T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN DİL ALANI ERKEN ÖĞRENME DAVRANIŞ VE BECERİLERİNİN EV ERKEN OKURYAZARLIK ORTAMI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

BÜŞRA TARGAÇ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. EZGİ AKŞİN YAVUZ

EDİRNE, 2024

Tezin Adı: Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Dil Alanı Erken Öğrenme Davranış ve Becerilerinin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Bakımından Değerlendirilmesi

Hazırlayan: Büşra TARGAÇ

ÖZET

Araştırma okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil davranış ve becerilerini ev erken okuryazarlık ortamı bakımından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Tekirdağ ili Merkez ve Muratlı ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anasınıfı ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık 220 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği(EROY-EV), Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği(EÖGDÖ), Çocuk Demografik Bilgi Formu ve Öğretmen Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin dağılım normalliği sınanmış ve buna uygun olarak ilişki, fark testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma amacı kapsamında erken okuryazarlık hakkındaki görüşlerinin incelendiği üç açık uçlu sorunun değerlendirilmesinde ise nitel analizler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların erken okuryazarlık bakımından ev ortamının durumundaki uygunluk arttıkça erken öğrenme davranış ve becerilerinden olan erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde de artış olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra çocukların evlerinde kendilerine ait odası olması, ebeveynlerinin kitap okuma sıklığı, kitaplığa sahip olmaları ve ilk kitap alma yaşına göre erken okuryazarlık becerilerinin olumlu yönde değişim gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların eğitime katıldıkları program özelliklerine göre; öğretmenin lisansüstü eğitim mezunu olması ile sınıf ortamında erken okuryazarlık çalışma sıklık ve süresindeki artışın erken erken okuma yazma ve alıcı dil becerileri üzerinde olumlu yönlü fark yarattığını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: erken okuryazarlık, ev ortamı, alıcı dil, ifade edici dil, erken öğrenme davranış ve becerileri

Thesis Title: Evaluation of Language Area Early Learning Behaviors and Skills of Preschool Children in Terms of Home Early Literacy Environment
Owner: Büşra TARGAÇ

ABSTRACT

The study aims to examine the early literacy, receptive language and expressive language behaviors and skills of preschool children in terms of home early literacy environment. The study was designed using the cross-sectional survey model, one of the quantitative research methods. The study group of the research consisted of 220 children aged 60-72 months attending official kindergartens and independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the Central and Muratlı districts of Tekirdağ province. Early Literacy Home Environment Scale (EROY-EV), Early Learning Observation and Rating Scale (ELORS), Child Demographic Information Form and Teacher Demographic Information Form were used as data collection tools. The normality of the distribution of the research data was tested and correlation and difference tests were utilized accordingly. Qualitative analyses were used in the evaluation of three open-ended questions that examined the views of the participating teachers on early literacy within the scope of the research purpose. As a result of the research, it is possible to say that as the suitability of the home environment increases in terms of early literacy, children's early literacy, receptive language and expressive language skills, which are among the early learning behaviors and skills, also increase. In addition, it was determined that children's early literacy skills changed positively according to the children's having their own room at home, their parents' frequency of reading books, having a bookshelf, and the age at which they bought their first book. According to the characteristics of the program in which the children participated in the training, it is possible to say that the teacher's graduate education and the increase in the frequency and duration of early literacy activities in the classroom environment made a positive difference on early literacy and receptive language skills.

Keywords: early literacy, home environment, receiving language, expressive language, early learning behaviors and skills

ÖNSÖZ

Tezimle ilgili her süreçte bilgi ve tecrübesiyle bana rehberlik eden, yoğun çalışma temposunda sorularımı cevaplamak için vaktini ayıran, okul öncesi eğitim konusundaki bilgilerimi artırarak mesleğimde kendimi devamlı olarak geliştirmem konusunda örnek olan sevgili danışmanım Doç. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ'a emekleri için çok teşekkür ederim.

Veri analizi sürecinde bilgi ve önerileriyle araştırmama değerli katkılar sağlayan, çalışma disiplini ile her zaman örnek olan ve tez jüri üyeliğimi kabul ederek beni onurlandıran Doç. Dr. Yakup BURAK'a,

Tezim için jüri üyeliğini kabul ederek kıymetli vaktini ayıran Doç. Dr. Fatma Özge ÜNSAL AKSEBZECİ'ye,

Araştırmamın veri toplama sürecine katılan tüm çocuklara, ailelerine, öğretmenlerine ve okul yöneticilerine değerli katkıları için teşekkürlerimi sunarım.

Anaokulundan bugüne kadar eğitim sürecime ve hayatıma değer katan tüm öğretmenlerime teşekkürlerimi sunarım.

Her anımda olduğu gibi tez sürecimde de yanımda olan, desteğini her an hissettiğim canım aileme sonsuz teşekkür ederim.

Büşra TARGAÇ

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**
ABSTRACT ..... **II**
İÇİNDEKİLER ..... **IV**
KISALTMALAR ..... **X**

BÖLÜM I **1**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 6
1.3. Önem 7
1.4. Sayıltılar 9
1.5. Sınırlılıklar 9

BÖLÜM II **10**
2. İLGİLİ LİTERATÜR **10**
2.1.Erken Okuryazarlık 10
2.2. Erken Okuryazarlığın Önemi 10
2.3. Erken Okuryazarlığın Bileşenleri 11
2.3.1. Ses Bilgisel Farkındalık 12
2.3.2. Yazı Farkındalığı 14
2.3.3. Harf Bilgisi 14
2.3.4. Sözcük Bilgisi 16
2.3.5. Dinlediğini Anlama 17
2.4. Erken Okuryazarlığın Gelişimi ve Desteklenmesi 18
2.4.1. 0-36 Ay Arasında Erken Okuryazarlığın Gelişimi ve Desteklenmesi 18
2.4.2. 36-72 Ay Arasında Erken Okuryazarlığın Gelişimi ve Desteklenmesi 20
2.5. Erken Okuryazarlığı Etkileyen Faktörler 21
2.5.1. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı 22
2.5.2. Ailenin Sosyoekonomik Durumu 24
2.5.3. Ailenin Erken Okuryazarlığa İlişkin Tutumu 25
2.5.4. Aile-Çocuk İletişimi 27

2.5.5. Erken Okuryazarlıkta Kitapların Rolü 28
2.5.6. Erken Okuryazarlıkta Teknolojinin Rolü 31
2.6. Erken Öğrenme Davranış ve Becerileri 32
2.6.1. Dil Alanı Erken Öğrenme Davranış ve Becerileri 33
2.6.1.1. Erken Okuma Yazma 34
2.6.1.2. Alıcı Dil 36
2.6.1.3. İfade Edici Dil 37
2.7. Dil Alanı Erken Öğrenme Davranış ve Becerilerini Etkileyen Faktörler 37
2.7.1. Kalıtım 38
2.7.1.1. Mizaç 38
2.7.1.2. Zeka 39
2.7.1.3. Cinsiyet 39
2.7.1.4. Fizyoloji ve Sağlık 40
2.7.2. Çevre 41
2.7.2.1. Ev Çevresi 42
2.7.2.2. Okul Çevresi 43
2.7.2.3. Sosyal Çevre 45
2.8. Erken Okuryazarlık ile Erken Öğrenme Davranış ve Becerileri İlişkisi 46
2.9. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar 46
2.9.1. İlgili Yurt İçi Araştırmalar 46
2.9.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar 51

BÖLÜM III 58
3. YÖNTEM 58
3.1. Araştırmanın Modeli 58
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 58
3.3. Veri Toplama Araçları 62
3.3.1. Çocuk Demografik Bilgi Formu 62
3.3.2. Öğretmen Demografik Bilgi Formu 62
3.3.3. Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV) 63

3.3.4. Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği (EÖGDÖ)..... 64
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması 65
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 65

BÖLÜM IV 67
4. BULGULAR 67

BÖLÜM V 97
5. SONUÇ VE TARTIŞMA 97

BÖLÜM VI 111
6. ÖNERİLER 111

KAYNAKÇA 113
EKLER 164
EK 1. ÇOCUK DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU 164
EK 2. ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU 165
EK 3. MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ 167
EK 4. ETİK KURUL ONAYI 168

