontrol Listesi	58
3.3.6. Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (AST)	59
3.3.7. Paylaşımlı Kitap Okuma Programı (PaKOP) Sesli-Okuma, Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyici Sistemik Müdahale Programı	61
3.3.7.1. Müdahale Programının Uygulanması	63
3.4. Veri Toplama Süreci	64
3.4.1. Hazırlık Aşaması	66
3.4.2. Ön Test Uygulamalarının Yapılması	67
3.4.3. Ebeveyn Uygulamalı Paylaşımlı Kitap Okuma Erken Okuryazarlık Müdahale Programı Uygulaması	67
3.4.4. Son Test Uygulamalarının Yapılması	68
3.5. Veri Analizi	69
<b>4. BULGULAR</b>	<b>70</b>
<b>5. TARTIŞMA</b>	<b>93</b>
5.1. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Bulgularına İlişkin Tartışma	93
5.2. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Bulgularına İlişkin Tartışma	94
5.3. Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Bulgularına İlişkin Tartışma	96
5.4. Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Bulgularına İlişkin Tartışma	98

5.5. Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (AST) Bulgularına İlişkin Tartışma	100
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	<b>102</b>
<b>7. KAYNAKLAR</b>	<b>106</b>
<b>8. EKLER</b>	
EK-1: Aile Çocuk Bilgi Formu	
EK-2: Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) II Örnek Maddeler	
EK-3: Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Örnek Maddeler	
EK-4: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Örnek Maddeler	
EK-5: Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Örnek Maddeler	
EK-6: Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Becerileri Kontrol Listesi Örnek Maddeler	
EK-7: Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (AST) Örnek Maddeler	
EK-8: Tez Çalışması İçin Alınan İzinler	
EK-9: Orijinallik Raporu	
<b>9. ÖZGEÇMİŞ</b>	

**SİMGELER VE KISALTMALAR**

<b>AST</b>	: Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi
<b>DGTT II</b>	: Denver Gelişimsel Tarama Testi II
<b>DÜSS</b>	: Doğru Üretilen Sesbirim Sayısı
<b>EROT</b>	: Erken Okuryazarlık Testi
<b>EVOK</b>	: Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği
<b>n</b>	: Örneklem Sayısı
<b>NELP</b>	: Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli
<b>P</b>	: Olasılık Değeri
<b>PAKOP</b>	: Paylaşımlı Kitap Okuma Programı
<b>PIRLS</b>	: Uluslararası Okuma Okuryazarlığı Çalışmasında İlerleme
<b>SS</b>	: Standart Sapma
<b>STAR</b>	: Sit Together and Read Programı
<b>TEDİL</b>	: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi
<b>TÜİK</b>	: Türkiye İstatistik Kurumu
<b><math>\bar{X}</math></b>	: Aritmetik Ortalama

**ŞEKİLLER**

<b>Şekil</b>	<b>Sayfa</b>
2.1. Erken okuryazarlık becerileri bileşenleri.	15
2.2. Yazının anlamı hakkında edinilen bilgiler	19
2.3. Fonolojik farkındalığın beş alt bileşeni	23
2.4. Fonemik farkındalığın aşamaları	24
2.5. Yeni bir gelişimsel öğretimsel model.	27
3.1. Evren ve örneklemin belirlenmesi süreci	49
3.2. Veri toplama ve müdahale programının uygulanması süreci.	65

**TABLolar**

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
<b>3.1.</b> Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı.	49
<b>3.2.</b> Deney ve kontrol grubu çocukların DGTT II sonuçlarının dağılımı.	50
<b>3.3.</b> Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin eğitim durumları ve aylık gelir düzeyi dağılımları.	50
<b>4.1.</b> Deney ve kontrol grubu çocukların EVOK ölçeği ön test ortalama puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.	70
<b>4.2.</b> Deney ve kontrol grubu çocukların ‘EVOK’ son test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.	71
<b>4.3.</b> Deney ve kontrol grubu çocukların TEDİL ön test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.	72
<b>4.4.</b> Deney ve kontrol grubu çocukların TEDİL son test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.	72
<b>4.5.</b> Deney ve kontrol grubu çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ön test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.	73
<b>4.6.</b> Deney ve kontrol grubu çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ son test puanlarına ilişkin sonuçların dağılımı.	74
<b>4.7.</b> Deney ve kontrol grubu çocukların EROT ön test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.	75
<b>4.8.</b> Deney ve kontrol grubu çocukların EROT son test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.	76
<b>4.9.</b> Deney ve kontrol grubu çocukların AST ön test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.	79
<b>4.10.</b> Deney ve kontrol grubu çocukların AST son test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.	80
<b>4.11.</b> Deney ve kontrol grubu çocukların EVOK ön ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesi.	81

- 4.12.** Deney ve kontrol grubu çocukların TEDİL ön ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesi. 82
- 4.13.** Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ön ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesi. 83
- 4.14.** Deney ve kontrol grubu çocukların ‘Erken Okuryazarlık Testi (EROT)’ ön ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesi. 84
- 4.15.** Deney ve kontrol grubu çocukların AST (Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi) ön ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesi. 87
- 4.16.** Deney ve kontrol grubu çocukların ‘TEDİL, EVOK, EROT ve Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ön test puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 89
- 4.17.** Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘TEDİL, EVOK, EROT ve Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ son test puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi 91



## 1. GİRİŞ

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

### 1.1. Araştırmanın Kapsamı ve Önemi

Erken çocukluk yılları boyunca geliştirilen dil ve okuryazarlık becerilerinin sonraki okuma-yazma başarısı üzerindeki etkileri bilinmektedir. Erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılan bu beceriler formal okuma yazma eğitiminden önce ön koşul olan bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır (1). Erken okuryazarlık becerilerinden biri yazı farkındalığı ve fonolojik (sesbilgisel) farkındalıktır. Yazı dilinin önemini ve şeklini bilmek olarak tanımlanan yazı farkındalığı, erken okuryazarlığın önemli bir yapı taşıdır. Yazı farkındalığı çocukların yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlamaları için çok önemlidir. Çocuklar yazı farkındalığı aracılığıyla sözlü ve yazılı dili arasındaki ilişkiyi anlamaya başlamaktadırlar. Çocukların okumanın teknik özelliklerini öğrenmeden önceki aşama yazı farkındalığı becerileridir. Okumanın teknik özellikleri harf, sözcük, cümle, hece, ses ve noktalama işaretlerini kapsamaktadır (2). Fonolojik farkındalık ise dilin ses yapısına duyarlılığı olarak tanımlanır (3). Fonolojik farkındalık okul öncesi dönem boyunca gelişen geleneksel okuryazarlık için birkaç anahtar belirleyici beceriden biridir (4).

Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (NELP) (5) araştırma sonuçlarına göre sözel dilin boyutları arasında (örneğin; sentaks, morfoloji) sözcük dağarcığı, akıcı okumayı öğrenme için özellikle öncelikli bir rol oynar ve erken okuryazarlığın önemli bir parçasıdır. Okul öncesi dönemdeki sözcük dağarcığı bilgisinin sonraki öğrenme üzerindeki etkileri birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır. Bu nedenle sözcük dağarcığının geliştiği koşulların özellikle de ev ve çevresinin koşullarının anlaşılması çok önemlidir.

Erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan becerilerden biri de dinlediğini anlamadır. Dinlediğini anlama konuşulan kelimeler ve metni anlama

becerisine karşılık gelmektedir (6). Çocukların gelişimi ve okuryazarlık için özellikle önemlidir (7).

Yetersizliği olan ve gelişimsel riskleri olan küçük çocuklar için erken dil ve okuryazarlıkta temel deneyimlerin eksikliği okuryazarlık becerilerinde kalıcı olumsuz etkilere sahiptir. Çocukların ilk öğretmenlerinin ebeveynleri olduğu göz önünde bulundurularak ev ortamında bu becerilerin desteklenmesi gerekli ve önemlidir. Bu bağlamda yapılmış olan araştırmada sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahale programının çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi incelenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Erken çocukluk boyunca geliştirilen dil ve okuryazarlık becerileri sonraki okul başarısı için çok önemlidir. Dil ve okuryazarlık gelişimini kapsayan, okul öncesi çocuklarda birtakım uyarlanabilir özellikleriyle doğrudan bağlantılı olan ebeveyne ait katılım ve aile-okul iş birliği okul hazırbulunuşluğu için önemli bir yardımcıdır (8). Yetersizliği olan veya gelişimsel riskleri olan küçük çocuklar için erken dil ve okuryazarlıkta temel deneyimlerin eksikliği okuryazarlık becerileri üzerinde kalıcı olumsuz etkilere sahiptir (9). Düşük gelir düzeyi olan ailelerden gelen çocuklar ile dil becerilerinde yetersizlik gösteren çocuklar performanslarını geliştiren müdahaleler alsalar dahi hala ortalama olarak performansları orta gelir düzeyinde olan ve dil becerilerinde yetersizlik göstermeyen akranlarından geri kalmaktadır (10). Bu çocuklarda okula başlarken daha avantajlı akranları arasındaki farklar eğitimleri boyunca artmaktadır (8).

Yazı bilgisi, erken okuryazarlık gelişimi alanında çok boyutlu ve çok yönlü bir yapıdır (11). Yazı bilgisi, küçük çocukların yazılı dilin işlevleri ve özel biçimlerinin belirlemekte olan bilgisini tanımlayan kapsayıcı bir terimdir. Kelimenin kavramı ve yazı organizasyonunu oluşturan kuralları, harfleri anlamayı içerir (12). Yazı farkındalığı ise çocukların yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlamaları için çok önemlidir. Çocuklar yazı farkındalığı aracılığıyla sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi anlamaya

başlamaktadırlar. Çocukların okumanın teknik özelliklerini öğrenmeden önceki ilk aşama, yazı farkındalığı becerileridir. Okumanın teknik özellikleri harf, sözcük, cümle, hece, ses ve noktalama işaretlerini kapsamaktadır. Yazı farkındalığını kazanamamış çocukların başarılı okuyucu olmaları çok zordur (2).

Yetişkinlerin ev ve okul ortamlarında çocuklarla gerçekleştirdikleri birlikte kitap okuma etkinlikleri, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde en sık kullanılan müdahale yöntemlerinden birisidir. Alanyazında, yetişkinin çocuğa yönelik öğretici davranışlarını içeren kitap okuma etkinliklerinin, çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu gösterilmiştir. 8 haftalık 'Leamos Juntos' erken okuryazarlık müdahalesini uygulayan ebeveynlerin çocukları iki alanda (yazı-kavram bilgisi ve alfabe bilgisi) yazı ile ilişkili becerilerinde önemli gelişmeler göstermişlerdir (13).

Justice ve ark. (14) yazı becerilerini geliştirmek amacıyla normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine yönelik bir ev temelli kitap okuma müdahalesi uygulamışlardır. Bu programa katılan aileler yazıyı referans gösterme davranışlarını arttırmışlardır ve bu davranışları çocukların yazılı dil bilgisini kazanmalarına yardımcı olmuştur

Etkili bir ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahale programı ile çeşitli nedenlerle risk altında olan çocukların yazı farkındalığı becerileri başta olmak üzere diğer erken okuryazarlık becerileri desteklenebilir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahale programının etkilerini araştırmaktır.

### **1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları ve Varsayımlar**

**Temel Problem:** ‘Ebeveyn Uygulamalı Paylaşımlı Kitap Okuma, Erken Okuryazarlık Müdahale Programı‘ sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan ana sınıfı çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerini etkilemekte midir?

Araştırmanın temel problemine göre belirlenen alt problemler aşağıda sunulmuştur.

### **Alt Problemler:**

- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği’ ön test-son test puan ortalamaları nasıldır?
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği’ ön test- son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)’ ön test-son test puan ortalamaları nasıldır?
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)’ ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “Erken Okuryazarlık Testi (EROT)” ön test-son test puan ortalamaları nasıldır?
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “Erken Okuryazarlık Testi (EROT)” ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi” ön test-son test puan ortalamaları nasıldır?
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi” ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi” ön test-son test puan ortalamaları nasıldır?
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi” ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘TEDİL, EVOK, EROT ve Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ön test puanları arasında ilişki var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘TEDİL, EVOK, EROT ve Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ son test puanları arasında ilişki var mıdır?

### **Varsayımlar**

1. Ölçme araçları uygulanırken çocukların gerçek performanslarını yansıttıkları varsayılmıştır.

2. Ebeveynler tarafından doldurulan ölçeklerde ebeveyn yanıtlarının gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

### **1.3. Araştırmanın Sınırlılığı**

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde alt sosyoekonomik bölgede bulunan Altındağ ilçesi Çiçin bölgesinde iki ilkokulun ana sınıfına devam eden, ana dili Türkçe olan, normal gelişim gösteren ve daha önce herhangi bir erken okuryazarlık müdahalesi almayan 60-72 aylık çocuklarla sınırlıdır. 2019-2020 Bahar döneminin Şubat ayına kadar son test uygulamaları tamamlanmış ancak COVID 19 salgını nedeniyle okulların kapalı olmasına bağlı olarak müdahaleden 1 ay sonra yapılması planlanan kalıcılık testi yapılamamıştır.

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Erken Okuryazarlığın Tarihsel Gelişimi ve Kuramsal Çerçevesi

Okuryazarlık, toplumda tam katılım ve başarılı yaşam için gerekli bir beceridir (5). Okuryazarlık becerilerinin yeterli gelişmesindeki eksiklik dünya çapında eğitimin ana sorunlarından birisidir (15).

Tarihsel olarak eğitimciler tarafından çocukların sadece formal okuryazarlık öğretimi sayesinde okuma ve yazma hakkında bilgi kazandıkları düşünülüyordu (16). Giderek artan bir şekilde çocukların okuryazarlığı anlaması ve kullanmasının geleneksel okuma ve yazma becerilerinin gelişiminden önce olduğu fark edilmektedir. Bu durum erken okuryazarlık bakış açısını yansıtır (17,18).

Çocukların okuryazarlık becerilerini nasıl içselleştirdiğini anlamak için bazı okuma ve yazma süreçleri teorilerine gereksinim duyulmuştur. Flower ve Hayes'in (1981) bilişsel süreç modeli, tüm okuyucular ve yazarlar için tek bir okuma ve yazma süreci olduğunu öne sürmektedir (19). Bu bakış açısına göre, hem çocuklar hem de usta okuyucular ve yazarlar okuma ve yazma süreçlerinde aynı üç ana bileşenden (süreç - oluşturma işlemcisi, görev ortamı ve okuyucunun ve yazarın uzun süreli belleği) geçmektedirler. Bereiter ve Scardamalia'nın (1987)'a göre insan sadece sözlü dil yeteneğini kullanma ve okuma yazma bilmeyele metin üretebilir. Beretier ve Scardamalia (1989) acemi yazarların zihinlerinde var olan bilgileri ve dil yapılarını doğrudan kağıda aktardıkları ve zihinlerinde planlama sürecini tamamlayamadıkları bakış açısına sahiptirler. Acemi yazarların uzmanlaşması için bu sürecin öğretilmesinin gerekli olduğuna inanmaktadırlar (20).

Öğretim ve aile okuryazarlığı uygulamalarını ve onların kültürel çeşitliliğini anlamının yanı sıra, okuryazarlık uygulamalarını çevreleyen uygulamaların nedenine, nereden ve nasıl geldiklerine ilişkin bakış açıları geliştirilmiştir. 1908'de Huey kitabında okuldaki okuryazarlık öğrenimi için çocukları hazırlamasına yardımcı olacağını düşündüğü evde doğal okuryazarlık deneyimlerine odaklanan bir bölüm yazmıştır (21).

Gesell (1940), profesyonel hayatı boyunca çocukların gelişimlerinin ilerlemesini açıklayacak aşamalı normları araştırmıştır. Onun teorisi gelişimin olgunlaşmaya bağlı olduğunu göstermiştir. Etkili öğretim bu gelişimsel sırayı takip etmelidir. Zamanından önce tanıtılan öğretimin herhangi bir çeşidi çocukların hayal kırıklığı yaşamalarına neden olacaktır. Gesell'in yaptığı bu çalışmanın sonuçlarına göre formal okuma eğitimine başlamadan önce, çocukların hazırbulunuşluğu, çeşitli okumaya hazırlık testleri ve doğrudan gözlemlerle değerlendirilmiştir. 1960'lardan önce, sınırlı sayıda çalışma birinci sınıf öncesi okuryazarlığı incelemektedir. 1960'larda ise okuldaki formal okuma öğretimiyle meydana gelen okuryazarlık gelişiminin okumaya hazır olma paradigması ile okuryazarlık yüzeysel olarak ele alınmaya başlanmıştır. Daha sonra Durkin'in (1966) çalışması çocukların birinci sınıftan önce okuduklarını ve okumaya hazır olma paradigmasının teorik ve rasyonel olarak uygunsuz olduğunu göstermiştir. Diğer araştırmacılar Durkin'in sonuçlarını desteklemiştir. Clay (1966) 'okumaya hazıroluş'tan daha çok 'kendiliğinden gelişen okuryazarlık (emergent literacy)' terimini kullanmayı amaçlayan ve bu sonuçları destekleyen araştırmacılardan biridir (22).

Yeni Zelandalı Marie Clay (1966) ile başlayan araştırma hareketi on yıllarca önceye Iredell'in (1898) ve Huey'in (1908) fikirlerine işaret etmiştir ve 1980'li yıllarda daha fazla ilgi çekmeye başlamıştır. 1970'ler ve 1980'lerin başlarında çocukların erken dil ve okuryazarlık gelişimini ve okumaya hazıroluş kavramının yeniden değerlendirilmesini açıklamada çığır açan çalışmalar yapılmıştır (23).

1960'lar ve 1970'ler boyunca gelişimsel teoriler, L. S. Vygotsky'nin (1962, 1978) sosyal gelişim teorisine dayanarak değişmeye devam etmiştir. Teorinin ana kavramı, bireylerin başkalarıyla nasıl etkileşim kurduğu ve kültürlerinin zihinsel yeteneklerini nasıl etkilediğidir. Teori, 'doğal' ve 'kültürel' gelişimi birbirinden ayırır. Dil ve okuryazarlık gelişimi sosyo-tarihsel bir çerçevenin parçası olan kültürel gelişimin bir yapısıdır. "Yakınsal gelişim alanı", Vygotsky'nin teorisinde temel bir kavramdır. Bu kavram çocukların yardıma ihtiyaç duyduğu, başarı yeteneklerinin dışındaki bölgedir. Vygotsky'nin çalışması erken çocukluk eğitimine özellikle dil ve okuryazarlık alanında katkı sağlamıştır. Gelişimin bu anlayışı bu özel konuda makalelerde gözlemlendiği gibi dil ve okuryazarlık eğitiminin çağdaş yorumlarına

derinlemesine rehberlik etmektedir (22). Vygotsky (1978)'e göre çocuklar gerçekten de erken yaşlardan itibaren okuma ve yazmayı öğrenebilirler ve "elverişli" bir olgunlaşma zamanını beklemek zorunda değildirler. Vygotsky'nin öğrenme konusundaki teorisi, bazı çocukların neden çok iyi okuduğunu ve yazdığını, ancak diğerlerinin hala çözümleme ve karalama aşamasında takılı kaldıklarını açıklama yeterliliğindedir. "Düzenli organize edilmiş öğrenme" göz önüne alındığında, sadece bu çocuklara değil, tüm çocuklara bağımsız okuyucular ve yazarlar olmak için okuma ve yazma gelişiminin çeşitli aşamalarında rehberlik edilebilir. 'Daha yetenekli akranlarla işbirliği içinde veya yetişkin rehberliğinde problem çözme aracılığıyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi ve bağımsız problem çözme aracılığıyla belirlenen gerçek gelişim seviyeleri arasındaki uzaklık' kavramını anlamak gereklidir (24). Bununla Vygotsky'nin, okuma ve yazmada çocuğun gelişimini içeren bir çocuğun gelişiminde öğrenmenin önemini daha doğrusu sosyal ve katılımcı öğrenmenin önemini tartıştığı söylenebilir. Bruner (1975) ve diğerleri, bir çocuğun bilgiyi inşa etme oranını artırmaya yardımcı olmak için yetişkinlerin kullandıkları konuşma ve eylemleri tanımlamada yapı iskelesi terimini kullanmışlardır. İçselleştirme ve gelişimin gerçekleşmesi için Vygotsky (1978) yapı iskelesi oluşturma sırasında yetişkinin verdiği yardımın  $i + 1$  olması gerektiğini, "  $i$  'nin çocuğun bağımsız olarak başarabileceği görevi temsil ettiğini ve  $1$ 'in başka birisinin çocuğa yardım seviyesini temsil ettiğini" savunmaktadır (21).

Vygotsky, okuryazarlığın en erken köklerinin ilk iletişim eylemlerinin başlangıçlarında bulunduğunu ve yüz ifadeleri, jest yapma, oyun oynama, konuşma, çizme, karalama ve yazma sırasındaki bu ifade etme, anlam çıkarma ve iletişim kurmayı öğrenmenin tek bir birleşmiş sürecinin temelde tümü olduğu fikrini ortaya atmaktadır. Günlük kavram oluşumu ve bilimsel kavram oluşumu süreçleri arasında anlamlı bir ilişki inşa etme gereksinimini vurgulamaktadır. Vygotsky, günlük kavramların; formal eğitim sırasında öğretilen bilimsel kavramları öğrenme için temel sağladığına, bu kavramların çocuklar ve yetişkinlerin yaşam deneyimleriyle günden güne arttığına inanmaktadır. Örneğin; Vygotsky okullarda üstlenilen dil formlarına ve yapılarına ilişkin araştırmasında çocukların sadece günlük deneyimleri ve doğal öğrenme süreçleri sırasında konuşma dilinin dil yapılarını kazanırlarsa bunun mümkün olabileceğini savunmuştur (25).



1980'lerin sonunda, erken okuryazarlık araştırması perspektifinden araştırmalar örgün eğitime başlamadan önce ev ortamında küçük çocuklara sağlanabilen okuryazarlık hakkında belirli aktiviteler sunmaya ve meydana gelen becerilere ilişkin önemli kanıtlar sağlamaya başlamıştır (23). 1980'ler ve 1990'lar boyunca erken okuryazarlık bakış açısı erken okuma ve yazma alanında baskındır (26). Onların bakış açısına göre çocuklar her gün çeşitli formal olmayan okuma ve yazma aktivitelerinde diğer çocuklar ve yetişkinleri gözleme, etkileşim kurma ve aktif olarak katılma yoluyla çok küçük bir yaşta okuma ve yazma hakkında doğal olarak öğrenmeye başlarlar. Bu aktiviteler sesli olarak okunan hikayeleri dinleme, etiketleri ve tabelaları okuma, alışveriş listeleri hazırlama, nesnelere çizme, gazete okuyormuş gibi yapma gibi aktivitelerdir. Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar evlerinde ve sosyal gruplarda yazı temelli aktivitelere katılırken ve bu aktiviteleri gözlemlerken yazı hakkındaki bilgiyi çözmeye ve edinmeye başlarlar. Örneğin; yazılı dilin sembolleri ve konuşma sesleri arasında bir bağlantı olduğunu ve yazılı sembollerin anlam ifade ettiğini fark etmeye başlarlar (25).

Erken okuryazarlık kavramı, 1980'ler ve 1990'lar da küçük çocukların okuryazarlık öğrenmelerinde onlara gelişimsel olarak uygun deneyimler sağlamaya odaklanan gelişimsel olarak uygun uygulamanın bir parçası boyunca genişlemiştir (Uluslararası Okuryazarlık Derneği/ International Reading Association (ILA) & The National Association for the Education of Young Children, 1998) (27). Daha sonraki gelişimsel teoriler, onların kuramsal çerçevesi için Jean Piaget'nin araştırmasını (1947, 1951) kullanmaya başladıklarında büyük bir değişiklik olmuştur. Piaget, olgunlaşma faktörlerine göre büyük oranda etkilenen birkaç gelişimsel seviyeye odaklanan bilgilerini oluşturmada çocukların deneyimlerini kullandıklarını keşfetmiştir. Piaget, çocukların ilerlemesine yardımcı olacak deneyimler sunmak yerine onların varolan gelişim seviyeleri ile çocukların deneyimlerini eşleştirmenin daha iyi olduğuna ilişkin görüşü desteklemektedir. Çocukların eğitimsel deneyimlerinin "gelişimsel olarak uygun" olması gerekir; aceleye getirilmemelidirler (28). Şaşırtıcı bir şekilde, Piaget'nin teorisi, matematik ve bilimdeki erken çocukluk yöntemlerini büyük ölçüde etkilerken, dil ve okuryazarlık eğitimini orta derecede etkilemiştir (23).

Geleneksel okuryazarlık becerilerinin formal öğretimi çocuklar anaokuluna ve birinci sınıfa başlayana kadar yapılmamasına rağmen, bebeklik ve okul öncesi yıllar, "çocukların okumayı ve yazmayı öğrenmeye karşı ilk kritik adımlarını attığı" dönem olarak düşünülür (27). Ortaya çıkan okuryazarlık perspektifleri, sözel dil ve erken okuryazarlık kazanımı arasında karşılıklı, dinamik ilişkilerin önceliğini ileri sürmektedir. Doğal olarak oluşan yüksek nitelikli yetişkin-çocuk katılımını kolaylaştırmak, sosyal etkileşimci dil gelişimi teorilerinin uygulanmasında kritik bir faktördür (29). Bu teorinin savunucuları, hipotez test eden çocuğun dinamik karşılıklı iletişim alışverişlerinden anlam oluşturup çıkarabildiğini öne sürerler (24, 30). Dil müdahalesi uygulamaları için açık çıkarım olan dilsel gelişme en iyi şekilde çocuk ve yetişkin arasındaki anlamlı iletişimsel etkileşimler içinde kolaylaştırılmaktadır (31). Çocukların paylaşımlı kitap okuma etkinlikleri sırasında yetişkin-çocuk iletişimsel değişimleri (değiş tokuşları) yoluyla yeni bilgiler inşa ettikleri kanıtlanmıştır (32). Jayaram (25)'ın belirttiğine göre GordonWells, yazılı metinlere dayanan ortak aktivitelerde okuryazar aile üyeleriyle okul öncesi çocukları biraraya getirme yoluyla okuryazarlık içine bir genişletilmiş 'çıraklık eğitimi-stajyerlik' olarak bu deneyimlere atıfta bulunur. Bu şekilde, formal olmayan yazıya maruz kalma aracılığıyla, birçok çocuk okula başladığında ilk defa yazı ile aktif olarak etkileşimde bulunan diğer çocuklarla karşılaştırıldığında okuryazarlık yolunda çoktan ilerlemiş olarak okula başlar.

Çocukların dil ve okuryazarlık becerileri hayatlarının erken dönemlerinde ortaya çıkar ve uzun bir süre boyunca gelişmeye devam eder. Çocukların formal okuma öğretiminden önceki erken okuryazarlık deneyimleri onların sonraki okuma başarısını etkileyebilir. Bu okuryazarlık kavramı okuryazarlıkla ilişkili oyun, paylaşımlı hikâye okuma ve diğer ilişkili okuryazarlık deneyimleri gibi dil ve okuryazarlık deneyimleri aracılığıyla desteklenen, gelişen bir uygulamadır (22).

Okumayı öğrenmek uzun zamandır okulda ve yaşamda başarı için gerekli bir bileşen olarak kabul edilmektedir. Çocuklar, bir kitabı ellerine almadan ve metni çözmeden çok önce okumanın işlevi ve sürecini öğrenirler. Kendiliğinden gelişmekte olan/ortaya çıkan/beliren okuryazarlık (emergent literacy) olarak bilinen bu beceriler alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sembolik temsil ve iletişim ile ilişkili olan bilgi ve

becerileri içermektedir. Bu kavramların anlaşılması, çocuklar çok küçükken, doğum ile 5 yaş arasında başlayarak zaman içinde gelişir (33).

## 2.2. Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Kapsamı

Erken okuryazarlık genel olarak okuma ve yazmaya ilişkin ‘gelişimsel yordayıcılar’ olarak atfedilir (34). Erken okuryazarlık bu gelişimleri destekleyen çevreler ve okuma ve yazma için gelişimsel temel sağlayan davranışlar, bilgi ve beceriler olarak tanımlanabilir (35). Erken okuryazarlık henüz formal olarak okuryazar olmayan çocukların okuma ve yazma bilgisi ve davranışlarını ifade eder (16).

Erken okuryazarlık formal okuryazarlık ve okuma öğretimi öncesinde kazanılan okuma, yazma ve dil hakkındaki iç içe bilgiyi yansıtır (35, 37, 38). Amerikan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü (NICHD- The National Institute of Child Health and Human Development Protocol) (38) tarafından becerili okumanın altı bileşeni şu şekilde belirtilmiştir:

- 1) Alfabe bilgisi harflerin veya rakamların hızlı isimlendirilmesi,
- 2) Nesnelerin veya renklerin hızlı isimlendirilmesi
- 3) Yazı veya isim yazma
- 4) Fonolojik bellek
- 5) Fonolojik farkındalık.

Neuman ve Neuman (39)’a göre erken okuryazarlık becerileri yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalığı kapsamaktadır. Alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık ise gelecekteki okuma becerisinin en güçlü yordayıcıları olarak düşünülmektedir (40). Bu beceriler geleneksel okuryazarlık becerilerini başarmadan önce kazanılır ve daha üst düzey okuryazarlık becerileri için bir temel sağlar (41).

Allor ve McCathren (42), erken okuryazarlığın önemli üç yönünü a) sözel dil b) fonolojik farkındalık ve c) yazı farkındalığı/harf bilgisi olarak belirtmişlerdir. Bu nedenle okuryazarlık güçlüğü riskini azaltmak için alfabe bilgisi ve fonolojik

farkındalık becerilerini kazanmış olmak çocuklar için önemlidir. Okuma becerileri çocukların akademik başarısı için inşa edilen önemli bloklardır (43).

Erken okuryazarlık becerilerinin, çözümlenme, sözel okuma, okuduğunu anlama, yazma ve heceleme gibi geleneksel okuma-yazma becerilerinin daha sonraki gelişimi ile güçlü bir ilişkisi olduğunu destekleyen kanıtlar da bulunmaktadır (44). Dobbs-Oates, Kaderavek, Guo, and Justice (45), çocukların erken okuryazarlık becerilerinin iki ana kategoride nasıl düzenleneceğini tanımlamışlardır: sözcük dağarcığı ve grameri kapsayan sözel dil becerileri ve yazı kavramları, harf bilgisi ve fonolojik farkındalığı içeren kod ile ilişkili beceriler. Okul öncesi dönem boyunca böyle beceriler çocukların sonraki okuması, yazması ve içerik anlama becerileriyle ilişkilidir (46).

Erken okuryazarlık becerileri çocuklar formal olarak okula başlamadan önce ve yaşamlarında yetişkinlerle etkileşimde bulunma (47) ve dil ve yazıya maruz kalma için fırsatlar sağlanması (48) aracılığıyla biçimlendirilir.

Çalışmalar, sonraki okuma ve yazmayı öğrenme için gereksinim duyulan erken okuryazarlık becerilerinin farklı seviyelerini birçok çocuğun henüz anaokulunda kazanmaya başladığını göstermektedir (49).

### **2.3. Erken Okuryazarlığın Önemi**

Erken okuma becerilerinin gelişimi okuryazarlık alanında son derecede önemlidir. Erken okuryazarlık becerileri açık ve tutarlı olarak sonraki çözümlenme sözel okuma, akıcılık, okuduğunu anlama, yazma ve heceleme gibi geleneksel okuryazarlık becerileri ile tutarlı ve açık bir şekilde güçlü bir ilişkiye sahiptir (50,51). İlkokulda erken okuryazarlık becerileri ve okuryazarlık becerileri arasındaki bağlantı önemlidir; çünkü ilkokuldaki zayıf okuryazarlık becerileri güçlü bir şekilde okul yılları boyunca az gelişmiş okuryazarlık becerilerini yordamaktadır (52). Ayrıca erken okuryazarlık becerilerinin genç yetişkinlikte işlevsel okuryazarlık becerilerini yordadığına ilişkin bazı kanıtlar da bulunmaktadır (53). Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (National Early Literacy Panel-NELP) (5) erken okuryazarlık

becerilerini çözümlene, sözel okuma, akıcılık, okuduğunu anlama, yazma ve heceleme gibi sonraki önemli okuryazarlık becerilerinin yordayıcıları olan beceriler olarak tanımlar. Bu yüzden bu erken okuryazarlık becerileri erken okul başarısının edinimi ve okulda ilerlemek için önemlidir. Erken dönemlerdeki başarı ve öğrenmeyi sağlamayı devam ettirmede özellikle okumada çocuklara fırsat sağlar.

Erken okuryazarlık becerileri gelecekte çocukların öğrenme sürecine yardımcı olabilen beceriler olarak çocuklar için temeldir. Erken okuryazarlık becerilerini kazanmada akranlarının gerisinde kalan çocuklar okuma ve yazmada güçlük yaşama eğilimi gösterirler (54). Bazı araştırmacılar sonraki başarılı okuma gelişimi için erken okuryazarlık becerilerinin anlamlı etkisini kanıtlamışlardır (9). Örneğin; birinci sınıfta bu temel okuryazarlık becerilerinde yetersiz olan öğrencilerin % 70'ini oluşturan düşük gelirli ilkokul öğrencilerle yapılan bir çalışmada bu çocukların dördüncü sınıfta önemli okuma problemleri ile karşılaştıkları bulunmuştur (55).

Erken okuryazarlık becerilerinde ortaya çıkmakta olan uyuma sahip olarak anasınıfına başlayan çocuklar bu becerileri yetersiz olan çocuklardan erken ilkokul yıllarında daha fazla okuma başarısı göstermektedirler (56). Örneğin; bir meta analiz çalışması, alıcı dil becerisinin (okul öncesi veya anasınıfının başlangıcının her ikisinde de ölçülen) sonraki okumayı anlamayı yordadığını açığa çıkarmıştır (57). Daha zayıf erken okuryazarlık becerileri olan çocuklar akranlarını yakalarken oldukça zorlanırlar. Ortalama olarak anasınıfına başlarken ya da anasınıfına başladığı zaman yetersiz erken okuryazarlık becerileri olan bir çocuğun 3. sınıfa kadar zayıf anlama ile zayıf okuyucu olma ihtimali % 84'tür. Birinci sınıfın sonuna kadar iyi okuyamayan çocukların zayıf okuyucular olma ihtimali % 90'dır (58).

Whitehurst and Lonigan (1) sonraki kelime okuma ve okumayı anlama uyumu ile ilişkili olan erken becerilerin bir dizisini tanımlamışlardır. Çocuklar sonraki okuma gelişimi için temel hazırlayan becerileri erken dönemdeki okuryazarlık becerileri ve deneyimleri aracılığıyla kazanırlar (57). Belirgin bir biçimde çocukların okulöncesi dönemde ve ilkokuldaki erken okuma becerilerinin ilkokul, ortaokul ve lisedeki sonraki başarı ve okuma becerileriyle ilişkili olduğuna dair bulgular bulunmaktadır (59).

Erken okuma becerileri sonraki okuma başarısı ile ilişkili kritik rol oynamasına rağmen erken okuryazarlık becerilerini çocukların başarılı bir şekilde edinimi ile ilişkili faktörlerin incelenmesi önemlidir. Bronfenbrenner ve Morris'e göre çevresel faktörler ve bireysel çocuk özelliklerinin her ikisi de çocukların gelişimini biçimlendirir. Çevresel faktörlerin (örneğin sınıf çevresi tarafından sağlanan okuryazarlık fırsatları) ve çocukların bireysel özelliklerinin (örneğin çocukların bir aktivitedeki ilgisi) çocukların akademik başarısı üzerinde rol oynaması olasıdır (60). Ayrıca ebeveynler, okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla paylaştıkları okuma etkileşimlerine sözel ve sözel olmayan referansları dahil ettiklerinde, çocukların yazı bilgisi önemli ölçüde artar (11).

Bilim insanları okuryazarlık aktivitelerine katılım ve ilginin erken okuma becerilerinin gelişiminde önemli faktörler olduğunu belirtmişlerdir (35, 61, 62, 63). Aktivitelerle ilişkili okuryazarlık boyunca aktivitelere katılan ve ilgilenen çocukların erken okuma becerilerini uygulama ve öğrenme için daha fazla fırsata sahip olmaları olasıdır. Bu bir aktiviteyi araştıran veya talep eden çocuk (örneğin; bir kitap okumak için bir öğretmene soru sorma) tarafından yerine getirilmiş olabilir veya sınıf içinde daha fazla okuryazarlık aktivitesini sağlamada öğretmenleri teşvik edebilen aktivitede öğretmenin katılımıyla olabilir (64).

Whitehurst (65), okumada güçlükler yaşayan çocukların sadece okul başarısızlığı için risk altında olmadıklarını aynı zamanda sosyal ve duygusal konular, suç işleme ve madde bağımlılığı ile mücadele etmelerinde daha olası olduğunu rapor etmiştir. Düşük okuryazarlık ve diğer akademik beceriler; lisede okulu bırakmak (66), daha az kolej yılını tamamlama (67), hapse atılma (68) ve okul yılları boyunca davranışsal problemler sergileme (69) gibi birçok uzun dönemli olumsuz sonuçla ilişkilidir. Bu nedenle çocuklar okumayı öğrenmede başarısızlık yaşamadan önce, küçük yaşlarda ve dili öğrenmeye başlarken bu konunun üzerine eğilmek önemlidir (70).

Okuma ve okumayla ilişkili aktiviteler ile erken okuryazarlık beceri gelişimindeki problemleri engellemek amacıyla okul öncesi yılları boyunca erken okuryazarlık becerileri üzerinde özellikle durulması gerektiği açıktır (71).

## 2.4. Erken Okuryazarlığın Bileşenleri

Erken okuryazarlık becerileri okuma ve yazma için gelişimsel temel sağladığı için farklı beceri alanlarını kapsamaktadır. Sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve dinlediğini anlama erken okuryazarlığın bileşenleri olarak ele alınabilir. Aşağıda erken okuryazarlık becerilerinin bileşenleri şemalandırılmıştır (Şekil 2.1).



**Şekil 2.1.** Erken okuryazarlık becerileri bileşenleri.

### 2.4.1. Sözcük Bilgisi

Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (5) tarafından okuma için temel oluşturmada önemli bir rol oynayan olarak tanımlanan sözel dil, erken okuryazarlık beceri setinin parçasıdır. Sözel dilin boyutları arasında (örneğin sentaks, morfoloji) sözcük dağarcığı akıcı okumayı öğrenme için özellikle öncelikli bir rol oynar.