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri 59

Tablo 2. Araştırmaya katılan çocukların kitaplığındaki resimli çocuk kitabı sayısına ilişkin frekans ve yüzde değerleri 60

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri 61

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik verilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 62

Tablo 5. Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği(EROY-EV) ve Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği(EÖGDÖ) alt boyutlarına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçları ve çarpıklık basıklık değerleri 66

Tablo 6. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut verilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sonuçları 67

Tablo 7. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV verilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sonuçları 68

Tablo 8. EROY-EV ve EÖGDÖ alt boyutları arasındaki ilişki (Pearson Korelasyon Katsayısı) 69

Tablo 9. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının yaş grubuna göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları 70

Tablo 10. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları 71

Tablo 11.1. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşma durumun ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 71

Tablo 11.2. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşmasıyla ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi sonuçları 72

Tablo 12. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının anne çalışma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları 73

Tablo 13.1. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının algılanan gelir durumu verilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 73

Tablo 13.2. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının algılanan gelir durumuna göre farklılaşmasıyla ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi sonuçları 74

Tablo 14. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının çocuğun kendisine ait odası bulunması durumuna göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları 75

Tablo 15. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının çocuğun kitaplığı bulunması durumuna göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları 75

Tablo 16. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının çocuğa ilk kitap alma ayına göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları 76

Tablo 17. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının evde kitap okuma sıklığına göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları 77

Tablo 18. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının yaş grubuna göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları..... 78

Tablo 19.Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları..... 79

Tablo 20.1. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşma durumuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 79

Tablo 20.2. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşmasıyla ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi sonuçları 80

Tablo 21. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının anne çalışma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları 80

Tablo 22.1. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının algılanan gelir durumuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri..... 80

Tablo 22.2. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının algılanan gelir durumuna göre farklılaşmasıyla ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi sonuçları 81

Tablo 23. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının çocukların kendilerine ait odaya sahip olma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları..... 81

Tablo 24. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının kitaplığa sahip olma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları 82

Tablo 25. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının ilk kitap alma ayına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları 83

Tablo 26. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının kitap okuma sıklığına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları84

Tablo 27. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ile çocukların EROY-EV ve EÖGDÖ alt boyut puanları arasındaki ilişki (Pearson Korelasyon Katsayısı) 85

Tablo 28. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV ve EÖGDÖ alt boyut puanlarının öğretmenin öğrenim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları 86

Tablo 29. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV ve EÖGDÖ alt boyut puanlarının eğitim programında erken okuryazarlık çalışma sıklığına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları 87

Tablo 30. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV ve EÖGDÖ alt boyut puanlarının eğitim programında günlük olarak yer verilen erken okuryazarlık etkinliğinin süresine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları 88

Tablo 31. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramı tanımına dair görüşleri 90

Tablo 32. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık çalışmalarının içeriğine dair görüşleri 92

Tablo 33.1. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık çalışmalarına sıklıkla yer verdikleri etkinlik türleri 94

Tablo 33.2. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık çalışmalarına sıklıkla yer verdikleri etkinlik türleri (uygulama içeriğine göre) 94

KISALTMALAR

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

Akt.: Aktaran

Ark.: Arkadaşları

Diğ.: Diğerleri

Ed.: Editör

EÖGDÖ: Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği

EROY-EV: Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği

f: Frekans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Katılımcı Sayısı

p: Anlamlılık

Ss: Standart sapma

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma nedenlerine değinen problem, amaç, önem, kuramsal çerçeve, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Erken çocukluk dönemindeki gelişim sürecinin sağlıklı sürmesi, yetişkinlik döneminde uzun vadeli başarılı yaşamlara götürmektedir (Schady, Behrman, Araujo, Azuero…Vakis, 2014). Bir anlamda gelişim alanlarındaki davranış ve becerileri kazanmış olmanın çocukların hayat başarısı için önemli bir gereklilik olduğunu söylemek mümkündür (Aksoy ve Gresham, 2020). Özellikle de hayatın başlangıç yıllarında çocukların içerisinde yer aldığı sosyal ve fiziksel çevre ile almış olduğu eğitim, çocuk gelişimi için ayrı bir öneme sahiptir. Çocuklara erken yıllarda sağlanan imkânlarla, çocukların var olan kapasitelerini en yüksek seviyelere taşımaları için fırsat sağlanabilir (Kakırman-Yıldız, 2017). Çünkü çocukların gelişiminde çevresindekilerle kurduğu çift yönlü etkileşimler biçimlendirici yapıdadır (Sameroff, 1975; akt. Spinelli, Fasolo, Shah, Genovese ve Aureli, 2018). Bu özelliğiyle yaşamdaki birçok beceriyi kazanmada temel kabul edilen okul öncesi dönemin çocukların birçok farklı gelişim alanında en hızlı ilerleme kaydettiği süreç olması; çocukları saran çevre ile çocuklarla kurulan iletişim ve paylaşımın çocukların gelişimini destekleyecek nitelikte olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Uslu-Çavdarcı, 2016).

Çocukların psikomotor, duygusal, sosyal ve bilişsel yönden farklı yeterlilikler kazanmasında kritik bir dönem olarak kabul edilen okul öncesi dönem (Özen-Altınkaynak ve Akman, 2016) gelişimsel anlamda önemli köşe taşlarından oluşmaktadır. Özellikle bebeklik döneminde görülen ve yokluğunda önemli ve telafisi çok güç olan durumlara neden olan uyaran dildir (Suskind, 2018). Çocukların doğduğu andan itibaren etrafında duyduğu sesleri algılamaya başlaması, sesleri taklit etmek için çaba göstermesi ait olduğu toplumun dilini kazanmaya başladığının göstergeleridir. Normal gelişim gösteren çocuklar, içerisinde yer aldıkları çevrede

var olan uyaranlar ve kazandıkları deneyimler aracılığıyla dilin kurallarını öğrenmeye başlamaktadır (Aslan, 2019). Dil ediniminde erken çocukluk dönemi kritik olup bu süreçte yaşanabilecek herhangi bir problem nedeniyle dil gelişiminde yaşanabilecek gecikmeler hayatı etkileyebilmektedir (Aydoğan ve Koçak, 2003). Dil gelişiminde yaşanan gecikmelerde biyolojik ve çevresel risk faktörleri nedeniyle dil girdisinin etkileri göze çarpmaktadır (Demir, Rowe, Heller, Goldin-Meadow ve Levine, 2015). Çocukların çevresi ile yaşadığı tecrübelerin dil gelişimi üzerindeki önemli etkileri göz önüne alındığında çocuğun ilk paylaşımlarını birlikte yaşadığı ailelerin de bu konudaki önemi ortaya çıkmaktadır (Muslugüme, 2016).

Çocukların dil gelişimi alanındaki ilerleyişini erken okuryazarlık becerileri takip ederken; esasen tüm gelişim alanlarında bütüncül bir ilerleyiş gerçekleşmektedir. Dil odağında özellikle okuma konusunda erken yaşlarda öğrenilen bilgiler ve yaşanan tecrübeler hayatın ilerleyen dönemlerini şekillendirebilecek etkiye sahiptir (Özen-Altınkaynak ve Akman, 2016). Bu nedenle çocukların okuryazar olmalarını sağlamak toplum içerisinde bilinçli kişiler olmaları için evrensel bir hedeftir (Wasik ve Van-Horn, 2012; akt. Işıkoğlu-Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular…Kilimlioğlu, 2016). Düşünme, dinleme ve konuşmanın yanı sıra çevredeki insanlar ile kaliteli etkileşim kurabilmeyi sağlayan okuma yazma becerisi, yazılı ve sözlü dilin değerinin farkında olma ile ilgili faaliyetlerin tümü olarak tanımlanmıştır (Bayraktar ve Temel, 2014). Çocuğun bir metni okumasından önce kazandığı yetileri ifade eden, sosyal çevrede yaşadığı tecrübeler üzerinde temellenen erken okuryazarlık; çocuğun sesleri tanıması, bir nesneye dikkatini vermesi, çevresinde yer alan yazıların farkında olması, yazma konusunda çaba göstermesiyle kendiliğinden gelişen okuryazarlık olarak ele alınmaktadır (Feyman-Gök, 2013).

Okuma yazmaya hazırlıktaki ön koşul beceriler: yazı kavramları ve yazı farkındalığı, dinlediğini anlama, ses bilgisel farkındalık, harf-ses ilişkisi, harf-alfabe bilgisi, sözcük dağarcığı ve alfabeyle ilgili kuralların öğrenilmesi olup bu becerilerin kazanılmasında da okul öncesi dönem değerli bir zaman dilimidir (McGee ve Morrow, 2005; akt. Bilgi, Aslan ve Açıkgöz, 2020). Çocukların okul öncesi dönemde okuma-yazma için ön koşul olarak kabul edilen erken okuryazarlık becerilerini kazanmış olarak ilkokula başlamaları okuma yazma sürecini olumlu yönde

desteklemektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Bu becerileri kazanmış olmak çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerileri, dinlediğini anlama, neden sonuç ilişkisi kurabilme, hafıza ve hatırlama gücü, görsel ve işitsel algı, kelime dağarcığının artması, dil kurallarına uygun olacak şekilde konuşabilme gibi farklı becerilerde fayda sağlamaktadır (Erkan ve Topcu-Bilir, 2015).

Öğrenme temelleri çocukların içerisinde bulunduğu ev ortamında atılmakta olup okuryazarlığın kazanılması da evdeki iletişim kurma becerileri ile gelişim göstermeye başlamaktadır. Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan unsurlar arasında ev ortamının da dikkate alındığı görülmektedir (Miller, 2016). Zamanının büyük bir kısmını ailesi ile geçirmeleri sebebiyle çocukların başarısını ve motivasyonunu artırmak, kendini gerçekleştirmesini sağlayacak ortam ve koşulları sağlamak, potansiyelini en yüksek seviyeye taşımak konusunda aileler güçlü bir etkiye sahiptir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Çocukların akademik ve dil becerilerine, öğrenme ortamlarının çocuklara çeşitli tecrübe fırsatları oluşturacak ve bilişsel algısal becerileri ile kapasitelerini destekleyecek nitelikte düzenlenmesi ile katkı sağlanabilir (Berk, 2013; akt. İnal-Kızıltepe, Can-Yaşar ve Uyanık, 2017). Bu bağlamda dil gelişiminin ilk ve en önemli destekçisi aileler (Suskind, 2018) özellikleri itibariyle farklılaşarak okuryazarlık ve sözlü etkileşim tecrübeleri bakımından çocuklara farklı deneyimler sunabilmektedir (Wasik ve Van-Horn, 2012; akt. Irish, 2016). Aile rutinlerinleri gereği birlikte sohbet etmek, kitap okumak gibi çok temel unsurlar çocukların erken okuryazarlık becerilerinde farklılaşmalara neden olabilmektedir (Altun, Tantekin-Erden ve Snow, 2016). Bunun yanı sıra anne babanın okul geçmişi ve eğitim düzeyi ile ebeveynlerin erken okuryazarlık alışkanlıkları da ev erken okuryazarlık ortamının doğal yapısını etkileyebilmektedir (Turan ve Akoğlu, 2014).

Anne babaların çocuklarının erken okuryazarlık gelişimlerini destekleyecek faaliyetleri kapsamında (Turan ve Akoğlu, 2014) çocuklara kendilerini ifade edebileceği imkânlar sağlaması, tecrübelerini paylaşabilecekleri fırsatlar oluşturması ilk sıralarda yer almaktadır. Bununla birlikte ebeveyn çocuk etkileşimi sırasında nesne adlarının doğru şekilde ifade edilmesi, çocukların sordukları soruların yaş grubuna uygun şekilde cevaplandırılması, çocukların gelişimine uygun yayınları

takip etmesi ve çocuklarına kitap okunması da ev ortamınıdaki etkili uygulamalar arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Koçak, 2016).

Anne babaların yalnızca çocuklarıyla etkili biçimde (gerçekten dinleyerek ve sadece çocuğa odaklanarak) sohbet etmesi dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için başlı başına yeterliyken (Froiland, Powell, Diamond ve Son, 2013); düzenli olarak çocukların gelişimine uygun ve nitelikli kitaplar okumak bu süreci daha da fazla desteklemektedir (Işıtan, Saçkes ve Biber, 2020). Anne babaların çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini ve dilini geliştirmek için yapabileceklerini; çocuğuyla sohbet etmesi, çocuğuna düzenli kitap okuması, evde çocuğa sunulan zengin nitelikteki kitap, materyal, teknolojik alet, oyuncak ve sözel dil uyarıcıları olarak genişletmek mümkündür (Altun, Tantekin-Erden ve Snow, 2016). Anne babalarınca kendilerine düzenli olarak, gelişimlerine uygun ve nitelikli kitap okunan çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimlerine doğal bir katkı sağlayarak artış olduğu belirlenmiştir (Işıtan, Saçkes ve Biber, 2020). Anne babaların çocuklarıyla birlikte düzenli kitap okuma davranışının sağlayacağı faydalar arasında ev erken okuryazarlık ortamı niteliğinin, çocuklardaki erken okuryazarlık becerileri ile dil ve sosyal duygusal gelişiminin, aile ile çocuk arasındaki iletişimin artması yer almaktadır (Tercanlı-Metin ve Gökçay, 2014). Çocuk edebiyatı kaynakları ve kitaplar da bu zengin uyarıcılı ortam kapsamındadır. Dolayısıyla çocukların gelişiminin desteklenmesi için bu kaynaklar zengin uyarıcılar olarak önemli bir gereklilik halini almıştır (Çer, 2016; akt. Arıcı, 2018).

Ev ortamında okuma yazma ile ilgili yapılan bu gibi çeşitli etkinlik ve malzemeler, çocuğun ailesi ile etkileşimindeki nitelikte artış sağlamanın yanı sıra okuma ve yazmanın topluluk içerisinde sağlayacağı olumlu etkiler hakkında da fikir sahibi olmasına fırsat vermektedir (Bıyık ve Erdoğan, 2016; akt. Çabuk, Baş ve Teke 2021). Okul öncesi dönem yaş grubunda çocuğu olan anne ve babaların, çocuğundaki dil gelişimi ile birlikte ilerleme gösteren erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için çocuğuna ayırdığı zamanı aile bireyleri arasındaki iletişimi etkili ve nitelikli hale getirmesi gereklidir (Uyanık ve Kandır, 2010).

Çocukların erken okur yazarlık becerilerinin gelişimi için okul öncesi eğitim önemli olmakla birlikte bu eğitimin yanı sıra çocuklara sunulan aile ortamının

önemini çeşitli bakış açılarıyla ele alan çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda Özen-Altınkaynak (2019) yetişkinlerin çocukların okuma yazma materyalleri ile etkileşim kurmalarına fırsat sağlayacak, zengin okuma yazma materyallerini içeren bir ev ve okul ortamı oluşturması ve kitap okuma etkinliklerini çocuklarla etkileşimli bir şekilde ile gerçekleştirmelerinin öneminde değinmiştir. Özellikle çocuklarıyla resimli çocuk kitapları okuyan ebeveynlerin bu sırada çocuklarıyla kurduğu sohbetlerdeki soruları ile verdikleri geri bildirimlerinin çocuklardaki alıcı ve ifade edici dil becerilerinde ilerlemeye sebep olduğu görülmüştür (Işıkoğlu-Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek, 2017). Çocukların dil bilgisinin temel yapıları ile şekil, sayı, harf gibi sembollerin kullanımını öğrenmeleri kitap okuma etkinliklerinin etkileşimli bir şekilde yapılmasıyla mümkündür. Harfleri ifade eden seslerin farkına varılması ile birlikte çocuklarda okuma alt yapısının oluşmasını sağlayan ses ve harf farkındalığı gelişmektedir (Er, 2016). Etkileşimli okuma sürecinde aileleri öne çıkaran da çocuklarıyla kurdukları etkileşimdir. Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların ilgisini çekecek şekilde planlanması düşünme ve anlama açısından dil gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu sayede çocuklara dili daha geniş amaçlara yönelik öğrenme fırsatlarında kullanma imkanı oluşturmaktadır (Lennox, 2013).