Farkas ve Beron (72) sözcük dağarcığı gelişiminin okul öncesi yaşları boyunca (0-5) hızlı bir tempoda artış gösterdiği fikrini içeren bulguları raporlamışlardır. Birçok araştırma okuduğunu anlama ve okumayı öğrenme için erken sözcük dağarcığının önemini vurgulamıştır. Birinci ve ikinci sınıfta okuma becerisi üzerinde okul öncesi dil becerilerinin etkisi (örneğin alıcı sözcük dağarcığı) büyük oranda kod temelli beceriler (örneğin harf tanımlama ve yazı kavramları) tarafından aracılık etmektedir; bununla birlikte okul öncesi dönemdeki alıcı sözcük dağarcığı sonraki alıcı sözcük

dağarcığı aracılığıyla üçüncü ve dördüncü sınıfta okuduğunu anlamayı yordamaktadır (59). Okul öncesi çocuklar için metni anlama genellikle diğerleri tarafından yüksek sesle okunan öyküleri anlamayı kapsar (74) sayısız diğer beceriden önce gelen bir bilişsel beceri olarak çocukların sözel sözcük dağarcığı bilgisine bağlıdır ve anlama gelişiminin güçlü bir yordayıcısıdır (72, 74). Okul öncesi dönem, zengin sözel dil deneyimlerine maruz kalmada sınırlı fırsatları olan çocuklar için özellikle önemli olan sözcük dağarcığı gelişiminde önemli bir pencere sunar (75). Bununla birlikte sözcük dağarcığındaki artış etnik ve gelir farklılıkları boyunca okul öncesi çocuklar için eşit değildir (76). Araştırma, çocukların erken sözcük dağarcığındaki eşitsizliklerin yaşamda erkenden başlamakta olduğunu göstermiştir (77). Özellikle düşük gelir düzeyi olan ailelerden gelen çocuklar ile yapılan araştırmanın sonuçları çocukların sözcük dağarcığının karmaşıklığı veya güçlüğü ve daha az çeşitliliği ile sıklıkla daha düşük nitelikli dil girdisi ve ayrıca daha az yazıya maruz kalmayı deneyimlediklerini göstermiştir (78). Başka bir araştırmada ise 3 yaşına kadar kelimeye maruz kalma deneyimlerinin ailelerin sosyoekonomik durumuna (örneğin profesyonel iş, işçi sınıfı, refah sınıfı) bağlı olarak çocuklar arasında çok fazla farklılıklar olduğu bulunmuştur (79). Bu etkenlere bağlı olarak birçok çocuk sözcük bilgisinin çok farklı seviyeleriyle okula başlar (80).

Birçok araştırma sonucu akranlarının gerisinde okula başlayan çocukların eğitim yaşamları boyunca muhtemelen akranlarının gerisinde kalacaklarını açığa çıkarmıştır (43). Yapılan bir metaanaliz çalışmasında da alıcı sözcük dağarcığının sonraki okuduğunu anlamayı yordadığı bulunmuştur (57).

Scarborough (81) anaokulu çocuklarının sözcük dağarcığı genişliğinin birinci ve üçüncü sınıflar arasında okuma yeterliliği ile orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hart ve Risley (77)'in çalışmasındaki sonuçlar 3 yaşındaki sözcük dağarcığı ve üçüncü sınıfın sonundaki okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Hirsch (82), tarafından yapılan araştırma sözcük dağarcığının izole olarak gelişmediğini erken ev ortamında geliştiğini göstermiştir. Özellikle gelişim, geçmiş bilgi bağlamında oluşur ve çocukların geçmiş bilgisi onların nasıl iyi öğreneceklerinin önemli bir yordayıcısıdır. Geçmiş bilginin okuduğunu anlamının temeli olduğu iyi bilinmektedir (82). Erken yıllarda daha fazla sözcük dağarcığına



sahip olan çocuklar kelimelerin fonolojik yapısına daha az sözcük dağarcığına sahip olan çocuklardan daha fazla duyarlılık geliştirirler (83).

Sınırlı sözcük dağarcığı bilgisi olan düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi dönem çocukları için okuma gelişiminin gidişatını izleyen boylamsal çalışmada okul öncesi çocuklar ulusal sözcük dağarcığı normlarının önemli ölçüde gerisinde kalmışlardır (84). Ayrıca bu çocukların sekiz yıl sonra ikinci sınıf okuma seviyesinin ötesinde metni anlamada yetersiz oldukları bulunmuştur (85).

Sözcük dağarcığı bilgisi ayrıca tanıdık anlamları olan kelimelerin tanıdık olmayan kelimelerden daha hızlı ve daha doğru fark edilmesi gibi kelime tanıma becerisinin gelişimini de etkilemektedir (40).

Okuyucular anlamayı desteklemek için içerik taşıyıcı sözcükler ve gerekli kavramların anlamlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkça daha sonraki sınıflarda metinler kavramsal olarak daha yoğun hale geldiğinde sözcük dağarcığı bilgisinin eksikliği okuduğunu anlama için bir 'engel, tıkanıklık' oluşturmaktadır (86).

Okul öncesi dönemdeki sözcük dağarcığı bilgisinin sonraki öğrenme üzerindeki etkileri birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır. Birçok araştırma paylaşımlı kitap okumanın okul öncesi çocukların erken sözcük dağarcığı becerilerinin gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermiştir (87). Bu nedenle sözcük dağarcığının geliştiği koşulların özellikle de ev ve çevresinin koşullarının anlaşılması çok önemlidir. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan ailelerden gelen çocuklar için sözcük dağarcığı bilgisini artırma ve ev okuryazarlık çevresinin önemini vurgulama özellikle önemlidir.

#### **2.4.2. Yazı Farkındalığı**

Yazı farkındalığı çocukların yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlamaları için çok önemlidir. Çocuklar yazı farkındalığı aracılığıyla sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi anlamaya başlamaktadırlar. Çocukların okumanın teknik özelliklerini öğrenmeden önceki ilk aşama, yazı farkındalığı becerileridir. Okumanın

teknik özellikleri harf, sözcük, cümle, hece, ses ve noktalama işaretlerini kapsamaktadır. Yazı farkındalığını kazanamamış çocukların başarılı okuyucular olmaları çok zordur (2). Yazı farkındalığı veya kod ilişkili beceriler çözümlmeyi ve alfabetik ilkenin anlaşılmasını sağlar (88).

Yazı kavram bilgisi, bir sayfadaki yazının doğru yerleşimini fark etme, harflerin yazının bir birimi olduğunu ve kelimeleri oluşturmak için harflerin birleştirilebildiğini anlama, resimlerden yazıyı ayırt etmeyi içeren yazının organizasyonel özelliklerinin anlaşılmasını kapsar (89).

Yazı kavramı, yazının düzenini anlamayı (örneğin; yazının yönü, baş ve son, sağ ve sol, bir sayfadaki yazı ve bir resim arasındaki fark, harfler ve kelimeler gibi yazılı dilin birimlerini tanımlama) gerektirmekte, okuryazarlık kazanım sürecine yardım edebilmekte ve çocukların yazılı dilin düzeni ile ilgilenmesini sağlayabilmektedir (90, 91).

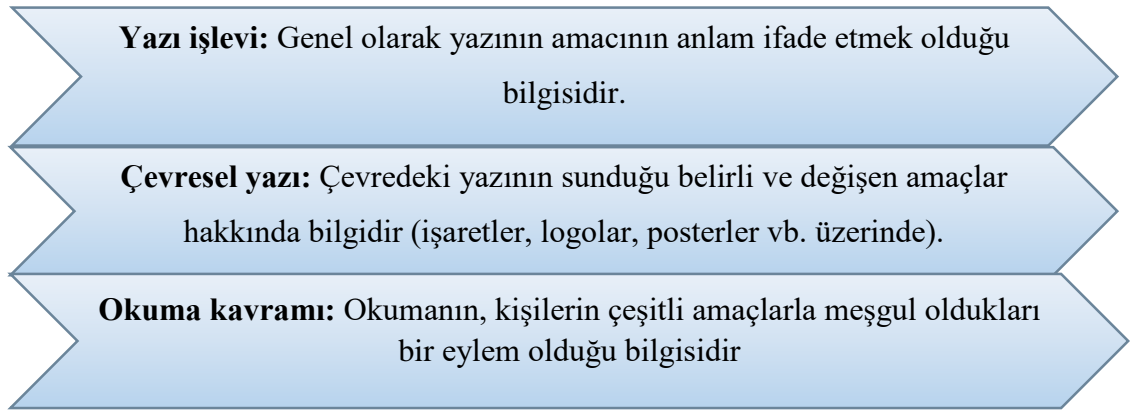
Justice ve Ezell (92) tarafından öne sürülen yazı kavramları bilgisi aşağıdakileri içermektedir:

- Yazı bir hikâye anlatır.
- Bir sayfada metin soldan sağa okunur.
- Metin boyunca ilerleme sayfanın üstünden altına doğru olur.
- Metnin bir sayfası okunduğunda hikâye takip eden sayfada devam eder.
- Harf grupları arasındaki beyaz boşluklar konuşma kelimeleri veya kelime sınırları arasında bir ara sunar.

Yazı bilgisi, yazının işlev ve biçimine ilişkin çocukların beliren, gelişmekte olan anlayışları olarak tanımlanabilir (59). Yazı bilgisi, yazılı dilin (yazı kavram bilgisi) ve alfabenin harflerinin isimleri ve özelliklerinin (alfabe bilgisi, harf-ses bilgisi) biçimsel özelliklerini ve işlevlerini çocukların anlamasını içeren çok boyutlu bir yapı olarak düşünülmelidir. Yazıyı referans gösterme ise hikâye içinde özel olarak çocuğun dikkatini yazıya çekmenin kullanıldığı bir tekniktir (41). Yazıyı referans göstermenin arkasındaki fikir çocukların daha çabuk dikkat ediyor olması ve yazı hakkında daha çabuk öğrenmeleri anlamına gelen ve en sonunda yazıya yönelik artan

ilgidir. Yazıyı referans gösterme için a) yazı hakkında sorular b) yazı hakkında yorumlar c) okurken yazı boyunca parmakla takip etme olmak üzere üç bileşen bulunmaktadır (93).

Yazıyı anlama, çocukların yazının işlevini veya rollerini anlamasını ilgilendiren yazı bilgisinin boyutudur. Şekil 2.2’de sunulduğu gibi; çocukların erken çocukluk yıllarında yazının anlamı hakkında edindikleri bilgiler tipik olarak yazının işlevi, çevresel yazı ve okuma kavramı hakkında bilgi edinmeyi içerir (11).



**Şekil 2.2.** Yazının anlamı hakkında edinilen bilgiler (Justice ve Sofka (11)’dan alınmıştır).

Bu beceriler genel olarak formal eğitimden önce ortaya çıkabilir (59). Doğumdan 6 yaşına kadar çocuklar girdikleri yazı dünyasını keşfetmekte, yazı işlevleri ve biçimleri hakkında hızla bilgi biriktirmektedirler. Kendi yazı üretimlerinin bilgi vermek, öğretmek, uyarmak, tanıtmak, eğitim vermek, selamlaşmak, savunmak, heyecanlandırmak ve başkalarıyla paylaşmak için kullanılabileceğini öğrenirler (11).

Yazı hakkındaki kavramlar olarak bahsedilen yazı kavram bilgisi okul öncesi ve ana sınıfı çocuklarının sonraki okuryazarlık başarısını tutarlı olarak yordayan 11 değişkenden biri olarak tanımlanır (5). Bu nedenle çevresel yazı ile çocukların etkileşimi, yazı farkındalığı becerisinin önemli bir başka yönüdür (94). Çocuklar 2 ve 3 yaşlarında, çevrelerinde bulunan reklam panolarındaki ve tabelalardaki birkaç harfi tanıyabilir ve büyük olasılıkla çevrelerindeki dünyayı müzakere etmelerine yardımcı olan son derece dikkat çekici kreşte dolaplarına yazılmış kendi adları veya en sevdikleri hikâye kitabının başlığı gibi sözcükleri fark edebilirler (11). Çok küçük bir

yaştan itibaren yetişkinlerle okuryazarlık temelli etkileşimler boyunca çocuklar yazı hakkındaki kavramlarını inşa ederler (95). Yapılan bazı araştırmalarda yazı hakkında konuşmayı içeren paylaşımlı kitap okuma deneyimlerinin önemli yazı kavramlarında çocukların bilgisini arttırdığı bulunmuştur (14, 96). İngilizce konuşan çocuklar arasında yapılan araştırmada heceleme ve kelime fark etmede tutarlı olarak çocukların sonraki başarılarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (97). Küçük çocukların yazılı dilin biçimleri ve fonksiyonlarının bilgisi onların sonraki okuma becerisini etkiler (98, 99, 100). Yazı hakkındaki kavramlar (okul öncesi veya anasınıfında ölçülen) birinci veya ikinci sınıfta kodlama, okuduğunu anlama ve hecelemeyi yordamaktadır (57). Sonraki okuma performansı üzerinde erken yazı bilgisinin önemi dikkate alındığında araştırmacılar ve uygulamacılar ana sınıftan önce yazı bilgisinin gelişimi ile güçlükler yaşayan çocukları tanımlamayla artan bir şekilde ilgili olmaktadır. Yazılı kanıtlara dayanan iki risk faktörü dil bozukluğu (101, 102, 103) ve düşük sosyoekonomik düzeyi (104, 105, 106, 107) kapsamaktadır. Gecikmiş dil becerileri olan çocuklar özellikle klinik olarak düşük dil becerileri veya dil bozukluğu olanlar yazının sembolik önemini (108) anlamada gecikme gösterirler ve bu gelişim özellikleri olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan yazıya karşı daha az ilgi göstermeleri olasıdır (109). Catts ve ark.(9)'a göre dil bozukluğu olan ana sınıfı çocukların hemen hemen yarısı ikinci sınıfta okuma yetersizliği sergileyeceklerdir.

Formal okuryazarlık eğitiminde çocukların başarısında yazı bilgisi önemli bir belirleyici olarak görünmektedir. Bu nedenle yazı ile ilgili okul öncesi çocuklarına açık bir şekilde öğretim, onların okuryazarlık başarısını desteklemede anahtar bir bileşen olacaktır. Bununla birlikte çok az araştırma okul öncesi çocuklarda yazı bilgisini arttırmanın yollarına sistematik olarak değinmektedir; dolayısıyla bu konu üzerinde durulması okuryazarlığın uzun dönemli avantajlarının belirlenmesini beraberinde getirebilir (110).

### **2.4.3. Alfabe ve Harf Bilgisi**

Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (National Early Literacy Panel-NELP) (5) rapor sonuçlarına göre erken okuryazarlık becerilerinin temelleri küçük

çocuklarda harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve sözel dil edinimini içermektedir. Farklı deneyimler ve yazıya maruz kalma nedeniyle, küçük çocuklar oldukça değişik alfabe bilgisi seviyelerine sahiptirler (113, 114). Çocukların güçlü alfabe bilgisine sahip olmaları güçlü okuryazarlık becerileri göstermeye devam etmelerine yol açmaktadır (115).

Harf bilgisi çocukların gelecekteki okuryazarlık çıktılarında önemli bir rol oynamaktadır (93, 111) ve bireysel harf isimlerini ve seslerini tanımlama ve isimlendirme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Harfleri isimlendirebilme özelliği, çocukların sonraki okuma başarılarının en iyi erken dönem yordayıcılarından biri olarak kabul edilir (112, 113).

Yapılan birçok araştırma ile gelecekteki okuma başarısı ve harf isimlerinin bilgisi arasındaki bağlantı olduğu sonucu bilgisinin desteklenmesiyle çocuklara harf isimlerini öğretme önemli hale gelmektedir (5). Elde edilen kanıtlar, çocukların harf biçimleri, isimler ve seslere karşılık gelen topluca alfabe bilgisi olarak adlandırılan bilgilerinin, daha sonraki okuma başarısını benzersiz bir şekilde yordayan kritik öneme sahip erken okuryazarlık becerileri olduğunu göstermektedir (5, 113).

Konuşma ve yazı dilinin uygunluğu (benzerliği) ve harfler ve sesler arasındaki ilişki sistematik olarak farklıdır (44). İtalyanca, Arapça, Sırp Hırvatçası, Fince, Galce, İspanyolca, Hollandaca, Türkçe ve Almanca ortografik sistemlerinin İngilizce, Danimarkaca, Portekizce ve Fransızca ile karşılaştırıldığında şeffaf (transparan) bir ortografik sisteme sahip oldukları düşünülür (116). Seymour ve arkadaşları (117) tarafından yapılan bir çalışmada İngiliz çocukların doğru kelime okumanın % 30-40'ını sağladıklarını ancak Alman, Yunan ve Finli çocukların skorlarının %100'e yakın olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar İtalyanca, Almanca ve Fince gibi fazla şeffaf ortografik sistemde harf bilgisini öğretimi İngilizce'de harf bilgisi öğretme kadar karmaşık olmadığına işaret etmektedir (44).

Sonraki heceleme ve kodlamanın en güçlü yordayıcılarından ikisi okul öncesi dönemden harf-kelime tanımlamanın anahtar bir beceri olduğunu gösteren erken alfabe bilgisi ve kelime çözümleridir (57). Erken okuryazarlığın her yönü, çocukların

daha sonraki okuryazarlık becerilerini edinmeleri için kendi katkılarını sağlarken, alfabe bilgisini çocukların edinmesi özellikle önemlidir (46).

Treiman ve Rodriguez (118), okul öncesi çocukların harf sesi üretmelerine kıyasla harflerin ismini söylemeleri istendiğinde anlamlı olarak daha iyi performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Bazı araştırmacılar, en az 14 büyük harf tanıyan çocukların küçük harflere maruz kalmaya hazır olduklarını öne sürmektedir (93, 119). Justice ve ark. (89), okul öncesi öğrencilerin büyük harfleri küçük harflerden daha kolay öğrenecekleri bulgusuna ulaşmışlardır. Caravolas, Hulme ve Snowling (120), Ellefson, Treiman ve Kessler (121) ve Manolitsis ve Tafa (122) tarafından yapılan çalışmalar, anaokulu çocuklarının harf ses bilgilerinin harf isimlerinin kazanılmasından önce geliştirilmiş olduğunu göstermektedir.

Ek olarak çocukların isimlerindeki harfleri tanıma becerisi erken okuryazarlık becerisinin güçlü bir yordayıcısı olarak kabul edilmiştir (123, 124) ve birçok standart okuryazarlık öncesi ölçeği kapsamaktadır (90).

#### **2.4.4. Ses Bilgisel (Fonolojik) Farkındalık**

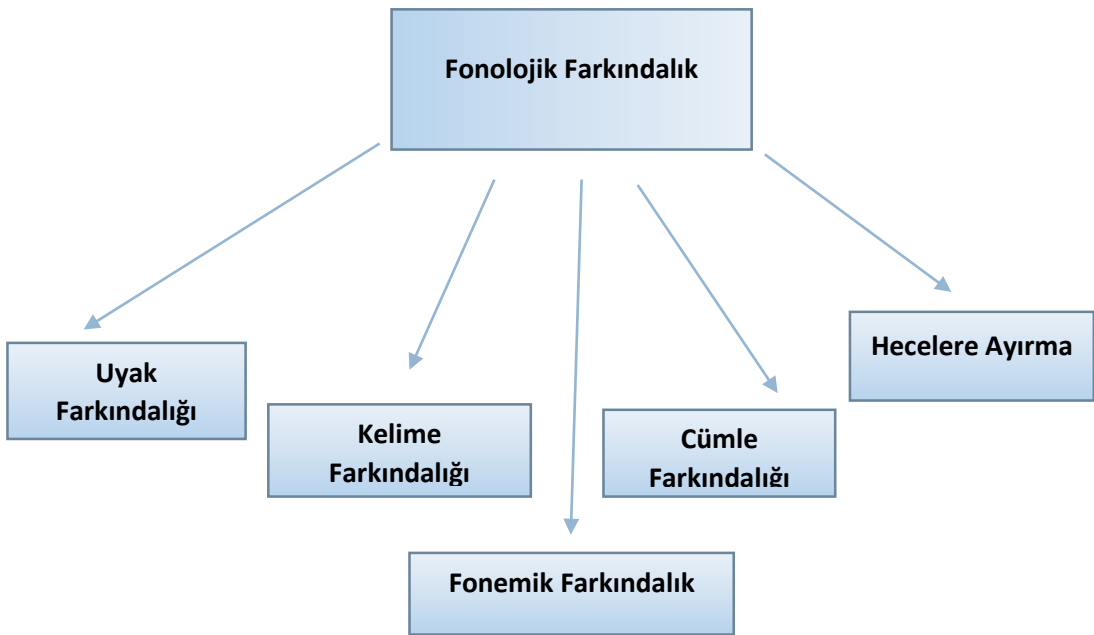
Yapılan bazı araştırmalar fonolojik farkındalığın okuma başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (125, 126).

Fonolojik farkındalık konuşma dilinin dilsel birimlerinin (heceler, uyaklar, fonemler) bilinçli farkındalığıdır (127). Fonolojik farkındalık dilin ses yapısına duyarlılık olarak tanımlanmaktadır ve geliştirilmesi için dikkatini konuşulan dildeki seslere yöneltilerek ifade edilmesini gerektirir (128). Goodman, Libenson ve Wade-Woolley (129)'e göre ise fonolojik farkındalık, kelimelerin ses yapısının farkındalığıdır ve erken okuma sonuçlarının en güçlü bağımsız yordayıcısıdır. Birçok çalışmada ana sınıfı çocuklarının fonolojik farkındalığının çocukların erken okumasını desteklediği bulunmuştur (125, 130, 131). Okuma alt süreçleri boyunca fonolojik farkındalık geleneksel okuryazarlık için birkaç anahtar yordayıcı beceriden birisidir (3).

Munoz (3) 'un aktarımına göre Bravo (2002), fonolojik farkındalık ile okumayı öğrenme arasındaki ilişkinin üç açıdan ele alınabileceğini belirtmiştir: a) önceki ve yordayan bir gelişme olarak, b) nedensel bir ilişki olarak, yani okumayı öğrenmenin bir gereği olarak fonolojik farkındalığa sahip olma; ve c) etkileşimli bir süreç olarak. Fonolojik farkındalık sözel dilin alt sözcük yapısına bireyin örtük ve açık duyarlılığını yansıtır.

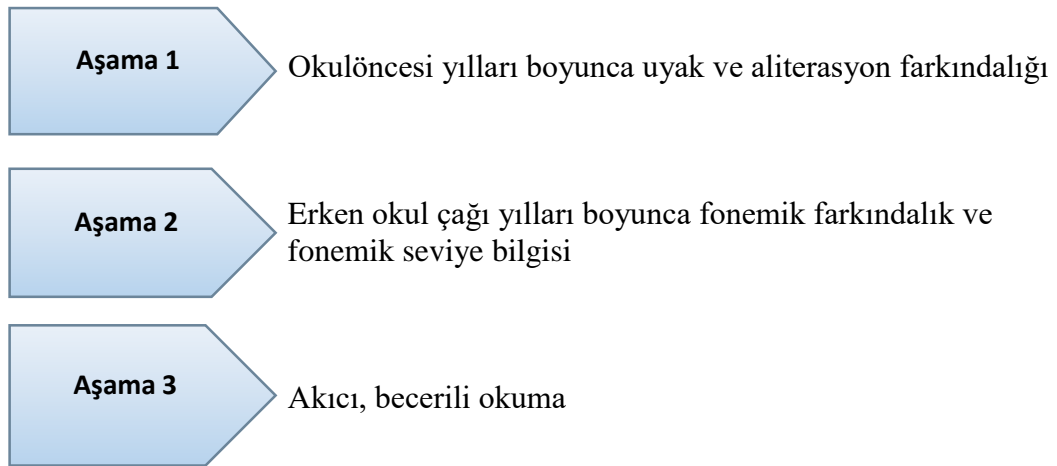
Çocuklar aşama aşama fonem seviyesinde sözel dili analiz etme becerisi olarak fonolojik farkındalığın en karmaşık seviyesinde ve daha büyükten daha küçük birimlere farkındalığın taşınmasıyla konuşma dilinin fonolojik yapısının farkında olurlar (46, 132).

Florida Okuma Araştırma Merkezine göre erken okuma kazanımına benzersiz katkı sağlayan fonolojik farkındalığın beş ayrı alt bileşeni vardır: cümle farkındalığı, kelime farkındalığı, hecelere ayırma, uyak oluşturma ve fonolojik farkındalık veya sözcüklerdeki ses birimleri ayırma becerisi. Çocuklar fonemler ve kelimeler arasında parça-bütün ilişkisini fark edene ve bireysel fonemleri tanımlayana kadar okuma görevinde ses- yazıbirim eşleşmelerini kuvvetlendirmeye başlayamazlar. Şekil 2.3'de fonolojik farkındalığın bileşenleri gösterilmektedir (133).



**Şekil 2.3.** Fonolojik farkındalığın beş alt bileşeni (Kenner ve ark. (133)'den alınmıştır).

Yaygın fonolojik farkındalık modelleri fonemik farkındalığın okuma öncesinin birçok başka bakış açısından (harfleri ve nesnelere hızlı isimlendirme gibi) sonra gelişen bir beceri olduğunu ve becerili okumanın başlaması için son gerekli yordayıcı olduğunu varsaymaktadır (133). Anthony ve ark.(134)'nın becerili okuma gelişiminin modeli (model of skilled reading development) erken okul yıllarında sözcük başı uyak farkındalığı aracılığıyla fonemik farkındalığın okul öncesinde kelime farkındalığından daha büyük ve daha küçük dilsel birimlere doğru olan bir beceri gelişim sürecinin olduğunu öne sürmektedir. Benzer olarak, Kenner ve ark (133)'ün aktarımına göre Goswami (1990) fonemik farkındalığın ilerleyici olarak daha küçük kelime bileşenlerinin kademeli farkındalığı ile ardışık aşamalarda geliştiğini varsaymaktadır. Bu aşamalar Şekil 2.4' de verilmiştir.



**Şekil 2.4.** Fonemik farkındalığın aşamaları

Fonolojik farkındalık, farkındalığın bütünsel ve basit biçimlerinden daha karmaşık olanlarına ilerleyen ve iki boyutlu devam eden bir süreç olarak gelişmektedir (134). Pullen ve Justice (95)'in aktarımına göre; Sindelar ve ark., bu erken okuryazarlık becerisinin kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve fonem farkındalığı olarak bilinen dört aşamalı bir ilerleme boyunca geliştiğini belirtmişlerdir. Çocuklar konuşma dilinin akışında bireysel kelimeleri ayırmayı öğrenirken fonolojik farkındalığın kelime düzeyi yaşamlarında çok erken gelişmektedir. Fonolojik farkındalığın sonraki seviyesi olan hece farkındalığı kelime içinde ayrı bölümler veya çoğu çocuğun dilin 'tempo' nu belirleyebildiği üç yaş



civarında gelişir. Okul öncesi yıllarda başlangıç/kafiye farkındalığı olarak bilinen fonolojik farkındalığın üçüncü seviyesi gelişir. Bu basamakta heceler veya kelimeler kelime (uyak) içinde son seslerden kelimenin (başlangıç) ilk veya iki sesini ayırma olarak daha küçük parçalara bölünebilir. Fonolojik farkındalığın en üst seviyesi çocukların kelimeler veya hecelerden bireysel sesleri veya fonemleri ayırabildikleri ve onları manipüle edebildikleri fonemik farkındalıktır (135).

Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin normal gelişim gösteren ve okuryazarlık güçlükleri açısından risk altında olan çocuklar için erken okuma ve hecelemede kritik faktörler olduğu kanıtlanmıştır (136, 137). Kelime okuma becerilerini geliştirmede fonolojik farkındalık bir ön koşul olduğundan (138, 139) bu ilişkinin okuma başarısı için net etkileri vardır.

Fonolojik farkındalık temel olarak okul öncesi yılları boyunca gelişir (4) ve kodlama sürecine katkı sağlar. Bu nedenle erken çocukluk döneminde uygulama ve eğitim aracılığıyla geliştirilmesi çoğunlukla önemlidir (15). Erken çocukluk eğitimi kodlama, sözcük işleme ve anlama gibi daha karmaşık okuryazarlık görevleri ile karşılaştığında çocukların zorlanmamasını sağlamada fonolojik görevler (140) üzerinde durmak için çok önemli bir dönem olarak tanımlanmıştır.

Erken okuryazarlık ve fonolojik farkındalığın gelişiminde aile etkileşimleri ve ev ortamının önemi literatürde dikkat çeken bir değişkendir. Araştırmacılar çocukların yetişkinlerle konuşma ve okumaları boyunca konuşulan kelimelerin ses yapısının bilinçli olarak farkına vardıklarını öne sürmüşlerdir (141).

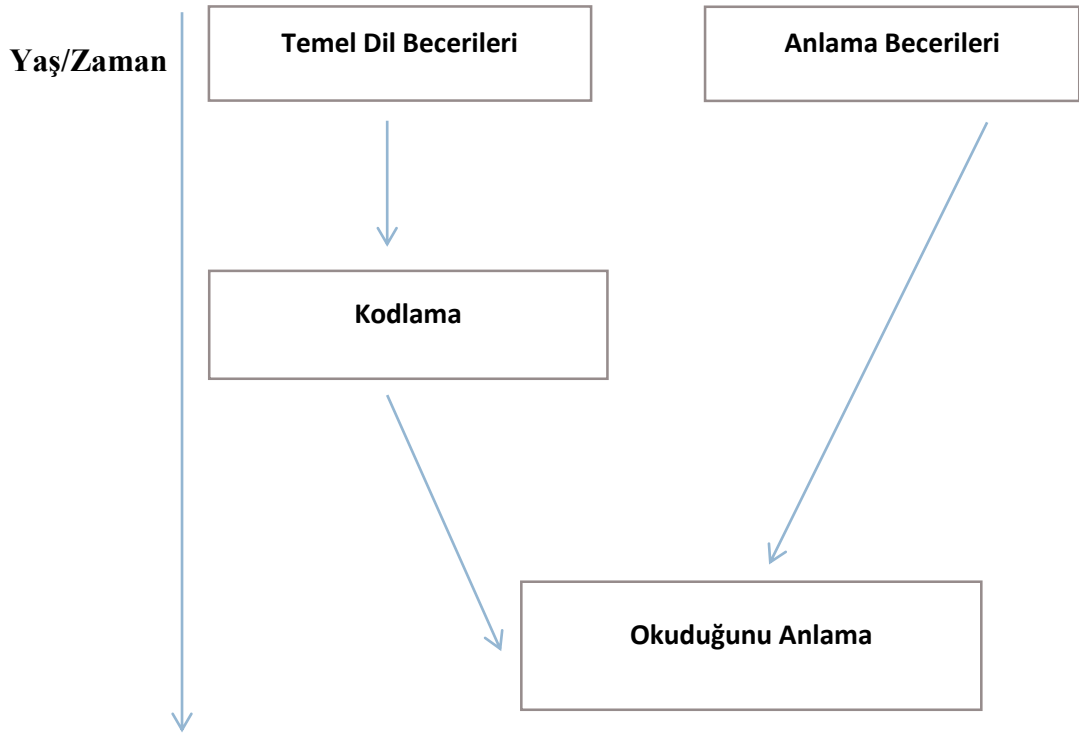
#### **2.4.5. Dinlediğini Anlama**

Dinlediğini anlama konuşulan kelimeler ve metni anlama becerisine karşılık gelmektedir (6). Bu, çeşitli bilişsel ve dilsel becerilere dayanan karmaşık ve zor bir süreçtir ve okuduğunu anlama için önemli bir beceridir (142). Dinlediğini anlama, okulda başarı için gereksinim duyulan bilginin kazanımını kapsamaktadır (143). Çocukların gelişimi ve okuryazarlık için özellikle önemlidir (7).

Anlama becerileri okuduğunu anlamının temel ve benzersiz bir bileşenidir ve bu yüzden erken okuma öğretimi tasarlandığında temel dil becerileri ile birlikte düşünülmelidir (144). Okumanın basit görünümüne göre okumayı anlama kelime tanıma becerileri ve sözel dili anlamının üretimidir (145). Anasınıfı öncesi ve ana sınıfında harf bilgisi ve fonolojik farkındalık gibi kod ilişkili beceriler rastlantısal ve sonraki kelime okuma becerilerinin (146, 147) ayrıca sonraki okumayı anlamının (148) güçlü bir yordayıcıları olarak görünmektedirler (105).

Başarılı metin anlama üç seviyeden oluşan tüm metnin zihinsel sunumlarını oluşturmayı sağlar: Yüzeysel seviye, sunulan kelimeleri anlamada gereksinim duyulan dilsel bilgi ile ilişkilidir ve en düşük olandır. İkinci seviye, dilsel girdiyi temel alan (temel dil becerileri olarak denilen) ayrıca öğrencinin bilgi temeline dayanan ilk ve yan önermelerden oluşur. Durum modeli, metin gösteriminin yüksek seviyesidir. Metin gösteriminin bu seviyesi tutarlı bir bütünün içine entegre edilmiş bir metin inşa etmeyi zorunlu kılmaktadır (149).

Okuduğunu anlamada yetersiz olan çocukların tanılanması ile ilgili araştırmalar sıklıkla disleksi ve dil öğrenme bozukluklarını içeren kelime tanıma güçlüğü olan çocuklara odaklanmaktadır. Kelime tanıma problemleri dilin fonolojik alanındaki güçlüklerle bağlantılı olabilir ve bu güçlükler sıklıkla okulöncesi yıllarda veya bir çocuk okumayı öğrenmede güçlük yaşamaya başlar başlamaz tespit edilebilir (9). Yakın zamana kadar geçerli olan bakış açısı yetersiz anlama becerisi gösterenlerin dil becerilerinin daha uzun, zor metinlerde daha karmaşık kelimeleri okumaya başlayana kadar normal gelişim gösteren akranlarıyla eşit olduğudur. Bununla birlikte yakın tarihli boylamsal çalışmalar açığa çıkarmıştırki yetersiz anlama becerisi gösteren çocukların birçoğu bazen formal olarak okula başlamadan önce ya da okulun başlangıcında yetersiz sözel dil becerilerine sahiptir (150, 151). Zayıf kelime okuyucuları ve iyi anlama becerisi olan ve yaşa göre eşleştirilmiş akranların karşılaştırıldığı bir çalışmada beşinci sınıfta tanımlanan yetersiz anlama becerisine sahip olanların 15 aylık gibi erken bir zamanda da zayıf dil becerilerine sahip oldukları bulunmuştur (152). Dinlediğini anlama becerilerinin ileriki dönemdeki okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisinin belirtildiği model, Şekil 2.4’de verilmiştir.



**Şekil 2.5.** Yeni bir gelişimsel öğretimsel model.

Kendeu ve diğerleri (144) tarafından geliştirilen bu modelde erken dönemdeki dinlediğini anlama becerilerinin ileriki dönemdeki okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna varılmaktadır (Şekil 2.5).

Van den Broek ve arkadaşlarının boylamsal çalışmasında da dinlediğini anlamının sonraki okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı gösterilmiştir, sesli ve televizyonda yayınlanmış öyküleri anlamının sonraki okumayı anlamayı yordadığını bulmuşlardır (153).

5 yaşındaki 68 çocukla yapılan bir çalışmada evde ve sınıfta erken okuryazarlık deneyimleri boyunca, alıcı dil ve gelişmekte olan/ortaya çıkan/beliren okuma becerileri ve okuma başarısı arasındaki ilişkiler açıklanmıştır. Sonuçlar çocukların kitaplara maruz kalmasının, kelime ve dinlediğini anlama becerileri ve bu dil becerilerinin 3. sınıftaki çocukların okuması ile doğrudan ilgili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Senechal ve Lefevre (154) bir çocuğun okuryazarlığa olan ilgisinin ortaya

çıkan okuryazarlık becerilerini özellikle, çözümlene becerilerini ve akıcılığını etkileyen erken paylaşımlı kitap okumaların yordadığını bulmuşlardır.

## **2.5. Erken Okuryazarlık Gelişimini Etkileyen Faktörler**

Çocukların erken okuryazarlık beceri gelişimine katkı sağlayan faktörleri araştırmacılar, politika belirleyiciler ve eğitimciler için kritik bir öneme sahiptir (46). Araştırmaların birçoğu gelişmekte olan/ortaya çıkan/beliren okuryazarlık becerilerinin temel bir yordayıcısı olarak evde okuryazarlıkla ilişkili aktivitelere çocukların katılımına odaklanmaktadır (155, 156, 157). Bazı uzmanlar erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde okuryazarlığa karşı ebeveynlerin ve çocukların davranışlarının önemli bir role sahip olduğunu da ileri sürmüşlerdir (158, 159).

Ayrıca, araştırmaların büyük bir kısmı sonraki okuma başarılarının birkaç önemli yordayıcısını detaylandırırken birçok çalışma sadece çocuk faktörleri (örneğin fonolojik beceriler) veya alternatif olarak çevresel veya genetik katkılar üzerine odaklanmakta çocuk ve aile faktörlerinin her ikisinin katkısına odaklanmamaktadır (160).

Alanyazında erken okuryazarlık becerilerinin gelişim süreci farklı bağlamlar ele alınarak incelenmiş ve erken okuryazarlık gelişiminde bazı etmenler vurgulanmıştır. Ev okuryazarlık ortamı, sosyoekonomik düzey ve paylaşımlı kitap okuma bu etmenler arasında en çok araştırılanlar arasında sayılabilir.

### **2.5.1. Ev Okuryazarlık Ortamı**

Çocukların okuryazarlıkla ilgili deneyimleri formal okuma ve yazma öğretimiyle başlamaz. Birçok çocuk evlerinde okuryazarlık aktivitelerine katılma ve gözlemlene sırasında okullarındaki ilk günlerinden uzun süre önce yazılı dilin doğası ve işlevleri ile tanışmış olmaktadır (161). Ev ortamı ve kaynakları çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde önemli etkilere sahiptir (127). Ev ortamında ebeveynler çocuklarının okuryazarlık becerilerinin ve deneyimlerinin gelişimini kolaylaştırırlar (39).

Ev okuryazarlık ortamı formal olarak okula başlamadan önce çocuklar için birincil öğrenme çevresi olarak evde etkileşim kuran ve deneyimleyen bir çocuğun okuryazarlıkla ilişkili deneyimleri, tutumları ve materyallerini kapsamaktadır (162). Ev, çocukların formal olarak okula başlamadan önce okuryazarlık becerilerini geliştirmeye başlayacakları yerdir. Ev okuryazarlık ortamı kavramı bir çocuğun dilsel becerileri kazanımını kolaylaştıran aile tarafından sağlanan ortamın tüm öğelerini kapsar. Böyle öğelerin örnekleri evde çocukların kitaplarının sayısı, evdeki kitapların sayısı, bir çocuğa okunan kitapların sıklığı ve ebeveynlerin okuma davranışlarını içermektedir (163).

Ev erken okuryazarlık ortamının çocuğun cinsiyeti, aile göçmenlik durumu, ebeveyn eğitim durumu ve ebeveyn iş durumu gibi yapısal özellikleri içeren aile sosyoekonomik düzeyini kapsayan birkaç sosyodemografik faktör (164, 165, 166, 167) ile yakın ilişkili olduğu bilinmektedir.

Ebeveyn ve ev ortamı faktörleri çocukların okuryazarlık kazanımı için önemli sonuçlara sahip olabilir (168). Ev okuryazarlık ortamı küçük çocukların harfler ve sesler gibi yazılı dilin bilgisi, anlaması ve farkındalığının gelişiminde anahtar bir rol oynamaktadır (169, 170). Çocukların sözel dil becerisi de (alıcı ve ifade edici bileşenlerin her ikisini de içeren) okuryazarlık gelişiminin önemli bir yordayıcısı olarak tanımlanmaktadır (115). Foy ve Mann (171) çocukların dil gelişimini etkileyen aile okuryazarlığını ebeveyn-çocuk paylaşımlı okuma, ebeveynlerin okuma sıklığı ve paylaşımlı okuma ve kitap ile ilişkili aktivitelerin önemi hakkında ebeveynlerin inançları olmak üzere üç bakış açısı altında ele almışlardır.