Erken çocukluk dönemi dil edinimi ve gelişimi bakımından çok önemli olması nedeniyle farklı boyutlarıyla, detaylıca ele alınmalıdır (Şahan-Akpunar ve Duman, 2019). Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının ev erken okuryazarlık ortamına ait çeşitli unsurların çocukların harfleri tanıma, kafiyeleri anlama, sözel yönergeleri anlayabilme ve kullanabilme, kendini uygun kelimeler kullanarak ifade edebilme gibi erken okuryazarlık beceriler üzerinde etkili olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (Altun, Tantekin-Erden ve Snow, 2016; Işıtan, Saçkes ve Biber, 2020; Er, 2016; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017; Erkan ve Topcu-Bilir, 2015; Højen, Hoff, Bleses ve Dale, 2021; McGee ve Morrow, 2005; Nag, Vagh, Dulay, Snowling…Melby-Lervåg, 2024). Ev ortamına ait unsurların yalnızca erken okuryazarlık değil daha kapsamlı olarak erken okuma ve yazmanın yanı sıra alıcı dil ve ifade edici dili de kapsayacak biçimde dil alanı erken öğrenme davranış ve becerilerini destekleyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda ev erken okuryazarlık ortamının dil alanı erken öğrenme davranış ve becerileri üzerindeki

rolünün irdelenmesi mevcut araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Çocuklardaki dil gelişiminin önemli bir bileşeni olan ev erken okuryazarlık ortamının çocuklar için birçok farklı alanda sağladığı faydalar göz önünde bulundurulduğunda bu ortamın değerlendirilmesi önemli görülmekte ve mevcut araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitime devam eden çocukların dil alanındaki erken öğrenme davranış ve becerilerinin evlerinde kendilerine sunulan erken okuryazarlık ortamı ve eğitime katıldıkları okul öncesi eğitim programı özellikleri bakımından değerlendirilmesidir. Dil alanındaki öğrenme davranış ve becerileri; erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil öğrenme alanlarındaki davranış ve beceriler olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan çocukların öncelikle bu öğrenme alanlarındaki davranış ve becerileri ile erken okuryazarlık ev ortamları incelenmiş; ardından ev ortamının dil gelişiminde neden olduğu olası farklılaşma ve çocukların katıldıkları eğitim programının özelliklerine göre değişimler ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmada incelenen alt amaçlar:

- Araştırmaya katılan çocukların erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil öğrenme alanlarındaki davranış ve becerileri bakımından durumu nedir?
- Katılımcı çocukların ev ortamının erken okuryazarlık bakımından durumu nedir?
- Araştırmaya katılan çocukların erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil öğrenme alanlarındaki davranış ve becerileri, evlerinde kendilerine sunulan erken okuryazarlık ortamı arasında ilişki var mıdır?
- Çocuklarının erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil öğrenme alanlarındaki davranış ve becerileri sahip oldukları demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi) göre farklılık göstermekte midir?
- Çocukların erken okuryazarlık ev ortamları ailelerinin sahip olduğu

demografik özelliklere (anne çalışma durumu, algılanan gelir düzeyi, odaya sahip olma durumu, kitaplığa sahip olma durumu, ilk kitap alma ayı ve kitap okuma sıklığı) göre farklılık göstermekte midir?

- Çocukların erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil öğrenme alanlarındaki davranış ve becerileri eğitime katıldıkları program özelliklerine (öğretmenin eğitim durumu, mesleki kıdem yılı, erken okuryazarlık çalışmalarına yer verme sıklığı ve günlük olarak erken okuryazarlık etkinliklerine yer verme süresi) göre farklılık göstermekte midir?
- Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlığı nasıl tanımlamakta, erken okuryazarlık çalışmaları kapsamında nelere yer vermekte ve erken okuryazarlığı destekleyen çalışmalara hangi etkinlikler içerisinde yer vermektedir?

1.3. Önem

Çocukların tüm gelişim alanları gibi dil gelişimi de hayatlarında önemli bir yere sahiptir. Çocukların yaşla birlikte giderek genişleyen yaşam alanı ve artan sosyal ilişkileri, beraberinde dil gelişiminde ilerlemeyi de getirmektedir (Hamarat ve Ergin, 2020). Çocuklar dili; etrafında gerçekleşen olayları, durumları ve olguları anlayabilmek, çevresindeki kişiler ile etkileşim kurabilmek, bulunduğu toplum içerisinde bir birey olarak var olabilmek ve bu toplumu tanıyabilmek için araç olarak kullanmaktadır (Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014). Kavrama, düşünme, hatırlama, dikkat, yöneltme gibi bilişsel süreçlerde dil önemli bir bileşendir. Çocukların kendi dil yapılarının oluşturmasında ve dil yapıları ile bu yapıların işlevleri arasındaki ilişkiyi öğrenmesinde etrafındaki kişiler ile kurduğu iletişimde kullandığı sözel dil destek sağlamaktadır (Yazıcı ve Temel, 2011).

Çocukların tüm gelişim alanlarında bütüncül bir gelişim gösterebilmesi için en yakını olarak en yüksek seviyede etkileşim içerisinde olduğu aile bireyleriyle ilişkilerinin başarılı olması önem arz etmektedir (Bağatarhan ve Nazlı, 2013). Çocukların doğumuyla birlikte okula gittiği süreçler dışında kalan zamanının kaliteli öğrenme fırsatlarıyla dolu olmasında ilk yönlendirici olarak ebeveynler veya

bakımıyla ilgilenen kişiler ön plana çıkmaktadır. Farklı ülkelerde başarılı ebeveynlik ve okumaya yönelik ebeveyn desteği konusunda gösterilen çabalar göze çarpmaktadır (Kids Count, 2010). Aile olarak evde geçirilen vakitte anne ve babaların ev ortamı içerisinde yaptıkları uygulamalarla çocuklarına farklı konularda önemli destek sağladığı yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (Çelebi-Öncü, 2016). Dolayısıyla ailelerce evde çocuklarının dil gelişimini destekleyecek yönde sarf edilen her çabanın çocuğun ilerleyen yıllardaki okuryazarlık başarısını etkileyeceğini söylemek mümkündür (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Rehberi, 2013).

Okul öncesi dönemde kazanılan erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi önemlidir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Ailesince bu destek sağlanan çocuklar, örneğin anne babalarınca kendilerine kitaplar alınan çocuklar; anne babasının çocuğuyla beraber kitap okuduğu ya da aile bireylerinin tek başına kitap okuduğu ortamlarda yetişen çocuklar erken okuryazarlık anlamında daha başarılıdır (Kakırman-Yıldız, 2016).

Ev ortamının yeterli zenginlik ve çeşitliliğe sahip olması erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini kolaylaştırarak olumlu katkılar sunacaktır (İşlek, 2021). Bu anlamda evde çocuklara sağlanan erken okuryazarlığı destekleyecek ortamın çocukların yalnızca dil gelişimi yahut erken okuryazarlık becerileriyle değil (Froiland, Powell, Diamond ve Son, 2013); genel anlamda öğrenmeleri üzerinde olumlu farklılıklar yarattığını söylemek mümkündür (van-Voorhis, Maier, Epstein ve Chrishana, 2013). Bununla birlikte ev ortamındaki erken okuryazarlık çalışmaları çocukların dil gelişimlerini erken okuma yazma becerileri, alıcı ve ifade edici dil bakımından desteklediği görülmektedir (Sönmez, 2019). Dil gelişiminin erken dönemdeki önemi düşünüldüğünde (Suskind, 2018) çocukların okul öncesi dönemde zamanının büyük bir bölümünü içerisinde geçirdiği ev ortamının dil alanına katkısını irdeleyecek bu araştırmanın çocukların ev ortamlarındaki yaşantılarının dil gelişimlerine etkisine dair önemli bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Yapılan araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların araştırmada kullanılan ölçme araçlarını yanıtlarken gerçek görüş ve düşüncelerini samimiyetle ifade ettikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada; katılımcıları bakımından 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Tekirdağ ili Muratlı ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anasınıfı ve bağımsız anaokullarına devam eden okul öncesi dönem çocukları, ebeveynleri ve öğretmenleriyle sınırlama yapılmıştır. Bununla birlikte araştırmada toplanan veriler; araştırmada kullanılan veri toplama araçları (Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği, Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği) ve yapılan analizlerle sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR

Okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin yanı sıra dil alanı erken öğrenme ve becerilerinin incelendiği bu bölümde bahsi geçen alanlarda teorik bilgi ve çocukların desteklenmesine dair görüşlere yer verilmiştir.