Ev okuryazarlık uygulamaları kültürler arasında büyük oranda farklılaşabilir. Örneğin bazı aileler evdeki kitaplıktan her gece okumayı kapsayan rutinelere sahip olabilirken, diğerlerinin kitaplara erişimleri sınırlı olabilir. Bazı aileler zevk için okumadan öte eğitsel okumanın önemine vurgu yaparken diğerleri için edebiyat hakkındaki tartışmalar söz konusu olabilir (172).

Ev okuryazarlık ortamının küçük çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin kazanımında rol oynadığı açıkken bazı araştırmacılar ev okuryazarlık ortamına ilişkin belirli bakış açılarını belirtmişlerdir. Leseman ve de Jong (173) ev okuryazarlık

ortamın iki özelliğinin gelişimsel seyir üzerinde olabileceğini belirlemişlerdir: a) Evdeki kitapların sayısı gibi ev okuryazarlık ortamının bakış açılarını kapsayan okuryazarlık fırsatları (174) ile paylaşımlı okuma fırsatları (175) ve b) okuryazarlıkla ilişkili rehberliğin niteliği (ebeveyn-çocuk etkileşimleri, öğrenmeyi kolaylaştırma). İlk özellik okuryazarlık fırsatları evdeki kitapların sayısı ve ebeveynlerin kendi yazı maruziyeti gibi ev okuryazarlık çevresinin bakış açılarını kapsar. Bu faktörlerin her ikisinin de çocukların sözcük dağarcığı becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur (174).

Bronfenbrenner'ın biyoekolojik teorisine göre (176) bir ailenin sosyoekonomik durum veya göçmenlik geçmişi gibi yapısal özellikleri ev okuryazarlık ortamını ve erken çocukluk yeterliliklerini etkiler (165, 177). Ev okuryazarlık ortamı böylece bir aracı işlevi görür. Çocukların erken dilsel yeterlilikleri sonraki okuma ve heceleme için iyi bir yordayıcıken (178, 179), ev okuryazarlık ortamı da bu önemli becerileri etkiler. Uygun bir ev okuryazarlık ortamı sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalık veya dinlediğini anlama gibi daha iyi dil yordayıcılarıyla ilişkilidir ve bu nedenle dolaylı olarak sonraki okuma performansı ile bağlantılıdır (154). 'Zengin' bir ev okuryazarlık ortamında büyüyen çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri daha olasıdır (180, 181).

Okuryazarlık materyallerinin koşulu, dil ve okuryazarlık temelli aktiviteler ve rutinelere çocuklarıyla katılım, çocuklarının ifadelerine bakımverenlerin yanıtlayıcılığı gibi erken okuryazarlık beceri kazanımı için ev bağlamının birçok özelliği konu ile alakalıdır (162). Anneye ait eğitim düzeyi de çocukların erken okuryazarlık sonucu üzerinde özellikle etkili olduğu görülen anahtar bir faktördür (159, 162, 182).

Ev okuryazarlık ortamı çocukların dil ve okuryazarlık becerilerindeki farklar ile ilişkili olabilmekte ve ev okuryazarlık ortamının okuryazarlık ve dil gelişimi için de demografik bağlam sağladığı düşünülmektedir (94, 183).

Ev okuryazarlık ortamı çok boyutludur (60). Britto and Brooks-Gunn (184) onu üç alana bölmüşlerdir: dil ve sözel etkileşimler, öğrenme ve sosyal ve duygusal ortam. Benzer olarak Storch and Whitehurst (59) ev okuryazarlık ortamı modellerinde üç alan belirlemişlerdir. Bu kavramlaştırmalardan hafif ayrılışla ev okuryazarlık ortamı ve çocuk, dili anlama ve ifade etme çalışmalarında Umek, Podlesek, ve Fekonja (185) beş

faktör bulmuşlardır: dili kullanmak ve ifade etmek için uyarıcı sağlamak; çocuğa kitaplar okuma, kütüphane ve kukla tiyatrosu ziyaret etme; ortak aktiviteler ve konuşma; etkileşimli okuma ve yakınsal gelişim uyararı.

Lonigan (186) çocuk dili ve erken okuryazarlığı uyarma için önemli olduğuna inandığı belirli ev ortamı aktivitelerine ışık tutmuştur:

- 1) Zengin bir okuryazarlık çevresi (örneğin çocukların kitapları, kütüphane ziyaretleri ve yazı materyali
- 2) Anlatı ve açıklayıcı konuşmayı sağlama ve yetişkinler ile konuşmalara katılma fırsatları
- 3) Paylaşımlı kitap okuma
- 4) Paylaşımlı okumanın etkileşimli bir biçimi olarak etkileşimli okuma
- 5) Okul ve evde materyaller arasında bağlantılar oluşturma.

Bir dizi çalışma çocukların sonraki dil ve okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamı niteliği arasında tutarlı ilişkiyi raporlamıştır (155, 183, 187). Burgess, Hecht ve Lonigan (155)'nin bir çalışmasında ev okuryazarlık ortamının okul öncesi çocuklarda fonolojik duyarlılık, kelime kodlama ve sözel dil olarak erken okuryazarlık becerileriyle anlamlı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Başka bir çalışmada Park (188) ev okuryazarlık çevresi ve 4. sınıf okuma başarısı ile ilgili olarak PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study- Uluslararası Okuma Okuryazarlığı Çalışmasında İlerleme) (189) verisini açıklamıştır. Araştırmada 25 ülkedeki Türkiye, Almanya, İsveç, İran, Kanada ve Moldova gibi ülkelerdeki veriler karşılaştırılmıştır. Çocukların 4. sınıf okuma başarısı ve erken ev okuryazarlık ortamları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ebeveynin eğitim düzeyi ve diğer bireysel özellikler kontrol altına alındıktan sonra evdeki kitapların sayısının hemen hemen tüm ülkelerde çocukların 4. sınıf okuma başarısı ile anlamlı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Petrill, Deater-Deckard, Schatschneider, and Davis (190) ikiz çocuklarla yaptıkları bir çalışmada ev okuryazarlık çevresi özelliklerinin ebeveyninden çocuğa genetik katkının ötesinde çocukların okuma sonuçları ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu göstererek ev okuryazarlık ortamının niteliğini vurgulamışlardır.

Çalışmalar göstermiştir ki kitaplara ve yazılı materyallere erişim, çevresel yazı materyalleri ve işaretleri ile sosyal etkileşimler, yetişkini model alma, paylaşımlı kitap okuma ve oyun aktiviteleri gibi faktörler çocukların gelişmekte olan/ ortaya çıkan/beliren okuryazarlık gelişimi üzerinde önemli etkilere sahiptir.

### **2.5.2. Ailenin Sosyoekonomik Durumu**

Erken okuryazarlık çalışmalarında en çok tespit edilen bulgulardan biri, içinde büyüdükleri topluluklar veya ailelerin sosyoekonomik durumu (185) ve çocukların gelişimi arasındaki ilişkidir (191, 192).

Ebeveyn-çocuk iletişimsel etkileşimlerinin zamana sınırlı erişim, kaynaklar ve destek tarafından engellendiği bilinmektedir. Örneğin; sosyoekonomik düzey ebeveyn-çocuk etkileşim araştırmasında bir değişken olarak yoğun bir şekilde araştırılmaktadır (193, 194, 195). Bu çalışmalar ortalama olarak düşük sosyoekonomik düzeyi olan ailelerden gelen çocukların onların orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan akranlarından daha az ve düşük nitelikli erken dil girdisi almakta olduğunu açığa çıkarmıştır.

Ev içinde ebeveyn katılım seviyesinin bir yordayıcısı sosyoekonomik durumdur. Yoksulluk alt sınırı altında toplam gelir düşüşlerinin olduğu evlerde ebeveyn katılımı daha azdır (107). Daha yüksek gelir düzeyine sahip olan ebeveynler bebekleriyle ayrıntılı olarak daha fazla konuşma, onları kütüphaneye daha sık götürme ve evlerinde daha çok kitap okuma eğilimi göstermektedirler (196). Çalışmalar, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocukların evlerinde daha az kitap bulunduğunu ve nadir olarak ebeveynleri tarafından kendilerine kitap okunduğunu göstermektedir (1, 52, 177).

Yoksulluk içinde yaşama öğrencilerin erken akademik başarısı üzerinde çarpıcı etkilere sahiptir ve bu durum erken okuryazarlık alanında açıkça görülmektedir (88). Stanovich ve diğerleri okul sisteminde ilerledikleri kadar sonraki uygulamada okuma güçlüklerinde bir dezavantaj ile anasınıfına başlayan çocuklarda zamanla daha bilgili akranlarının gerisine daha fazla düşecekleri ‘Matthew’ etkisini tanımlamışlardır. Bu



nedenle erken müdahaleyi hedeflemenin önemi uzun vadede düşük gelir düzeyine sahip çocukların akademik başarı fırsatlarını geliştirmektir (197, 198, 199). Bazı çalışma bulgularında (195, 200, 201) çeşitli günlük aktivitelerde ebeveynlere ait konuşma sırasında ortalama sözce uzunluğu, konuşmanın başlığını sağlama, sözcük dağarcığının kapsamı ve soru sorma şeklinin ailenin sosyoekonomik düzeyi ile anlamlı olarak ilişkili olduğu ve çocukların şimdiki ve sonraki dil yeterliliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bir ailenin sosyoekonomik düzeyi anlamlı olarak onların ev ortamında aldıkları uyarıcının niteliğini belirlemektedir. Buna rağmen çocukların gelişimi ve öğrenmesi ile bağlantılı davranışlar, okuma ve çocuk dilinin erken gelişiminin önemine ilişkin ebeveynlerin inançları aile sosyoekonomik düzeyinin belirli olumsuz etkileri için anahtar faktörlerdir (202). Bu nedenle, paylaşımlı okuma, şarkılar ve kafiyeler öğrenme, kütüphaneyi ziyaret etme, harfleri ve sayıları öğretme ve sembolik oyunu teşvik etme çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimi için koruyucu faktörleri temsil etmektedir (170).

Sosyoekonomik durum, çocukların erken okuryazarlık çalışmalarında sıklıkla aile gelir düzeyi, ebeveyn eğitim seviyesi ve/veya ebeveynin işi boyunca belirlenmektedir (105, 106). Brooks-Gunn and Markman (203) küçük çocukların gelişim ve öğrenmesi üzerinde yoksulluğun etkilerinin üçte birinin ailelerin materyallere yetersiz ulaşımı olduğunu tahmin etmektedir. Boylamsal çalışmalar çocukların sosyoduygusal iyi oluşu, bilişsel gelişimi ve akademik başarısı üzerinde yoksulluğun neden olduğu olumsuz etkileri belgelemişlerdir (204, 205). Daha düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan evlerde normal olarak daha fazla şiddet, daha az denetim ve ebeveynlerle daha az iletişim kurma ve daha az sosyal olarak desteklenme gözlemlenmiştir (206).

Sözel dil gelişimi ve niteliği üzerinde geçirilen zamanın miktarının sosyoekonomik durum ile ilişkili olduğu (106, 207) ve fonolojik farkındalık kazanımının gelişimi üzerinde bir etkiye sahip olabileceği gösterilmiştir. Düşük sosyoekonomik evlerden gelen çocuklar yazı bilgisi ölçeklerinde daha az başarılı olma, fonolojik farkındalık becerilerinde gecikme sergileme eğilimindedirler ve okuma zorluklarının gelişiminde risk altındadırlar (1, 105, 208). Sosyoekonomik düzey farklılıkları özellikle okula başlama öncesi fonolojik duyarlılık ve çocukların

harf bilgisinde (104, 106) ve erken okuma ve yazma becerilerinde rapor edilmiştir (209). Bu çalışmada bulunduğu gibi orta ve düşük sosyoekonomik düzey grupları arasındaki fark olduğu ve düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklar için onlardan daha avantajlı orta sosyoekonomik düzey akranlarının aksine düşük sosyoekonomik düzey gruplarda yazı materyallerine daha az maruz kalmayı içeren nispeten daha sınırlı oranda okuryazarlık materyalleri ve bu okuryazarlık materyallerine daha düşük oranda katılım olduğu daha önceki raporlarla da açıklanmıştır (210, 211, 212, 213).

McCoy ve Cole (214) ise ailenin sosyal ve ekonomik durumu ile bağlantılı olan değişikliklerden farklı olarak çocukların gelişimi üzerinde çocukların gelişmekte olan okuryazarlık becerilerini teşvik etmenin ve erken okuma aktivitelerinde ebeveyne ait katılımın daha büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca düşük gelirli Head Start aileleri arasında ebeveyn eğitimi, aile gelir düzeyinden alıcı sözcük dağarcığı ve harf-kelime tanımlamanın daha güçlü ve tutarlı bir yordayıcısıdır (215). Bracken and Fischel da (61) Head Start öğrencileri arasında ebeveynlerinin eğitiminin alıcı sözcük dağarcığı ve yazı kavramlarının önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır.

Nichols, Rupley, Rickelman ve Algozzine'nin (216) çalışması, sosyoekonomik düzeyi düşük olan anaokulu çocuklarının, fonem farkındalığı ve yazı kavramları edinmeme riskinde artış gösterdikleri ve bu beceriler ve başarılı okuma sonuçları arasında güçlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Heath (1986)'e göre ise ev okuryazarlık ortamının zenginliğindeki çeşitlilik okuryazarlık becerisinin edinimine yönelik küçük çocukların hazırbulunuşluğu kültürel olarak yerleşmiş bakış açıları ve ailelerin sosyoekonomik durumlarıyla ilişkilidir (31). Biyoekolojik bakış açısından yaşanan semtin çocukların gelişimi üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilere sahip olabileceği belirtilmektedir. Küçük ama gelişmekte olan araştırma literatürü küçük çocukların erken akademik ve davranışsal gelişim için bir bağlam olarak mahalle ve komşular üzerine odaklanmıştır (215, 217, 218). Örneğin semtler diğer çocuklar ve yetişkinler ile gelişimsel olarak destekleyici etkileşimler için daha fazla fırsat sağlar (217) veya daha fazla kaynak içerdikleri zaman (192, 219) çocukların gelişimini doğrudan etkileyebilir. Semt özellikleri ebeveynler üzerindeki etkiler yoluyla çocukların gelişimini dolaylı olarak etkileyebilir örneğin

semte stres yaratıcı özellikler ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşim kurdukları yolları etkiler (220). Head Start ailelerinin ulusal bir örneği üzerinde yapılan bir çalışmada araştırmacılar düşük semt sosyoekonomik düzeyin (yoksulluğun yüksek oranlarıyla nitelendirilen, kadının evin reisi olduğu ev halkı ve işsizlik) çocukların alıcı sözcük dağarcığı ile ilişkili olduğunu, avantajlı bir semtte yaşamının (aile geliri, eğitim ve iş durumu) çocukların harf-kelime tanıma becerileriyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır (215). Farklı bir çalışmada Hanson ve arkadaşları (217) yoksulluk sınırı altında yaşayan, kadın yönetimli ev ve erkek işsizliği olan ailelerin oranının nüfus sayımlarını içeren semtin yoksulluğunun bir göstergesini oluşturmuşlardır. ABD boyunca beş topluluktan düşük gelir düzeyine sahip ailelerin örneğinde semt ekonomik zorluğunun aile faktörlerinin yukarıda ve ötesinde çocukların harf bilgisi ve erken matematik yeterliliği ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Diğer bir çalışmada okul öncesi öğrencilerin riskli bir örneği üzerinde ev okuryazarlık ortamı aracılığıyla semt sosyoekonomik iyi oluşunun erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. Ev okuryazarlık değişkenlerinin, çocukların erken okuryazarlık performansını gösteren her ölçek ile olumlu olarak ilişkili olduğu ve ebeveyn eğitiminin ev ve erken okuryazarlık değişkenlerinin her biri ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. Başka bir çalışmada olduğu gibi (192) bu çalışmada da ev okuryazarlığın gizil ölçüsünün çocukların erken okuryazarlık becerileri ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulunmuştur. Bu çalışmanın eşsiz bir katkısı semt sosyoekonomik iyi oluşu ve ev okuryazarlığı arasında önemli bir ilişkinin varlığına ilişkin bulgudur (52). Semt bağlamları ve özellikleri küçük çocuklarının öğrenme ve gelişimini destekleyen materyallerle ve deneyimlerle meşgul olmada ebeveynlerin fırsatlarını kısıtlayabilir veya destekleyebilir (192, 217).

Alanyazında ev erken okuryazarlık ortamı çevresi ile ilgili birçok bakış açısından bahsedilmiştir. Birçok bakış açısının erken okuryazarlık becerilerinde rol oynadığı açıktır. Okuryazarlıkla doğrudan ilgili aktivitelerin oluşturularak ebeveynlerin doğrudan katılımının sağlanması ve özellikle kitaplar gibi okuryazarlık materyallerinin niteliği ve niceliği gibi ev okuryazarlık çevresini oluşturan öğelerin sonraki okuryazarlık becerileri üzerinde büyük bir rol oynadığı görülmektedir

### 2.5.3. Sözel Çalışma Belleği ve Erken Okuryazarlık

Kelime tanımlama veya çözümleme için gerekli olan kod ilişkili becerilerin önemli bileşenleri fonolojik farkındalık ve sözel çalışma belleğidir. Bu beceriler sürecin özellikle erken basamaklarında okuma kazanımını eşsiz olarak etkiler (113). Kodla ilgili yapı, fonolojik bellek ve çalışma belleği kapasitesinin bir parçası olarak, sözel çalışma belleğinin ana alt bileşenleri (221), harf ses eşlemenin her ikisine de katkı sağlama ve başarılı okuma elde etme açısından kritik öneme sahiptir. Fonolojik bellek, kelime edinimi için özellikle önemlidir (222), ancak bu etkileşimin yoğunluğu erken ilkökul yılları ile kaybolur.

Sözel çalışma belleği, depolanan sözel bilgiyi (örneğin fonemler, sayılar, basamaklar, harfler, cümleler) (223) işleme ve depolama becerisi olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalarda, sözel çalışma belleği ve okumanın çeşitli gelişim evrelerinden ve dilsel geçmişlerden gelen öğrenciler için orta derecede eşzamanlı ilişkilere sahip olduğu bulunmuştur (224, 225).

Son zamanlarda, araştırmacılar tarafından okuma gelişiminde sözel çalışma belleğinin rolünü araştırmak için boylamsal modeller kullanılmıştır, ancak sıklıkla sözel çalışma belleği statik bir beceri olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte, sözel çalışma belleği şekillendirilebilir bir beceri olarak kabul edilir ve büyüme hızının okuma gelişme hızını nasıl etkileyebileceği ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır (226).

Daneman ve meslektaşlarına göre (227), çalışma belleği, kişinin kısa süreli belleğin bilgileri hatırlamaya adanmış olduğu belirli bir görevi yerine getirirken kısa süreli belleği güncelleme yeteneğini yansıtır. Genel olarak, sözel ve görsel uzamsal alanlar, çalışma belleğinin yapısını oluşturur (228), ancak her alanın farklı konular üzerinde farklı etkileri olabilir. Örneğin, çalışma belleğinin sözel alanı, İngilizce okuma ve gelişimi üzerinde görsel uzamsal alandan daha fazla etki gösterebilir (225, 229).

Okumanın basit bakış açısı (230) çözümleme ve kavramanın önemli okuma yapıları olduğunu ve her ikisinin de bir öğrencinin yetenekli bir okuyucu olabilmesi için gerekli olduğunu belirtmiştir. Sözel çalışma belleği her iki okuma yapısını da etkileyebilir. Daha iyi sözel çalışma belleğine sahip öğrenciler harflerin seslerini doğru

bir şekilde alabilir, bu sesleri belleğe kaydedebilir ve çözümlene için karıştırabilir (231). Buna ek olarak, daha iyi sözel çalışma belleğine sahip öğrenciler, gerçek (ör. özetleme) ve daha üst düzey dilbilimsel anlama gerçekleştirmek için daha büyük metin bilgisi yığınlarını bellekte tutabilirler. Bu nedenle, farklı okuma aşamalarında, sözel çalışma belleğinin okumaya katkısının doğası farklı olabilir; anaokulundan 1. sınıfa kadar sözel çalışma belleğinin okumadaki rolü çözümlenmeye katkısı ile daha fazla açıklanırken, daha yüksek bir çözümlene seviyesine ulaşıldığında, sözel çalışma belleği anlama süreci üzerinde daha fazla etki yapabilir (232).

Çoğu çalışma, daha sonraki okumalarda anaokulu öncesi veya anaokulundaki sözel çalışma belleğinin rolünü incelemek için tek yönlü regresyon modellerini benimsemiştir ve çoğu çalışma önemli bir ilişki göstermiştir. Örneğin, Alloway ve Alloway (233), anaokulundaki sözel çalışma belleği becerilerinin, IQ ve kısa süreli belleği kontrol ettikten 6 yıl sonra değerlendirilen bileşik okuma puanını önemli ölçüde yordadığını bulmuştur. Morgan, Farkas, Hillemeier, Pun ve Maczuga (234), demografik ve diğer akademik becerileri kontrol ettikten sonra, anaokulundaki sözel çalışma belleğinin 2. Sınıftaki kompozit okuma başarısına önemli bir katkı sağladığını bulmuşlardır. Monette, Bigras ve Guay (235) okuma ve yazma becerilerinde anaokuluna sözel çalışma belleğinin doğrudan katkısını bulamamış, ancak sözel çalışma belleğinin sosyo-duygusal faktörler aracılığıyla bu becerilere dolaylı olarak katkıda bulunduğunu tespit etmiştir. Torgesen ve arkadaşları (236) hem sözel çalışma belleği hem de anaokulundan 2. sınıfa okumaları takip etmişler ve anaokulu ve 1. sınıf sözel çalışma belleğinin sırasıyla 1. sınıf ve 2. sınıf çözümlene becerileri ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Hjetland ve diğ. (237) 4 yaşında ve 7 yaşındaki sözel çalışma belleği becerilerini değerlendirmişler ve her ikisi de sözel çalışma belleğini sonraki yıllarda değerlendirilen kod çözme ve anlama ile ilişkilendirmişlerdir.

## 2.6. Erken Okuryazarlığın Desteklenmesi

Küçük çocukların geliştirmekte olan/ortaya çıkan/beliren okuryazarlık becerilerini desteklemek, uzun bir süredir güçlü okuyucular ve yazarların hayatları

boyunca sürdürdüğü bir uygulama olarak kabul edilen sürekli okuma ve yazma kavramları geliştirme sürecidir (46).

Erken okuryazarlık becerileri, çocuklar, öğretmenler ve ebeveynler için katılımın seviyesi ve hedeflenen okuryazarlığın belirli bakış açılarının (örneğin yazı bilgisi, fonolojik farkındalık, yazma, kitap okuma, sözel dil) ulaştırılması ile çeşitlenen müdahale yaklaşımları sayesinde okulöncesi yıllarda erken müdahale için oldukça uygundur (5, 238).

### **2.6.1. Ebeveyn Uygulamalı Erken Okuryazarlık Müdahale Programları**

Ebeveynler çocuklarının gelişmekte olan/ortaya çıkan/beliren okuryazarlık bilgi ve becerilerinin ürünlerini oluşturmada önemli rol oynarlar (239). Ebeveyn-çocuk etkileşimi doğumdan beş yaşına kadar çocuk gelişimini şekillendiren güçlü bir etkiye sahiptir (240).

Çocukların dil gelişiminin onların okuryazarlık gelişimi için temel oluşturduğu iyi bilinmekle birlikte çocukların dil becerilerini desteklemek için gerekli bireysel etkileşimlerle tutarlı olarak meşgul olmak tek başına okul öncesi öğretmenleri için zordur (241). Ayrıca çocukların sonraki dil ve okuryazarlık becerileri ve ebeveynlerin ev okuryazarlık uygulamaları arasında olumlu bir bağlantı olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır (78). Brooks-Gun ve ark. (241) göre, dil ve erken okuryazarlık becerilerinde ebeveyn müdahalelerini yürütmek önemlidir, çünkü ebeveynler erken müdahale programlarında değişimin lokomotifleridir.

Bornstein (242)'e göre; gelişimsel-ekolojik bir bakış açısı çocukların erken öğrenme deneyimlerine en erken ve en etkili katkı sağlayıcılar olarak aile üyelerini kabul etmiştir. Ebeveynler çocukları için uygun, tanıdık ve çekici metinler seçerek uyarıcı bir ev erken okuryazarlık çevresi oluşturmak için çok uygundur. Ek olarak ebeveynler formal ve formal olmayan bağlamlarda sıklıkla öğrenme fırsatları sunarlar ve çocukların gelişen okuryazarlık becerilerini eşleştirmede devamlı olarak yapı iskelesi kurabilirler (243). Bu nedenlerle Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli'nde küçük çocukların erken okuryazarlık becerilerini kolaylaştırmada en önemli yetişkin

aktivitesinin paylaşımlı kitap okuma olduğunun belirtilmesi şaşırtıcı değildir (57). Okuma oturumları boyunca ebeveynler ve çocuklar arasındaki diyalogu geliştiren müdahaleler çocukların sözcük dağarcığı gelişimini sağlamada paylaşımlı okumanın etkilerini güçlendirecektir (244).

Araştırmacılar okuryazarlık aktivitelerine katılım ve ilginin erken okuma becerilerinin gelişiminde önemli faktörler olduğunu belirtmişlerdir (35, 61, 62, 63). Okul öncesi çocuklar için erken okuryazarlık becerilerini arttırmada ebeveyn katılımı anahtar bir bileşendir. Ebeveynler okuryazarlık becerileri üzerinde çocuklarının gelişimini desteklemek için en iyi fırsata sahiptir (245).

Aile katılımı; sosyoekonomik durum, ırksal geçmiş ve ebeveyn eğitimi gibi faktörlerden bir çocuğun öğrenmesi üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olabilir (246). Ebeveyn katılımının olası yolları üzerinde odaklanmak sonraki okuma güçlüklerini önlemek ve çocukların erken okuryazarlık gelişimini sağlamayı kolaylaştırabilmek için gereklidir.

Erken çocukluk boyunca geliştirilen dil ve okuryazarlık becerileri sonraki okul başarısı için çok önemlidir. Dil ve okuryazarlık gelişimini içeren, okul öncesi çocuklarda birtakım uyarlanabilir özellikleriyle doğrudan bağlantılı olan ebeveyne ait katılım ve aile-okul iş birliği okul hazırbulunuşluğu için önemli bir yardımcıdır (8). Yetersizliği olan veya gelişimsel riskleri olan küçük çocuklar için erken dil ve okuryazarlıkta temel deneyimlerin eksikliği okuryazarlık becerileri üzerinde kalıcı olumsuz etkilere sahiptir (9). Bu çocuklarda okula başlarken var olan kendileri ve daha avantajlı akranları arasındaki farklar eğitimleri boyunca artmaktadır (8).

Çocukların ilk öğretmenlerinin ebeveynleri olduğunu düşünerek okula başlamadan önce çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini nasıl destekleyebileceklerine yardımcı olabilmeleri üzerinde düşünmek önemlidir. Ebeveyn temelli dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyici uygulamalar üç bağlamda ele alınmıştır. Bunlar: ebeveyn-çocuk kitap okuma, ebeveyn-çocuk konuşmaları ve ebeveyn çocuk yazı yazmadır. Bu üç bağlam potansiyel olarak ebeveynlerin çocuklarının dil ve okuryazarlık becerilerine yardımcı olmada ebeveynlere eğitim

verme için değerli alanlardır. Sonuç olarak ebeveynler çocuklarının dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek için bir kaynaktır (241).

Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (The National Early Literacy Panel-NELP) (5) diğer beceriler arasında sonraki okuma başarısını yordamada fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin önemini doğrulamıştır. Öğrenme aktivitelerinin yapısı ve rehberliğini sağlama, erken öğrenmede ebeveyn katılımını sağlama, ebeveyn ve çocuk arasındaki deneyimin olumlu olmasını ve devam etmesinin olası olmasını sağlayabilir. Ek olarak müdahaleleri ulaştırmak için ebeveynleri kullanma çoklu ortamlarda yeni becerileri uygulamak için geniş olanaklar sağlar (247). Bakımverenler, alfabe bilgisi ve sözcük dağarcığı becerisi gibi çocukların gelecekteki okuma başarısı ile nedensel ilişkili olan erken okuryazarlık becerilerini geliştirecek şekilde çocuklarıyla kitap okumak için eğitim alabilirler (248, 249).

Çocuğun beceri gelişimini kolaylaştırmak için ebeveynler bir kelimenin başlangıcını tanıma ve harf isimlerini öğrenmenin her ikisinin desteğinin yapı iskelesini kurarlar (örneğin fonolojik farkındalık). Bu yapı iskelesi kurma teknikleri bir çocuğa beceriler sağlanması ve konuda uzmanlaşılırken yetişkin desteğinin azaltılmasıdır. Erken bir yaşta öğrenme etrafında bu olumlu etkileşimi oluşturma çocuk olgunlaşmasının katılımının devamıyla sonuçlanan ebeveyn ve çocuğun her ikisi için okula karşı olumlu bir bakış açısı sağlayabilir. Bir öğretmen olarak çocuğun yaşamına ebeveynleri dahil etmeyle ebeveynler sonraki yıllarda akademik olmayan ortamlarda çocukları için akademik destek sağlama ve öğretmeyi devam ettirmek için gerekli olan becerileri öğrenirler. Ebeveynler bir de çocukların öğretmeniyle iletişim kurma veya sınıf içinde gönüllülük gibi aktiviteler sırasında çocuklarının eğitimine katılırlar ve okulda çocuğun eğitimine daha rahat katılmış hissederler. Ebeveyn katılımının bu tipiyle meşgul olma çocuklar için olumlu akademik ve sosyal sonuçlar ile ilişkilidir (250).

Ev ortamında çocukların ebeveynleri tarafından uygulanmış olan okuryazarlık müdahalelerinin etkililiğini dikkate almada teorik ve uygulamalı kanıtların her ikisi de bulunmaktadır. İlk önce yaygın olarak bir çocuğun ilk öğretmenin ebeveynleri olduğu kabul edilir ve çocukların gelişimini sağlamak için ebeveynler harekete



geçirilir. İkinci olarak çocuklarının gelişimini sağlamada ebeveynler müdahalede bulduklarında başarılı olduklarını gösteren önemli bir bulgu bulunmaktadır (241).

Küçük okul çağı okuyucular için özellikle çözümlene becerileri ile ilişkili birçok okuma müdahale programının etkili olduğu kanıtlanmıştır (251, 252, 253). Bununla birlikte bu çalışmaların birçoğu anasınıfı yaşı veya daha büyük yaşta olan çocuklarla yürütülmektedir ve müdahaleler çocukların gelişimsel seviyeleri ve okulların akademik beklentilerinin her ikisini veren okul öncesi çocuklar için uygun olmayabilmektedir. Müdahalelerin birçoğu paylaşımlı kitap okumanın bazı biçimlerini içeren okul öncesi çocuklarının sözel dil becerilerini sağlamak için tasarlanmıştır (254).

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde en sık kullanılan müdahale yöntemlerinden birisi de yetişkinlerin ev ve okul ortamlarında çocuklarla gerçekleştirdikleri birlikte kitap okuma etkinlikleridir. Alanyazında, yetişkinin çocuğa yönelik öğretici davranışlarını içeren kitap okuma etkinliklerinin, çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu gösterilmiştir. 8 haftalık 'Leamos Juntos' erken okuryazarlık müdahalesini uygulayan ebeveynlerin çocukları iki alanda (yazı-kavram bilgisi ve alfabe bilgisi) yazı ile ilişkili becerilerinde istatistiksel olarak önemli gelişmeler göstermişlerdir (13). Çocukların yazı bilgisini sağlamak için tasarlanan müdahalelerin etkili olduğu kanıtlanmıştır.

Justice ve arkadaşları yazı becerilerini geliştirmek için normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri için bir ev temelli kitap okuma müdahalesi uygulamışlardır (14). Bu programa katılan aileler yazıyı referans gösterme davranışlarını arttırmışlardır ve bu yazıyı referans gösterme davranışları çocukların yazılı dil bilgisini kazanmalarına yardımcı olmuştur.

Jordan ve ark.(255) aile okuryazarlığını araştırmışlar ve anasının başlangıcında dil ölçeklerinde daha düşük skorlar alan çocukların müdahaleden sonra dil ölçeklerinde önemli kazanımlar elde ettiklerini bulmuşlardır. Jordan'ın çalışmasında ebeveynlerle 5 aylık eğitim oturumları sağlanmıştır. Aylık eğitim oturumları bir kitap okuma oturumu boyunca genişletilmiş konuşmalara çocuklarını nasıl dahil edeceklerini ebeveynlere öğretme üzerine odaklanmıştır. Toplamda müdahalenin süreci olan beş ay boyunca hazır aktivitelerin bulunduğu 15 kitap eve

yollanmıştır. Çalışma, ebeveynlerin aldıkları eğitimden memnun oldukları ve çocuklarının dil ve okuryazarlık becerilerini (örneğin kelime bilgisi, hikaye anlama ve hikaye sıralama) geliştirmeye yardımcı olmada etkili olabildiğini rapor ettiklerini göstermiştir.

Ortak bir müdahale yaklaşımı yetişkin-çocuk paylaşımlı kitap okumayı gösteren çoklu çalışmalar ile yetişkin-çocuk paylaşımlı kitap okuma yazı bilgisi, alfabe bilgisi, sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalık ve anlatı becerilerini içeren gelecekteki okuma bilgisinin yordayıcısı olan birçok erken dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini kolaylaştırmaya yardımcı olabilir (97).

Boylamsal çalışmalar okulöncesi boyunca yazı bilgisindeki gelişmelerin birinci sınıfta okuma performansını geliştirmeye katkı sağlayacağını göstermektedir. İngilizce olan müdahale öğretmenler ve ebeveynlerin her ikisi tarafından uygulanmıştır ve dil bozukluğu olan çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların yazı bilgisinde etkiler göstermiştir (112).

Müdahale esas olarak sağlıklı gelişimi sağlamak ve becerilerdeki eksiklikleri ayıracak veya azaltacak olan risk faktörlerine değinmede desteğin katmanlarını sağlamayı vurgulayan önleme modeline dayandırılır (256). Önemli bir literatür temeliyle okul öncesi çocuklar için ev temelli bir müdahale etkileşimli okumadır (5). Etkileşimli kitap okuma, kitap okuma sürecine çocuğu dahil etmek için özel stratejilere başvuran bir çocuk ve ebeveyn arasında paylaşımlı kitap okuma müdahalesidir (257). Büyüme ve gelişimi destekleyen bir ebeveyne ait etkileşim stili okuryazarlıkla ilişkili aktiviteler için motivasyonu oluşturmada ve kitap okumaya daha sıklıkla fırsatlar yaratmada varsayılanlardan biridir (78). Destekleyici bir etkileşim stili, ebeveynin örneğin deneyimin öğretici kalitesine katkıda bulunan paylaşılan kitap okuma durumlarında ebeveyn-çocuk işbirliğini geliştirdiği stildir (258).

Kitap okuma bağlamındaki aktif katılımı öneren sonuçlar öğrenme için önemlidir. Dezavantajlı gruplardan gelen çocukların katıldığı günlük bakımevlerinde üç çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalarda günlük bakımevlerinde ve evde etkileşimli kitap okuma müdahalesi alan çocuklar sadece günlük bakımevinde etkileşimli kitap okuma müdahalesi alan çocuklardan daha yüksek skorlar almışlardır (257). Ek olarak

ebeveynlerin ihtiyaçlarına ve kaynaklarına müdahaleyi uygun hale getirme başarılı katılımı kolaylaştıracaktır. Düşük gelirli ailelerin küçük çocukları için okuma materyallerine kolay ulaşamayabileceklerini düşünürsek materyallerin temini sıklıkla gereklidir. Paylaşımlı okumayı desteklemede ebeveynlere kitaplar sağlanan müdahaleler okuma materyali sağlanmayan müdahalelerden çocukların okuryazarlık sonuçları için daha yüksek etki byklğu sağlamaktadır (57). Tanımlayıcı literatürde gözden geçirilen çalışmaların çoğunluğunda belirlenen materyaller araştırmacılar veya erken çocukluk merkezleri tarafından sağlanmıştır (47).

Etkili bir ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahale programı ile risk altında olan çocukların yazı farkındalığı becerileri başta olmak üzere diğer erken okuryazarlık becerileri desteklenebilir.

### **2.6.2. Paylaşımlı Kitap Okuma**

Kitap okuma, çocukların aynı anda sözlü ve yazılı dile maruz bırakıldığı, sözcük dağarcığı gelişimini hızlandırması ile eş zamanlı olarak yazı bilgisini de güçlendiren bir bağlam sağlayan, benzersiz bir erken öğrenme deneyimi sunar (244). Küçük ocuklar için büyük bir öğrenme aracı olan kitaplar sonraki okumaya karşı olumlu bir tutum inşa etmeyle ilgili deneyimleri de sağlamaktadırlar.

Ev okuryazarlık kavramsallaştırma ve değerlendirmede ortak yollardan biri ebeveyn-ocuk paylaşımlı kitap okuma aracılığıyla gerçekleşir (155). Ebeveyn-ocuk paylaşımlı okuma küçük çocuklar için ortak ve en önemli okuma deneyimlerinden biri olarak kabul edilmektedir (63, 259, 260).

Paylaşımlı kitap okuma küçük bir ocuk veya ocuk grubu ve bir yetişkin arasında yer alan okumayı ve öğrenmeyi içeren etkileşimli bir deneyimi ifade eder (261). Paylaşımlı kitap okuma genel olarak bir kitaba bakıldığında veya okunduğunda bir yetişkin ve bir ocuk arasında oluşan bir etkileşim olarak tanımlanır ve anlamlı bağlamalar içinde yeni kelimelere küçük çocukları maruz bırakmanın en etkin yolları arasındadır (262). Çocuklarıyla kitap okurken ebeveynler onları sözel etkileşime dahil ederler; bebeklerinin ilgisini yönlendirme ifadeleri kullanırlar, sorular sorarlar,

resimleri isimlendirirler ve çocukların cevaplarını teşvik ederler (263). Kitaplar sözcük dağarcığı gelişiminin zengin bir kaynağını sağlar ve paylaşımlı okuma kelimeler hakkındaki tartışmalar için bağlamı sağlar (264).

Paylaşımlı kitap okumanın farklı biçimleri çocukların sözel dil becerileri, yazıyı anlama ve fonem farkındalığı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Sözel dil, ifade edici ve alıcı sözcük dağarcığının her ikisinden oluşur. Bu beceriler okuduğunu anlama becerilerine güçlü bir katkı sağlar (59).

Sık paylaşımlı kitap okuma sözcük dağarcığında artışı ve okuma ve diğer akademik alanlarda sonraki başarıyı sağlar (267). Paylaşımlı kitap okumanın yararları kişilerarası değişimlerde çocukların dil kullanımını geliştirme ve genel bilgiyi sağlamak için bir araç olarak okuryazarlığı sağlamayı kapsamada okuma ediniminin ötesine geçer (268). Paylaşımlı kitap okuma gibi aktiviteler küçük çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmede kanıtlanmış yararları sahiptirler (252, 269).

Düşük gelir düzeyi olan ailelerden gelen küçük çocuklar anaokuluna girmeden önce erken okuryazarlık becerilerini kazanmakta sıklıkla başarısızdırlar ve okumayı öğrenmede önemli zorluklarla karşılaşmaktadırlar (270). Yoksullukla ilişkili finansal stres ve sosyal karmaşıklıklar (örneğin; işsizlik, toplumsal şiddet, tek ebeveyn durumu) etkili ebeveyn olma için bakımverenlerin zihinsel sağlığını ve duygusal kapasitelerini etkileyebilir (271). Bazı araştırmalarda, yüksek riskli çocuklar için dil ve okuryazarlık gelişimini hızlandırmada kanıta dayalı uygulamalar incelenmiştir (272). Bu müdahaleler arasında, paylaşımlı kitap okuma, özellikle düşük gelir düzeyi olan ailelerden gelen çocuklar için, yazı bilgisini ve dil becerilerini güçlendirmede potansiyel olarak etkili bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır (273). Paylaşımlı kitap okuma formal olarak okula başlamadan önce çocuklarına etkili ve olumlu erken okuryazarlık deneyimleri sağlamadaki fırsatlar boyunca ebeveynler için bir anahtar erken müdahale stratejisi olarak kabul edilir (41).

Ev okuryazarlık ortamının en sık çalışılan yordayıcılarından biri olan paylaşımlı kitap okumanın, her ikisi de erken okuma becerilerinin önemli öncüleri olan küçük çocukların kelime dağarcığı ve erken dil gelişimini kolaylaştırdığı bulunmuştur (78, 162, 274).

Paylaşımli kitap okuma alışmaları Vygotsky'nin teorisindeki prensiplerin uygulamalarına ışık tutmuştur (örneğin yapı iskelesi oluşturma, okumaya rehberlik etme, sosyal etkileşimler). Bu aktiviteler paylaşımli kitap okuma etkilerini güçlendirmede ortaya çıkarlar (275).

Tutarlı olarak literatürde paylaşımli kitap okumanın olumlu etkilerini geliştiren geçmiş bilgi ve sözcük dağarcığını oluşturmada etkileşimli okuma stilleri ve tekniklerini nasıl edinecekleri üzerine ebeveyn eğitiminin yol göstereceği bulgusuna ulaşılmıştır (241). Bununla birlikte Laasko, Poikkeus ve Lyytinen (276) tarafından yapılan araştırmada birçok ebeveynin eğitim almadıkları durumda sorularla desteklenen okuma tekniklerine başvurmadıkları bulunmuştur. Eğitim olmaksızın doğal okuma stilleri özellikle düşük gelir düzeyi olan aileler arasında daha üst düzey düşünme süreçlerine katılmada çocuğa gereksinimi olan etkileşimlerden daha çok resim tanımlamaları talep etme veya soruları etiketlendirme gibi bilişsel olarak az çaba gerektiren etkileşimlere odaklanmaya yol açar (277).

Bazı çalışmalarda paylaşımli okuma başladığında çocuğun yaşı, çocukla geçirilen zaman, kütüphane ziyaretleri ve evdeki kitapların sayısını içeren ev okuryazarlık ortamlarının diğer ortak yönlerinin çocukların şimdiki ve uzun dönem okuryazarlık sonuçlarını yordadığı da bulunmuştur (107, 162). Hindman ve diğ. (261), okuryazarlığı arttırmanın anahtarının, paylaşımli kitap okuma sırasındaki kitap okuma deneyimine değil, kitap okuma sırasındaki etkileşimlerin kalitesine ve odağına dayandığı sonucuna varmışlardır. Hikaye kitaplarının paylaşımli okunmasından sözcük dağarcığının gelişimi için bir ortalama olarak bahsedilmiştir, çünkü sözcük dağarcığının karmaşıklığı çocukların kitaplarında sıklıkla birçok konuşmadan daha fazladır (278). Farklı bağlamlarda yeni kelimeleri duyma bir çocuğun yeni sözcük dağarcığı kelimelerini kodlayabileceği olasılığını artmaktadır (279).

Anlam ve yazıya iki yönlü vurgu yapan paylaşımli kitap okumanın yalnızca yazıya (278) veya sözcük dağarcığına odaklanan paylaşımli kitap okuma ile karşılaştırıldığında daha geniş etkilere sahip olması olasıdır (261). Özellikle öğretmenler kitapları sesli okuduklarında nadiren harfler, kelimeler veya yazı hakkında etkileşime girerler (280). Kitap okurken sözel olmayan referanslar kullanma ya da yazı hakkında konuşma nadirdir ve kitaplarda yazıya nadiren dikkat ekerler (281). Tipik

paylaşımli kitap okumada öğretmenler harflere ve seslere çok az dikkat çekerek resimlere odaklanırlar (261).

Ayrıca kitap okuma sözcük dağarcığı öğretimi için sıklıkla bir bağlam olarak kullanılmaz (282). Öğretmenler anlam üzerine odaklansalar bile, en yaygın strateji resimleri adlandırmak, etiketlemek veya tanımlamaktır (261). Bu nedenle, birçok çocuk için öğretmenler, paylaşımli kitap okumanın okuryazarlık becerilerini geliştirmedeki faydalarını en üst düzeye çıkarmakta başarısız olmaktadır (283).

Aile değişkenleri ve çocukların erken okuryazarlık sonuçları üzerindeki araştırmada okul öncesi çocuklar arasında çeşitli erken okuryazarlık ve dil becerilerini sağlamada paylaşımli kitap okumanın etkili bir yol olduğunu (73) ve ev temelli katılımın bu tipinin özellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocuklar için olumlu okuma gelişimin yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır (284). Paylaşımli kitap okuma, yazı hakkındaki kavramlar (285), harf-kelime fark etme (155) ve alıcı sözcük dağarcığı (286) ile bağlantılıdır.

Kitaplar paylaşımli kitap okuma için zengin bir ortam sağlar (287) ve evde daha fazla sayıda kitap, çocuklar için daha fazla sözcük dağarcığına, özellikle televizyonda sıkça karşılaşılmayan kelimelere aşina olmasını veya günlük konuşmalarda bu kelimelerin kullanılmasını mümkün kılar (278). Bracken ve Fischel (61) tarafından yapılan araştırmada evdeki kitapların sayısı ile paylaşımli kitap okumanın sıklığının olumlu olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Birçok araştırmada paylaşımli kitap okumanın okul öncesi çocuklarının okuryazarlık becerileri kazanımı ve okuma için motivasyonu (288) ayrıca onların erken sözcük dağarcığı gelişimleri (289) ile olumlu olarak ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Se'ne'chal, LeFevre, Hudson, and Lawson (174) çocukların analitik zekası, ebeveynlerin kendi okuryazarlık seviyeleri ve ebeveynlerin eğitimi kontrol altına alındıktan sonra okul öncesi çocukların ifade edici ve alıcı sözcük dağarcığında tek varyansın hikaye kitabına maruz kalma için sayıldığını raporlamışlardır. Deneysel çalışma göstermiştir ki yetişkinler ve çocuklar arasındaki paylaşımli kitap okuma yeni sözcük kazanımı için çocuklara fırsat sağlamaktadır. Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (National Early Literacy Panel-NELP) (5) paylaşımli okumanın farklı düzeylerdeki çocuklar için uygun ve risk durumuna bakmaksızın eşit bir şekilde

etkili olan daha kapsamlı dil becerileri üzerinden sözcük dağarcığında daha büyük bir etkiye, sözel dil becerilerinde orta dereceli bir etkiye sahip olduğunu açığa çıkarmıştır.

Swanson ve ark. (290) yüksek sesle okumanın etkilerinin sözcük dağarcığı ve anlamayı içeren 3. sınıf boyunca risk altındaki okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkilerini açığa çıkarmıştır.

Scarborough ve Dobrich (63), Bus, van IJzendoorn ve Pellegrini (78), Trivette, Dunst, ve Gorman (291) tarafından yapılan meta analizlerde çocukların okuryazarlık ve dil çıktıları üzerinde paylaşımlı kitap okumanın olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır ve paylaşımlı kitap okuma açısından ev okuryazarlık ortamını kavramsallaştırmanın faydası ortaya konmuştur.

Etkileşimli okuma ve anlamayı desteklemenin ebeveyn ve çocuk davranışları yansıtıcısının niteliği (örneğin kitaplar hakkında sorulara cevap verme/ısrarla isteme ve kitap içeriği hakkında ipuçlarını sağlama ve yanıtlama) alıcı dil gelişimi ile en güçlü ilişkiyi göstermiştir (292). De Baryshe (293) tarafından yapılan çalışma paylaşımlı okuma uygulamalarının ifade edici dilden daha çok alıcı dille güçlü bir şekilde ilişkili olduğu bulgusunu desteklemektedir. Bu bulgu için gelişimsel periyotta çocuklar sıklıkla kendilerini ifade edebilecekleri dilin daha fazlasını anlayabileceklerine ilişkin bir çıkarım yapılabilir. Önceki çalışmalar tarafından desteklenen çalışma bulguları daha yoğun ve bilişsel olarak karmaşık paylaşımlı kitap okuma müdahalelerinin çocukların alıcı dil becerilerini olumlu olarak etkileyebileceğini göstermiştir (294, 295).

Paylaşımlı okuma müdahaleleri yetişkin çocuk ortak okuma (öğretmenler, ebeveynler ve her ikisi) niteliği ve niceliğini artırma üzerine odaklanır. Bu müdahalelerin tutarlı olarak risk altında olan ve olmayan çocuklar için sonraki akademik zorlukları önlemede eşit olarak yararlı olduğu açıktır ve müdahaleler çocukların yazı bilgisi ve sözel dil/sözcük dağarcığı becerileri üzerinde orta dereceli etkiler göstermektedir (296, 297).

Paylaşımlı kitap okuma müdahaleleri sadece anlama, sözcük dağarcığı ve sentaks gelişimlerini teşvik etmez, çocuklar ile ebeveynlerin ve öğretmenlerin kitap okuma davranışlarında değişiklikler oluşturmayı gerektiren yetişkinler üzerinde de olumlu etkilere sahiptir (298).

### 3. GEREÇ VE YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Sosyal bilim araştırmalarında değişkenler arasında nedensel ilişkileri test etmek için en güçlü yöntem deneysel desenlerdir. Yarı deneysel araştırmalar, grupların yansız ya da rastlantısal bir şekilde oluşturulmadığı veya deney ortamının kontrol edilemediği durumlarda kullanılır (299).

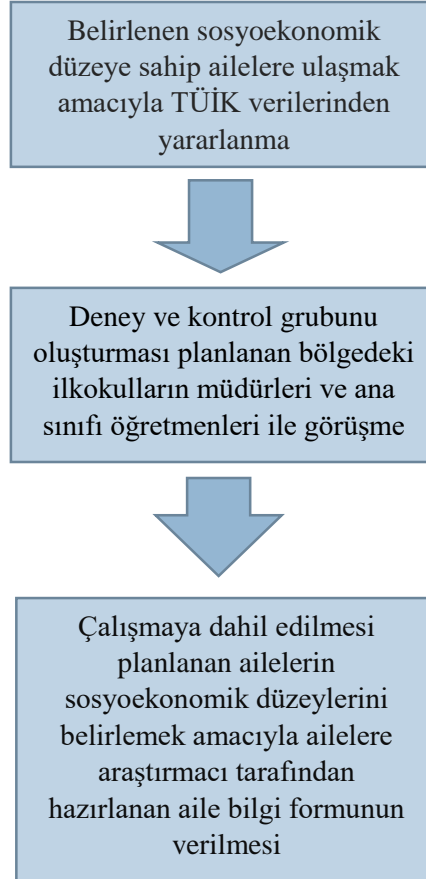
Çalışmada randomize olmayan şekilde çalışma grubu belirlenmiş ve iki farklı okuldaki iki farklı anasınıfından biri deney diğeri de kontrol grubuna yansız olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara ön test uygulanmıştır. Deney grubunu oluşturan çocuklar ebeveynleri tarafından 12 hafta boyunca Paylaşımli Kitap Okuma Programı (PaKOP) Sesli-Okuma müdahalesi almışlardır. Kontrol grubunu oluşturan çocuklar ise geleneksel yöntemle okul öncesi eğitimi almaya devam etmişlerdir. Müdahale programı uygulama sürecinin sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır.

#### 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar ve ebeveynleri oluşturmuştur. Evren ve örneklemin belirlenmesi sürecinde ise sosyoekonomik yetersizliği olan çocuklar ve ebeveynlerine ulaşmak için TÜİK (300) verilerinden yararlanılarak Altındağ İlçesi Çiçin bölgesindeki ilkokulların müdürleri ve anasınıfı öğretmenleri ile görüşülmesine karar verilmiştir. Görüşmeler sonucunda benzer sosyo-ekonomik özellikler taşıyan ve bünyesinde ana dili Türkçe olan çocukların yoğunlukta bulunduğu iki ilkokulun ana sınıfı çalışmaya dahil edilmek üzere belirlenmiştir. Ailelerin sosyoekonomik düzeylerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan aile bilgi formu ve aile onam formu ailelere ulaştırılmak üzere ana sınıfı öğretmenlerine verilmiştir. Belirlenen ölçütleri taşıyan ilkokullarının anasınıflarından Yıldırım Beyazıt İlkokulu bünyesinde bulunan ana



sınıfı deney, Tandoğan Şehit Celaleddin İbiş İlkokulu ana sınıfı ise kontrol grubu olarak rastgele seçilmiştir. Anasınıflarında araştırmaya dahil edilme kriterlerini karşılayan 17 çocuk deney, 17 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Şekil 3.1’de, evren ve örneklemin belirlenmesi süreci ile ilgili şemaya yer verilmiştir.



**Şekil 3.1.** Evren ve örneklemin belirlenmesi süreci

Tablo 3.1’de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı.

Cinsiyet	Grup					
	Deney		Kontrol		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
<b>Kız</b>	5	29,4	10	58,8	15	44,1
<b>Erkek</b>	12	70,6	7	41,2	19	55,9

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi deney grubunu oluşturan çocukların % 29,4’ü kız, % 70,6’sı erkektir. Kontrol grubunu oluşturan çocukların ise % 58,8’i kız, % 41,2’si erkektir. Örneklemin %44’ü kız çocuklardan, %55.9’ u erkek çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 3.2’de çalışma grubunu oluşturan çocukların gelişimsel yaşlarını eşitlemek amacıyla yapılan DGTT (Denver Gelişim Tarama Testi) II sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Deney ve kontrol grubu çocukların DGTT II sonuçlarının dağılımı.

Grup											
Deney (n=17)						Kontrol (n=17)					
Şüpheli		Normal		Anormal		Şüpheli		Normal		Anormal	
n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
0	0,0	17	100	0	0,0	0	0	17	100	0	0,0

Tablo 3.2 ‘de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların DGTT II sonuçlarının ‘normal’, ‘takvim yaşıyla uyumlu’ olduğu görülmektedir. Test sonucu ‘şüpheli’ ya da ‘anormal’ olan çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir.

**Tablo 3.3.** Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin eğitim durumları ve aylık gelir düzeyi dağılımları.

		Grup					
		Deney		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	İlkokul	9	52,9	5	29,4	14	41,2
	Ortaokul	4	23,5	10	58,8	14	41,2
	Lise	4	23,5	2	11,8	6	17,6
	Üniversite	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Lisansüstü	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	İlkokul	6	35,3	5	29,4	11	32,4
	Ortaokul	4	23,5	7	41,2	11	32,4
	Lise	6	35,3	4	23,5	10	29,4
	Üniversite	1	5,9	1	5,9	2	5,9
	Lisansüstü	0	0,0	0	0,0	0	0,0

**Tablo 3.3. (Devam)** Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin eğitim durumları ve aylık gelir düzeyi dağılımları.

		Grup					
		Deney		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
<b>Ailenin Aylık Gelir Düzeyi</b>	2,021 TL ve altı	7	41,2	11	64,7	18	52,9
	2,022-3000	7	41,2	4	23,5	11	32,4
	3,001-4000	3	17,6	2	11,8	5	14,7
	4,001-6,000	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	6.001 ve yukarısı	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi deney grubunu oluşturan çocukların annelerinin %52,9’u ilkokul mezunu, %23,5’i ortaokul mezunu ve % 23,5’i ise lise mezunudur. Kontrol grubunu oluşturan çocukların annelerinin % 29,4’ü ilkokul mezunu, % 58,8’i ortaokul mezunu, %11,8’i ise lise mezunudur. Deney grubunu oluşturan çocukların babalarının %35,3’ü ilkokul mezunu, %23,5’i ortaokul mezunu, %35,3’ü lise mezunu ve %5,9’u ise üniversite mezunudur. Kontrol grubunu oluşturan çocukların babalarının %29,4’ü ilkokul mezunu, %41,2’si ortaokul mezunu, % 23,5’i lise mezunu ve 5,9’u üniversite mezunudur. Çalışma grubunu oluşturan ailelerin aylık gelir düzeyi dağılımına bakıldığında; deney grubunu oluşturan çocukların ailelerinin %41,2’sinin aylık gelir düzeyi 2,021 TL’nin altında, %41,2’sinin aylık gelir düzeyi 2,022 TL ile 3000 TL arasında, %17,6’sının aylık gelir düzeyi 3,001 TL ile 4000 TL arasındadır. Kontrol grubunu oluşturan çocukların ailelerinin %64,7’sinin aylık gelir düzeyi 2,021 TL’nin altında, %23,5’inin aylık gelir düzeyi 2,022 TL ile 3000 TL arasında, %11,8’inin aylık gelir düzeyi 3,001TL ile 4000 TL arasındadır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Aşağıda belirtilen ölçme araçları yardımıyla araştırmaya katılan çocukların değerlendirmeleri anasınıflarının dışında belirlenen bir ortamda bireysel olarak yapılmış ve çalışmanın ön test ve son test verileri toplanmıştır.

### 3.3.1. Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) II

“Denver Gelişimsel Tarama Testi” adı ilk kez 1967 yılında Frankenburg ve Dodds tarafından yayınlanmış, dünyada 50’den fazla ülkede standardize edilerek uygulamaya konmuştur. Türkiye’de de 1981 (Yalaz, Anlar) yılında DGTT, 1992 ve 2009 yılında (Anlar, Bayoglu, Yalaz) Denver II adıyla gözden geçirilme çalışmasıyla Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Nörolojisi Bölümü ve Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği tarafından standardize edilerek ülke çapında kullanıma sunulmuştur.

0-6 yaş arasındaki çocuklarda; çocuğun yaşına uygun becerilerini değerlendirme, kuşkulu durumları nesnel bir ölçütle doğrulama, ve gelişimsel açıdan risk altındaki çocukları izleme amacıyla uygulanmaktadır (301). Danışman/Uygulayıcı tarafından anne-babanın yanında çocuğa uygulanmaktadır. Denver II, 0-6 yaş arasındaki, sağlıklı görünümde olan çocuklara uygulanmak üzere düzenlenmiştir. Çocuğun yaşına uygun becerilerini değerlendiren bu test, belirti vermemiş olan gelişimsel sorunları taramada, kuşkulu durumları nesnel bir ölçütle doğrulamada ve gelişimsel açıdan risk altındaki çocukları (örneğin perinatal sorunlar geçirmiş bebekleri) izlemede değerlidir. Denver II çocuğun işlevlerdeki becerisini yaşlıları ile karşılaştırır. Zeka testi değil, gelişim testidir. Gelecekteki zihinsel veya uyumsal yeteneği tahmin etmede kullanılamaz. Öğrenme güçlüğü, konuşma bozukluğu, duygusal bozukluk gibi tanılar vermek üzere yapılandırılmamıştır ve fizik muayene veya tanısız değerlendirme yerine kullanılmamalıdır. Denver II, aşağıdaki gelişimsel alanları taramak üzere test formu üzerinde dört bölümde toplanmış 134 maddeden oluşmaktadır:

**1. Kişisel-Sosyal:** İnsanlarla iletişim kurma, bireysel gereksinimlerini karşılayabilme

**2. İnce motor-uyumsal:** El-göz koordinasyonu, cisimleri kullanabilme, sorun çözme.

**3. Dil:** İşitme, anlama, dili kullanma.

**4. Kaba motor:** Oturma, yürüme, zıplama ve genel olarak koordinasyon yeteneği

Ayrıca testin sonunda doldurulan 5 adet “Test Davranışı” maddesi uygulayıcının, çocuğun test süresinde davranışlarını ve yeteneklerini nasıl kullandığının değerlendirilmesine yardım eder (302).

Testin uygulanmasına çocuğun yaşına uygun noktadan başlanmakta ve “geçer”, “kalır”, “olanak dışı” ve “reddetme” biçiminde puanlanmaktadır. Alınan puanlara göre, “normal”, “anormal”, “şüpheli” ve “test edilemez” şeklinde yorumlanmaktadır (303).

Yapılan araştırmada Denver Gelişim Tarama Testi (DGTT), çocukların yaşlarına uygun becerilerini değerlendirme ve çocukların yaşlarına uygun gelişimsel becerileri yerine getirip getirmediğini belirleme amacıyla kullanılmıştır. DGTT’ni uygulamak için ilk olarak değerlendirme formu üzerinde bir cetvel yardımıyla yaş çizgisi çizilmiştir. Testin uygulama kılavuzunda belirtildiği gibi testin tamamında hiç gecikme maddesi (yaş çizgisinin solunda kalan “K” maddesi) olmaması veya en fazla bir uyarı maddesi (yaş çizgisinin %75-90 aralığında kalan “K” maddesi) olması durumunda test sonucu ‘normal’ olarak yorumlanmıştır. Uygulanan DGTT sonucu ‘normal’ olarak belirlenen çocuklar ve ebeveynleri çalışmaya dahil edilmiştir.

### 3.3.2. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)

Dolunay Sarıca ve ark (304) tarafından geliştirilen EVOK, 5-6 yaş grubunda yer alan okul öncesi çocukların ev ortamında kendilerine sağlanan erken okuryazarlık deneyimlerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Araç 23 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır ve araçta 21 adet 5’li, 1 adet 6’lı ve 1 adet 3’lü dereceli sıklık bildiren madde yer almaktadır. 2 madde tersine puanlanmaktadır. Araçta alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 114’tür ve araçtan yüksek puan alınması çocuğun ev ortamında olumlu erken okuryazarlık deneyimlerine sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Araç hedef grupta yer alan çocukların anne babaları – ya da temel bakıcıları için geliştirilmiş olup katılımcı tarafından bireysel

olarak doldurulmaktadır. EVOK'un geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen faktörler şöyledir:

**1. Okuma:** Bu alt ölçek sekiz maddeden (en düşük puan: 8, en yüksek puan: 39) oluşmakta ve ölçekte çocuğun anne babadan kendisine kitap okuma talepleri, anne babanın okumaya ilgi düzeyleri ve çocuğun anne babanın okuma davranışlarını gözlemlene olanaklarına ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu ölçeğe örnek bazı maddeler “Çocuğunuza ne sıklıkla bir şeyler okursunuz?” ve “Okumayı ne kadar seviyorsunuz?” dur.

**2. Yazma:** Beş maddeden oluşan bu alt ölçekte (en düşük puan: 5, en yüksek puan: 25) çocuğun ev ortamında bireysel ve ebeveynle birlikte gerçekleştirdiği yazma/çizme etkinliklerine yönelik maddeler bulunmaktadır. Ölçek ile ilgili maddeler arasında “Çocuğunuz ne sıklıkla bir şeyler çizer?” ve “Çocuğunuz ne sıklıkla kelimeler yazar ?” yer almaktadır.

**3. Sesbilgisel ve yazı farkındalığı:** Bu alt ölçek altı maddeden oluşmakta (en düşük puan: 6, en yüksek puan: 30) ve ölçekte çocuğun sesbilgisi ve yazı farkındalığına ilişkin maddeler bulunmaktadır. Bu maddelere örnek olarak “Çocuğunuza ne sıklıkla restoran isimleri veya sokak işaretleri gibi kelime ve işaretleri gösterirsiniz?” ve “Çocuğunuzla ne sıklıkla uyaklı kelime oyunları oynarsınız?” örnekleri verilebilir.

**4. Birlikte kitap okuma:** Dört maddeden oluşan bu alt ölçek (en düşük puan: 4, en yüksek puan: 20), ebeveyn ile çocuğun birlikte yaptıkları okuma etkinlikleri sırasındaki çocuk davranışlarını içermektedir. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler “Çocuğunuz ne sıklıkla kitap okuyormuş gibi yapar?” ve “Çocuğunuz ne sıklıkla resimleri kendiliğinden gösterir veya onlarla ilgili konuşur?” dur.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre araç, okul öncesi çocukların ev ortamı erken okuryazarlık deneyimlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmektedir (304).

Araştırmada Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK), deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarını değerlendirmek

amacıyla kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmaya katılan annelere ölçeği nasıl dolduracakları hakkında bilgi verilmiş, ölçeği nasıl doldurmaları gerektiği ile ilgili soruları yanıtlanmıştır.

### 3.3.3. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

TEDİL, 2;0 – 7;11 yaş arası çocukların dil gelişimini değerlendirmesini amaçlayan bir testtir. TEDİL, önce 1981 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde 3;0 – 7;11 yaş arası çocukların alıcı ve ifade edici sözel dil becerilerini hızlı ve kolay bir şekilde ölçmek için Hresko ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, norma dayalı ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracıdır. Özgün formun Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında 1627 katılımcıdan tabakalı örnekleme yöntemi ile veri toplanmış, 1268 hane verisi normal grubuna dahil edilmiştir. 335 normal dil gelişimi gösteren, 18 dil bozukluğu olan ve 6 zihinsel engelli olmak üzere 359 katılımcının puanları için normlar oluşturulmuştur. TEDİL, A ve B olmak üzere iki paralel ölçme setinden oluşmaktadır. TEDİL' in iç tutarlığına ilişkin yapılan analizlerde testin gerek genelinde gerekse farklı yaş gruplarında katsayı ortalamalarının alfa değerleri çok yüksektir (0.86-0.98 arasında). Test-tekrar test güvenilirlik değerleri 0.92-0.98 arasındadır. Değerlendiriciler arası tutarlılık katsayısı 0.99 olarak belirlenmiştir. TEDİL'in alt testlerin madde ayırt edicilik değerleri altı farklı yaş grubu için hazırlanmıştır. Madde analizi sonucunda madde güçlük değerleri Alıcı Dil alt testi A formunda ve B formunda sırasıyla 0.81-0.90 ve 0.70-0.96 arasındadır. İfade Edici Dil alt testin A formu için ayırt edicilik değerleri ve ortalamaları sırasıyla 0.63-0.81 ve 0.74, B formu maddelerinin güçlük değerleri ise 0.58-0.86 arasında değişmektedir ve ortalaması da 0.74 olarak bulunmuştur. Testin ölçüt geçerliği için paralel formlardan elde edilen toplam puanların korelasyonu farklı yaş gruplarında incelenmiş, formlar arasındaki tutarlılığın 0.60-0.97 arasında olduğu gözlenmiştir (305).

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) araştırmaya katılan çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimini ölçmek ve çocukların sözel dil performanslarını ortaya koymak amacı ile kullanılmıştır. Uygulamaya çocukların kronolojik yaş hesaplamalarına uygun olarak testin başlama noktasının belirlenmesiyle başlanmıştır.

İlk olarak alıcı dil alt testindeki maddeler uygulanmaya başlanmış, ifade edici dil alt testinin uygulanmasıyla değerlendirme sonlandırılmıştır. Alt test uygulamalarının her ikisinde de başlama noktasının belirlendiği maddeden ileriye doğru çocuğun ard arda üç maddeye yanlış yanıt verdiği durumda test sonlandırılmıştır. Doğru yanıtlar '1' yanlış yanıtlar '0' olarak kodlanmış ve alıcı ve ifade edici dil alt test maddelerindeki doğru yanıtların toplamı alt test ham puanlarını oluşturmuştur. Alt testlerden alınan ham puanlar norm tablosunda verilen standart puan karşılıklarına dönüştürülmüştür. Sözel dil puanı, alıcı ve ifade edici dil standart puanlarının toplamı ile elde edilen puan norm tablosunda verilen karşılığı aracılığıyla belirlenmiştir. 85-115 puan aralığı genel ortalama puanları ifade etmektedir. Değerlendirilen çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişiminin ve sözel dil performansının genel ortalamanın altında ya da üstünde yer aldığını belirlemek için bu puan aralıkları kullanılmıştır.

### **3.3.4. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)**

Erken okuryazarlık becerilerinde risk grubunda yer alan ve okul öncesi dönemde bu beceriler açısından desteklenmesi gereken çocukların belirlenmesine yönelik sekiz alt testten oluşan bir değerlendirme aracı olarak planlanan test, Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (306) tarafından geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesi amacıyla çalışmaya Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesinde 60-72 aylık çocuklara eğitim veren sınıflarda öğrenim gören 403 çocuk dahil edilmiştir. EROT kapsamında geliştirilen yedi alt test (alıcı dil, ifade edici dil, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama alt testi) ile çocukların erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmiştir. Yapılan uygulamalar sonucunda, EROT'un geçerliğine ilişkin olarak kapsam geçerliği (hakem paneli), yapı geçerliği (açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ile SED ve yaşa göre karşılaştırma), ölçüte dayalı geçerlik (alt testler ile ölçüt arasındaki korelasyonlar) ve yordama geçerliği (alt testler ile izleme testleri arasındaki korelasyonlar) hesaplamaları yapılmıştır. Güvenirlik analizleri için ise iç tutarlılık (KR-20), iki yarı test güvenirliliği (Spearman Brown) ve test tekrar test güvenirliliği katsayıları hesaplanmıştır. EROT'un kapsam geçerliğine ilişkin olarak oluşturulan uzman paneli EROT'un her bir alt testinde yer alan



maddelerin çocukların ilgili testlerdeki yeterliklerini yansıtacağına ilişkin görüş bildirmiştir. Bu açıdan, EROT'un ölçülmek istenen alanları yeterince yansıttığı kabul edilmiştir. EROT'un yapı geçerliğine ilişkin yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen bulgular EROT'un yedi alt testten oluşan bir yapı olduğunu. her bir alt test içerisinde yer alan boyutlardaki maddelerin faktör yük değerlerinin.43 ile.93 arasında değiştiğini ve alt testlerin de kendi içlerinde beklenen uyumu verdiğini göstermiştir. Bu sonuçlar temelinde EROT'un yapı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen çocukların EROT'tan elde ettikleri puanları yaşa ve SED'e göre karşılaştırıldığında ise puanlarının yaşlara göre farklılaşmadığı fakat SED'leri yükseldikçe EROT puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Elde edilen bu sonuçların da kuramsal ve ampirik olarak beklenen sonuçlar olduğu ve EROT'un yapı geçerliğinin yeterli olduğu görüşünü desteklediği düşünülmüştür. EROT'un alt testlerinden elde edilen puanlar ile ölçüt test puanları arasında çıkan orta düzey ve anlamlı korelasyon değerleri EROT'un ölçüt geçerliğine ilişkin bulgu sağlamıştır. EROT'un yordama geçerliğine ilişkin ise EROT puanlarıyla izleme testleri arasındaki korelasyonların anlamlı ve beklenen yönde (pozitif) çıkması, EROT'un yordama geçerliği için bir kanıt olarak değerlendirilmiştir. EROT'un güvenirlik analizleri kapsamında elde edilen yüksek KR20 ve Spearman Brown değerleri, her alt testteki maddelerin o testin bütünüyle olan ilişkisinin yeterli olduğu, diğer bir deyişle, testin iç tutarlık anlamında güvenilir olduğunu göstermiştir. EROT'un test tekrar test güvenirlik değerleri ise kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (306).

EROT, araştırmaya katılan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Uygulama esnasında EROT' a verilen doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 şeklinde puanlanmıştır. Her bir alt test için (sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama) toplam puanlar elde edilmiştir ve kılavuzda belirlenen kesme puanlarına göre çocukların aldıkları puanlar yorumlanmıştır. EROT' a göre her bir alt testte belirlenen kesme puanının altında kesme puanı alan çocuklar erken okuryazarlık becerileri açısından risk altında olarak kabul edilmektedir.

### 3.3.5. Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Becerileri Kontrol Listesi

Kontrol listesi, Işıtan ve Akoğlu (307) tarafından 48-60 ve 61-72 ay arası normal gelişim gösteren çocukların yazı farkındalığı becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Çalışma grubunda yer alan çocukların demografik bilgilerinin yer aldığı, “Çocuğa İlişkin Bilgiler” bölümünden ve kitap ve yazı düzeni, yazının anlamı, harfler, sözcükler ve noktalama işaretleri olmak üzere toplam 5 bölüm ve 46 maddeden oluşmaktadır. Kontrol listesinde, değerlendirme maddelerinin yer aldığı bir sütun ile sergilenen becerilerin kodlandığı değerlendirme sütunu ve gözlem ya da açıklama gerektiren maddelere ilişkin işaretleme yapmak amacıyla “açıklama” sütunu yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen aracın iç tutarlılık çalışması için Kuder-Richardson 20 formülü kullanılmıştır. KR-20 değeri “kitap ve yazı düzeni” bölümü için.74, “sözcükler” bölümü için.76, “yazının anlamı” bölümü için.26, “harfler” bölümü için.46, “noktalama işaretleri” bölümü için.55, “diğer beceriler” bölümü için ise.71 olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkılarak başlangıçta 46 maddeden oluşan kontrol listesinde iç tutarlılığı zedeleyen toplam 13 madde çıkarılmıştır. Kalan maddeler üzerinden gerçekleştirilen güvenilirlik hesaplamaları yapılmış ve “kitap ve yazı düzeni” ve “sözcükler” bölümleri açısından kontrol listesinin güvenilirlik katsayılarının diğer bölümlerden daha yüksek olduğu (sırayla;.74 ve.76) bulunmuştur. Sonuçlar kontrol listesinin okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığını değerlendirmede kullanılabileceğini göstermiştir (307).

‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Becerileri Kontrol Listesi’ araştırmaya katılan çocukların yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmek amacıyla ön ve son testte kullanılmıştır. Kontrol listesinin uygulanmasında resimli çocuk kitabı aracılığıyla çocuklara listedeki maddeler sorulmuş ve çocuk dostu kodlamaya uygun olarak çocuğun sergilediği beceriler için “1” rakamı sola dayalı olarak, sergilemediği beceriler için ise “0” rakamı sağa dayalı olarak yazılmıştır. Kontrol listesi puanlarının değerlendirilmesi ve yorumlanması aşamasında çocuğun sergilediği beceriler ‘1’ puan, sergilemediği beceriler ‘0’ olarak kodlanmış ve herbir bölüme ait toplam puanlar ve herbir bölümün toplam puanından oluşan genel toplam puanı elde edilmiştir.

### 3.3.6. Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (AST)

Test, Akoğlu ve Acarlar (308) tarafından 3-9 yaş grubundaki çocukların sözel çalışma belleği performanslarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Test listesinde toplam 36 sözcük yer almaktadır. Liste sesbirimlerin sözcük başı, ortası ve sonunda eşit sayıda temsil edilmesi, Türkçe hece yapısı ve sözcüklerdeki hece sayısı ölçütleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Türkçe SALT'un (Systematic Analysis of Language Transcripts) (Acarlar, Miller ve Johnston, 2006) veri tabanında yer alan 4-6 yaşlar arasındaki 70 çocuğun dil örneklerinde sıklıkla kullandıkları sözcüklerden yararlanılmıştır. SALT veri tabanındaki çocukların dil örneklerinde yer alan toplam 1839 sözcük ile anlamlı sözcük havuzu oluşturulmuştur. Bu listedeki isim sözcüklerinden çocuklar tarafından en az 10 kez kullanılmış 1-4 heceli toplam 153 sözcük arasından 64 sözcük belirlenmiştir. Çocukların dil örneklerinde ünsüz kümesi içeren sözcüklerle (bant, park, kurt vb.) karşılaşıldığından, ünsüz kümesi içeren 3 sözcük de listeye alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenen listede 1 heceli 8, 2 heceli 8, 3 heceli 8, 4 heceli 9 ve ünsüz kümesi içeren 3 sözcük olmak üzere toplam 36 anlamsız sözcük yer almıştır. Oluşturulan listedeki sözcüklerde toplam 210 sesbirim bulunmaktadır. Uygulamaya geçmeden önce çocukların kullanılan materyalleri incelemelerine izin verilerek araştırmacı tarafından kulaklıklar, mikrofon, ses kayıt cihazları ve uygulama hakkında bilgi verilmiştir. İlk önce bütün çocuklar ile AST'de kullanılmayan toplam 3 anlamsız sözcüğün tekrarlanmasını içeren deneme oturumu yapılmıştır. Deneme oturumunda kullanılan anlamsız sözcükler, tekrar işleminin çocuklar tarafından öğrenilmesi amacıyla, araştırmacı tarafından yüksek sesle söylenmiş ve çocuklardan tekrar etmesi istenmiştir. Deneme oturumundaki üç sözcükten ikisini tekrar edemeyen 2 çocuk çalışmaya alınmamıştır. Deneme oturumunda başarılı olan çocuklara “Şimdi aynı uygulamayı kulaklıklarla yapacağız. Kulaklıkları takacağım. Ben buradaki düğmeye bastığımda kulaklıktan bazı sözcükler duyacaksın. Sözcükleri duyduktan hemen sonra yüksek sesle tekrar etmeni istiyorum” şeklinde bir açıklama yapılmıştır. Kulaklık ile yaka mikrofonu çocuklara takılarak sözcük listesindeki sözcüklere ait ses kaydı dinletilmiştir. Çocukların doğru ve yanlış tekrar ettikleri sözcükler kayıt formunun ilgili sütununa işaretlenmiştir. Hatalı tekrarlanan sözcükler tekrar edilen şekliyle uygulama sırasında yazılı olarak kaydedilmiş ve daha sonra ses kayıtları dinlenerek kayıt formu ile

karşılaştırılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanması amacıyla, uygulamaların %30'u ikinci araştırmacı tarafından dinlenmiştir. İkinci araştırmacı, rastgele belirlenen ses kayıtlarını dinleyerek başka bir forma işaretlemiştir. Daha sonra iki araştırmacının verileri arasındaki güvenilirlik, “Görüş birliği / (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik %92.4 olarak bulunmuştur. İki araştırmacı arasındaki görüş farklılıklarına dayanılarak formlar tekrar gözden geçirilmiş, ses kayıtları birinci araştırmacı tarafından tekrar dinlenmiş ve iki araştırmacının görüşleri doğrultusunda, yanıtlar üzerinde uzlaşılan şekliyle ilgili forma tekrar işaretlenmiştir. Doğru üretilen sesbirim sayısı (DÜSS) için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise.81 olarak bulunmuştur (315).

Çalışmada anlamsız sözcük tekrarı testi araştırmaya dahil edilen çocukların sözel çalışma belleği performanslarını değerlendirmek amacıyla ön ve son testte kullanılmıştır. Test uygulamasına başlamadan önce çocukların kullanılan materyalleri incelemelerine izin verilmiş ve araştırmacı tarafından test sırasında kullanılacak olan materyaller ve uygulama hakkında çocuklara bilgi verilmiştir. İlk olarak deneme oturumunda kullanılan anlamsız sözcükler araştırmacı tarafından yüksek sesle söylenmiş ve çocuklardan tekrar etmeleri istenmiştir. Deneme oturumunda kullanılan üç sözcüğü tekrar eden çocuklar ile test uygulamasına devam edilmiştir. Deneme oturumundan sonra çocuklara “Şimdi aynı uygulamayı kulaklıklarla yapacağız. Kulaklıkları takacağım. Ben buradaki düğmeye bastığımda kulaklıktan bazı sözcükler duyacaksın. Sözcükleri duyduktan hemen sonra yüksek sesle tekrar etmeni istiyorum” şeklinde bir açıklama yapılmıştır. Çocukların doğru ve yanlış tekrar ettikleri sözcükler kayıt formunun ilgili sütununa işaretlenmiştir. Hatalı tekrarlanan sözcükler tekrar edilen şekliyle uygulama sırasında yazılı olarak kaydedilmiş ve daha sonra ses kayıtları dinlenerek kayıt formu ile karşılaştırılmıştır.