2.1.Erken Okuryazarlık

Çocukları ilkokula hazırlama özelliği taşıyan anaokullarında okuma yazma öğretimi olmamakla birlikte bu kurumların temel amaçlarından biri çocuklarda okuma yazma olgunluğu oluşturmaktır (Yavuzer, 2022). Çocukların gerçek anlamda okuma bilmemesine rağmen kitaplarla etkileşimleri ve yazma süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini açıklamak için kullanılan erken okuryazarlık; çocuklarda doğumla birlikte başlayan anaokulu, anasınıfı ve birinci sınıf süreçleri boyunca gelişme gösteren bir kavramdır (Morrison, 2012; akt. Kaynak-Ekici, 2017). Okumanın işlevini ve sürecini öğrenme, çocuklarda kitaptaki metnin şifresini çözmenin çok daha öncesinde gelişmeye başlamaktadır. Alfabe, fonolojik farkındalık, sembolik temsil ve iletişimle ilgili bilgileri içeren erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi doğumdan 5 yaşa kadar olan süreçte başlayarak bu yıllar süresince devam etmektedir (Rohde, 2015). Okuma yazma öğrenebilmek konusunda gerekli olan öncül becerilerin kazanılması için erken okuryazarlık önkoşul niteliğindedir (Tanju-Aslışen ve Hakkoymaz, 2020). Çocukların içerisinde yer aldığı kültürel ve sosyal bağlamlarla yakın ilişki içerisinde olan erken okuryazarlık erken okuma yazma bilgi, davranış ve ilgilerini içeren geniş beceriler bütününü kapsamaktadır (Justice ve Pullen, 2003). Dil ve dil yoluyla ifade edilen içeriklerin bir ürünü olarak ortaya çıkan okuryazarlık becerileri sadece örgün eğitim süreciyle değil, çocukların doğumdan itibaren maruz kaldığı tüm dil ortamlarının ortak çatısı altında gelişme göstemektedir (Snow ve Matthews, 2016).

2.2. Erken Okuryazarlığın Önemi

İçerisinde yer aldığımız çağın hızına yetişebilmek için yeni bilgileri takip etmek ve bu bilgilerle ilgili çıkarımlar yapabilmek, dilde yetkinlik gerektiren

okuryazarlık becerisine sahip olmak ile mümkün hale gelmektedir (van-Vechten, 2013; akt. Yılmaz-Hiğde ve Baştuğ, 2021). Yetenekli bir okuyucu olabilmek için okul öncesi dönem önemli olup; çocukların sözlü dil, fonolojik farkındalık ve yazı bilgisi becerilerindeki gelişimi ilkokulda başlayan resmi okuma yazma başarısına öncülük etmektedir (Lonigan, Allan ve Lerner, 2011). Çocukların okuryazarlık başarısı üzerinde anaokulu veya daha öncesinde kazanmış olduğu erken okuryazarlık becerileri yordayıcı özellik göstermektedir (Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008). Çocukların anaokulu sürecinde kazanmış olması hedeflenen erken okuryazarlık becerilerinden ses bilgisel farkındalık ve harf bilgisi konusunda yapılan erken okuryazarlık müdahaleleri ile birinci sınıfın sonunda kadar okuma sürecinde karşılaşılabilecek eksiklikleri önlemek mümkün hale gelebilmektedir (National Reading Panel, 2000; akt. Ritter, Morrison ve Sherma, 2021).

Çocukları okumayı öğrenmenin mekaniği ile donatan bu beceriler çocukların yazının şifrelerini çözerek kitaplarla bağlantılarını anlamalarını sağlamaktadır (Suggate, Schaughency, McAnally ve Reese, 2018). Okuma yazmayı öğrenmeyi kolaylaştıran, birbiriyle ilişkili ve bir arada gelişen erken okuryazarlık becerileri (Arrow, 2010); okuma yazma gelişimi için bir gereklilik olan öncül nitelikteki tutum, bilgi ve becerilerin tümünü ifade etmekte olup akademik başarının ileriki dönem özellikleri üzerinde rol oynamaktadır (Ünal-Gezer, 2021). Erken okuryazarlık becerilerinin sonraki dönemlerde matematik ve okuma yazma becerileri için destekleyici özellik taşıdığı, erken okuryazarlık becerilerinin ilkokuldaki resmi okuma yazmaya başlangıç sürecine etkilerini inceleyen araştırmalar sonucunda ortaya koyulmuştur (Pinto, Bigozzi, Tarchi, Vezzani ve Gamannosi, 2016; akt. Baştuğ, 2020). Dolayısıyla erken okur yazarlık çocuğun yaşamındaki güçlü bir öneme sahiptir.

2.3. Erken Okuryazarlığın Bileşenleri

Erken okuryazarlık çocukların örgün eğitim sürecine başlamadan önceki dönemde maruz kaldığı sosyal etkileşimler sonucunda bir bütün halinde gelişme gösteren erken okuryazarlık becerilerinden oluşmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Herhangi bir dilde alfabetik olarak okuma ve yazma becerisine sahip

olabilmek için erken dönemde konuşmaları ses bölümlerine ayırabilme, ses ve sembol eşlemeleri yapma, harfler ve kelimeleri yazımda telaffuzları akıcı şekilde algılama becerilerini kazanmış olmak gereklidir (Caravolas, Lervåg, Mousikou, Efrim…Hulme, 2012).

Dil gelişiminin parçası olan (Karaman, 2013), çocuklardaki bilişsel, sosyal, duygusal öğrenme temellerini içeren erken okuryazarlık becerileri; bebeklik döneminde verilen ilk tepkilere gelen geri dönütler ile şekillenmekte ve konuşma, okuma, şarkı söyleme gibi etkileşimler aracılığı ile gelişmektedir. Bu etkileşimler çocukların dil ve sosyal gelişim gibi farklı birçok alanda sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için önemlidir (Shaw, 2021). Çocuklar metinlerin önemi, işlevi ve kullanım alanları hakkında sahip olduğu bilgileri erken okuryazarlık becerileriyle ortaya koymaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Dil becerileri bütünsel bir gelişim göstermektedir. Sözcük bilgisi kendini sözel şekilde anlatabilme, konuşma ve dinlediğini anlama becerilerini desteklemekle birlikte dinlediğini anlama aracılığıyla ortaya çıkmaktadır (Genç-Ersoy, 2021).

Alfabetik dilde etkili bir okuyucu haline gelmeye gelişimsel anlamda destek sağlayan okuma yazma becerileri; fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve yazım bilgisidir. Kolaylıkla ölçülebilen bu beceriler ileri dönemki okuma performansını devamlı ve güçlü şekilde etkileyen erken becerileri içermektedir (Dubeck ve Gove, 2015). İşlek ve Turan (2023) ise erken okuryazarlık bileşenlerini dinlediğini anlama, fonolojik farkındalık, harf ve alfabe bilgisi, sözcük farkındalığı ve yazı farkındalığı alt bileşenleri ile tanımlamıştır. Mevcut araştırmada da bu bakış açısı benimsenmiş olup; her bir alt bileşene dair açıklamara aşağıda yer verilmiştir.

2.3.1. Ses Bilgisel Farkındalık

Çocukların eğitim hayatının ilerleyen dönemleri için önem arz eden ses bilgisel farkındalık ve sözcük bilgisi, ilkokula hazır oluş konusunda dilin önemli parçaları arasında yer almaktadır (Okur, 2015). Okumaya öncülük eden fonolojik farkındalık becerisi başlangıç itibariyle erken okuryazarlık gelişimiyle karşılıklı ilişki içerisindedir (Powell ve Atkinson, 2020). Bebeklerin etrafından duyduğu akustik

sinyal ses dalgaları, konuşulan dili anlama sürecini başlatmakta ve bu sinyaller fonem ismindeki soyut ses birimlerine dönüşmektedir. Ses birimleri bir dildeki anlam farklılıklarını gösteren temel birimleri temsil etmektedir (Tunmer ve Hoover, 2019). Ses bilgisel işlem; sözlü ve yazılı temel şifrelerin kazanılması, anlamlandırılması ve üretilmesi esnasında sesleri dil üzerinde fark etme, zihinde saklama ve ihtiyaç durumunda zihinden geriye getirerek bilinçli bir şekilde kontrol etme becerisidir (Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 1999).

Ses bilgisel farkındalık, anlam ile herhangi bir bağlantısı olmayacak şekilde sözel dilin ses, hece ve kelime gibi daha küçük parçalara ayrılabileceğini bilme, konuşmak için ihtiyaç duyulan ses birimlerini fark edebilme, tanıyabilme, çözümleyebilme ve etkili olarak kullanabilme becerisi olarak ifade edilmiştir (Gökkuş ve Akyol, 2020). Ses-harf eşleşmesini içeren ve kelimelerin yazıya aktarılmasının genellikle ses birim seviyesinde olduğu Türkçe benzeri alfabetik yazı dillerinde kelimelerin yazılı temsil edilişini öğrenmek için ses bilgisel farkındalık becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu beceri bilinçli bir şekilde planlaması yapılmış, birebir öğretim yoluyla çocuklara kazandırılmaktadır (Gökkuş ve Akyol, 2020). Çocuklarda ilk olarak gözlenen fonolojik farkındalık becerileri arasında kafiye ve aliterasyon tanınması yer almaktadır (Moyle, Heilmann ve Berman, 2013). Çocuklarda fonolojik farkındalık becerilerinin gelişiminde kafiye ve ilk sesleri eşleştirmeyi içeren benzerlik, ses ve heceleri birleştirmeyi içeren sentez ile hece ve kelimeleri ayırmayı içeren analiz görevleri vardır. Analiz görevleri sentez görevlerine göre, üretim görevleri ise tanıma görevlerine göre daha zordur (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008). Okuryazarlığın gerçekleşmesi için çocuklarda erken okuryazarlık döneminde kelimeleri heceleme yeteneğinin gelişmiş olması da önemlidir (Puranik, Lonigan ve Kim, 2011).

Çocuklarda okul öncesi dönemde ortaya çıkan ve gelişen fonolojik farkındalık becerileri okul başlangıcındaki yazma (Zhang, Bingham ve Quinn, 2017) ve okuma becerileri için yordayıcı özelliğe sahiptir (Moyle, Heilmann ve Berman, 2013). Okul öncesi yıllarda çocukların erken okuryazarlık becerilerinden ses bilgisel farkındalık ve harf bilgisi konusunda yapılan erken okuryazarlık müdahaleleri ile birinci sınıfın sonunda kadar okuma sürecinde karşılaşılabilecek eksiklikleri önlemek

mümkün hale gelebilmektedir (National Reading Panel, 2000; akt. Ritter, Morrison ve Sherma, 2021).

2.3.2. Yazı Farkındalığı

Çocukların yazının biçimi ve işlevi ile yazılı ve sözlü dil arasındaki ilişkiye dair zamanla artan kavrayışı olarak tanımlanan yazı farkındalığı okuma yazma öncesinde çocuk tarafından geliştirilen beceri yelpazesini ifade etmek için kullanılmakta ve geleneksel okuryazarlığın temelindeki önemli unsurlar arasında yer almaktadır (van-Kleeck, 1998; akt. Justice ve Ezell, 2002). Okuryazar bir çevre içerisinde bulunan çocuklar okul öncesi dönemde etrafındaki insanların kağıt üstünde bilinçli bir şekilde işaretler kullandığını fark eder (Karaman-Benli, 2021). Çocukların sözlü dilin yazı diline dönüşebileceğinin ve yazıların sembollerden oluştuğunun bilincinde olmasını ifade eden yazı farkındalığının göstergeleri arasında kitabın nasıl tutulacağı, okumaya hangi noktadan başlanacağı ve sayfaların nasıl çevrileceği gibi konularda bilgi sahibi olması yer almaktadır (Clay, 2000; akt. Kumaş, 2021). Çocukların yazının öneminin farkına varması ve erken dönemlerden başlayarak yazıya dikkat etmelerini amaçlayan yazı farkındalığı bu yönüyle yazmaya hazırlıktan farklılaşmaktadır. Çocuklar yazının ne anlama geldiğini sorgulayarak yazma etkinliğinin yazılı anlamlar ortaya çıkarmayı amaçladığını öğrenmelidir (Güneş, 2007; akt. Şimçek-Çetin ve Alisinanoğlu, 2013). Çocuğun yazı ile ilgili sorduğu soruları cevaplandırmak, dikkatini yazıya çekmek ve çocuğa rol model olabilmek bakımından ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini desteklemek için etkileşimli kitap okumak da önemli unsurlardandır (Bayraktar, 2018). Bu gibi farklı yöntemlerle çocukların yazı farkındalığını kazanmaları erken okuma yazma becerilerinde bir adım daha ilerlemelerini sağlayacaktır.

2.3.3. Harf Bilgisi

Çocuklarda harflerin kullanılma ve yan yana gelme durumları gibi yazının biçimsel ve grafik özelliklerinin öğrenilmesi, harflerin kodlanması ve yazının işlevsel özelliklerinin öğrenilmesinden önce gerçekleşebilmektedir (Pollo, Kessler ve

Treiman, 2009). Harf bilgisi olarak da ifade edilen alfabe bilgisi çocukların kelimeleri sözlü olarak ifade edebilmek için harf seslerini kullanmasını gerektirmektedir. Çocukların kelimelerin harfler ile oluştuğunun farkında olması ve yeni kelimeler oluşturulabilmenin farklı harflerin birleştirilmesiyle mümkün olduğunu anlayabilmesi bu becerinin göstergeleridir (Karaman ve Güngör-Aytar, 2016).

Okuryazarlığın harf bileşeni çocuklardaki harf ve ses bilgisinin varlığına bağlı olup harf dizilerindeki kodlarının çözülmesi ve telaffuz edilmesiyle ilişkilidir (Sarris, 2020). Yazma becerisinin gelişiminde ilk olarak hangi harf şekillerinin hangi isim ve harf seslerini ifade ettiği anlaşılmalıdır. Bu sembolik temsilin anlaşılması ile çocukların düşüncelerini ifade etmek için kelime seviyesinin ilerisinde cümle ve metinler oluşturulabilmesi mümkün hale gelmektedir (Puranik ve Lonigan, 2014).

Çocukların harfleri bölümlere ayrılmış birimlerle eşleyebilmesi okumanın gelişmesinde merkezi konumda yer alan ses ve yazım temsillerinin bütünleştirilmesini destekler ve ses farkındalığını artırır. İşitsel sinyalleri yazılı harflere çevirebilme becerisi sözlü dil ile yazılı semboller arasındaki ilişkiyi benimseyerek yazımı keşfetmeyi sağlamaktadır (Sénéchal, Ouellette, Pagan ve Lever, 2012). Alfabedeki harflerin sesleri temsil ettiği bilgisi çocuklarda doğal şekilde kendiliğinden gelişen bir süreç olmaması sebebiyle bu bilginin çocuğa öğretilmesi gerekmektedir. Bu temelin başarılı şekilde oluşturulması kapsamlı bilgi gerektirmemekte olup çocuklardaki alfabetik kod çözme ve okuma becerisinin ilerlemesine öncülük etmektedir (Castles, Rastle ve Nation, 2018). Ebeveynler harf-ses ilişkisine duyarlılık gösteren konuşmalar, günlük deneyimler, oyunlar ve paylaşımlı okuma aracılığıyla çocuklara bu beceriyi kazandırılabilmektedir. Paylaşımlı kitap okuma esnasında çocuğunun dikkatini kitabın ve kitaptaki resimlerin farklı yönlerine çekebilir, öyküyle ilgili anıları hakkında konuşarak müdahalede bulunarak sürece katkıda bulunabilmektedir (Simmons, Soto-Calvo, Adams, Francis…Giofrè, 2022).