### **3.3.7. Paylaşımlı Kitap Okuma Programı (PaKOP) Sesli-Okuma, Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyici Sistemik Müdahale Programı**

Müdahale grubundaki çocuklara ebeveynleri tarafından 12 hafta boyunca PaKOP (Paylaşımlı Kitap Okuma Programı) Sesli-okuma müdahalesi uygulanmıştır. PaKOP Sesli-okuma müdahalesi, erken okuryazarlık becerilerini destekleyici, yazı farkındalığı temelli sistemik paylaşımlı kitap okuma programıdır. Ohio State Üniversitesi'nde Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt (309) tarafından geliştirilen 30 haftadan oluşan STAR (Sit Together and Read) Programı kaynak alınarak hazırlanan PaKOP Sesli-okuma erken okuryazarlık müdahalesi programı, Turan, Akoğlu ve Topcu (310) tarafından Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı ve çocuk edebiyatı eserleri göz önünde bulundurularak yeniden Türkçe resimli çocuk kitaplarına uyarlanarak 32 haftalık program olarak genişletilmiş ve düzenlenmiştir.

STAR Sit Together and Read Programına ilişkin çalışmalar, eğitimciler ve ebeveynler tarafından programda belirtilen okuma düzeni ve stratejiler takip edildiğinde çocukların müdahale sonrasında da erken okuryazarlık ve dil becerilerinde önemli ilerlemeler kaydettiklerini göstermiştir (309, 311).

PaKOP, normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra dil ve konuşma bozukluğu olan ve/veya gelişimi çeşitli nedenlerle risk altında olan çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla kullanılabilen bir müdahale programıdır.

PaKOP, paylaşımlı kitap okuma stratejileri ve aile ve eğitimcilere yönelik birbiri ile paralel iki kitap aracılığıyla paylaşımlı kitap okuma stratejilerinin öğretimine ilişkin bilimsel dayanaklı uygulama örneklerinden oluşmaktadır. Programın hedef kitlesi 3-6 yaş arası çocuğa sahip anne babalar ve 3-6 yaş grubu çocuklarla çalışan eğitimcilerdir.

Paylaşımlı kitap okuma programı ailelere ve eğitimcilere, çocukların harfler, sözcükler, kitap ve yazı düzeni ve yazının anlamı olmak üzere yazıyla ilgili dört temel alandaki bilgisini yapılandırmak amacıyla sistemik, açık ve esnek bir yaklaşım

sunmaktadır. Ayrıca güncel okul öncesi eğitim programına eklenmiş olan erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin kazanım ve göstergeler ile örtüşmekte, ailelerin ve öğretmenlerin “hangi kitabı okumalıyım?” sorusuna yanıt bulmalarını sağlamaktadır.

Bu program okul öncesi dönemdeki çocukların yazıya ilişkin bilgilerini ve farkındalıklarını artırmayı hedeflemektedir. Ne var ki, ülkemizde erken okuryazarlık becerilerine ilişkin çalışmaların yeni yeni hız kazanması nedeniyle gerek çocukların, gerekse ailelerin ve eğitimcilerin konuya ilişkin farkındalıklarını artırmak ve gereksinimlerine odaklanmak amacıyla mevcut program genişletilmiş ve programın Türkçe versiyonu oluşturulmuştur. Türkçeye “PaKOP” olarak aktarılan bu programda yer alan hedef becerilerde ise ülkemizde uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı ve gelişimsel gereksinimler göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda, eğitimciler ve aileler tarafından her bir hedefin en az iki kere ele alınması sağlanmıştır. Eğitimci ve aile uygulama kitapçıkları olmak üzere iki kitapçıktan oluşan programda her iki set arasında paralellik bulunması, programın eğitimciler ve aileler tarafından eş zamanlı uygulanabilmesine olanak tanımaktadır. Böylece, eğitimciler tarafından yapılan uygulamalar ve hedeflenen beceriler aynı süreç içerisinde, ev ortamında aileler tarafından da desteklenebilmektedir. Ayrıca, PaKOP yalnızca eğitimciler tarafından uygulanabildiği gibi yalnızca aileler tarafından da uygulanabilmektedir.

PaKOP Sesli-Okuma müdahalesinde uygulama için önerilen bir resimli çocuk kitap listesi bulunmaktadır. Önerilen kitaplar uzun bir araştırma ve inceleme sürecinden sonra belirlenmiş olup, kitapların seçiminde çocuk kitaplarının taşıması gereken biçim ve içerik özelliklerinin yanı sıra nitelikli çocuk edebiyatı eserleri olmaları ve PaKOP’un hedeflerine ulaşmasını sağlayacak özellikleri taşımaları göz önünde bulundurulmuştur (310).

### 3.3.7.1. Müdahale Programının Uygulanması

Bu araştırmada toplam 32 haftalık PaKOP Sesli- Okuma müdahalesinin ilk 12 haftalık bölümü uygulanmıştır. Babalardan daha çok annelerin çalışmaya katılım sağlayabileceği belirlendiği için anneler çalışmaya dahil edilmiştir. Müdahale grubundaki anneler müdahaleye başlamadan önce grup eğitim oturumuna katılmışlardır. Grup eğitim oturumu için deney grubunu oluşturan ilkokulun konferans salonu kullanılmıştır. Grup eğitim oturumu ile ilgili araştırmacı tarafından PaKOP programını tanıtıcı bir sunum hazırlanmış ve bu sunum aracılığıyla program annelere tanıtılmıştır. Eğitim 60 dk. sürmüştür. Grup eğitiminde annelere programı uygulama basamakları anlatılmıştır. Oturumun sonunda annelere soru sormaları için zaman tanınmış ve ilk hafta okumaları gereken kitap ve kitabı nasıl okumaları gerektiğine dair uygulama yönergesi yazılı olarak verilmiştir. Uygulama yönergesinin anlatımı sırasında kitabı okurken yazıya dikkat çekme için kullanacakları yöntemler annelere uygulamalı olarak anlatılmıştır. 12 hafta boyunca 12 farklı kitap ve 12 uygulama yönergesi her hafta müdahale grubundaki annelere verilmiştir. Uygulama yönergesi, programda belirlenen her kitap aracılığıyla yazı ile ilişkili becerilerin temel alındığı konu başlıklarından (örneğin; kısa ve uzun sözcükler, çevresel yazı) ve uygulama sırasında verilecek yönergelerden (Kitabın 4. sayfasındaki sözcükleri parmakla işaret ederek şu şekilde yorumlar yapabilirsiniz: Burada sözcükler görüyorum. Bize öyküyü anlatıyorlar. Bak buradalar. Bunlar birer sözcük (parmakla sözcükleri işaret ederek) Müdahale grubundaki çocuklara 12 hafta boyunca ebeveynleri tarafından PaKOP Sesli-Okuma müdahale programı uygulanmıştır. Program, erken okuryazarlık becerilerini destekleyici, yazı farkındalığı temelli sistematik paylaşımlı kitap okuma programıdır. Paylaşımlı okuma oturumları boyunca ebeveynlere her kitap ile ilişkili yazı ile ilgili nesnelerin özel bir kapsamı ve sırasına bağlı olan belirgin tartışmayı konuşma içine yerleştirip yerleştirmedikleri sorulmuş ve her hafta program ile ilgili yapılan toplantılara katılım sağlayan aileler not edilmiştir. Ebeveynlerden paylaşımlı kitap okuma oturumlarını video kaydı almaları istenmiştir. Videolar, annelerin her hafta kitap ile ilgili konu başlıklarını uygulama durumlarına göre oluşturulan kontrol listesi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerden sonra gerekli geri bildirimler toplantılar sırasında ailelerle isteğe bağlı olarak bireysel veya grup ortamında paylaşılmıştır.

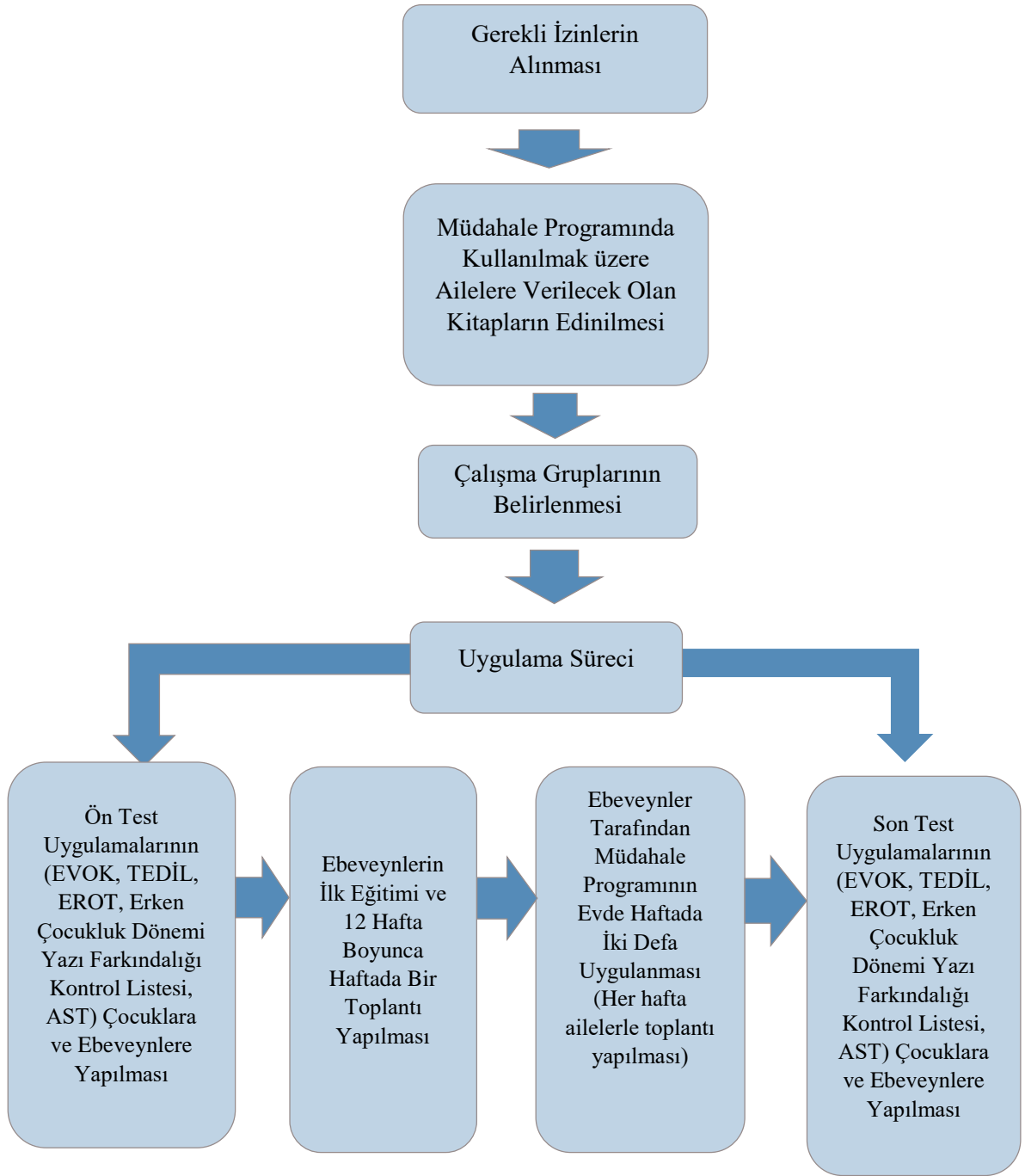
12 haftalık müdahale programı süresi boyunca her hafta müdahale grubundaki ebeveynlere kitap okuma oturumları sırasında uygulayacakları stratejiler uygulamalı olarak anlatılmıştır. Her oturum sonunda toplantıya katılım sağlayan ailelerin programı uygulama ile ilgili soruları yanıtlanmış ve bilgi paylaşımlarında bulunulmuştur. Her hafta okumaları gereken kitap ve kitabı nasıl okumaları gerektiğine ilişkin uygulama yönergesi yazılı olarak ailelere verilmiştir.

Kontrol grubundaki çocuklar ve ebeveynleri müdahale programına dahil edilmemiştir. Müdahale programının bitiminde deney ve kontrol grubundaki çocuklara son testler uygulanmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Veri toplama sürecinin hazırlık aşaması, ön test uygulamalarının yapılması, ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahale programının uygulanması ve son test uygulamalarının yapılması konuları bu bölümde ele alınmıştır. Şekil 3.1'de veri toplama süreci ve müdahale programının uygulanması süreci şemalandırılmıştır.





**Şekil 3.2.** Veri toplama ve müdahale programının uygulanması süreci.

### 3.4.1. Hazırlık Aşaması

- Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılacak olan ölçekler için gerekli izinler alınmış ve uygulayıcı sertifikası gerektiren testler için gerekli eğitimler alınmıştır.
- Müdahale programının uygulanması sırasında 12 hafta boyunca çalışma grubunu oluşturan ebeveynlere dağıtılmak için gerekli olan kitapların alımı konusunda ilgili kişi ve kurumlarla görüşülerek kitaplar edinilmiştir.
- Araştırmanın evrenini oluşturması planlanan Ankara ili Altındağ ilçesinde bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokulların listesi çıkarılmıştır.
- Araştırmanın içeriğini özetleyen bir dilekçe, araştırmada kullanılması planlanan ölçekler ve Altındağ ilçesinde bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokulların listesi ile birlikte Ankara Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma için başvuruda bulunulmuştur ve 29.08.2019 tarihinde Ankara Valiliğinden araştırma için gerekli onay alınmıştır (EK 8)
- Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul başvurusu yapılmış ve GO 18/942 proje numarası ile 25.09.2018 tarihinde onay alınmıştır (EK 8)
- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için Ankara ili alt sosyoekonomik düzeyde bulunan Altındağ ilçesinde bünyesinde anasınıfı bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların okul müdürleriyle görüşülmüştür.
- Tez çalışmasına katılım için gönüllü olan aynı bölgedeki iki ilkokulun (Yıldırım Beyazıt İlkokulu ve Tandoğan Şehit Celalettin İbiş İlkokulu) ana sınıfındaki çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen okullardan rastgele biri deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak seçilmiştir.
- Çalışmanın deney grubu ve kontrol grubunu oluşturması planlanan ailelere aile onam formu ve aile bilgi formu dağıtılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden ve aile bilgi formunda sosyoekonomik düzeyi alt sosyoekonomik düzeye karşılık gelen çocuklar ve ebeveynleri çalışmanın deney ve kontrol grubunu oluşturmuşlardır.

### 3.4.2. Ön Test Uygulamalarının Yapılması

- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklar ile çalışma için belirlenen ölçme araçları ile ön testlere başlanmıştır. Tüm testler sınıfın dışında önceden belirlenen bir alanda mümkün olduğunca uygun koşulları sağlamaya çalışarak (çocuk boyu masa ve sandalye, sessiz bir ortam) her çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır.
- Uygulama yapılacak olan odaya çocuklar tek tek alınmış ve kısa bir sohbetin ardından uygulamalara geçilmiştir. Sohbet sırasında uygulayıcı çocuğa birlikte bazı etkinlikler yapacaklarını belirtmiştir.
- Her çocukla araştırmada kullanılacak tüm ölçeklerin uygulamaları farklı günlerde iki oturumda tamamlanmıştır.
- Çocukların normal gelişim gösterme ölçütünü karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere ilk olarak Denver Gelişim Tarama Testi uygulanmıştır. Denver Gelişim Tarama Testi sonucunda yaşına uygun gelişim özellikleri gösteren ve ana dili Türkçe olan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.
- Denver Gelişim Tarama Testi II'den sonra Türkçe Erken Dil Gelişim Testi ve Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi, Erken Okuryazarlık Testi ve Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi uygulanmıştır.
- Çalışmada kullanılacak ölçme araçları yardımıyla deney ve kontrol grubunu oluşturacak çocukların ön test uygulamaları tamamlanmıştır.

### 3.4.3. Ebeveyn Uygulamalı Paylaşımlı Kitap Okuma Erken Okuryazarlık Müdahale Programı Uygulaması

- Ön test uygulamalarının ardından deney grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerine çalışmada kullanılan Paylaşımlı Kitap Okuma Programı (PaKOP) Sesli-Okuma müdahalesini tanıtmak ve erken okuryazarlık becerileri hakkında bilgilendirmek üzere bir eğitim planlanmıştır.
- Eğitim deney grubunu oluşturan çocukların devam ettiği Yıldırım Beyazıt İlkokulu'nun konferans salonunda düzenlenmiş ve 1 saat sürmüştür.

- Eğitimde müdahalede kullanılacak olan ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma programı ile ilgili önceden hazırlanmış bir powerpoint sunumu yapılmıştır.
- Eğitimin sonunda ebeveynlerin soruları yanıtlanmış ve bilgi alışverişinde bulunulmuştur.
- İlk hafta çocuklarına okumaları gereken kitap ve program dahilinde kitabı nasıl okuyacaklarına ilişkin uygulama basamaklarına ait iki sayfalık yönerge ebeveynlere sağlanmış ve uygulamanın basamakları ile ilgili ailelere model olunmuştur.
- Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) hakkında ebeveynler bilgilendirilmiş ve ölçeği doldurmaları istenmiştir.
- 12 hafta boyunca her hafta belirlenen zaman dilimlerinde okulun konferans salonunda ebeveynlere bir önceki hafta okumaları gereken kitap okuma oturumları ile ilgili geri bildirim sağlanmış ve bir sonraki hafta okumaları gereken kitap ve ilgili uygulama yönergesi verilmiştir.
- Programa katılan ebeveynlerden programın kitap okuma oturumlarını video kaydına almaları istenmiştir. Bu video kayıtları aracılığıyla ebeveynlere geri bildirim sağlanmıştır.

#### **3.4.4. Son Test Uygulamalarının Yapılması**

Ebeveyn Uygulamalı Paylaşımlı Kitap Okuma Programı'nın uygulanmasından sonra araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla ön test uygulamasında sağlanan fiziksel ortam ve koşullar oluşturularak deney ve kontrol grubu çocuklarla son test uygulamaları yapılmıştır.

Son testlerin uygulanmasından sonra kontrol grubundaki çocukların ebeveynlerine yönelik eğitim planlanmış ancak salgın nedeniyle planlanan eğitim ailelere verilememiştir. Uzaktan eğitim planlanması da yapılmaya çalışılmış fakat gerekli koşullar (internet ulaşımı, uzaktan eğitim için gerekli teknolojik araçlara erişim sıkıntısı vb.) sağlanamadığı için eğitim gerçekleştirilememiştir.

### 3.5. Veri Analizi

İstatistiksel analizlerde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır ve %95 güven düzeyinde çalışılmıştır. Kategorik değişkenler için frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Ön ve son test puanlarının gruba göre farklılık gösterme durumu Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. İki bağımsız grup arasındaki farkın önemini sınamak için en yaygın kullanıma sahip parametrik olmayan testlerden biri de Mann Whitney U testidir. Bu test, iki bağımsız grubun aynı ana kütlede veya aynı ortalamaya sahip iki farklı ana kütlede gelip gelmediğini belirlemektedir. Başka bir ifadeyle, bağımsız iki grubun veya örneklemin bağımlı bir değişkene ilişkin ölçümlerinin karşılaştırılarak iki dağılım arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilir. Mann Whitney testi verinin parametrik olmadığı durumlarda, bağımsız örneklem t testinin karşılığıdır (299). Etki büyüklüğü ( $r$ ),  $z$  değerinin iki grupta yer alan toplam katılımcı sayısının kareköküne bölünmesi ile hesaplanmış ve yorumlanması Cohen (1988)'e göre yapılmıştır. Buna göre, 0,50 yüksek etki, 0,30 orta ve 0,10 küçük etki olarak kabul edilmiştir. İşaretin önemi yoktur.

Grup ayırımında ön ve son test arasındaki değişim ise Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir. Birbiriyle ilişkili iki değişkene ait gözlemlenen değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon testi ile kontrol edilir. Parametrik olmayan testler arasında yer alan bu test eşler arasında farklılığın kontrolü için geliştirilmiştir. Wilcoxon testi, verinin parametrik olmadığı durumlarda, ilişkili (eşli) örneklem t testinin karşılığıdır (299). Anlamlılık değeri olarak 0,05 alınmıştır. Buna göre  $p < 0,05$  olması durumunda ise anlamlı farklılığın olduğu,  $p > 0,05$  olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ön ve son test puanları arasındaki ilişki Spearman korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Spearman korelasyon testi değişkenlerin (birinin ya da her ikisinin) normal dağılmadığı durumlarda, verilerin kesikli sayısal veri tipinde olduğu durumlarda, veri sürekli iken gözlem sayısının az olduğu durumlarda, değişkenlerin doğrudan sıralı (ordinal) olarak elde edildiği ya da belli bir kritere göre sıralandığı durumlarda ilişki miktarını belirlemek amacıyla kullanılır (312).

#### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan çocukların ölçme araçlarından aldıkları puanlara ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1’de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) ön test ortalama puanları verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Deney ve kontrol grubu çocukların EVOK ölçeği ön test ortalama puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.

	Grup						U	p	Etki Düzeyi
	Deney			Kontrol					
	$\bar{x}$	ss	Medyan	$\bar{x}$	ss	Medyan			
<b>Okuma</b>	18,29	5,69	16,00	15,88	3,55	16,00	118,500	,359	,16
<b>Yazma</b>	12,29	3,62	13,00	12,12	5,00	11,00	129,000	,592	,09
<b>Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı</b>	13,53	3,18	13,00	13,53	4,77	12,00	130,500	,628	,08
<b>Birlikte Kitap Okuma</b>	9,65	2,67	9,00	9,06	4,26	8,00	104,500	,164	,24
<b>EVOK Toplam</b>	53,76	10,59	54,00	49,76	13,40	47,00	99,500	,121	,27

\* $p < 0,05$  Mann Whitney testi

Tablo 4.1 incelendiğinde; deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ). EVOK ön test tüm alt testlerinin (okuma, yazma, ses bilgisel farkındalık, birlikte kitap okuma) ve EVOK ön test toplamının etki düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2’ de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘EVOK’ son test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Deney ve kontrol grubu çocukların ‘EVOK’ son test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.

	Grup						U	p	Etki Düzeyi
	Deney			Kontrol					
	$\bar{x}$	ss	Medyan	$\bar{x}$	ss	Medyan			
<b>Okuma</b>	19,82	6,22	20,00	15,94	3,56	16,00	84,500	,038*	,36
<b>Yazma</b>	14,76	3,36	14,00	12,24	4,89	11,00	86,000	,043*	,35
<b>Sesbilgisel ve yazı farkındalığı</b>	17,00	4,27	16,00	13,71	4,59	13,00	79,000	,024*	,39
<b>Birlikte kitap okuma</b>	12,59	3,26	13,00	9,06	4,26	8,00	55,000	,002*	,53
<b>EVOK Toplam</b>	64,18	12,95	62,00	50,35	13,90	50,00	64,500	,006*	,47

Tablo 4.2 incelendiğinde EVOK’un son test tüm alt başlıklarında (okuma, yazma, ses bilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma) ve toplam puanında, deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Deney grubunu oluşturan çocukların EVOK son test ‘okuma’ alt başlığı puan ortalaması ( $\bar{x} = 19,82$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x} = 15,94$ ) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların EVOK son test ‘yazma’ alt başlığı puan ortalaması ( $\bar{x} = 14,76$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x} = 12,24$ ) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların EVOK son test ‘sesbilgisel ve yazı farkındalığı’ alt başlığı puan ortalaması ( $\bar{x} = 17,00$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x} = 13,71$ ) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların EVOK son test ‘birlikte kitap okuma’ alt başlığı puan ortalaması ( $\bar{x} = 12,59$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x} = 9,06$ ) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların EVOK son test ‘toplam’ puan ortalaması ( $\bar{x} = 64,18$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x} = 50,35$ ) daha fazladır.

EVOK son testlerin etki düzeylerine bakıldığında; EVOK son test okuma (-0,36), yazma (-0,35) ve ses bilgisel farkındalık (-0,39) alt testlerinin ve EVOK toplamının (-0,47) etki düzeyinin orta olduğu, birlikte kitap okuma (-0,53) alt testinin ise etki düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.3’ de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)’ne ilişkin ön test puanlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Deney ve kontrol grubu çocukların TEDİL ön test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.

	Grup						U	p	Etki Düzeyi
	Deney			Kontrol					
	$\bar{x}$	ss	Medyan	$\bar{x}$	ss	Medyan			
TEDİL Alıcı Dil Puanı (ön test)	97,29	11,24	101,00	89,41	7,82	87,00	84,000	,036*	,36
TEDİL İfade Edici Dil Puanı(ön test)	105,29	11,90	111,00	99,88	8,64	101,00	97,000	,100	,28
TEDİL Sözel Dil Puanı(ön test)	101,65	11,91	105,00	93,65	8,77	93,00	88,500	,053	,33

\*p<0,05 Mann Whitney testi

Tablo 4.3 incelendiğinde Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Alıcı Dil Puanı (ön test)’nin deney ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0,05). Deney grubunu oluşturan çocukların TEDİL alıcı dil ön test puan ortalaması ( $\bar{x}$  =97,29), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x}$ =89,41) anlamlı düzeyde yüksektir. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ön test etki düzeyleri incelendiğinde; TEDİL alıcı dil (-0,36), ifade edici dil (-0,28) ve sözel dil (-0,33) ön test etki düzeylerinin orta olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.4’ de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)’ne ilişkin son test puanlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Deney ve kontrol grubu çocukların TEDİL son test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.

	Grup						U	p	Etki Düzeyi
	Deney			Kontrol					
	$\bar{x}$	ss	Medyan	$\bar{x}$	ss	Medyan			
TEDİL Alıcı Dil Puanı	98,29	10,04	101,00	90,18	7,24	90,00	74,000	,015*	,42
TEDİL İfade Edici Dil Puanı	105,53	11,91	111,00	99,88	8,64	101,00	95,000	,086	,29
TEDİL Sözel Dil Puanı	102,65	11,69	107,00	94,12	8,47	95,00	81,000	,028*	,38

\*p<0,05 Mann Whitney testi



Tablo 4.4 incelendiğinde TEDİL Alıcı Dil Puanı ve TEDİL Sözel Dil Puanı son test puan ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<0,05$ ). Deney grubunu oluşturan çocukların TEDİL alıcı dil son test puan ortalaması ( $\bar{x}=98,29$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x}=90,18$ ) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların TEDİL sözel dil puanı son test puan ortalaması ( $\bar{x}=102,65$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların ortalamasından daha fazladır ( $\bar{x}=94,12$ ). TEDİL son test etki düzeylerine bakıldığında; TEDİL alıcı dil (-0,42), ifade edici dil (-0,29) ve sözel dil (-0,38) son test etki düzeylerinin orta olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.5’ de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ön test puanları verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Deney ve kontrol grubu çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ön test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.

	Grup						U	p	Etki Düzeyi
	Deney			Kontrol					
	$\bar{x}$	ss	Medyan	$\bar{x}$	ss	Medyan			
<b>Kitap ve Yazı Düzeni</b>	7,94	3,03	8,00	8,18	2,58	9,00	133,500	,702	,07
<b>Harfler</b>	1,12	1,11	1,00	1,71	1,26	2,00	107,000	,181	,23
<b>Sözcükler</b>	0,59	1,94	0,00	0,00	0,00	0,00	119,000	,074	,31
<b>Genel Toplam</b>	9,94	4,92	9,00	9,94	3,63	11,00	129,000	,591	,09
<b>‘Diğer’ Alt Başlığı Toplam Puanı</b>	1,76	1,09	1,00	2,06	1,03	3,00	123,500	,410	,14

\* $p<0,05$  Mann Whitney testi

Tablo 4.5 incelendiğinde deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ni oluşturan alt başlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Ön Test Etki Düzeyleri’ incelendiğinde ‘kitap ve yazı düzeni’(-0,07), ‘harfler’ (-0,23), ‘genel toplam’ (-0,09) ve ‘diğer’(-0,14) ön test etki düzeyinin düşük, ‘sözcükler’ (-0,31) ön test etki düzeyinin orta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6’ da deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ son test puanları verilmiştir.

**Tablo 4.6.** Deney ve kontrol grubu çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ son test puanlarına ilişkin sonuçların dağılımı.

	Grup						U	p	Etki Düzeyi
	Deney			Kontrol					
	$\bar{x}$	ss	Medyan	$\bar{x}$	ss	Medyan			
<b>Kitap ve Yazı Düzeni</b>	14,06	3,36	15,00	8,82	2,58	10,00	34,500	,000*	,65
<b>Harfler</b>	2,76	0,56	3,00	1,59	1,23	1,00	66,500	,002*	,52
<b>Sözcükler</b>	2,47	2,70	2,00	0,00	0,00	0,00	51,000	,000*	,66
<b>Genel Toplam</b>	19,29	5,73	19,00	10,41	3,55	12,00	25,000	,000*	,71
<b>‘Diğer’ Alt Başlığı Toplam Puanı</b>	2,88	0,49	3,00	2,29	0,99	3,00	102,000	,037*	,36

\* $p < 0,05$  Mann Whitney testi

Tablo 4.6 incelendiğinde deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ alt başlıklarından; ‘kitap ve yazı düzeni’, ‘harfler’ ve ‘sözcükler’ alt başlığı toplam puanları ve ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ genel toplam puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ayrıca ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ‘diğer’ alt başlığı son test toplam puanları arasında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Deney grubunu oluşturan çocukların ‘kitap ve yazı düzeni’ alt başlığı son test toplam puan ortalaması ( $\bar{x}=14,06$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların ortalamasından ( $\bar{x}=8,82$ ) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların ‘harfler’ alt başlığı son test puan ortalaması ( $\bar{x}=2,76$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x}=1,59$ ) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların ‘sözcükler’ alt başlığı son test toplam puan ortalaması ( $\bar{x}=2,47$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x}=0,00$ ) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların ‘yazı farkındalığı kontrol listesi genel toplam’ son test puan ortalaması ( $\bar{x}=19,29$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x}=10,41$ ) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların ‘diğer’ alt başlığı toplam puanı son test puan ortalaması ( $\bar{x}=2,88$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x}=2,29$ ) daha fazladır.

‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Son Test Etki Düzeyleri’ incelendiğinde ‘kitap ve yazı düzeni’(-0,65), ‘harfler’ (-0,52), ‘sözcükler’ (-0,66) ve ‘genel toplam’ (-0,71) son testlerinin etki düzeylerinin yüksek, ‘diğer’ (-0,36) son test etki düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.7’de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ön test puanlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

**Tablo 4.7.** Deney ve kontrol grubu çocukların EROT ön test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.

	Grup						U	p	Etki Düzeyi
	Deney			Kontrol					
	$\bar{x}$	ss	Medyan	$\bar{x}$	ss	Medyan			
Alıcı dilde sözcük bilgisi	11,35	2,34	12,00	10,18	2,13	10,00	98,500	,109	,27
İfade edici dilde sözcük bilgisi	7,71	4,13	7,00	5,24	2,93	4,00	87,500	,048*	,34
Genel isimlendirme	4,82	2,46	5,00	3,35	2,40	4,00	92,000	,068	,31
İşlev bilgisi	7,00	1,46	7,00	6,47	1,91	7,00	119,500	,381	,15
Sözcük bilgisi	30,88	8,66	33,00	25,82	8,02	27,00	93,500	,078	,30
Uyak farkındalığı	2,82	1,13	3,00	2,53	1,01	3,00	120,000	,382	,15
İlk sese göre eşleştirme	2,00	0,87	2,00	1,71	0,77	2,00	122,500	,410	,14
Son sese göre eşleştirme	2,12	1,05	2,00	1,71	0,99	1,00	112,000	,243	,20
Cümleyi sözcüklere ayırma	1,41	1,18	1,00	1,41	1,00	2,00	144,000	,986	,00
Sözcükleri hecelerine ayırma	3,41	1,06	4,00	3,24	1,39	4,00	143,000	,950	,01
Heceleri birleştirme	3,00	1,73	4,00	2,29	1,69	3,00	101,500	,104	,28
Sözcüklerin ilk sesini atma	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	144,500	1,000	,00
Sözcüklerin son sesini atma	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	144,500	1,000	,00
Ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı	14,94	4,31	16,00	12,88	3,44	13,00	94,500	,083	,30
Alıcı dilde harf bilgisi	2,29	2,20	2,00	2,12	1,17	2,00	132,000	,655	,08
İfade edici dilde harf bilgisi	0,47	0,80	0,00	0,12	0,49	0,00	104,000	,048*	,34
Harf bilgisi alt testleri toplam puanı	2,76	2,56	2,00	2,24	1,52	2,00	134,000	,708	,06
Dinlediğini anlama	3,65	1,58	4,00	3,35	1,54	4,00	123,500	,455	,13

\*p<0,05 Mann Whitney testi

Tablo 4.7 incelendiğinde EROT (Erken Okuryazarlık Testi) alt testlerinden ‘ifade edici dilde sözcük bilgisi’ toplam puanı (ön test) ve ‘ifade edici dilde harf bilgisi’ toplam puanı (ön test) deney ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Deney grubunu oluşturan çocukların ‘ifade edici dilde sözcük bilgisi’

toplam puanı ( $\bar{x} = 7,71$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların 'ifade edici dilde sözcük bilgisi' toplam puanından ( $\bar{x} = 5,24$ ) daha yüksektir. Deney grubunu oluşturan çocukların 'ifade edici dilde harf bilgisi' ön test toplam puanı ( $\bar{x} = 0,47$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların 'ifade edici dilde harf bilgisi' toplam puanından ( $\bar{x} = 0,12$ ) daha fazladır.

EROT ön test etki düzeyleri incelendiğinde; alıcı dilde sözcük bilgisi (-0,27), işlev bilgisi (-0,15), uyak farkındalığı (-0,15), ilk sese göre eşleştirme (-0,14), son sese göre eşleştirme (-0,20), sözcükleri hecelerine ayırma (-0,01), heceleri birleştirme (-0,28), alıcı dilde harf bilgisi (-0,08), harf bilgisi alt testleri (-0,06), dinlediğini anlama (-0,13) ön test etki düzeylerinin düşük; ifade edici dilde sözcük bilgisi (-0,34), genel isimlendirme (-0,31), sözcük bilgisi (-0,30), ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı (-0,30) ön test etki düzeyinin orta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8'de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) son test puanlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

**Tablo 4.8.** Deney ve kontrol grubu çocukların EROT son test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.

	Grup						U	p	Etki Düzeyi
	Deney			Kontrol					
	$\bar{x}$	ss	Medyan	$\bar{x}$	ss	Medyan			
Alıcı dilde sözcük bilgisi	13,06	1,52	13,00	11,06	1,65	11,00	52,000	,002*	,53
İfade edici dilde sözcük bilgisi	9,47	4,06	9,00	5,81	2,88	5,50	54,000	,003*	,51
Genel isimlendirme	5,88	2,55	6,00	3,13	1,86	3,00	57,500	,004*	,49
İşlev bilgisi	7,71	1,57	7,00	6,81	2,29	7,00	105,500	,266	,19
Sözcük bilgisi alt test toplamı	36,18	8,32	38,00	26,75	7,15	27,50	50,500	,002*	,53
Uyak farkındalığı	3,24	0,90	3,00	1,94	1,12	2,00	52,500	,002*	,53
İlk sese göre eşleştirme	2,29	0,92	2,00	1,63	0,81	2,00	84,000	,046*	,34
Son sese göre eşleştirme	2,88	0,93	3,00	1,63	1,31	2,00	59,500	,004*	,49
Cümleyi sözcüklere ayırma	1,41	1,12	2,00	0,94	0,85	1,00	102,500	,206	,22

**Tablo 4.8. (Devam)** Deney ve kontrol grubu çocukların EROT son test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.

	Grup						U	p	Etki Düzeyi
	Deney			Kontrol					
	$\bar{x}$	ss	Medyan	$\bar{x}$	ss	Medyan			
Sözcükleri hecelerine ayırma	3,65	1,00	4,00	2,81	1,52	4,00	96,000	,076	,30
Heceleri birleştirme	2,71	1,86	4,00	1,69	1,74	1,50	91,500	,083	,30
Sözcüklerin ilk sesini atma	0,12	0,33	0,00	0,00	0,00	0,00	120,000	,163	,24
Sözcüklerin son sesini atma	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	136,000	1,000	,00
Ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı	16,24	4,63	17,00	10,63	3,65	11,50	45,500	,001*	,56
Alıcı dilde harf bilgisi	2,94	2,11	2,00	2,50	1,59	2,00	123,500	,644	,08
İfade edici dilde harf bilgisi	0,71	1,36	0,00	0,06	0,25	0,00	95,500	,041*	,35
Harf bilgisi alt testleri toplam puanı	3,65	3,12	3,00	2,56	1,79	2,00	109,000	,319	,17
Dinlediğini anlama	4,29	1,31	5,00	3,88	1,50	4,00	111,000	,336	,16

\*p<0,05 Mann Whitney testi

Tablo 4.8 incelendiğinde deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların EROT Alıcı dilde sözcük bilgisi son test toplam puanı, ifade edici dilde sözcük bilgisi son test toplam puanı, genel isimlendirme son test toplam puanı, sözcük bilgisi alt test toplam puanı, uyak farkındalığı son test toplam puanı, ilk sese göre eşleştirme son test toplam puanı, son sese göre eşleştirme son test toplam puanı, ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı (son test), ifade edici dilde harf bilgisi son test toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT alıcı dilde sözcük bilgisi son test toplam puan ortalaması ( $\bar{x}$ =13,06), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x}$ =11,06) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ifade edici dilde sözcük bilgisi son test toplam puan ortalaması ( $\bar{x}$ =9,47), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x}$ =2,88) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘genel isimlendirme’ son test toplam puan ortalaması ( $\bar{x}$ =5,88), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x}$ =3,13) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘sözcük bilgisi’ alt test toplam puan ortalaması ( $\bar{x}$ =36,18), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x}$ =26,75) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘uyak farkındalığı’ son test toplam puan

ortalaması ( $\bar{x}= 3,24$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x}=1,94$ ) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘ilk sese göre eşleştirme’ son test toplam puan ortalaması ( $\bar{x}=2,29$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x}=1,63$ ) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘son sese göre eşleştirme’ toplam puan ortalaması ( $\bar{x}=2,88$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{x}=1,63$ ) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘ses bilgisel farkındalık’ alt testleri puanları toplamı ( $\bar{x}=16,24$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların ortalamasından ( $\bar{x}=10,63$ ) daha fazladır. Deney grubunu oluşturan çocukların’ EROT ‘ifade edici dilde harf bilgisi’ son test toplam puan ortalaması ( $\bar{x}=0,71$ ), kontrol grubunu oluşturan çocukların ortalamasından ( $\bar{x}=0,06$ ) daha fazladır.