Çocuklar alfabe ile ilgili bilgi sahibi olmadan önce kelimelere eşlik eden sembollerin görsel ipuçlarını kullanarak daha önce dinlemiş oldukları hikayeleri

okuyormuş gibi yapabilmekte, harfleri adlandırabilmekte, kendi isimlerini yazılı olarak tanıyabilmekte ve kelimeleri heceleyebilmektedir (Ehri, 2014). Çocuklar harfleri fonolojik olarak kullanmaya başlamadan önce isminin ilk harfi ve bütününe aşinadır. Çocukların isminin ilk harfine yazımında yer vermesi alfabetik prensibi kavramaya başladığını göstermekte olup ilerleyen süreçte çocukların sesi içeren diğer ögelerin fonolojik yazılışları ile gelişmiş hallerini üretmesini kolaylaştırmaktadır (Zhang ve Treiman, 2020).

2.3.4. Sözcük Bilgisi

Çocuklarda doğumdan kısa bir süre sonra sözcüklerin yapı taşlarını kavramaya başlayan kelime öğrenme yeteneği ön plana çıkmaktadır (Hindman, Wasik ve Snell, 2016). Sözcük bilgisi olarak ifade edilen bu erken dil becerisi çocukların okul yılları ve sonrasında devam eden okuryazarlık ve iletişim becerileri için önemlidir (Harris, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2011). Dil çocukların bakımıyla ilgilenen kişiler tarafından kelime öğretmek için gösterilen yoğun çabalar sonucunda kat edilen yollarla gelişen bir sembol sistemidir. Çocuklar kavramların resimler veya diğer sembollerle olan ilişkisi öğrenmeden önce bu kavramların sözlü temsillerini öğrenebilirler (Cheung, Hartley ve Monaghan, 2021). Doğumdan 6 yaşa kadar devam eden okul öncesi dönemde öğrenmenin büyük bir kısmının sözlü olarak gerçekleşmesi nedeniyle sözlü kelime dağarcığı bu dönemdeki öğrenmede belirleyici rol oynamaktadır (Farkas ve Beron, 2004).

Dil gelişiminin önemli temel becerilerinden olan sözcük bilgisi çocukların sözlü dili okuyabilmesi ve yazabilmesinde kilit başlıklardan biridir (Krogstad-Svanes ve Andersson-Bakken, 2021). Çocuğun dünyayı anlamlandırmak için ihtiyaç duyduğu bilgiyi genişletme, kavramsal ve dilbilimsel bağlantılar oluşturmasını sağlama, sorun çözme ve karşılaştırmalar yapma becerilerini destekleme gibi özellikleri nedeniyle sözlü kelime dağarcığı büyük bir önem taşımaktadır (Neuman, 2007; akt. Marchman, Bermúdez, Bang ve Fernald, 2020). Çocukların sözcüklere ilişkin derin ve kalıcı bilgiler edinmesi gelişim sürecinde anlamlı bağlamlar içeren sözcüklerle karşılaşması ile mümkündür (Bloom, 2000; Carey, 1978; akt. McGregor,

Sheng ve Ball, 2007). Kelimeler ve kelimelerin göndergeleriyle sıklıkla karşılaşmak, çocuklarda sözcüksel öğrenmenin ilerleyen aşamalarını kolaylaştırmaktadır (McGregor, Sheng ve Ball, 2007). Çocukların kelimeler hakkında bilgi sahibi olarak aralarında bağlantılar kurabilmesi ve kelime dağarcığını geliştirebilmesi için kelimelere sıklıkla maruz kalma ve kelimeleri düzenli olarak kullanma fırsatları oluşturulmalıdır (Neuman ve Dwyer, 2009). Evdeki kitap sayısı ve kütüphaneyi ziyaret etme sayısı gibi faktörler çocukların kelime dağarcığını etkilemektedir (Burris, Phillips ve Lonigan, 2019). Çocukların okul başarısı üzerinde kelime dağarcığı ve dil yeterliliği önemine yönelik farkındalık girerek artmaktadır. Kelimeler iletişim kurma ve düşünme araçları olup çocuklara kelimeleri bu amaçlar doğrultusunda kullanma fırsatları sağlanması önemlidir (Nagy ve Townsend, 2012). Çocuklara ilk yıllarında yapılan kelime öğretimi müdahaleleri çocukların kelime öğrenme becerilerinde olumlu farklılıklar yaratmaktadır (Marulis ve Neuman, 2010).

2.3.5. Dinlediğini Anlama

Anlama bir alıcı dil sürecidir (Duke ve Carlisle, 2011). Bebeklerin çevresindeki insanların sosyal ve iletişimsel ipuçlarına ve amaçlarına dikkatini yönelterek anlayabilmesi dil gelişiminde önemli bir rol oynar (Canfield ve Saudino, 2016). Yüksek sesle okunan bir metni anlama şeklinde ifade edilen dinlediğini anlama becerisi, okunan bir hikâyedeki kelime ve cümlelerin ayrı ayrı anlaşılması olarak açıklanmakta olup birçok bilişsel beceriyi kapsayan karmaşık bir beceridir (Hogan, Adlof ve Alonzo, 2014). Dinlediğini anlama becerisi okuduğunu anlama becerisi için bir ön koşul niteliğindedir. Çocukların ilerleyen dönemlerdeki okuduğunu anlama konusundaki başarısında dinlediğini anlama becerisinin desteklenmesi ve değerlendirilmesinin önemi, yapılan araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Dinlediğini anlama dil ile ilgili birçok beceriyi içermekte olup okuduğunu anlamanın gelişimi üzerinde güçlü etkiler meydana getirmektedir. Çocukta söz dizimi, dil bilgisi, anlatım ve çıkarım yapma gibi farklı sözel dil becerilerinin gelişimine odaklanılarak yapılan müdahalelerin okuduğunu anlamayı destekleyici rol oynayacağı düşünülmektedir (Lervag, Hulme ve Melby-Lervag, 2018).

2.4. Erken Okuryazarlığın Gelişimi ve Desteklenmesi

Gelişimsel bakış açısına göre çocuklarda harf bilgisi, yazı bilgisi ve kitap okuma gibi erken okuryazarlık becerilerinin öğretilme ve geliştirilmeye açık özellikte olduğunu söylemek mümkündür (Çalış ve Feyman-Gök, 2020). Erken çocukluk dönemi eğitim programlarında çocukların gelişimine uygun uygulamalarla birlikte anne babaların sürece katılımı altı çizilen önemli başlıklar arasında yer almaktadır (Demircan ve Tantekin-Erden, 2015). Çocukların erken okuryazarlık gelişimi üzerinde ebeveynlerin ilgi ve beceri düzeylerindeki farklılıklar, tercih edilen uygulamaları belirmesi nedeniyle belirleyici rol oynamaktadır (Hood, Conlon ve Andrews, 2008). Çocuğun bakımıyla ilgilenen kişilerle kurduğu iletişimin zenginliği kelime dağarcığı ve dili kullanma süreçlerindeki başarısını dil deneyimleri aracılığıyla desteklemektedir. Çocuğa dil öğrenimi konusunda model oluşturma, konuşma becerilerinde yeterli hale gelme, yeni sözcükleri hızlı şekilde kavrama ve dili yorumlama gibi fırsatlar sağlamaktadır (Fernald, Marchman ve Weisleder, 2013). Dil ediniminin yaşamın ilk yıllarda oldukça hassas ve çocukların en duyarlı oldukları dönemler olduğu (Can-Yaşar ve Yazıcı, 2021) göz önünde bulundurularak 0-36 ay ve 36-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlığın gelişimi ve desteklenmesi ayrı ayrı başlıklarda ele alınmıştır.