EROT son test etki düzeyleri incelendiğinde; işlev bilgisi (-0,19), cümleyi sözcüklere ayırma (-0,22), sözcüklerin ilk sesini atma (-0,24), alıcı dilde harf bilgisi (-0,08), harf bilgisi alt testleri toplam (-0,17), dinlediğini anlama (-0,16) son test etki düzeylerinin düşük; ilk sese göre eşleştirme (-0,34), sözcükleri hecelerine ayırma (-0,30), heceleri birleştirme (-0,30), ifade edici dilde harf bilgisi (-0,35) son test etki düzeylerinin orta; alıcı dilde sözcük bilgisi (-0,53), ifade edici dilde sözcük bilgisi (-0,51), genel isimlendirme (-0,49), sözcük bilgisi alt testleri toplam (-0,53), uyak farkındalığı (-0,53), son sese göre eşleştirme (-0,49), ses bilgisel farkındalık alt testleri toplamı (-0,56) son test etki düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.9’da deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Anlamsız Sözcük Tekrarı (AST) ön test puanlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

**Tablo 4.9.** Deney ve kontrol grubu çocukların AST ön test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.

	Grup						U	p	Etki Düzeyi
	Deney			Kontrol					
	$\bar{x}$	ss	Medyan	$\bar{x}$	ss	Medyan			
Doğru üretilen sesbirim sayısı	0,91	0,04	0,91	0,88	0,04	0,89	89,500	,057	,33
Doğru üretilen bir heceli sözcük sayısı	0,21	0,16	0,25	0,33	0,27	0,37	110,000	,227	,21
Doğru üretilen iki heceli sözcük sayısı	0,84	0,18	0,75	0,90	0,16	0,87	109,000	,207	,22
Doğru üretilen üç heceli sözcük sayısı	0,49	0,19	0,50	0,60	0,32	0,62	116,000	,320	,17
Doğru üretilen dört heceli sözcük sayısı	0,64	0,36	0,55	0,91	0,53	0,77	89,500	,057	,33
Doğru üretilen ünsüz kümesi içeren sözcük sayısı	0,16	0,26	0,00	0,35	0,27	0,33	88,000	,034*	,36
Hatalı üretilen sesbirim sayısı	19,53	5,56	18,00	23,88	8,49	22,00	93,500	,078	,30
Hatalı üretilen ünsüz sayısı	12,76	3,27	12,00	15,53	6,80	15,00	101,000	,131	,26
Hatalı üretilen ünlü sayısı	3,71	1,76	3,00	3,82	1,33	4,00	125,500	,501	,12

\* $p < 0,05$  Mann Whitney testi

Tablo 4.9 incelendiğinde doğru üretilen ünsüz kümesi içeren sözcük sayısı, deney ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Kontrol grubunu oluşturan çocukların doğru üretilen ünsüz kümesi içeren sözcük sayısı ortalaması ( $\bar{x} = 0,35$ ), deney grubunu oluşturan çocukların ortalamasından daha fazladır ( $\bar{x} = 0,16$ ).

AST ön test etki düzeyleri incelendiğinde; doğru üretilen bir heceli sözcük sayısı (-0,21), doğru üretilen iki heceli sözcük sayısı (-0,22), doğru üretilen üç heceli sözcük sayısı (-0,17) ön test etki düzeyinin düşük; doğru üretilen sesbirim sayısı (-0,33), doğru üretilen dört heceli sözcük sayısı (-0,33), doğru üretilen ünsüz kümesi içeren sözcük sayısı (-0,36), hatalı üretilen sesbirim sayısı (-0,30) ön test etki düzeylerinin orta olduğu görülmüştür.

Tablo 4.10'da deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların 'Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (AST)' son test puanlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

**Tablo 4.10.** Deney ve kontrol grubu çocukların AST son test puanlarına ilişkin sonuçlarının dağılımı.

	Grup						U	P	Etki Düzeyi
	Deney			Kontrol					
	$\bar{x}$	ss	Medyan	$\bar{x}$	ss	Medyan			
Doğru üretilen sesbirim sayısı	0,91	0,02	0,91	0,88	0,05	0,89	98,500	,110	,27
Doğru üretilen bir heceli sözcük sayısı	0,22	0,14	0,13	0,33	0,20	0,37	97,000	,096	,29
Doğru üretilen iki heceli sözcük sayısı	0,65	0,33	0,75	0,77	0,35	0,75	108,000	,198	,22
Doğru üretilen üç heceli sözcük sayısı	0,44	0,16	0,37	0,57	0,33	0,50	121,500	,418	,14
Doğru üretilen dört heceli sözcük sayısı	0,57	0,26	0,50	0,60	0,38	0,66	124,500	,488	,12
Doğru üretilen ünsüz kümesi içeren sözcük sayısı	0,18	0,29	0,00	0,25	0,22	0,33	108,000	,165	,24
Hatalı üretilen sesbirim sayısı	17,94	4,52	17,00	22,53	8,68	19,00	86,000	,042*	,35
Hatalı üretilen ünsüz sayısı	12,82	3,26	12,00	15,88	6,56	14,00	105,500	,177	,23
Hatalı üretilen ünlü sayısı	3,53	1,12	3,00	3,59	1,66	3,00	139,000	,846	,03

\* $p < 0,05$  Mann Whitney testi

Tablo 4.10 incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocukların AST hatalı üretilen sesbirim sayılarının ortalamasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Kontrol grubunu oluşturan çocukların hatalı üretilen sesbirim sayısı son test ortalaması ( $\bar{x} = 22,53$ ) deney grubunu oluşturan çocukların ortalamasından ( $\bar{x} = 17,94$ ) anlamlı düzeyde daha fazladır.

AST son test etki düzeyleri incelendiğinde; doğru üretilen sesbirim sayısı (-0,27), doğru üretilen iki heceli sözcük sayısı (-0,22), doğru üretilen üç heceli sözcük sayısı (-0,17), doğru üretilen dört heceli sözcük sayısı (-0,12), hatalı üretilen ünsüz sayısı (-0,23) son test etki düzeylerinin düşük, doğru üretilen bir heceli sözcük sayısı (-0,29), hatalı üretilen sesbirim sayısı (-0,35) son test etki düzeylerin orta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ön test ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesi Wilcoxon testi ile yapılmıştır ve teste ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.11’de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) ön ve son test puanları arasındaki değişim incelenmiştir.

**Tablo 4.11.** Deney ve kontrol grubu çocukların EVOK ön ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesi.

		Deney				Kontrol			
		n	Sıra ort	Z	p	n	Sıra ort	Z	p
<b>Okuma</b>	Negatif Sıralama	3 <sup>b</sup>	6,33			0 <sup>b</sup>	0,00		
	Pozitif Sıralama	10 <sup>c</sup>	7,20	-1,866	,062	1 <sup>c</sup>	1,00	-1,000	,317
	Aynı Değer	4 <sup>d</sup>				16 <sup>d</sup>			
<b>Yazma</b>	Negatif Sıralama	2 <sup>b</sup>	5,00			0 <sup>b</sup>	0,00		
	Pozitif Sıralama	11 <sup>c</sup>	7,36	-2,487	,013*	2 <sup>c</sup>	1,50	-1,414	,157
	Aynı Değer	4 <sup>d</sup>				15 <sup>d</sup>			
<b>Sesbilgisel farkındalık</b>	Negatif Sıralama	1 <sup>b</sup>	7,00			1 <sup>b</sup>	1,00		
	Pozitif Sıralama	13 <sup>c</sup>	7,54	-2,863	,004*	2 <sup>c</sup>	2,50	-1,089	,276
	Aynı Değer	3 <sup>d</sup>				14 <sup>d</sup>			
<b>Birlikte kitap okuma</b>	Negatif Sıralama	1 <sup>b</sup>	2,50			0 <sup>b</sup>	0,00		
	Pozitif Sıralama	13 <sup>c</sup>	7,88	-3,151	,002*	0 <sup>c</sup>	0,00	,000	1,000
	Aynı Değer	3 <sup>d</sup>				17 <sup>d</sup>			
<b>EVOK toplam puan</b>	Negatif Sıralama	4 <sup>b</sup>	3,38			2 <sup>b</sup>	4,75		
	Pozitif Sıralama	13 <sup>c</sup>	10,73	-2,986	,003*	6 <sup>c</sup>	4,42	-1,207	,228
	Aynı Değer	0 <sup>d</sup>				9 <sup>d</sup>			

\* $p < 0,05$  Wilcoxon testi

b. son test Puanı < Ön test Puanı

c. son test Puanı > Ön test Puanı

d. son test Puanı = Ön test Puanı

Tablo 4.12 incelendiğinde deney grubundaki çocukların ön test-son test EVOK yazma, ses bilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma alt faktörleri ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Deney grubunu oluşturan 17 çocuğun 11’inin EVOK ‘yazma’ faktörünün son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan 17 çocuğun 13’ünün EVOK ‘ses bilgisel ve yazı farkındalığı’ faktörünün son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu

oluşturan 17 çocuğun EVOK ‘birlikte kitap okuma’ faktörünün son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan 17 çocuğun 13’ünün EVOK ‘toplam’ son test puanında artma görülmüştür.

Kontrol grubundaki çocukların EVOK ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Tablo 4.12’de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ön ve son test puanları arasındaki değişim incelenmiştir.

**Tablo 4.12.** Deney ve kontrol grubu çocukların TEDİL ön ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesi.

		Deney				Kontrol			
		n	Sıra ort	Z	p	n	Sıra ort	Z	p
TEDİL Alıcı Dil Puanı	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			0 <sup>b</sup>	0,00		
	Pozitif Sıralama	5 <sup>c</sup>	3,00	-2.032	,042*	4 <sup>c</sup>	2,50	-1.841	,066
	Aynı Değer	12 <sup>d</sup>				13 <sup>d</sup>			
TEDİL İfade Edici Dil Puanı	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			0 <sup>b</sup>	0,00		
	Pozitif Sıralama	1 <sup>c</sup>	1,00	-1.000	,317	0 <sup>c</sup>	0,00	.000	1,000
	Aynı Değer	16 <sup>d</sup>				17 <sup>d</sup>			
TEDİL Sözel Dil Puanı	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			0 <sup>b</sup>	0,00		
	Pozitif Sıralama	5 <sup>c</sup>	3,00	-2.060	,039*	4 <sup>c</sup>	2,50	-1.841	,066
	Aynı Değer	12 <sup>d</sup>				13 <sup>d</sup>			

\* $p<0,05$  Wilcoxon testi

b. son test Puanı < Ön test Puanı

c. son test Puanı > Ön test Puanı

d. son test Puanı = Ön test Puanı

Tablo 4.12 incelendiğinde deney grubundaki çocukların TEDİL ön test-son test alıcı dil ve sözel dil puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Deney grubunu oluşturan 17 çocuktan 5’inin TEDİL alıcı dil ve sözel dil son test puanlarında artma olduğu görülmüştür.

Kontrol grubundaki çocukların TEDİL ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Tablo 4.13’de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ön ve son test puanları arasındaki değişim incelenmiştir.

**Tablo 4.13.** Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ön ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesi.

		Deney				Kontrol			
		n	Sıra ort	Z	p	n	Sıra ort	Z	p
<b>Kitap ve Yazı Düzeni</b>	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			2 <sup>b</sup>	2,50		
	Pozitif Sıralama	17 <sup>c</sup>	9,00	-3.625	,000*	6 <sup>c</sup>	5,17	-1.852	,064
	Aynı Değer	0 <sup>d</sup>				9 <sup>d</sup>			
<b>Harfler</b>	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			3 <sup>b</sup>	3,33		
	Pozitif Sıralama	14 <sup>c</sup>	7,50	-3.341	,001*	2 <sup>c</sup>	2,50	-.707	,480
	Aynı Değer	3 <sup>d</sup>				12 <sup>d</sup>			
<b>Sözcükler</b>	Negatif Sıralama	1 <sup>b</sup>	2,50			0 <sup>b</sup>	0,00		
	Pozitif Sıralama	11 <sup>c</sup>	6,86	-2.880	,004*	0 <sup>c</sup>	0,00	.000	1,000
	Aynı Değer	5 <sup>d</sup>				17 <sup>d</sup>			
<b>Genel Toplam</b>	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			2 <sup>b</sup>	3,00		
	Pozitif Sıralama	17 <sup>c</sup>	9,00	-3.628	,000*	4 <sup>c</sup>	3,75	-.949	,343
	Aynı Değer	0 <sup>d</sup>				11 <sup>d</sup>			
<b>Diğer</b>	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			0 <sup>b</sup>	0,00		
	Pozitif Sıralama	9 <sup>c</sup>	5,00	-2.887	,004*	2 <sup>c</sup>	1,50	-1.414	,157
	Aynı Değer	8 <sup>d</sup>				15 <sup>d</sup>			

\*p<0,05 Wilcoxon testi

b. son test Puanı < Ön test Puanı

c. son test Puanı > Ön test Puanı

d. son test Puanı = Ön test Puanı

Tablo 4.14 incelendiğinde deney grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’, ‘kitap ve yazı düzeni’ alt başlığı ön test-son test toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır (p<0,05). Deney grubunu oluşturan 17 çocuğun tamamının son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’, ‘harfler’ alt başlığı ön test-son test toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır (p<0,05). Deney grubunu oluşturan 17 çocuğun 14’ünün son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan

çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’, ‘sözcükler’ Alt Başlığı Toplam Puanı ön-son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 11’inin son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’, ‘genel toplam’ ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun tamamının son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ‘diğer’ alt başlığı ön-son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 9’unun son test puanında artma görülmüştür.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Tablo 4.14’de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Okuryazarlık Testi (EROT)’ ön ve son test puanları arasındaki değişim incelenmiştir.

**Tablo 4.14.** Deney ve kontrol grubu çocukların ‘Erken Okuryazarlık Testi (EROT)’ ön ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesi.

		Deney				Kontrol			
		n	Sıra ort	Z	p	n	Sıra ort	Z	p
Alıcı dilde sözcük bilgisi	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			0 <sup>b</sup>	0,00		
	Pozitif Sıralama	13 <sup>c</sup>	7,00	-3.224	,001*	13 <sup>c</sup>	7,00	-3.354	,001*
	Aynı Değer	4 <sup>d</sup>				4 <sup>d</sup>			
İfade edici dilde sözcük bilgisi	Negatif Sıralama	1 <sup>b</sup>	2,50			1 <sup>b</sup>	5,50		
	Pozitif Sıralama	12 <sup>c</sup>	7,38	-3.023	,003*	12 <sup>c</sup>	7,13	-2.948	,003*
	Aynı Değer	4 <sup>d</sup>				4 <sup>d</sup>			
Genel isimlendirme	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			3 <sup>b</sup>	5,00		
	Pozitif Sıralama	10 <sup>c</sup>	5,50	-2.877	,004*	5 <sup>c</sup>	4,20	-.439	,660
	Aynı Değer	7 <sup>d</sup>				9 <sup>d</sup>			
İşlev bilgisi	Negatif Sıralama	1 <sup>b</sup>	3,00			1 <sup>b</sup>	3,50		
	Pozitif Sıralama	7 <sup>c</sup>	4,71	-2.154	,031*	6 <sup>c</sup>	4,08	-1.897	,058
	Aynı Değer	9 <sup>d</sup>				10 <sup>d</sup>			

**Tablo 4.14. (Devam).** Deney ve kontrol grubu çocukların ‘Erken Okuryazarlık Testi (EROT)’ ön ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesi.

		Deney				Kontrol			
		n	Sıra ort	Z	p	n	Sıra ort	Z	p
<b>Sözcük bilgisi alt test toplam puanı</b>	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			3 <sup>b</sup>	6,00		
	Pozitif Sıralama	15 <sup>c</sup>	8,00	-3.419	,001*	12 <sup>c</sup>	8,50	-2.398	,017*
	Aynı Değer	2 <sup>d</sup>				2 <sup>d</sup>			
<b>Uyak farkındalığı</b>	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			10 <sup>b</sup>	7,15		
	Pozitif Sıralama	7 <sup>c</sup>	4,00	-2.646	,008*	3 <sup>c</sup>	6,50	-2.000	,046*
	Aynı Değer	10 <sup>d</sup>				4 <sup>d</sup>			
<b>İlk sese göre eşleştirme</b>	Negatif Sıralama	4 <sup>b</sup>	4,00			5 <sup>b</sup>	4,00		
	Pozitif Sıralama	6 <sup>c</sup>	6,50	-1.221	,222	3 <sup>c</sup>	5,33	-.302	,763
	Aynı Değer	7 <sup>d</sup>				9 <sup>d</sup>			
<b>Son sese göre eşleştirme</b>	Negatif Sıralama	2 <sup>b</sup>	7,50			4 <sup>b</sup>	4,50		
	Pozitif Sıralama	11 <sup>c</sup>	6,91	-2.195	,028*	4 <sup>c</sup>	4,50	.000	1,000
	Aynı Değer	4 <sup>d</sup>				9 <sup>d</sup>			
<b>Cümleyi sözcüklere ayırma</b>	Negatif Sıralama	5 <sup>b</sup>	4,50			8 <sup>b</sup>	5,75		
	Pozitif Sıralama	4 <sup>c</sup>	5,63	.000	1,000	2 <sup>c</sup>	4,50	-1.999	,046*
	Aynı Değer	8 <sup>d</sup>				7 <sup>d</sup>			
<b>Sözcükleri hecelerine ayırma</b>	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			3 <sup>b</sup>	2,67		
	Pozitif Sıralama	3 <sup>c</sup>	2,00	-1.633	,102	1 <sup>c</sup>	2,00	-1.095	,273
	Aynı Değer	14 <sup>d</sup>				13 <sup>d</sup>			
<b>Heceleri birleştirme</b>	Negatif Sıralama	2 <sup>b</sup>	2,50			5 <sup>b</sup>	3,80		
	Pozitif Sıralama	1 <sup>c</sup>	1,00	-1.069	,285	1 <sup>c</sup>	2,00	-1.807	,071
	Aynı Değer	14 <sup>d</sup>				11 <sup>d</sup>			
<b>Sözcüklerin ilk sesini atma</b>	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			0 <sup>b</sup>	0,00		
	Pozitif Sıralama	2 <sup>c</sup>	1,50	-1.414	,157	0 <sup>c</sup>	0,00	.000	1,000
	Aynı Değer	15 <sup>d</sup>				17 <sup>d</sup>			
<b>Sözcüklerin son sesini atma</b>	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			0 <sup>b</sup>	0,00		
	Pozitif Sıralama	0 <sup>c</sup>	0,00	.000	1,000	0 <sup>c</sup>	0,00	.000 <sup>c</sup>	1,000
	Aynı Değer	17 <sup>d</sup>				17 <sup>d</sup>			
<b>Ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı</b>	Negatif Sıralama	3 <sup>b</sup>	9,17			14 <sup>b</sup>	8,32		
	Pozitif Sıralama	13 <sup>c</sup>	8,35	-2.111	0,035*	1 <sup>c</sup>	3,50	-3.241	0,001*
	Aynı Değer	1 <sup>d</sup>				2 <sup>d</sup>			
<b>Alıcı dilde harf bilgisi</b>	Negatif Sıralama	1 <sup>b</sup>	4,00			1 <sup>b</sup>	2,50		
	Pozitif Sıralama	9 <sup>c</sup>	5,67	-2.495	0,013*	5 <sup>c</sup>	3,70	-1.730	0,084
	Aynı Değer	7 <sup>d</sup>				11 <sup>d</sup>			
<b>İfade edici dilde harf bilgisi</b>	Negatif Sıralama	2 <sup>b</sup>	2,00			1 <sup>b</sup>	1,00		
	Pozitif Sıralama	2 <sup>c</sup>	3,00	-.378	0,705	0 <sup>c</sup>	0,00	-1.000	0,317
	Aynı Değer	13 <sup>d</sup>				16 <sup>d</sup>			
<b>Harf bilgisi alt testleri toplam puanı</b>	Negatif Sıralama	1 <sup>b</sup>	7,00			1 <sup>b</sup>	3,00		
	Pozitif Sıralama	9 <sup>c</sup>	5,33	-2.131	0,033*	5 <sup>c</sup>	3,60	-1.667	0,096
	Aynı Değer	7 <sup>d</sup>				11 <sup>d</sup>			
<b>Dinlediğini anlama</b>	Negatif Sıralama	0 <sup>b</sup>	0,00			0 <sup>b</sup>	0,00		
	Pozitif Sıralama	7 <sup>c</sup>	4,00	-2.414	0,016*	5 <sup>c</sup>	3,00	-2.041	0,041*
	Aynı Değer	10 <sup>d</sup>				12 <sup>d</sup>			

\*p<0,05 Wilcoxon testi

b. son test Puanı < Ön test Puanı

c. son test Puanı > Ön test Puanı

d. son test Puanı = Ön test Puanı

Tablo 4.14 incelendiğinde deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘alıcı dilde sözcük bilgisi’ alt testinin ön test-son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Deney grubunu oluşturan 17 çocuktan 13’ünün son test puanında artma görülmüştür.

Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘ifade edici dilde sözcük bilgisi’ alt testinin ön-son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Deney grubunu oluşturan 17 çocuktan 12’sinin son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘genel isimlendirme’ alt testinin ön test-son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuktan 10’unun son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘işlev bilgisi’ alt testinin ön test-son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuktan 7’sinin son test puanında artma görülmüştür.

Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘sözcük bilgisi’ alt testinin ön test-son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 15’inin son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘uyak farkındalığı’ alt testinin ön test-son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 7’sinin son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘son sese göre eşleştirme’ alt testinin ön test-son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 11’inin son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘ses bilgisel farkındalık’ alt testleri ön test-son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuktan 13’ünün son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘alıcı dilde harf bilgisi’ alt testinin ön test-son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 9’unun son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘harf bilgisi’ alt testleri ön test-son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 9’unun son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan çocukların EROT ‘dinlediğini anlama’ alt testinin ön test-son test toplam puanları

arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 7'sinin son test puanında artma görülmüştür.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların EROT 'alıcı dilde sözcük bilgisi' ön test-son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 13'ünün son test puanında artma görülmüştür. İfade edici dilde sözcük bilgisi toplam puanı ön-son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 12'sinin son test puanında artma görülmüştür. Sözcük bilgisi alt test toplam puanı ön-son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 12'sinin son test puanında artma görülmüştür. Uyak farkındalığı toplam puanı ön-son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 10'unun son test puanında azalma görülmüştür. Cümleyi sözcüklere ayırma toplam puanı ön-son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 8'inin son test puanında azalma görülmüştür. Ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı ön-son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 14'ünün son test puanında azalma görülmüştür. Dinlediğini anlama alt testi toplam puanı ön-son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 17 çocuğun 5'inin son test puanında artma görülmüştür.

**Tablo 4.15.** Deney ve kontrol grubu çocukların AST (Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi) ön ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesi.

		Deney				Kontrol			
		n	Sıra ort	Z	p	n	Sıra ort	Z	p
<b>Doğru Üretilen Sesbirim Sayısı</b>	Negatif Sıralama	3 <sup>b</sup>	6,00			5 <sup>b</sup>	4,00		
	Pozitif Sıralama	7 <sup>c</sup>	5,29	-0,976	0,329	6 <sup>c</sup>	7,67	-1,190	0,234
	Aynı Değer	7 <sup>d</sup>				6 <sup>d</sup>			
<b>Doğru üretilen bir heceli sözcük sayısı</b>	Negatif Sıralama	5 <sup>b</sup>	4,80			9 <sup>b</sup>	7,17		
	Pozitif Sıralama	5 <sup>c</sup>	6,20	-0,362	0,718	6 <sup>c</sup>	9,25	-0,257	0,797
	Aynı Değer	7 <sup>d</sup>				2 <sup>d</sup>			
<b>Doğru üretilen iki heceli sözcük sayısı</b>	Negatif Sıralama	9 <sup>b</sup>	6,56			8 <sup>b</sup>	7,25		
	Pozitif Sıralama	3 <sup>c</sup>	6,33	-1,573	0,116	5 <sup>c</sup>	6,60	-0,876	0,381
	Aynı Değer	5 <sup>d</sup>				4 <sup>d</sup>			
<b>Doğru üretilen üç heceli sözcük sayısı</b>	Negatif Sıralama	6 <sup>b</sup>	5,33			5 <sup>b</sup>	7,60		
	Pozitif Sıralama	2 <sup>c</sup>	2,00	-1,982	0,047*	6 <sup>c</sup>	4,67	-0,448	0,654
	Aynı Değer	9 <sup>d</sup>				6 <sup>d</sup>			

**Tablo 4.15. (Devam)** Deney ve kontrol grubu çocukların AST (Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi) ön ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesi.

		Deney				Kontrol			
		n	Sıra ort	Z	p	n	Sıra ort	Z	p
<b>Doğru üretilen dört heceli sözcük sayısı</b>	Negatif Sıralama	9 <sup>b</sup>	7,11			11 <sup>b</sup>	8,32		
	Pozitif Sıralama	4 <sup>c</sup>	6,75	-1.301	0,193	3 <sup>c</sup>	4,50	-2.455	0,014*
	Aynı Değer	4 <sup>d</sup>				3 <sup>d</sup>			
<b>Doğru üretilen ünsüz kümesi içeren sözcük sayısı</b>	Negatif Sıralama	2 <sup>b</sup>	2,25			7 <sup>b</sup>	5,43		
	Pozitif Sıralama	2 <sup>c</sup>	2,75	-.184	0,854	3 <sup>c</sup>	5,67	-1.115	0,265
	Aynı Değer	13 <sup>d</sup>				7 <sup>d</sup>			
<b>Hatalı üretilen sesbirim sayısı</b>	Negatif Sıralama	9 <sup>b</sup>	8,67			10 <sup>b</sup>	7,65		
	Pozitif Sıralama	5 <sup>c</sup>	5,40	-1.607	0,108	4 <sup>c</sup>	7,13	-1.510	0,131
	Aynı Değer	3 <sup>d</sup>				3 <sup>d</sup>			
<b>Hatalı üretilen ünsüz sayısı</b>	Negatif Sıralama	5 <sup>b</sup>	6,60			9 <sup>b</sup>	6,61		
	Pozitif Sıralama	6 <sup>c</sup>	5,50	.000	1,000	6 <sup>c</sup>	10,08	-.028	0,977
	Aynı Değer	6 <sup>d</sup>				2 <sup>d</sup>			
<b>Hatalı üretilen ünlü sayısı</b>	Negatif Sıralama	6 <sup>b</sup>	6,42			8 <sup>b</sup>	4,50		
	Pozitif Sıralama	5 <sup>c</sup>	5,50	-.511	0,609	2 <sup>c</sup>	9,50	-.878	0,380
	Aynı Değer	6 <sup>d</sup>				7 <sup>d</sup>			

\* $p < 0,05$  Wilcoxon testi

b. son test Puanı < Ön test Puanı

c. son test Puanı > Ön test Puanı

d. son test Puanı = Ön test Puanı

Tablo 4.15 incelendiğinde; deney grubunu oluşturan çocukların doğru üretilen üç heceli sözcük sayısı ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Deney grubunu oluşturan 17 çocuğun 6'sının son test puanında azalma görülmüştür.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların doğru üretilen dört heceli sözcük sayısı ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Kontrol grubunu oluşturan 16 çocuğun 14'ünün son test puanında azalma görülmüştür.

Tablo 4.16'da deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların 'TEDİL, EVOK, EROT ve Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi' ön test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.



**Tablo 4.16.** Deney ve kontrol grubu çocukların ‘TEDİL, EVOK, EROT ve Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ön test puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.

Grup	TEDİL Sözel Dil Puanı	EVOK ön test toplam	Sözcük bilgisi alt test toplam puanı	Ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı	Harf bilgisi alt testleri toplam puanı	Dinlediğini anlama alt testi toplam puanı	Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı
Deney	TEDİL Sözel Dil Puanı	,404	,754**	,687**	,558*	,419	,623**
		,108	,000	,002	,020	,094	,008
Deney	Sözcük bilgisi alt test toplam puanı			,826**	,652**	,486*	,775**
	Ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı				,497*	,668**	,664**
	Harf bilgisi alt testleri toplam puanı				,042	,003	,004
	Dinlediğini anlama alt testi toplam puanı					,395	,713**
	Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı					,116	,001
							,553*
							,021
Kontrol	TEDİL Sözel Dil Puanı	-,102	,490*	,423	,082	,561*	-,124
	EVOK ön test toplam	,697	,046	,091	,756	,019	,634
	Sözcük bilgisi alt test toplam puanı		-,071	,087	,272	,044	-,225
	Ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı		,787	,739	,290	,868	,385
	Harf bilgisi alt testleri toplam puanı			,348	,214	,669**	,231
	Dinlediğini anlama alt testi toplam puanı			,171	,410	,003	,371
	Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı				,173	,291	,104
Kontrol	Harf bilgisi alt testleri toplam puanı				,508	,256	,690
	Dinlediğini anlama alt testi toplam puanı				,229	-,009	
	Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı				,376	,974	
							,127
						,627	

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘TEDİL, EVOK, EROT ve Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ön test puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Spearman korelasyon testi yapılmıştır.

Tablo 4.16 incelendiğinde; deney grubunu oluşturan çocukların TEDİL ön test sözel dil puanı ile EROT ön test sözcük bilgisi alt test toplam puanları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki; EROT ön test ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki; EROT ön test harf bilgisi alt testleri toplam puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki; Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ön test toplam puanı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). EVOK ön test toplam puanı ile EROT ön test harf bilgisi alt testleri toplam puanı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki; Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ön test toplam puanı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). EROT ön test sözcük bilgisi alt testleri toplam puanı ile Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ön test toplam puanı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). EROT ön test ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı ile Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ön test toplam puanı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). EROT ön test harf bilgisi alt testleri toplam puanı ile Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ön test toplam puanı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). EROT ön test dinlediğini anlama alt testi toplam puanı ile Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ön test toplam puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Kontrol grubunu oluşturan çocukların; TEDİL ön test sözel dil puanı ile EROT ön test sözcük bilgisi alt testleri toplam puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki; EROT ön test dinlediğini anlama alt testi toplam puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Tablo 4.17’de deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘TEDİL, EVOK, EROT ve Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ son test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

**Tablo 4.17.** Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘TEDİL, EVOK, EROT ve Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ son test puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Grup	TEDİL Sözel Dil Puanı	EVOK son test toplam	Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı	EROT Sözcük bilgisi alt test toplam puanı	EROT Ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı	EROT Harf bilgisi alt testleri toplam puanı	EROT Dinlediğini anlama alt testi toplam puanı
Deney	TEDİL Sözel Dil Puanı	,346	,438	,773**	,738**	,628**	,728**
		,174	,079	,000	,001	,007	,001
	EVOK son test toplam		,428	,440	,519*	,438	,523*
			,087	,077	,033	,079	,031
	Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı			,636**	,537*	,377	,387
				,006	,026	,136	,125
	Sözcük bilgisi alt test toplam puanı				,721**	,482	,671**
					,001	,050	,003
	Ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı					,508*	,821**
						,037	,000
						,409	
						,103	
Kontrol	TEDİL Sözel Dil Puanı	-,163	-,047	,534*	,445	,131	,418
		,531	,857	,033	,084	,630	,107
	EVOK son test toplam		-,149	,104	,159	,144	,247
			,569	,702	,556	,594	,356
	Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı			,359	,160	,002	,178
				,173	,555	,994	,509
	Sözcük bilgisi alt test toplam puanı				,507*	,382	,681**
				,045	,144	,004	
					,392	,515*	
					,133	,041	

**Tablo 4.17. (Devam)** Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘TEDİL, EVOK, EROT ve Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ son test puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Grup	TEDİL Sözel Dil Puanı	EVOK son test toplam	Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı	EROT Sözcük bilgisi alt test toplam puanı	EROT Ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı	EROT Harf bilgisi alt testleri toplam puanı	EROT Dinlediğini anlama alt testi toplam puanı
Kontrol							,301
	Harf bilgisi alt testleri toplam puanı						,257
	Dinlediğini anlama alt testi toplam puanı						

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tablo 4.17 incelendiğinde; deney grubunu oluşturan çocukların; TEDİL son test sözel dil puanı ile EROT son test sözcük bilgisi alt test toplam puanı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki; EROT son test ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki; EROT son test harf bilgisi alt testleri toplam puanı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki; EROT son test dinlediğini anlama alt testi toplam puanı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). EVOK son test toplam puanı ile EROT son test ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki; EROT son test dinlediğini anlama alt testi toplam puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi son test toplam puanı ile EROT son test sözcük bilgisi alt test toplam puanı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki; EROT son test ses bilgisel farkındalık alt testleri puanları toplamı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Kontrol grubunu oluşturan çocukların; TEDİL son test sözel dil puanı ile EROT son test sözcük bilgisi alt test toplam puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

## 5. TARTIŞMA

Yapılan araştırma ile ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahale programının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu bölümde elde edilen veriler alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

### 5.1. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Bulgularına İlişkin Tartışma

Okuryazarlık açısından zengin bir ev ortamının çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklediği alanyazında yapılan araştırmalar ile kanıtlanmıştır. Bu çalışmada da ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma programı aracılığıyla ailelerin erken okuryazarlık ile ilgili bilgi ve beceri kazanmalarını sağlama ve nitelikli çocuk kitaplarının ailelere sağlanması ile deney grubunu oluşturan ailelerin ev okuryazarlık ortamı zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma ile deney grubunun Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği' nin tüm alt faktörlerinde (okuma, yazma, ses bilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma) ve ölçeğin toplam puanında ön test puanlarına göre son test puanlarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür. Deney grubunu oluşturan 17 çocuğun 11'inin EVOK 'yazma' faktörünün son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan 17 çocuğun 13'ünün EVOK 'ses bilgisel ve yazı farkındalığı' faktörünün son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan 17 çocuğun tamamının EVOK 'birlikte kitap okuma' faktörünün son test puanında artma görülmüştür. Deney grubunu oluşturan 17 çocuğun 13'ünün EVOK 'toplam' son test puanında artma görülmüştür. Ayrıca araştırmada EVOK son test 'birlikte kitap okuma' alt faktörünün etki düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada EVOK son test 'birlikte kitap okuma' alt faktörünün etki düzeyinin yüksek olduğu ve deney grubunu oluşturan çocukların büyük bir kısmının son test puanlarında artış olduğu bulgusu dikkate alındığında programın çocukların ev okuryazarlık ortamı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazındaki bilgiler bu sonuçlar ile örtüşmektedir. Ev okuryazarlık ortamının en sık çalışılan yordayıcılarından biri olan paylaşımlı kitap okumanın, her ikisi de erken okuma becerilerinin önemli öncülleri olan

küçük çocukların kelime dağarcığı ve erken dil gelişimini kolaylaştırdığı bulunmuştur (78, 162, 274). Bracken ve Fischel (61) tarafından yapılan araştırmada evdeki kitapların sayısı ile paylaşımlı kitap okumanın sıklığının olumlu olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Kontrol grubunun EVOK ön-son test puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ev erken okuryazarlık ortamı ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda nitelikli ev ortamının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğundan bahsedilmiştir. ‘Zengin’ bir ev okuryazarlık çevresinde büyüyen çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri daha olasıdır (180, 181). Neuman, & Neuman (39)’a göre ev ortamında ebeveynler çocuklarının okuryazarlık becerilerinin ve deneyimlerinin gelişimini kolaylaştırırlar. Ev, çocukların formal olarak okula başlamadan önce okuryazarlık becerilerini geliştirmeye başlayacakları yerdir. Ev okuryazarlık ortamı kavramı bir çocuğun dilsel becerileri kazanımını kolaylaştıran aile tarafından sağlanan çevrenin tüm öğelerini kapsar. Böyle öğelerin örnekleri evde çocukların kitaplarının sayısı, evdeki kitapların sayısı, bir çocuğa okunan kitapların sıklığı ve ebeveynlerin okuma davranışlarını içermektedir (163). Araştırma sonucunda edinilen bulgular müdahale programının çocukların ev erken okuryazarlık ortamını olumlu olarak etkilediğini göstermektedir.

## **5.2. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Bulgularına İlişkin Tartışma**

Yapılan araştırma ile deney grubundaki çocukların TEDİL alıcı dil ve TEDİL sözel dil son test puanlarında ön test puanlarına göre artış olduğu fakat TEDİL ifade edici dil puanlarında artış olmadığı görülmüştür. Bu bulgu uygulanan müdahale programının sözel dil gelişimine etkisinin ifade edici dil becerilerinden daha çok alıcı dil becerilerinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubunu oluşturan çocukların TEDİL ön test-son test puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahale programının çocukların özellikle alıcı dil becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu söylenebilir. Alanyazındaki araştırma bulguları bu sonuçları destekler niteliktedir. Amerikan Ulusal

Erken Okuryazarlık Paneli (National Early Literacy Panel) (5) tarafından okuryazarlık sonuçları üzerinde okul öncesi dönemdeki çocuklar için müdahalelerin incelemesinin bir parçası olarak 19 paylaşımlı kitap okuma çalışması incelenmiştir. Panelde küçük çocuklara ebeveynleri tarafından kitap okumanın çocukların sözel dil becerileri ve yazı bilgisi ile ilgili becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma müdahalelerinin küçük çocukların erken okuryazarlık becerilerini (özellikle sözel dil becerilerini) geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan başka bir çalışmada doğrudan değerlendirmeler sırasında çocukların becerileri ölçülmüştür ve ev ve okul ortamı arasında iletişim kurma ve evde ebeveynlere ait davranışlar açıklanmıştır (243). Bu çalışmada ev temelli aktivitelere ebeveynlerin katılım sıklığı ve okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı sözcük dağarcığı arasında güçlü bir pozitif ilişki bulunmuştur. 28 ebeveyn-çocuk çiftinin katıldığı başka bir çalışmada ise ev müdahalesi çalışmasını kabul eden ailelerden bir hafta boyunca verilen kitabı 10 dakika süre ile en az beş kere okumaları istenmiştir. Çalışmanın sonuçları zayıf sözcük dağarcığı becerileri olan çocukların paylaşımlı kitap okuma durumlarından yeni sözcükler öğrendiklerini açığa çıkarmıştır (313). Birçok araştırma paylaşımlı kitap okumanın okul öncesi çocukların erken sözcük dağarcığı becerilerinin gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermiştir (87). Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (National Early Literacy Panel-NELP) (5) paylaşımlı okumanın farklı düzeylerdeki çocuklar için uygun ve risk durumuna bakmaksızın eşit bir şekilde etkili olan daha kapsamlı dil becerileri üzerinden sözcük dağarcığında daha büyük bir etkiye, sözel dil becerilerinde orta dereceli bir etkiye sahip olduğunu açığa çıkarmıştır. De Baryshe (293) tarafından yapılan çalışma paylaşımlı okuma uygulamalarının ifade edici dilden daha çok alıcı dille güçlü bir şekilde ilişkili olduğu bulgusunu desteklemektedir. Önceki çalışmalar tarafından desteklenen çalışma bulguları daha yoğun ve bilişsel olarak karmaşık paylaşımlı kitap okuma müdahalelerinin çocukların alıcı dil becerilerini olumlu olarak etkileyebileceğini göstermiştir (294, 295).

Diğer bir çalışmada ise okul öncesi çocukların dil ve okuryazarlık sonuçlarını geliştirmek ve ebeveynlerin okuma davranışlarını değiştirmek için Annelik/Babalık (Motherread/Fatheread) Programının etkilerini test etmede randomize kontrollü bir desen kullanılmıştır. Çalışma çoğunluğu düşük gelir düzeyine sahip olan aile

gruplarıyla uygulanmıştır. Bu çalışmada çocukların okuryazarlık ve dil sonuçları ve ebeveyn-çocuk paylaşımlı okumanın niteliğini ve sıklığını geliştirmede programın etkisini incelemek amaçlanmıştır. Programa katıldıktan sonra çalışmadaki ebeveynler çocuklarına daha sık kitap okumuşlar ve aktif okuma davranışlarına daha fazla sahip olmuşlardır. Çalışma ile ebeveynlerin programa katılımının çocuklarının okuryazarlık becerileri (ebeveyn değerlendirmesi ile ölçülen) üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (242).

### **5.3. Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Bulgularına İlişkin Tartışma**

Araştırma bulgularına göre; deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Araştırmada deney grubu ön test -son test durumuna göre ise Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ‘kitap ve yazı düzeni’, ‘harfler’, ‘sözcükler’ alt boyutları ile ‘genel toplam’ ve ‘diğer’ alt boyutu son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde artış olduğu ve kontrol listesinin tüm alt boyutları ve toplamında ön testlere göre son testlerin etki düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada ebeveynler tarafından yazı farkındalığı temelli bir paylaşımlı kitap okuma müdahale programı uygulanmıştır. Deney grubunu oluşturan çocukların ‘Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesinin tüm alt testlerin puan ortalamalarında ön ve son testler arasında artış olması ve kontrol listesinin ‘kitap ve yazı düzeni’, ‘harfler’, ‘sözcükler’ ve ‘genel toplam’ son testlerinin etki düzeylerinin yüksek olması programın yazı farkındalığı ile ilgili hedeflenen beceriler üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar dikkate alındığında alanyazındaki araştırma bulguları ile yapılan araştırmanın bulguları örtüşmektedir.

Justice ve Ezell (14) yaptıkları araştırma ile ebeveyn-çocuk paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin etkisini açıklamışlardır. 28 ebeveyn ve onların 4 yaş normal gelişim gösteren çocukları rastgele deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki ebeveynler yazıyı referans gösterme tekniklerinin kullanımı



üzerine öğretim almışlardır. Bu teknikler paylaşımlı kitap okuma etkileşimleri boyunca parmakla gösterme yoluyla yazıyı takip etme ve gömülü yazı maddeleri (konuşma balonlarındaki yazı gibi) üzerinde yorumda bulunma, yazılı kelimeler ve harfleri gösterme ile dikkat çekici yazı özelliklerine çocukların dikkatini çekmeyi içermektedir. Ailelere araştırmacılar tarafından seçilen kitaplar sağlanmıştır. Deney grubundaki ebeveynler öncesinde bir öğretim videosunu izlemeyi içeren 15 dakikalık bir eğitim programına katılmışlardır. Uygulama süresi boyunca ebeveynlerin performansı üzerine sözel geri bildirim sağlanmıştır. Öğretimsel sürecin sonrasında deney grubundaki ebeveynler dört haftayı aşkın bir sürede yazıyı referans gösterme tekniklerini uygulamışlardır. Sonuçlar deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklarla karşılaştırıldığında kelimeyi hecelerine ayırma becerisi ve yazı kavramları ile ilgili becerilerde önemli kazanımlar elde ettiklerini göstermiştir.

Yapılan başka bir çalışmada ise; bakımverenlerinin 8 hafta boyunca *Leamos Juntos!* müdahale programını uyguladığı 8 çocuk onların bakımverenleri tarafından normal ev-okuryazarlık uygulamaları yapılan çocuklarla karşılaştırılmıştır. Çalışma ile erken okuryazarlık müdahalesini uygulayan ebeveynlerin çocuklarının yazı ile ilişkili becerilerinde (yazı kavram bilgisi ve alfabe bilgisi) önemli gelişmeler gösterdikleri bulunmuştur (13). Bu uygulamanın gelecek okuma başarısı ile ilgili iki anahtar alanda çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucu çıkarılabilmektedir (97).

Alper, Hurtig, & McGregor (240) tarafından yapılan çalışmada da yaklaşık 4 hafta ve sonrasında iki aylık takip eden oturumlar aracılığıyla müdahale grubuna tesadüfi belirlenen anne-çocuk çiftleri dört eğitim oturumuna katılmışlardır. Müdahale ve kontrol grubunu oluşturan annelere eve almaları için seçilen kitaplar verilmiştir fakat kontrol grubundaki ebeveynler ve çocukları kitapların kullanımı üzerine bilgilendirilmemiştir. Eğitim programının anneler ve çocukların her ikisi için de etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca anneye ait strateji kullanımı, anneye ait yanıtlayıcılık ve çocukların yazı farkındalığı becerileri gibi doğrudan hedeflenen alanlarda önemli artışlar gözlenmiştir.

#### 5.4. Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre; deney grubunu oluşturan çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ifade edici dilde sözcük bilgisi ve ifade edici dilde harf bilgisi ön test toplam puanlarının kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamalarından daha fazla olduğu bulunmuştur. Ön test ortalamalarında bu farklılığın nedeni olarak bu becerilerin gelişimini etkileyen ve araştırma sırasında ölçülmeyen farklı bireysel ve çevresel faktörlerin olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte deney grubu ön test-son test durumuna göre EROT ‘alıcı dilde sözcük bilgisi’, ‘ifade edici dilde sözcük bilgisi’, ‘genel isimlendirme’, ‘sözcük bilgisi’, ‘uyak farkındalığı’, ‘ilk sese göre eşleştirme’, ‘son sese göre eşleştirme’, ‘ses bilgisel farkındalık’ ve ‘ifade edici dilde harf bilgisi’ alt testlerinin son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür. EROT alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, sözcük bilgisi alt testleri toplam, uyak farkındalığı, son sese göre eşleştirme, ses bilgisel farkındalık alt testleri toplamı son test etki düzeylerinin ise ön test etki düzeylerine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. EROT alt testlerinin birçoğunun ön testlerine göre son test etki düzeylerinin yüksek olması müdahale programının bu beceriler üzerindeki olumlu etkisinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Özellikle deney grubundaki çocukların sözcük bilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerileri ortalamalarında ön test ve son test ortalamalarındaki artış olduğu görülmektedir. Program özellikle bu beceriler üzerinde etkili olmuştur. Çalışmada ebeveynler tarafından uygulanan program yazı farkındalığı temellidir. Bununla birlikte uygulanan program sonrasında deney grubunu oluşturan çocukların ses bilgisel farkındalık ortalamalarında anlamlı bir artış görülmüştür. Bu artışın nedeni olarak ‘harflerin isimleri’ konu başlığının programda yer alması görülebilir. Ayrıca EROT ifade edici harf bilgisi son testinde deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların puan ortalamaları arasındaki farkın arttığı görülmektedir. Bu farkın oluşmasında müdahale programında doğrudan hedeflenen konu başlıklarının (harflerin farkına varma gibi) etkisi olduğu düşünülebilir.

Alanyazındaki araştırma bulguları bu sonuçlar ile örtüşmektedir. Bus, van Ljendoorn & Pelligrini (78) tarafından ebeveyn-okul öncesi çocuk paylaşımlı kitap

okumanın 29 çalışmanın gözden geçirildiği çalışma ile kitap okuma, erken okuryazarlık ve sözel dil becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kitap okuma ve erken okuryazarlık arasındaki ilişki için etki büyüklüğü 0,58 ve kitap okuma ve dil becerileri arasındaki ilişki için etki büyüklükleri 0,67 olarak bulunmuştur.

Başka bir çalışmada ise altı hafta boyunca çocuklarıyla düzenli olarak okumayı ve bu okuma rutinleri içine sesler ve harfler hakkındaki belirgin konuşmaları yerleştirmeyi down sendromlu küçük çocukları olan ebeveynlere öğretmek amaçlanmıştır. Çocuklar bu ebeveyn uygulamalı kitap okuma müdahalesinin bir işlevi olarak erken okuryazarlık becerilerini önemli ölçüde geliştirmiştir (314). Aile değişkenleri ve çocukların erken okuryazarlık sonuçları üzerindeki bir araştırmada paylaşımlı kitap okumanın okul öncesi çocukları arasında erken okuryazarlık ve dil becerilerini geliştirmede tüm sosyoekonomik düzey seviyelerine sahip ebeveynler için etkili bir yol olduğu ve ev temelli katılımın düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocuklar için özellikle olumlu okuma gelişimin yordayıcısı olduğu bulunmuştur (284).

Hirst ve ark.(315), ebeveynlerin ve çocukların dil ve okuryazarlıklarını geliştirmeyi amaçlayan bir aile okuryazarlık programı olan REAL'in (Raising Early Achievement in Literacy-Okuryazarlıkta Erken Başarıyı Arttırma) uyarlamasını değerlendirmişlerdir. Düşük gelirli bir şehir merkezinde ikamet eden 16 katılımcı Pakistan aile topluluğu, rastgele bir bekleme listesinden seçilmiştir. Aileleri geleneksel REAL'e katılan 8 çocuk, ebeveynleri iki dilli çocuklar için olan REAL'e katılan çocuklarla eşleştirilmişlerdir. Eşleştirme kriteri katılan okul öncesi çocukların demografik geçmişi ve okuryazarlık sonuçlarını değerlendirmede kullanılan ölçek üzerinde ön test performansı olmuştur. 12 ay boyunca geleneksel REAL ev ziyaretleri grup buluşmaları (örneğin ev temelli ve alan gezileri) sırasında uygulanmıştır. Ev ziyaretleri her 3 haftada bir yapılmış ve kitap paylaşma, yazma, çevresel yazı ve sözel dil üzerine odaklanmıştır. Tüm çocuklar müfredat temelli bir ölçek üzerinde okuryazarlık gelişimi göstermesine rağmen (örneğin; Sheffield Early Literacy Development Profile) aileleri iki dilli çocuklar için olan programa (REAL)'a katılan çocuklar önemli olarak daha fazla kazanım elde etmişlerdir.

Başka bir çalışmada, Zhang ve arkadaşları (316) müdahalenin hemen sonrası ve müdahaleden sonraki 6 ay boyunca 42 okul öncesi çocuğun okuryazarlık ve dil gelişimleri üzerinde aile okuryazarlık programının etkilerini açıklamışlardır. Sınırlı İngilizce yeterliliği olan Çinli aileler ve onların okul öncesine devam eden çocukları katılmışlardır. Bu 8 haftalık müdahale ile ebeveynler ve çocuklar ortak olarak günde 2 saatlik oturumlara katılmışlardır. Müdahale sonrası yapılan sonuçlarda araştırmacılar müdahale programının çocukların ifade edici dil (Çince ve İngilizce) test puanlarında artış olduğunu bulmuşlardır.

Yapılan başka bir çalışmada ise müdahale grubundaki ailelerden 8 haftalık bir müdahale dönemi boyunca çocuklarıyla düzenli olarak belirli kitapları okumaları istenmiştir. Ebeveynlere müdahale dönemi boyunca çocuklarıyla beraber okuyacakları toplam 8 kitap verilmiştir ve ebeveynler bir kitabı çocuklarıyla bir haftada 3 kere okumaları için teşvik edilmişlerdir. Kontrol grubundaki ebeveynler ise çocuklarıyla sayı oyunları setini düzenli kullanmaları yönünde teşvik edilmişlerdir. Müdahale bittikten üç ay sonra her iki grup da tekrar değerlendirilmiştir. Müdahale grubundaki çocukların ifade edici dil becerilerinde yazı hakkındaki kavramlar ve uyak becerileri üzerinde anlamlı olarak daha yüksek skorlar elde ettikleri bulunmuştur (127).

Konuyla ilgili yapılan diğer bir çalışmada EAP (Early Authors Program-Erken Yazarlar Programı) müdahalesi sınıf ve ev ortamında çocuklar için anlamlı olan dil etkileşimleri sağlamaya odaklanmıştır. Kitapları okuma ve yazma süreci öğretmenler ve ebeveynlerin her ikisi tarafından da desteklenilmiştir. 3-4 yaşlarındaki çocuklarda müdahalenin sonunda EAP müdahale programına katılan çocuklar kontrol grubuyla karşılaştırıldığında okuryazarlık/dil gelişiminde önemli kazanımlar elde etmişlerdir (317).

### **5.5. Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (AST) Bulgularına İlişkin Tartışma**

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların AST doğru üretilen sesbirim sayısı ön test ve son test puan ortalamaları arasında fark bulunmamaktadır. Gelişimsel olarak ele alınması gereken ölçüm doğru üretilen sesbirim sayısı olduğu için bulgulara

yönelik tartışma bu değişkene ait bulgu üzerinden yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturan her iki grupta da doğru üretilen sesbirim sayısı ortalamalarında ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık görülmemesi sözel çalışma belleği üzerindeki etkinin kısa sürede gözlenemeyebileceği, bu etkinin gözlemlenebilmesi için boylamsal çalışmalara gereksinim duyulabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında sözel çalışma belleğinin okuma kazanımındaki rolü ile ilgili yapılmış olan çalışmalar bulunmaktadır. Kelime tanımlama veya çözümleme için gerekli olan kod ilişkili becerilerin en önemli bileşenleri fonolojik farkındalık ve sözel çalışma belleğidir. Bu beceriler sürecin özellikle erken basamaklarında okuma kazanımını eşsiz olarak etkiler (113). Daha iyi sözel çalışma belleğine sahip öğrenciler, gerçek (ör. özetleme) ve daha üst düzey dilbilimsel anlama gerçekleştirmek için daha büyük metin bilgisi yığınlarını bellekte tutabilirler. Bu nedenle, farklı okuma aşamalarında, sözel çalışma belleğinin okumaya katkısının doğası farklı olabilir; anaokulundan 1. sınıfa kadar sözel çalışma belleğinin okumadaki rolü çözümlemeye katkısı ile daha fazla açıklanırken, daha yüksek bir çözümleme seviyesine ulaşıldığında, sözel çalışma belleği anlama süreci üzerinde daha fazla etki yapabilir (232). Alloway ve Alloway (233), anaokulundaki sözel çalışma belleği becerilerinin, IQ ve kısa süreli belleği kontrol ettikten 6 yıl sonra değerlendirilen okuma puanını önemli ölçüde yordadığını bulmuştur. Morgan, Farkas, Hillemeier, Pun ve Maczuga (234), demografik ve diğer akademik becerileri kontrol ettikten sonra, anaokulundaki sözel çalışma belleğinin 2. sınıftaki okuma başarısına önemli bir katkı sağladığını bulmuşlardır. Torgesen ve arkadaşları (236) hem sözel çalışma belleği hem de anaokulundan 2. sınıfa okumaları takip etmişler ve anaokulu ve 1. sınıf sözel çalışma belleğinin sırasıyla 1. sınıf ve 2. sınıf çözümleme becerileri ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Hjetland ve diğ. (237) 4 yaşında ve 7 yaşındaki sözel çalışma belleği becerilerini değerlendirmişler ve her ikisi de sözel çalışma belleğini sonraki yıllarda değerlendirilen kod çözme ve anlama ile ilişkilendirmişlerdir. Bu bulgular dikkate alındığında sözel çalışma belleğinin gelecekteki okuma kazanımına ilişkin etkileri üzerinde boylamsal çalışmalar yapmanın önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Alanyazında sosyoekonomik düzey erken okuryazarlık becerilerini etkileyen etmenler arasında ele alınmaktadır. Ailelerin sosyoekonomik düzeyi çocuklarına sağladıkları okuryazarlık materyallerinin çeşidini, sayısını ve niteliğini etkilemekte dolayısıyla ev erken okuryazarlık ortamının yetersiz ve niteliksiz olmasına yol açabilmektedir. Zenginleştirilmemiş ev erken okuryazarlık ortamı ise düşük erken okuryazarlık becerileri ile sonuçlanabilmektedir. Alt sosyoekonomik düzey ailelerden gelen çocukların okula akranlarının gerisinde başlama ve akademik hayatları boyunca akranlarının gerisinde kalma için risk altında oldukları birçok araştırmada kanıtlanmıştır. Paylaşımlı kitap okuma ise erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde sıklıkla kullanılan yöntemlerden birisidir. Ev ortamında ebeveynler tarafından yapılan erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ve geliştirmeye yönelik müdahalelerin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Ev okuryazarlık ortamının nitelikli hale getirilmesi ve hem okul hem de ev temelli erken okuryazarlık müdahale programları aracılığıyla ortaya çıkabilecek okuma güçlüğü gibi risklerin önlenmesi ve giderilmeye çalışılması gerekli ve önemlidir. Bu araştırma sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahale programının etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada deney grubuna 12 hafta boyunca Paylaşımlı Kitap Okuma Programı (PaKOP) Sesli-Okuma müdahalesi ebeveynleri tarafından uygulanmıştır. Araştırma ile;

- Deney grubununun Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)' nin tüm alt faktörlerinde (okuma, yazma, ses bilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma) ve ölçeğin toplam puanında,
- Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) sözel dil performansı puanlarında,
- Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi 'kitap ve yazı düzeni', 'harfler', 'sözcükler' alt boyutları ile 'genel toplam' ve 'diğer' alt boyutlarında,
- Erken Okuryazarlık Testi (EROT), 'alıcı dilde sözcük bilgisi', 'ifade edici dilde sözcük bilgisi', 'genel isimlendirme', 'sözcük bilgisi', 'uyak farkındalığı', 'ilk sese göre eşleştirme', 'son sese göre eşleştirme', 'ses

bilgisel farkındalık' ve 'ifade edici dilde harf bilgisi' alt testlerinde ön test puanlarına göre son test puanlarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür.

- Ayrıca araştırmada EVOK son test 'birlikte kitap okuma' alt faktörünün, Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi 'kitap ve yazı düzeni', 'harfler', 'sözcükler' ve 'genel toplam' son testlerinin, EROT alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, sözcük bilgisi alt testleri toplam, uyak farkındalığı, son sese göre eşleştirme, ses bilgisel farkındalık alt testleri toplamı son testlerinin etki düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma erken okuryazarlık müdahale programının çocukların ev erken okuryazarlık ortamı ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu ve anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Biyoekolojik bakış açısına göre sosyoekonomik durumun ev okuryazarlık ortamı ve çocukların gelişimsel yeterlilikleri üzerinde etkisi bulunmaktadır. Ev okuryazarlık ortamı ve erken okuryazarlık becerilerinin gelecekteki okuma becerisi üzerindeki etkileri bilinmektedir. Bazı araştırmacılar tarafından okuma güçlükleri açısından risk altında olan ana sınıfı çocuklarının ise zamanla akranlarının gerisine daha fazla düşebilecekleri belirtilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular dikkate alındığında sosyoekonomik düzey faktörünün neden olabileceği gelişimsel risklerin etkilerini azaltmada ve ortadan kaldırmada ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma müdahale programının etkili bir yöntem olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca risk altındaki çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini destekleme aracılığıyla gelecekteki okuma güçlüklerini önleme konusunda etkili bir müdahale programı olarak programdan yararlanılabilir. Bu amaçla programın ebeveynlerin becerileri ve çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki uzun süreli etkileri ile ilgili boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve alanyazındaki bilgiler ışığında gelecekte yapılacak olan araştırmalar için öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Yapılan araştırmada süre sınırından dolayı programın 12 haftalık ebeveynler için hazırlanmış olan bölümü kullanılmıştır. İleride yapılacak olan

araştırmalarda programın 30 haftalık bölümü kullanılarak müdahale programının etki düzeyi karşılaştırılmalı olarak ele alınabilir.

- ✓ Araştırmada uygulanan programın paylaşımlı kitap okuma stratejilerinin öğretime ilişkin bilimsel dayanaklı uygulama örneklerinden oluşan aile ve eğitimcilerle yönelik paralel iki kitabı bulunmaktadır. Araştırmada ailelere yönelik olan müdahale programı kullanılmıştır. Sonraki araştırmalarda aile ve eğitimcilerle yönelik program eş zamanlı olarak kullanılabilir.
- ✓ Araştırmada kullanılan programın hedef kitlesi 3-6 yaş arası çocuğa sahip anne babalar ve 3-6 yaş grubu çocuklarla çalışan eğitimcilerdir. Yapılan araştırmada ilkokulların anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar ve anneleri çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. İleride yapılacak olan araştırmalarda programın hedef kitlesi olan her yaş grubundaki çocuklar çalışmaya dahil edilerek çalışma grubu genişletilebilir.
- ✓ Araştırmanın çalışma grubunu erken okuryazarlık becerileri açısından risk altında oldukları çok sayıda araştırma ile kanıtlanmış sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklar oluşturmuştur. Farklı sosyoekonomik düzeye sahip çocuklar ve ebeveynleri çalışmaya dahil edilerek paylaşımlı kitap okuma ve paylaşımlı kitap okuma tekniklerinin uygulanması ile ilgili olarak ebeveynler için eğitim ve öğretimin etkisi ve türleri karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.
- ✓ Bu araştırmada salgın nedeniyle yapılması planlanan kalıcılık testi yapılamamıştır. İleride yapılacak olan araştırmalarda kalıcılık testi de yapılarak uygulanan müdahale programının çocuklar ve ebeveynler açısından uzun süreli etkileri değerlendirilebilir.
- ✓ Okul öncesi çocuklarla çalışan profesyoneller özellikle okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık becerileri ve okul ortamında yapılabilecek uygulamalar ile ilgili sistematik ve düzenli olarak bilgilendirilebilir. Bu amaçla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir ve projeler aracılığıyla erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yetersizliği olan çocuklar belirlenerek ebeveyn ve eğitimci temelli müdahale programları hazırlanıp uygulanabilir. Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ebeveynlere ve eğitimcilerle bilgi ve



beceri kazandırmayı hedefleyen müdahale programları hazırlanarak risk altında olan çocukların gelişimleri desteklenebilir.

- ✓ Sosyoekonomik nedenlerle kitaba ulaşmakta zorluk yaşayan aileler için dezavantajlı semtlerde çocuk kütüphaneleri açılarak kitaba kolay ulaşmaları sağlanabilir.
- ✓ Ebeveynlerin kolayca ulaşım sağlayabilecekleri kütüphane gibi merkezlerde erken okuryazarlık ile ilgili aile eğitim etkinliklerinin düzenlenmesinin özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde yaşayan ailelerin erken okuryazarlık konusunda bilgilendirilmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.
- ✓ Erken okuryazarlık becerilerinin okuma kazanımındaki rolü ile ilgili daha fazla boylamsal çalışma yapılabilir. Ayrıca alanyazında sözel çalışma belleğinin okuma kazanımındaki rolü ile ilgili yapılan yeterli sayıda ulusal bir boylamsal çalışma bulunmamaktadır. Sözel çalışma belleğinin okuma kazanımındaki rolü ile ilgili yapılacak boylamsal çalışmaların sayısının arttırılmasının gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir.

## 7. KAYNAKLAR

1. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child development and early literacy. *Child Development*. 1998; 69: 848 – 872.
2. Vacca JAL, Vacca RT, Gove MK, Burkey LC, Lenhart LA, McKeon CA. *Reading and Learning to Read*. 6th ed. Boston: Pearson Education Inc; 2006.
3. Munoz K, Valenzuela MF, Orellana P. Phonological awareness instruction: A program training design for low-income children. *International Journal of Educational Research*. (2017). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.003>.
4. Phillips BM, Clancy-Menchetti J, Lonigan CJ. Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2008; 28(1):3-17.
5. National Early Literacy Panel (NELP). *Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Jessup, MD; 2008. [Erişim Tarihi: 18 Nisan 2020]. Erişim adresi:[www.nifl.gov/publications/pdf/NELPReport08.pdf](http://www.nifl.gov/publications/pdf/NELPReport08.pdf).
6. Hogan TP, Adlof SM, Alonzo CN. On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-language Pathology*. 2014;16(3):199–207.
7. Tompkins V, Guo Y, Justice L. Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*. 2013; 26(3), 403–429.
8. Sheridan SM, Knoche L, Kupzyk K, Edwards C, Marvin C. NIH Public Access. *Journal of School Psychology*. 2011; 49(3): 361–383.
9. Catts HW, Fey ME, Tomblin JB, Zhang X. A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2002; 45: 1142–1157.
10. Administration for Children & Families. *Head Start impact study: First year findings*. 2005. [Erişim Tarihi: 18 Nisan 2020]. Erişim adresi:[https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/first\\_yr\\_finds.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/first_yr_finds.pdf)

11. Justice L, Sofka AE. Engaging children with print: building early literacy skills through quality read-alouds. New York: Guilford Press; 2010.
12. Justice L, Sofka AE, McGinty A. Targets, techniques, and treatment contexts in emergent literacy intervention. *Seminars in Speech and Language*. 2007; 28(1):14–24.
13. Pratt AS, Justice L, Perez A, Duran LK. Impacts of parent-implemented early-literacy intervention for Spanish-speaking children with language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 2015;50(5):569–579.
14. Justice L, Ezell HK. Enhancing children’s print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2000; 9(3): 257-269.
15. Lundenberg I, Larsman P, Strid A. Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio- economic status. *Reading & Writing*. 2012; 25: 305–320.
16. Justice L, Kaderavek JN. Reading to Promote Emergent Literacy. *Teaching Exceptional Children*. 2002; 34(4): 8–13.
17. Clay M. The reading behavior of five-year-old children: A research report. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 1967; 2:11–31.
18. Sulzby E, Teale WH. Emergent Literacy. Barr R, Kamil ML, Mosenthal P, Pearson PD editors. *Handbook of reading research*. New York: Longman; 1991.
19. Flower L, Hayes J. “A cognitive process theory of writing”, *College Composition and Communication*. 1981; 32: 365-387.
20. Bereiter C, Scardamalia M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1987.
21. Arshad M, Chen WH. Vygotsky’s socio-cultural theory of literacy Scaffolding children to read and write at an early age. *Wacana, Journal of the Humanities of Indonesia*, 2009; 11(2): 319.

22. Saracho O. Parents' shared storybook reading – learning to read. *Early Child Development and Care*. 2016; 4430 (June): 1–14.
23. van Kleeck A, Melanie Schuele C. Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2010; 19(4): 341–355.
24. Vygotsky LS. *Mind in society; The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1978.
25. Jayaram K. Towards a Conceptual Framework for Early Literacy : A Balanced and Socially Sensitive Approach. 2012; 1(1):32–39.
26. Teale WH, Sulzby E. *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex; 1986.
27. National Association for the Education of Young Children. Learning to read and write: Developmentally appropriate practice for young children; a joint position statement of the International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children. *Young Children*; July 1998, 53 (4): 30–46.
28. Elkind D. Authority of the brain. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 1999; 20: 432–433.
29. Hewitt LE. Does it matter what your client thinks? The role of theory in intervention: Response to Kamhi. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2000; 2: 186–193.
30. Justice L, Ezell HK. Vygotskian theory and its application to language assessment: An overview for speech- language pathologists. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*. 1999; 26: 111–118.
31. Kaderavek J, Justice L. Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2002; 11(4): 395–406.
32. Snow C. Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*. 1983; 53: 165–189.

33. Rohde L. The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*. 2015; 5(1).
34. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child development and early literacy. *Child Development*. 1998; 69: 848 – 872.
35. Lonigan CJ. Reading to preschoolers exposed: is the emperor really naked? *Developmental Review*. 1994; 14(3): 303–323.
36. Erickson KA. All children are ready to learn: An emergent versus reading readiness perspective in early literacy assessment. *Seminars in Speech and Language*. 2000; 21: 193-203.
37. Justice L, Kaderavek JN. Embedded-explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2004; 35: 201-211.
38. National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel (NA)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office; 2010.
39. Neuman M, Neuman D. More than just storybooks: Promoting emergent literacy skills in the home. *Childhood Education*. 2009; 85: 257-259.
40. Adams MJ. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press; 1990.
41. Justice L, Pullen PC. Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2003; 23: 99-113.
42. Allor JH, McCathren RB. Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic*. 2003; 39: 72-79.
43. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Emergent literacy: Development from pre readers to readers. Neuman SB, Dickinson, editors. *Handbook of early literacy research*. New York, NY: Guilford Press; 2001.
44. Cassandra P, Marisa L, Rita P, Andreia H, Luis MT. The letter knowledge assessment tool, *Logopedics Phoniatrics Vocology*. 2018; 43(3):129-141.

45. Dobbs-Oates J, Kaderavek JN, Guo Y, Justice L. Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation: Enhancing emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*. 2011; 26(4): 420–429.
46. Lonigan CJ, Burgess SR, Anthony JL. Development of emergent literacy and early reading skills. Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*. 2000; 36: 596-613.
47. Manz PH, Hughes C, Barnabas E, Bracaliello C, Ginsburg-Block M. A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*. 2010; 25(4): 409–431.
48. National Research Council. Preventing reading difficulties in young children. Washington, D.C: National Academy Press; 1998.
49. McCardle P, Scarborough HS, Catts HW. Predicting, Explaining, and Preventing Children's Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*. 2001; 16(4): 230–239.
50. Cunningham AE, Stanovich KE. Early reading acquisition and the relation to reading experience and ability ten years later. *Developmental Psychology*. 1997; 33: 934–945.
51. Mol SE, Bus AG. "To Read or not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood." *Psychological Bulletin*. 2011; 137 (2): 267–296.
52. Froiland JM, Powell DR, Diamond KE, Son SHC. Neighborhood socioeconomic well-being, home literacy, and early literacy skills of at-risk preschoolers. *Psychology in the Schools*. 2013; 50(8): 755–769.
53. Baydar, N., Brooks-Gunn, J., & Furstenberg, F. F. (1993). Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence. *Child Development*, 64, 815 – 829.

54. Luyee EO, Roselan FI, Anwardeen NH, Mustapa FHM. Suitability of the LINUS 2.0 Programme in Assessing Children's Early Literacy Skills. *Kiperonline Academic*. 2015; 3(2): 36–44.
55. Spira EG, Bracken SS, Fischel EJ. Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*. 2005; 41: 225–234.
56. National Reading Panel. Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Washington, DC: U.S. Government Printing Office; 2000.
57. Lonigan CJ, Shanahan T, Cunningham A. Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Report. Washington, DC: National Institute for Literacy; 2008.
58. Juel C. Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*. 1988; 80: 443–447.
59. Storch SA and Whitehurst GJ. Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*. 2002; 38(6): 934–947.
60. Bronfenbrenner U, Morris PA. The bioecological model of human development. Lerner RM, Damon W, editors. *Handbook of Child Psychology*. 6th ed. New York: Wiley; 2006.
61. Bracken SS, Fischel JE. Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*. 2008; 19(1), 45–67.
62. Gambrell LB, Gillis VR. Assessing children's motivation for reading and writing. Paratore JR, McCormack RL, editors. *Classroom Literacy Assessment: Making Sense of What Students Know and Do*. New York: The Guilford Press; 2007.
63. Scarborough HS, Dobrich W, On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*. 1994; 14(3): 245–302.

64. Wigfield A, Tonks S, Klauda SL. Expectancy-value theory. Wentzel KR, Wigfield A, editors. *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge; 2009.
65. Whitehurst GJ. Address to the White House summit on early childhood cognitive development. Washington, DC: U.S. Department of Education; 2001. Retrieved from [http://www2.ed.gov/news/pressreleases/2001/07/07262001\\_whitehurst.html](http://www2.ed.gov/news/pressreleases/2001/07/07262001_whitehurst.html).
66. Jimerson S, Egeland B, Sroufe A, Carlson, B. A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*. 2000; 38: 525 – 549.
67. Dougherty C. Numeracy, literacy, and earnings: Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth. *Economics of Education Review*. 2003; 22: 511 – 521.
68. Christle CA, Yell ML. Preventing youth incarceration through reading remediation: Issues and solutions. *Reading and Writing Quarterly*. 2008; 24: 148 – 176.
69. Davis TC, Byrd RS, Arnold CL, Auinger P, Bocchini JA. Low literacy and violence among adolescents in a summer sports program. *Journal of Adolescent Health*, 1999; 24: 403 – 411.
70. Podhajski B, Nathan J. Promoting early literacy through professional development for child care providers. *Early Education and Development*. 2005; 16: 161-181.
71. Dennis LR, Horn E. Strategies for Supporting Early Literacy Development. *Young Exceptional Children*. 2011; 14(3): 29–40.
72. Farkas G, Beron K. The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research*. 2004; 33: 464-497.
73. Van Kleeck A. Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*. 2008; 45: 627 – 643.



74. Biemiller A. Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*. 2003; 24: 323–335.
75. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS. *Eager to learn: 142 Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2001.
76. Gonzalez JE, Taylor AB, McCormick AS, Villareal V, Kim M, Perez E ve ark. Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*. 2011; 26(4), 475–483.
77. Hart B, Risley TR. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Brookes; 1995.
78. Bus, AG, van Ijzendoorn MH, Pellegrini, AD. Shared book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*. 1995; 65: 1-21.
79. Hart B, Risley TR. The early catastrophe. *Education Review*. 2003; 17: 110-118.
80. Biemiller A. Teaching vocabulary: Early, direct, and sequential. *The American Educator*. 2001;25: 24–28.
81. Scarborough HS. Early identifications of children at risk for reading disabilities: Phonemic awareness and some other predictors. Shapiro PJA, Capute AJ, editors. *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press; 1998.
82. Hirsch ED. Building knowledge: The case for bringing content into the language arts block and for knowledge-rich curriculum core for all children. *American Educator*. 2006; 30:8-18.
83. Metsala JL. Young children’s phonological awareness and non-word repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*. 1999; 91: 3-19.
84. Mancilla-Martinez J, Lesaux NK. The gap between Spanish speakers’ word reading and word knowledge: A longitudinal study. *Child Development*. 2011; 82: 1544-1560.

85. Mancilla-Martinez J, Lesaux NK. Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish-speaking language minority learners. *Journal of Educational Psychology*. 2010; 102: 701-711.
86. Pressley MP. *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York, NY: Guilford Press; 2006.
87. Sénéchal M, LeFevre J, Thomas EM, Daley KE. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*. 1998; 33(1):96–116.
88. Cabell SQ, Justice L, Konold TR, McGinty AS. Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*. 2011; 26(1): 1–14.
89. Justice L, Bowles RP, Skibbe LE. Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2006; 37: 224–235
90. Share D, Gur T. How reading begins: A study of preschoolers' print identifications strategies. *Cognition and Instruction*. 1999; 17: 177–213.
91. Shatil E, Share D, Levin I. On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*. 2000; 21: 1–21.
92. Justice L, Ezell KE. Word and print awareness in 4- year- old children. *Child Language Teaching and Therapy*. 2001; 13: 207- 225.
93. Justice L, Ezell HK. Print referencing: An emergent literacy enhancement technique and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2004; 35: 185-193.
94. Snow CE, Burns S, Griffin P. Educational attainments of school leavers with a preschool history of speech-language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 1998; 36: 173-183.

95. Pullen PC, Justice L. Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*. 2003; 39(2): 87-98.
96. Justice L, Weber SE, Ezell HK, Bakeman R. A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2002; 11(1): 30-40.
97. Lonigan CJ, Shanahan T. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Washington, DC: National Institute for Literacy; 2009.
98. Badian NA. Phonological and orthographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia*. 2001; 51: 179-202.
99. Stuart M. Prediction and qualitative assessment of five and six-year old children's reading: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*. 1995; 65: 287-296.
100. Weiss JJ, Hagan R. A key to literacy: Kindergarteners' awareness of the functions of print. *The Reading Teacher*. 1988; 41: 574-579.
101. Bishop DVM, Adams C. A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1990; 31: 1027-1050.
102. Boudreau DM, Hedberg NL. A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 1999; 8: 249-260.
103. Justice L, Chow SM, Capellini C, Flanigan K, Colton S. Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2003; 12: 320-332.
104. Bowey JA. Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*. 1995; 87:476-487.

105. Chaney C. Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*. 1992; 13(4): 485–514.
106. Raz IT, Bryant P. Social background, phonological awareness, and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*. 1990; 8: 209–225.
107. Rush KL. Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics in Early Childhood Special Education*. 1999; 19: 3–14.
108. Gillam RB, Johnston JR. Development of print awareness in language-disordered preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*. 1985; 28: 521–526.
109. Kaderavek JN, Sulzby E. Low versus high orientation towards literacy in children. Paper presented at the annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association, San Antonio, TX; 1998.
110. Piasta SB, Justice LM, McGinty AS, Kaderavek JN. Increasing Young Children's Contact With Print During Shared Reading: Longitudinal Effects on Literacy Achievement. *Child Development*. 2012; 83(3): 810–820.
111. Piasta S, Wagner R. Developing early literacy skills: a meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Natl Inst Heal*. 2010; 45: 8–38.
112. Piasta SB, Petscher Y, Justice LM. How many letters should preschoolers in public programs know? The diagnostic efficiency of various preschool letter-naming benchmarks for predicting first-grade literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2012; 104: 945–958.
113. Schatschneider C, Fletcher JM, Francis DJ, Carlson CD, Foorman BR. Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2004; 96: 265–282.
114. Piasta SB. Moving to assessment-guided differentiated instruction to support young children's alphabet knowledge. *The Reading Teacher*. 2014; 68: 202–211.

115. Catts HW, Fey ME, Zhang X, Tomblin JB. Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Sci Stud Read.* 1999; 3: 331–361.
116. Duncan LG, Castro SL, Defior S, Seymour PH, Baillie S, Leybaert J ve ark. Phonological development in relation to native language and literacy: variations on a theme in six alphabetic orthographies. *Cognition.* 2013;127:398–419.
117. Seymour PHK, Aro M, Erskine JM. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology.* 2003; 94: 143–174.
118. Treiman R, Rodriguez K. Young children use letter names in learning to read words. *Psychol Sci.* 1999; 10: 334–8.
119. Evans MA, Bell M, Shaw D, ve ark. Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading Writing.* 2006; 19: 959–89.
120. Caravolas M, Hulme C, Snowling MJ. The foundations of spelling ability: evidence from a 3-Year longitudinal study. *J Mem Lang.* 2001; 45: 751–74.
121. Ellefson MR, Treiman R, Kessler B. Learning to label letters by sounds or names: a comparison of England and the United States. *J Exp Child Psychol* 2009;102:323–41.
122. Manolitsis G, Tafa E. Letter-name letter-sound and phonological awareness: evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Read Writ.* 2009;24:27–53.
123. Johnston RS, Anderson M, Holligan C. Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in prereaders: The nature of the relationship. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal.* 1996; 8, 217– 234.
124. Levin I, Patael S, Margalit T, Barad N. Letter names: Effects on letter saying, spelling, and word recognition in Hebrew. *Applied Psycholinguistics.* 2002; 23: 269–300.
125. Bradley L, Bryant P. Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature.* 1983; 301: 419–421.

126. Byrne B, Fielding-Barnsley R.F. Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*. 1991; 82: 805-812.
127. Soh Hong S. (2012). *Supporting Children's Language and Literacy Skills: The Effectiveness of Shared Book Reading Intervention Strategies with Parents*. [PhD thesis]. Australia: Queensland University of Technology; 2012.
128. Yopp HK, Yopp RH. Phonological awareness is child's play! beyond the journal. *Young Children on the Web*. National Association for the Education of Young Children; 2009.
129. Goodman I, Libenson A, Wade-Woolley L. Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness, and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*. 2010; 33(2):113– 127.
130. Lonigan CJ, Whitehurst GJ. Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low- income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*. 1998; 17: 265-292.
131. Mann VA, Liberman LY. Phonemic awareness and short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*. 1984; 17: 592–599.
132. Lane HB, Pullen PC, Eisele MR, Jorda L. Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction. *Preventing School Failure*. 2002; 46: 11-15.
133. Kenner BB, Terry NP, Friehling AH, Namy LL. Phonemic awareness development in 2.5- and 3.5-year-old children: an examination of emergent, receptive, knowledge and skills. *Reading and Writing*. 2017; 1–20.
134. Anthony JL, Lonigan CJ, Driscoll K, Phillips BM, Burgess SR. Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*. 2003; 38(4): 470–487.
135. Daly EJ III, Chafouleas S, Skinner CH. *Interventions for Reading Problems: Designing and Evaluating Effective Strategies*. New York, NY: The Guilford Press; 2005.

136. Anthony JL, Lonigan CJ. The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*. 2004; 96, 43–55.
137. Carroll JM, Snowling MJ. Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004; 45: 631–640.
138. Blachman BA. Phonological awareness. Kamil ML, Mosenthal PB, Pearson PD, Barr R, editors. *Handbook of reading research*. Newark, NJ: Lawrence Erlbaum; 2000.
139. O'Brien LM, Paratore JR, Leighton CM, Cassano CM, Krol-Sinclair B, Green JG. Examining Differential Effects of a Family Literacy Program on Language and Literacy Growth of English Language Learners With Varying Vocabularies. *Journal of Literacy Research*. 2014; 46(3): 383–415.
140. Molfase V, Modglin A, Beswick J, Neamon J, Berg S, Molnar A. Letter knowledge, phonological processing, and print knowledge: Skill development in nonreading preschool children. *Journal of Learning Disabilities*. 2006; 39(4): 296–305.
141. Stadler MA, McEvoy MA. The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly*. 2003; 18: 502–512.
142. Cain K, Oakhill J, Bryant P. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*. 2004; 96(1): 31–42.
143. Berninger VW, Abbott RD. Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology*. 2010; 102(3): 635.
144. Kendeou P, Lynch J, Van Den Broek P, Espin C, White M, Kremer K. Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*. 2006; 33(2): 91–98.

145. Hoover W, Gough P. The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 1990; 2: 127–60.
146. Lesaux NK, Rupp AA, Siegel LS. Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 2007; 99(4): 821–834.
147. Muter V, Hulme C, Snowling MJ, Stevenson J. Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*. 2004; 40(5): 665–681.
148. Catts HW, Herrera S, Nielsen DC, Bridges MS. Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*. 2015; 28(9): 1407–1425.
149. Asadi IA. The Contribution of Linguistic and Cognitive Measures to Listening Comprehension among Arabic-speaking Kindergartners, *Literacy Research and Instruction*; 2019.
150. Elwér Å, Keenan JM, Olson RK, Byrne B, Samuelsson S. Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2013; 115: 497 – 516.
151. Nation K, Cocksey J, Taylor JSH, Bishop DVM. A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2010; 51: 1031 – 1039.
152. Justice L, Mashburn A, Petscher Y. Very early language skills of fifth-grade poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*. 2013; 36: 172 – 185.
153. Kendeou P, Lynch J, Van Den Broek P, Espin C, White M, Kremer K. Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*. 2006; 33(2): 91–98.
154. Sénéchal M, LeFevre JA. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*. 2002; 73: 445–460.



155. Burgess SR, Hecht SA, Lonigan CJ. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*. 2002; 37(4): 408–426.
156. Griffin EA, Morrison FJ. The unique contribution of home literacy environment to difference in early literacy skills. *Early Child Development and Care*. 1997; 127–128, 233–243.
157. Hood M, Conlon E, Andrews G. Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2008; 100: 252–271.
158. Audet D, Evans MA, Williamson K, Reynolds K. Shared book reading: Parental goals across the primary grades and goal-behavior relationships in junior kindergarten. *Early Education and Development*. 2008; 19: 112–137.
159. Curenton SM, Justice L. Children's preliteracy skills: Influence on mother's education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*. 2008; 19: 261–283.
160. Heath SM, Bishop DVM, Bloor KE, Boyle GL, Fletcher J, Hogben JH, ve ark. A spotlight on preschool: The influence of family factors on children's early literacy skills. *PLoS ONE*. 2014; 9(4).
161. Van Steensel R. Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*. 2006; 29(4): 367–382.
162. Roberts J, Jurgens J, Burchinal M. The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2005; 48(2): 345–359.
163. Niklas F, Schneider W. With a little help: improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing*. 2015; 28(4): 491–508.
164. Karrass J, Braungart-Rieker JM. Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Applied Developmental Psychology*. 2005; 26: 133–148.

165. Niklas F, Schneider W. Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*. 2013; 38: 40–50.
166. Ren L, Hu G. A comparative study of family social capital and literacy practices in Singapore. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2011; 13: 98-130.
167. Silinskas G, Lerkkanen MK, Tolvanen A, Niemi P, Poikkeus AM, Nurmi JE. The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2012; 33: 302-310.
168. Byrne B, Coventry WL, Olson RK, Samuelsson S, Corley R ve ark. Genetic and environmental influences on aspects of literacy and language in early childhood: Continuity and change from preschool to Grade 2. *J Neurolinguistics*. 2009; 22: 219–236.
169. Aram D, Levin I. Home support of children in the writing process: contributions to early literacy. Neuman S, Dickinson D, editors. *Handbook of early literacy research*. New York, NY: Guilford; 2011.
170. Sylva K, Chan LLS, Melhuish E, Sammons P, Siraj-Blatchford I, Taggart B. Emergent literacy environments: home and preschool influences on children's literacy development. Neuman SB, Dickinson DK, editors. *Handbook of early literacy research*. New York, NY: The Guilford Press.
171. Foy JG, V. Mann. "Home Literacy Environment and Phonological Awareness in Preschool Children: Differential Effects for Rhyme and Phoneme Awareness." *Applied Psycholinguistics*. 2003; 24 (1): 59–88.
172. Owodally AM. "Maternal reports of home literacy experiences in multilingual Mauritius: A case study of pre-schoolers. *Early Child Development & Care*. 2014; 184 (11): 1615-1635.
173. Leseman PPM, de Jong PF. Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*. 1998; 33: 294-318.

174. Senechal MD, LeFevre J, Hudson E, Lawson P. Knowledge of story books as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*. 1996; 88: 520-536.
175. Farver JM, Xu Y, Eppe S, Lonigan CJ. Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*. 2006; 21: 196-212.
176. Bronfenbrenner U. Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*. 1979; 34: 844-850.
177. Aikens NL, Barbarin O. Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*. 2008; 100: 235-251.
178. Na'slund JC, Schneider W. Kindergarten letter knowledge, phonological skills, and memory processes: Relative effects on early literacy. *Journal of Experimental Child Psychology*. 1996; 62: 30-59.
179. Torppa M, Tolvanen A, Poikkeus AM, Eklund K, Lerkkanen MK, Leskinen, E ve ark. Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia*. 2007; 57: 3-32.
180. Boudreau D. Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2005; 36: 33-47.
181. Sénéchal M. Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*. 2006; 10(1): 59-87.
182. Yarosz DJ, Barnett WS. Who read to young children? Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology*. 2001; 22: 67-81.
183. Weigel DJ, Martin SS, Bennett KK. Contributions of the home literacy environment to preschool- aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*. 2006; 176: 357-378.

184. Britto PR, Brooks-Gunn J. The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 2001.
185. Umek LM, Podlesek A, Fekonja U. Assessing the home literacy environment: Relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*. 2005; 21: 271–281.
186. Lonigan CJ. Emergent Literacy Skills and Family Literacy. *Handbook of Family Literacy*. Wasik BH, editor. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2004.
187. Levy BA, Gong Z, Hessels S, Evans MA, Jared D. Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2006; 93: 63–93.
188. Park H. Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*. 2008; 14(6): 489-505.
189. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). PIRLS International Report; 2001
190. Petrill SA, Deater-Deckard K, Schatschneider C, Davis C. Measured environmental influences on early reading: Evidence from an adoption study. *Scientific Studies of Reading*. 2005; 9: 237–259.
191. Clement C, Reynolds A, Hickey E. Site-level predictors of children's schools and social competence in the Chicago Child-parent Centers. *Early Childhood Research Quarterly*. 2004; 19: 273–296.
192. Neuman SB, Celano D. Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*. 2001; 36: 8 – 26.
193. Hirsh-Pasek K, Adamson LB, Bakeman R, Owen MT, Golinkoff RM, Pace A et al. The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science*. 2015; 26(7): 1071–83.

194. Hoff E. Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*. 2013; 49(1): 4–14.
195. Rowe ML. Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*. 2008; 35(1): 185–205.
196. Pfeifer K, Perez L. Effectiveness of a coordinated community effort to promote early literacy behaviors. *Maternal and Child Health Journal*. 2011; 15: 765–71.
197. Phillips LM, Norris SP, Osmond WC, Maynard AM. Relative reading achievement: A longitudinal study of 187 children from first through sixth grades. *Journal of Educational Psychology*. 2002; 94(1): 3–13.
198. Stanovich KE. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. 1986; 21(4): 360–407.
199. Torgesen, J. K. Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator*. 1998; 22(1-2): 32–39.
200. Hoff E. Causes and Consequences of SES-Related Differences in Parent-to-Child Speech. *Socioeconomic Status, Parenting and Child Development*, Bornstein MH, Bradley RH, editors. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2003.
201. Lawrence VW, Shipley EF. “Parental Speech to Middle and Working Class Children From two Racial Groups and Three Settings.” *Applied Psycholinguistics*. 1996; 17: 233–256.
202. Marjanovič-Umek L, Fekonja-Peklaj U, Sočan G, Tašner V. A socio-cultural perspective on children’s early language: a family study. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2015; 23(1): 69–85.
203. Brooks-Gunn J, Markman LB. The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*. 2005; 15(1): 139–168.

204. Allhusen V, Belsky J, Booth-LaForce C, Bradley R, Brownell CA, Burchinal M et al. Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development*. 2005; 76(4): 795-810.
205. Brooks-Gunn J, Duncan GJ. The effects of poverty on children. *Future Child*. 1997; 7,(2):55-71.
206. Evans GW. The environment of childhood poverty. *American Psychologist*. 2004; 59(2):77-92.
207. Dickinson D, Snow C. Interrelationships among prereading oral language skills in kindergarten from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*. 1987; 2: 1–25.
208. D'Angiulli A, Siegel LS, Maggi S. Literacy instruction, SES, and word-reading achievement in English-language learners and children with English as a first language: A longitudinal study. *Learn Disabil Res Pract*. 2004; 19: 202–213.
209. Aram D, Levin I. Mother-child writing and storybook reading: Relations with literacy among lowSES kindergartener. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2002; 48(2): 202–224.
210. Feitelson D, Goldstein Z. Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *The Reading Teacher*. 1986; 39: 924–930.
211. Korat O, Levin I. Maternal beliefs and child development: Comparison of text writing between two social groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2001; 22: 397–420.
212. De Baryshe BD. Maternal belief systems: Lynchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1995; 16: 1–20.
213. Bus AG, Leseman PPM, Keultjes P. Joint cultures: A comparison of Surinamese Dutch, Turkish Dutch and Dutch book reading across parent child dyads. *Journal of Literacy Research*. 2000; 32: 53–76.

214. McCoy E, Cole J. A Snapshot of Local Support for Literacy: Survey. London: National Literacy Trust; 2010.
215. Vaden-Kiernan M, D'Elio MA, O'Brien RW, Tarullo LB, Zill N, Hubbell-McKey R. Neighborhoods as a developmental context: A multilevel analysis of neighborhood effects on Head Start families and children. *American Journal of Community Psychology*. 2010; 45: 49 – 67.
216. Nichols WD, Rupley WH, Rickelman RJ, Algozzine B. Examining phonemic awareness and concepts of print patterns of kindergarten students. *Reading Research and Instruction*. 2004; 43(3):56–82.
217. Hanson MJ, Miller AD, Diamond KE, Odom S, Lieber J, Butera G ve ark. Neighborhood community risk influences on preschool children's development and school readiness. *Infants and Young Children*. 2011; 24, 87 – 100.
218. Leventhal T, Brooks-Gunn J. Children and youth in neighborhood contexts. *Current Directions in Psychological Science*. 2003; 12: 27 – 31.
219. Dupere V, Leventhal T, Crosnoe R, Dion E. Understanding the positive role of neighborhood socioeconomic advantage in achievement: The contribution of the home, child care, and school environments. *Developmental Psychology*. 2010; 46: 1227 – 1244.
220. Kohen DE, Leventhal T, Dahinten VS, McIntosh CN. Neighborhood disadvantage: Pathways of effects for young children. *Child Development*. 2008; 79: 156 – 169.
221. Zaretsky E. Verbal working memory and early literacy acquisition: do ELLs allocate resources similar to their typical monolingual peers or monolingual children with SLI? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018; 0(0): 1–20.
222. Gathercole Susan E, Catherine SW, Hazel E, Alan DB. “Phonological Memory and Vocabulary Development During the Early School Years: A Longitudinal Study.” *Developmental Psychology*. 1992; 28 (5): 887–898.
223. Demoulin C, Kolinsky R. Does learning to read shape verbal working memory? *Psychonomic Bulletin & Review*. 2016; 23: 703–722.

224. Jeon EH, Yamashita J. L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*. 2014; 64: 160–212.
225. Peng P, Barnes M, Wang C, Wang W, Li S, Swanson HL ve ark. A meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychological Bulletin*. 2018; 144: 48–76.
226. Simmering VR, Perone S. Working memory capacity as a dynamic process. *Frontiers in Psychology*. 2013; 3.
227. Daneman & Merikle. Working memory and language comprehension: A meta-analysis, *Psychonomic Bulletin & Review*. 1996; 3: 422–433.
228. Jarvis HL, Gathercole SE. Verbal and non-verbal working memory and achievements on National Curriculum tests at 11 and 14 years of age. *Educational and Child Psychology*. 2003; 20(3): 123–140.
229. Oakhill J, Yuill N, Garnham A. The differential relations between verbal, numerical and spatial working memory abilities and children's reading comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2011; 4: 83–106.
230. Gough PB, Tunmer WE. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*. 1986; 7: 6–10.
231. Joubert S, Beauregard M, Walter N, Bourgoquin P, Beaudoin G, Leroux J M ve ark. Neural correlates of lexical and sublexical processes in reading. *Brain and Language*. 2004; 89:9–20.
232. Zhang S, Malatesha Joshi R. Longitudinal relations between verbal working memory and reading in students from diverse linguistic backgrounds. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2020; 190: 104727.
233. Alloway TP, Alloway RG. Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2010; 106: 20–29.



234. Morgan PL, Farkas G, Hillemeier MM, Pun WH, Maczuga S. Kindergarten children's executive functions predict their second-grade academic achievement and behavior. *Child Development*. 2019; 90: 1802–1816.
235. Monette S, Bigras M, Guay MC. The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2011; 109: 158–173.
236. Torgesen JK, Wagner RK, Rashotte CA. Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*. 1994; 27: 276–286.
237. Hjetland HN, Lervåg A, Lyster SAH, Hagtvet BE, Hulme C, Melby-Lervåg M. Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*. 2019; 111: 751–763.
238. Sullivan AL, Field S. Do preschool special education services make a difference in kindergarten reading and mathematics skills?: A propensity score weighting analysis. *Journal of School Psychology*. 2013; 51(2): 243–260.
239. Britto PR, Brooks-Gunn J, Griffin TM. 'Maternal Reading and Teaching Patterns: Associations with School Readiness in Low-income African American Families', *Reading Research Quarterly*. 2006; 41: 68–89.
240. Alper RM, Hurtig RR, McGregor KK. The role of maternal psychosocial perceptions in parent-training programs: A preliminary randomized controlled trial. *Journal of Child Language*. 2019; 1–24.
241. Reese E, Sparks A, Leyva D. A Review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2010; 10(1): 97–117.
242. Hirsh HK, Richmond MK, Pampel FC, Jones SS, Moleri AC, Jones J. Results From a Randomized Controlled Trial of the Motherread/Fatheread Early Literacy Intervention: Evidence of Impact in a Rural Community. *Early Education and Development*. 2019; 30(2), 216–237.
243. Fantuzzo J, McWayne C, Perry MA, Childs S. Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*. 2004; 33(4): 467-480.

244. Mol SE, Bus AG, de Jong MT, Smeets DJH. Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*. 2008; 19: 7–26.
245. Torgeson JK. Individual differences in response to early intervention in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2000; 15: 55-64.
246. Arnold DH, Zeljo A, Doctoroff GL, Ortiz C. Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*. 2008; 37(1):74-90.
247. Woods J, Kasinath S, Goldstein H. Effects of embedding caregiver implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*. 2004; 26: 175-193.
248. Justice L, Kaderavek J, Bowles R, Grimm K. Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: a feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2005; 25(3): 143–156.
249. Roberts MY, Kaiser AP. The effectiveness of parent- implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2011; 20(3): 180–199.
250. Marcon RA. Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschooler's development and academic performance. *School Psychology Review*. 1999; 28: 395-412.
251. Ehri LC, Nunes SR, Stahl SA, Willows DM. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*. 2001;71: 393–447.
252. Ouellette G, Sénéchal M. Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*. 2008; 79: 899–913.
253. Suggate SP. Why what we teach depends on when: Grade and reading intervention modality moderate effect size. *Developmental Psychology*. 2010; 46: 1556–1579.

254. Marulis LM, Neuman SB. The effect of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. 2010; 80: 300–335.
255. Jordan GE, Snow CE, Porche MV. Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*. 2000; 35: 524-546.
256. Kazak AE. Pediatric Psychosocial Preventative Health Model (PPPHM): Research, practice, and collaboration in pediatric family systems medicine. *Families, Systems, & Health*. 2006; 24(4): 381-395.
257. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith M, Fischel JE. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*. 1994; 30(5): 679-689.
258. De Jong PF, Leseman PPM. Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*. 2001; 39: 389-414.
259. Beaty JJ, Pratt L. *Early literacy in preschool and kindergarten*. Ohio, USA: Merrill Prencite Hall; 2003.
260. Deckner DF, Adamson LB, Bakeman R. Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2006; 27, 31-41.
261. Hindman AH, Connor CM, Jewkes AM, Morrison FJ. Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*. 2008; 23(3): 330–350.
262. Hindman AH, Wasik BA, Erhart AL. Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*. 2012; 23(4): 451–474.
263. Silvén M, Ahtola A, Niemi P. "Early Words, Multiword Utterances and Maternal Reading Strategies as Predictors of Mastering Word Inflections in Finnish." *Journal of Child Language*. 2003; 30 (2): 253–279.

264. Dickinson DK, Porche MV. Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*. 2011; 82, 870–886.
267. Blewitt P, Rump KM, Shealy SE, Cook SA. Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*. 2009; 707(2): 294-304.
268. Heath SB, Thomas C. The achievement of preschool literacy for mother and child. In J. R. Hayes, R. E. Young, M. L. Matchett, M. McCaffrey, & C. Cochran (Eds.), *Reading empirical research studies: The rhetoric of research* (pp. 180–210). Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1992.
269. Neuman SB. Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly*. 1996; 11: 495-513.
270. Rouse HL, Fantuzzo JW. Multiple risks and educational well-being: A population-based investigation of threats to early school success. *Early Childhood Research Quarterly*. 2009; 24(1): 1–14.
271. Linver MR, Brooks-Gunn J, Kohen DE. Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental psychology*. 2002; 38(5): 719–734.
272. Lonigan CJ, Purpura DJ, Wilson SB, Walker PM, Clancy-Menchetti J. Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2013; 114(1): 111–130.
273. Lefebvre P, Trudeau N, Sutton A. Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2011; 11(4): 453–479.
274. Raikes H, Pan BA, Luze G, Tamis-LeMonda CS, Brooks-Gunn J, Constantine J. Mother-child bookreading in low-income families. *Child Development*. 2006; 77(4): 924–953.

275. Mol SE, Bus AG, de Jong MT. Interactive Book Reading in Early Education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*. 2009; 79: 979-1007.
276. Laakso ML, Poikkeus AM, Lyytinen P. Shared reading interaction in families with and without genetic risk for dyslexia: Implications for toddlers' language development. *Infant & Child Development*. 1999; 8: 179-195.
277. Hammer CS, Nimmo D, Cohen R, Draheim HC, Johnson AA. Book reading interactions between African American and Puerto Rican Head Start children and their mothers. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2005; 5: 195-227.
278. Hayes DP, Ahrens M. Vocabulary simplification for children: A simple case of "motherese?" *Journal of Child Language*. 1988; 15: 395 – 410.
279. Lonigan CJ, Whitehurst GJ. Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low- income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*. 1998;17: 265-292.
280. Diehl SF, Vaughn B. Clinical discourse and engagement during shared storybook reading in preschool groups. *Seminars in Speech and Language*. 2010; 31(2): 111–121.
281. Evans MA, Williamson K, Pursoo T. Pre- schoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*. 2008; 12(1): 106–129.
282. Aram D, Biron S. Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES Israeli preschoolers: Differential contribution to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*. 2004; 19(4): 588–610.
283. Gettinger & Stoiber. Effects of shared book reading focusing on letters and sounds versus vocabulary for low–income prekindergarten children, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2018; 62(3): 149-160.
284. Dearing E, McCartney K, Weiss HB, Kreider H, Simpkins S. The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*. 2004; 42: 445 – 460.

285. Crain-Thoreson C, Dale PS. Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*. 1992; 28: 421 – 429.
286. Payne AC, Whitehurst GJ, Angell AL. The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low income families. *Early Childhood Research Quarterly*. 1994; 9: 427 – 440.
287. Robinson CC, Larsen JM, Haupt JH. Picture book reading at home: A comparison of Head Start and middle-class preschoolers. *Early Education and Development*. 1995; 6: 241 – 252.
288. Baker L, Scher D, Mackler K. Home and family influences on motivations for literacy. *Educational Psychologist*. 1997; 32: 69–82.
289. Sénéchal M, LeFevre J, Thomas EM, Daley KE. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*. 1998; 33(1): 96–116.
290. Swanson E, Vaughn S, Wanzek J, Petscher Y, Heckert J, Cavanaugh Tackett KC. A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*. 2011; 44: 258–275.
291. Trivette CM, Dunst CJ, Gorman E. Effects of parent-mediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *Center for Early Literacy Learning*. 2010; 3: 1–15.
292. Dexter CA, Stacks AM. A preliminary investigation of the relationship between parenting, parent-child shared reading practices, and child development in low-income families. *Journal of Research in Childhood Education*. 2014; 28(3): 394–410.
293. De Baryshe BD. Joint picture-book reading correlates of early oral language skills. *Journal of Child Language*. 1993; 20: 455–461.
294. Wasik BA, Bond MA. Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*. 2001; 93: 243–250.

295. Wasik BA, Bond MA, Hindman A. The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*. 2006; 98.
296. Farrant BM, Zubrick SR. Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*. 2012; 32(3): 343–364.
297. Han J, Neuharth-Pritchett S. Meaning-related and print-related interactions between preschoolers and parents during shared book reading and their associations with emergent literacy skills. *Journal of Research in Childhood Education*. 2015; 29(4): 528–550.
298. Schickedanz JA, McGee LM. The NELP report on shared story reading interventions: Extending the story. *Educational Researcher*. 2010; 39(4): 323–329.
299. Gürbüz S, Şahin F. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık; 2016.
300. TÜİK. Ankara ili ilçelerine ait gelişmişlik kodu verileri, Ankara; 2019.
301. Yalaz K, Anlar B, Bayoğlu BU. *Denver II Gelişimsel Tarama Testi: Türk Çocukları Standardizasyonu, Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği Yayını, H.Ü. Basım-Yayın Koordinatörlüğü*; 2009.
302. Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği. [Internet]2020.[Erişim Tarihi 20 Mayıs 2020]. Erişim adresi: <http://www.gcn.org.tr/tr/denver-ii-test>.
303. Yalaz K, Anlar B, Bayoğlu B. *Denver II Gelişimsel Tarama Testi “Türkiye Standardizasyonu”*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği; 2011.
304. Dolunay Sarıca A, Ergül C, Akoğlu G, Deniz KZ, Karaman G, Bahap-Kudret Z, Tufan M. The Reliability and Validity of the Home Early Literacy Environment Questionnaire \*. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2014; 6(2): 444–459.
305. Topbaş S, Güven S. *Türkçe Erken Dil Testi (TEDİL) Kullanım Kılavuzu*. Ankara: Detay Yayıncılık; 2013.

306. Kargın T, Ergül C, Büyüköztürk Ş, Güldenoğlu, B. Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi(EROT). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2015; 3(16): 237–268.
307. Işıtan S, Akoğlu G. “Yazı Farkındalığı Becerilerinin Resimli Çocuk Kitabı Aracılığıyla Değerlendirilmesi: Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması / Assessment of the Print Awareness Skills by Using an Illustrated Book: A Reliability and Validity Study”.TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 2016; 11(3): 1333-1352.
308. Akoğlu G, Acarlar F. Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesinin 3-9 Yaş Grubu Çocuklarda Kullanımının İncelenmesi. (Turkish). Investigation of Turkish Nonword Repetition List for 3-9 Years Children. (English). 2014; 39(173): 13–24.
309. Justice L, Kaderavek JN, Fan X, Sofka A, Hunt A. Accelerating preschoolers’ early literacy development through classroom-based teacher–child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2009; 40(1): 67–85.
310. Turan F, Akoğlu G ve Topcu ZG. Paylaşımli Kitap Okuma Programı; 2020.
311. Justice LM, McGinty AS, Piasta SB, Kaderavek JN, Fan X. Print-focused read-alouds in preschool classrooms: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2010; 41: 504–520.
312. Alpar R. Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik. Ankara: Detay Yayıncılık; 2010.
313. Hargrave AC, Senechal M. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*. 2000; 15: 75–90.
314. Van Bysterveldt AK, Gillon GT, Moran C. Enhancing phonological awareness and letter knowledge in preschool children with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2006; 53(3): 301–329.



315. Hirst K, Hannon P, Nutbrown C. Effects of a preschool bilingual family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2010; 10: 183-208.
316. Zhang J, Pelletier J, Doyle A. Promising effects of an intervention: Young children's literacy gains and changes in their home literacy activities from a bilingual family literacy program in Canada. *Frontiers of Education in China*. 2010; 5(3): 409-429.
317. Borre AJ, Bernhard J, Bleiker C, Winsler A. Preschool Literacy Intervention for Low Income, Ethnically Diverse Children: Effects of the Early Authors Program Through Kindergarten. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 2019; 24(2): 132–153.

## 8. EKLER

### EK-1: Aile Çocuk Bilgi Formu

1. Evde yaşayan kişi sayısını yazınız.

2. Kaç tane çocuğunuz var?

3. Araştırmaya katılan çocuğunuzun doğum sırası nedir? (Birinci, ikinci, üçüncü vb.)

4. Annenin yanıtlayacağı sorular aşağıdadır.

- Aşağıdaki tabloda eğitim durumunuzu işaretleyiniz.

Eğitim Kademesi	Mezun	Okuyor	Terk
İlkokul			
Ortaokul			
Lise			
Üniversite			
Lisansüstü			

- Mesleğiniz:

- Sosyal etkinliklere katılıyor musunuz?

( ) Evet

( ) Hayır

- Sosyal etkinliklere katılma sıklığınız nedir?

( ) Hiç

( ) Birkaç Ayda Bir

( ) Ayda Bir

( ) Haftada Bir

( ) Haftada Birkaç Kez

-Hangi sosyal etkinliklere katılıyorsunuz?

**5. Babanın yanıtlayacağı sorular aşağıdadır.**

- Aşağıdaki tabloda eğitim durumunuzu işaretleyiniz.

Eğitim Kademesi	Mezun	Okuyor	Terk
İlkokul			
Ortaokul			
Lise			
Üniversite			
Lisansüstü			

- **Mesleğiniz:**

- **Sosyal etkinliklere katılıyor musunuz?**

( ) Evet

( ) Hayır

- **Sosyal etkinliklere katılma sıklığınız nedir?**

( ) Hiç

( ) Birkaç Ayda Bir

( ) Ayda Bir

( ) Haftada Bir

( ) Haftada Birkaç Kez

**6. Ailenin toplam aylık gelir düzeyi nedir?**

( ) 2.021 TL ve altı

( ) 2.022 TL -3.000 TL

( ) 3.001 TL- 4.000 TL

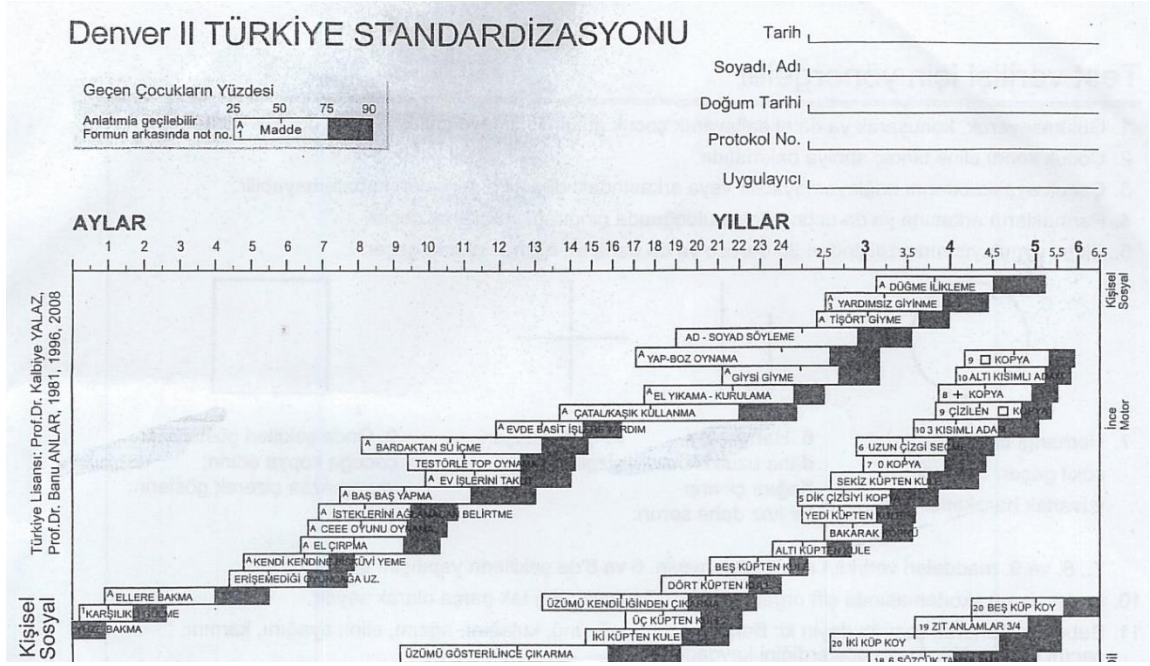
( ) 4.001 TL- 6.000 TL

( ) 6.001 TL ve yukarı

İşbirliğiniz ve katılımınız için teşekkür ederim.

**Araş. Gör. Sinem İŞLEK**  
**Hacettepe Üniversitesi**  
**Sağlık Bilimleri Fakültesi**  
**Çocuk Gelişimi Bölümü**

## EK-2: Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) II Örnek Maddeler



**EK-3: Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Örnek Maddeler****Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK**

Aşağıda yer alan maddelerde, ev ortamınızdaki okuryazarlık etkinliklerini dikkate alarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

**A. Okuma**

1. Çocuğunuzun kendine ait kaç kitabı var?

0-2     3-10     11-20     20-40     40'tan fazla

2. Sizin kendinize ait kaç kitabınız var?

0-2     3-10     11-20     20-40     40'tan fazla

### EK-4: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Örnek Maddeler

TEDİL, Topbaş, S. ve Güven, S. (2011)

FORM B

ALICI DİL ALT TESTİ (devam)			
	Uyaran	Doğru Tepki Ölçütü	Puan
11 - Basit sözcükleri resimlerde ayırt eder. Materyal: BA 2 Resim Kartı Prosedür: "Söylediğimin resmini göster" deyin. 1. Anahtar .....		2/2 Doğru tepki	
12 - "Dolu/boş" kavramlarını anlar. Materyal: BA 3 Resim Kartı Prosedür: "Resimdeki tabaklara bak ve söylediğimi göster" deyin. 1. Boş .....		2/2 Doğru tepki	

## EK-5: Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Örnek Maddeler

EROT - KAYIT FORMU							
Adı Soyadı:				Tarih:			
Doğum Tarihi:				Uygulayıcının Adı Soyadı:			
Okulu-Sınıfı:							
SÖZCÜK BİLGİSİ ALT TESTLERİ (KİTAPÇIK-1)							
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi		İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi		Genel İsimlendirme		İşlev Bilgisi	
Yönerge: Şimdi sana 4 resim göstereceğim ve adını söylediğim resmi bana elinle işaret etmeni isteyeceğim. Hazır mısın?		Yönerge: Şimdi senden, gösterdiğim resmin adını ya da resimdeki kişinin kim olduğunu söylemeni isteyeceğim. Hazır mısın?		Yönerge: Şimdi sana bazı resimler göstereceğim ve bu resimlerin hepsine birden ne dediğimizi / hepsini birden nasıl adlandırdığımızı söylemeni isteyeceğim. Hazır mısın?		Yönerge: Şimdi sana gösterdiğim resimlerin isimlerini söyleyeceğim ve senden onların ne işe yaradıklarını söylemeni isteyeceğim. Hazır mısın?	
Soru	Yanıt	Soru	Yanıt	Soru	Yanıt	Soru	Yanıt
1. Eşek		İtfaiyeci		Hayvan		Pusulula	
2. Fermuar		Pusulula		Sebze		Pil	

**EK-6: Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Becerileri Kontrol Listesi**  
**Örnek Maddeler**

<b>Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi</b>
--

Ad-Soyad: \_\_\_\_\_ Uygulama Tarihi: \_\_\_\_\_

Doğum Tarihi: \_\_\_\_\_ Uygulayan: \_\_\_\_\_

Okul: \_\_\_\_\_ Takvim Yaşı: \_\_\_\_\_

Cinsiyet: K  E

Anne Eğitim Düzeyi: \_\_\_\_\_

**Değerlendirme: Çocuğun sergilediği beceriler için "1" rakamı sola dayalı olarak, sergilemediği beceriler için "1" rakamı sağa dayalı olarak yazılır.**

Kategori		Değerlendirme	Açıklama
<b>Kitap ve Yazı Düzeni</b>			
Kitabın kapağı	Kitap nasıl tutulur? Göster.		
	Kitabın önünü göster.		
	Kitabın arkasını göster.		



**EK-7: Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (AST) 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
<b>Deneme Sözcükleri</b>							
Tök							
Paz							
Bamaş							
Şim							
Teç							

**EK-8: Tez Çalışması İçin Alınan İzinler**

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

Sayı : 16969557 - 2003

Konu : ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

**Toplantı Tarihi** : 06 KASIM 2018 SALI  
**Toplantı No** : 2018/26  
**Proje No** : GO 18/942 (Değerlendirme Tarihi: 25.09.2018)  
**Karar No** : GO 18/942-28

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Figen TURAN'ın sorumlu araştırmacı olduğu, Arş. Gör. Sinem İŞLEK'in doktora tezi olan, GO 18/942 kayıt "*Sosyoekonomik Yetersizlikleri Nedeniyle Risk Altında Olan Çocuklarda Ebeveyn Uygulamalı Erken Okuryazarlık Müdahale Programının Etkileri*" başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, 15 Kasım 2018-15 Şubat 2020 tarihleri arasında geçerli olmak üzere etik açıdan uygun bulunmuştur. ✓

1. Prof. Dr.	aşkan)	10 Doç. Dr. Gözde GİRGİN
2. Prof. Dr.	(Üye)	11 Doç. Dr. Fatma Visal OKU
3. Prof. Dr.	(Üye)	12. Doç. Dr. Can Ebru KURU
4. Prof. Dr.	(Üye)	13. Doç. Dr. H. Hüsrev TURK
İZİNLİ		
5. Prof. Dr.	(Üye)	14. Dr. Öğr. Üyesi Özay GÖF
İZİNLİ		
6. Prof. Dr.	(Üye)	15. Dr. Öğr. Üyesi Müge DEİ
7. Prof. Dr.	(Üye)	16. Öğr. Gör. Dr. Meltem ŞF
8. Prof. Dr.	(Üye)	İZİNLİ 17. Av. Meltem ONURLU
9. Prof. Dr.	(Üye)	



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.15572995  
Konu : Araştırma İzni

29.08.2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı)

İlgi: a)21.08.2019 tarihli ve 00000733753 sayılı yazınız.

b)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı doktora öğrencilerimizden Sinem İŞLEK'in "**Sosyoekonomik Yetersizlikleri Nedeniyle Risk Altında Olan Çocuklarda Ebeveyn uygulamalı Erken Okuryazarlık Müdahale Programının Etkileri**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı ekli listedeki okullarda uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Dağıtım:  
Gereği:  
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:  
Altındağ, Mamak, Keçiören İlçe MEM

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A  
Yenimahalle/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0 (312) 212 36 00  
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cbb9-547e-3986-bec2-611f kodu ile teyit edilebilir.

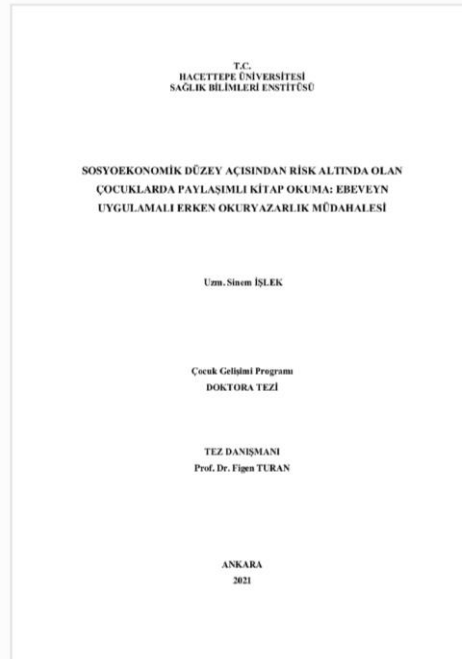
**EK-9: Orijinallik Raporu**

## Digital Receipt

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

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author: Sinem İşlek  
Assignment title: Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda...  
Submission title: Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda...  
File name: DOKTORA\_TEZ.docx  
File size: 264.33K  
Page count: 94  
Word count: 27,442  
Character count: 186,510  
Submission date: 16-Jun-2021 08:52AM (UTC+0300)  
Submission ID: 1607332987



## Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi

### ORJİNALLİK RAPORU

% <b>17</b> BENZERLİK ENDEKSİ	% <b>15</b> İNTERNET KAYNAKLARI	% <b>9</b> YAYINLAR	% <b>9</b> ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
----------------------------------	------------------------------------	------------------------	--------------------------------

### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<a href="http://www.researchgate.net">www.researchgate.net</a> İnternet Kaynağı	% <b>2</b>
<b>2</b>	<a href="http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080">www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080</a> İnternet Kaynağı	% <b>2</b>
<b>3</b>	<a href="http://mts.iojes.net">mts.iojes.net</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	<a href="http://paperity.org">paperity.org</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>5</b>	<a href="http://dergipark.org.tr">dergipark.org.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>6</b>	<a href="http://www.beyingelisimi2015.org">www.beyingelisimi2015.org</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>7</b>	<a href="http://www.acarindex.com">www.acarindex.com</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>8</b>	<a href="http://katalog.marmara.edu.tr">katalog.marmara.edu.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>

[dergipark.ulakbim.gov.tr](http://dergipark.ulakbim.gov.tr)