2.4.1. 0-36 Ay Arasında Erken Okuryazarlığın Gelişimi ve Desteklenmesi

Annenin gebeliği ile başlayan ve 3 yaşa dek devam eden sürecin beyin gelişiminin en hızlı ilerleme kaydettiği ve %80 oranında oluşumunu tamamladığı dönem olması sebebiyle erken çocukluk için en kritik dönem olduğu bilinmektedir (UNICEF, 2019). Çocuklar karmaşık bir süreç olan dil öğrenimi için doğuştan yeteneklidir. Temel dil becerilerinin edinimi örgün eğitim öncesinde gerçekleşmektedir (Dağabakan-Öztürk ve Dağabakan, 2007). Doğumdan üç yaşa kadar olan dönem çocuğun okuryazarlığın temelini oluşturan dil yeterliliklerinin kazanmaya ve göstermeye başladığı dönem olması özelliği ile kritik bir öneme sahiptir (Dickinson, Griffith, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2012).

Bebekler konuşma için ihtiyaç duydukları pratiklere doğum sonrasındaki ilk ağlamalarıyla başlamaktadır. Konuşmanın temelleri soluk alış verişlerinin uzunluğu, kısalığı ve derinliğiyle atılmaktadır. Solunum ve sesi düzenleme becerisinin oluşmasında dil, dudak ve çene hareketlerinin deneyimlenmesine fırsat oluşturan ağlama önemli bir yere sahiptir (Yavuzer, 2022). Bebeklerde iletişimsel yeterlilik erken dönemde gelişmeye başlamakta ve bakımıyla ilgilenen kişilere karşı yapmış olduğu jest ve seslenmeler kasıtlı nitelik taşıyabilmektedir (Hoff, 2009; akt. Pancsofar, Vernon-Feagans ve The Family Life Project Investigators, 2010). Fonolojik gelişim açısından bakıldığında bebeklerin mırıldamaları rastgele olmayıp dünya ile olan etkileşimlerine göre şekillenmektedir. Bebeklerin mırıldanma sürecinden sözcüklere geçişinde çevreden gelen girdi ve çıktıların artikülasyon yoluyla eşleştirilmesi aradaki boşluğu doldurmaktadır (Laing ve Bergelson, 2020). Bebeklerin doğdukları andan itibaren gelişim süreci boyunca konuşmalara dahil edilmesi dil için önemli olmakla birlikte bu konuşmaların çocukların hareketlerine verilen dönütlerden başlayan ve kitaptaki bir karakterin nasıl hissettiğini sormaya doğru ilerleyen dilsel karmaşıklık ve kavramsal zorlukları içerecek şekilde artış göstermesi gerekmektedir (Rowe ve Snow, 2020). Çocuklardaki dil gelişimi tek sözcüklerden karmaşık cümlelere doğru ilerleyerek sözcük çeşitliliği ve söz dizimsel formlardaki gelişme ile devam etmektedir (Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea ve Hedges, 2010). Bebeğe yönelik konuşmalar bebeklerin dili öğrenmesinde sosyal, algısal ve dilsel öneme sahip olup dilin keşfedilmesi için gerekli olan dilsel ögelerin farkına varılmasına ve konuşma sürecine olan dikkate destek sağlamaktadır (Golinkoff, Deniz-Can, Soderstrom ve Hirsh-Pasek, 2015). Bebekler için yeni öğrenme fırsatı oluşturan anne davranışları arasında en çok annelerin bebeğiyle bağ kurma çabasıyla gerçekleştirdiği konuşmaya benzer sesleri taklit etme yer almakla birlikte bebeğin hareketleri hakkında yapılan yorumları içeren sohbetler de dil gelişimine katkı sağlamaktadır (Albert, Schwade ve Goldstein, 2018).

Zengin uyarıcıların yer aldığı bir çevre erken çocukluk sürecindeki çocukların zihinsel, ruhsal ve sosyal yönden gelişim gösterebilmeleri için gereklidir. Çocukların anne ve babalarından etkilenme düzeyi bu yaş grubunda beraber daha fazla vakit geçirmeleri sebebiyle daha fazladır (Özel ve Zelyurt, 2016). Ebeveynler

çocuklarının okuryazarlık gelişimine şarkılar söyleyerek ezberlemek, eğitici medya araçları kullanmak, okuryazarlık gelişimini teşvik edici zengin çevre fırsatları oluşturmak gibi destekler sağlamaktadır (Fatonah, 2019).

2.4.2. 36-72 Ay Arasında Erken Okuryazarlığın Gelişimi ve Desteklenmesi

Çocuklarda erken okuryazarlığın gelişimi eğitim sürecine başlamanın çok daha öncesinde, 0-36 ay döneminde başlamakla birlikte çocukların eğitim kurumuna başlamasının etkisi ile 36-72 ay dönemi okuma yazmaya yönelik hazırlıkların daha sistematik bir hal aldığı dönem özelliği taşımaktadır. Çocukların öğrenme deneyimleri hayat boyunca farklı şekillerde ilerleme göstermekte olup gelişimlerine yardımcı olabilmek için sağlanacak imkanların çocuğu tanıyarak ve ihtiyaçlarının farkında olarak tasarlanması önemlidir (Tuğrul, 2002). Okuryazar toplumda yetişen çocukların çevresi erken dönemlerden itibaren yazılı materyalleri içermekte olup çocuklar yetişkinlerin yaşamlarındaki çeşitli ihtiyaçlar için bu materyalleri kullandığını ve okuma becerisine sahip olduğunu gözlemlemektedir (Melanie-Schuele, Roberts, Fitzgerald ve Moore, 1993). Çocuklar zamanla büyüyen bilgi ve becerilerini tüm gelişim alanlarıyla kullanmayı öğrenmektedirler. Bu süreçte dil ve erken okuryazarlık etkinliklerine katılma fırsatı elde ederek insanların neden okuma yazmaya ihtiyaç duyduğunu anlayarak çocuklarda okuma ve okuryazarlık konusunda sağlam temeller oluşturmayı sağlamaktadır (Brown, 2014).

Erken okuryazarlığın ebeveynlerin bir kısmı tarafından sadece kitap okuma ve okula hazırlık şeklinde algılandığı fakat erken okuryazarlık gelişimini resim yapma, şarkı söyleme, dans etme ve hikaye anlatma gibi çeşitli yollarla evde desteklemenin mümkün olduğu ifade edilmiştir (Morgan ve Chodkiewicz, 2009). Bunun yanında çocukların erken okuryazarlığa anlam verme sürecinde oyunun etkili bir yol olması nedeniyle oyun deneyimlerinin erken okuryazarlığı teşvik edecek şekilde planlanması önerilmektedir (Roskos ve Vukelich, 1991). Bir kelimeyi tanımlamayı, cümle içinde kullanmayı, jest ve mimiklerle bütünleştirmeyi ve kelimeler hakkında kapalı açık uçlu soruları içeren resim kartı ve oyun aktiviteleri

çocukların kelime dağarcığı üzerindeki yetişkin destekli oyun etkinliklerinin önemini vurgulanmıştır (Toub, Hassinger-Das, Nesbitt, Ilgaz…Dickinson, 2018). Çocuklardaki okuma yazmaya hazırlık becerilerini kitaptaki bir sözcüğün hece sayısı kadar zıplama, cümle içerisinde yer alan sözcük sayısı kadar el çırpma, kitaptaki aynı sesle başlayan ve uyaklı sözcükleri bulma, uyaklı yeni kelimeler üretme gibi çeşitli oyunlar aracılığıyla desteklenmek mümkündür (Bencik-Kangal, 2022).

Anaokulu seviyesindeki çocukların ilkokula hazır hale gelebilmesinde evdeki okuryazarlık etkinliklerinin önemli olduğu görülmektedir. Erken çocukluk eğitimcilerinin çocuklarına ses ve harfleri öğrenmek konusunda ebeveynlere bilgi veren atölyeler düzenlemesi güçlü bir okuryazarlık ve dil temeli oluşturmak için faydalı olacağı belirtilmektedir (Caviness, 2020). Traverso, Viterbori, Gandolfi, Zanobini ve Usai (2022) de yaptıkları araştırma sonucunda çocuklardaki fonolojik farkındalık ve prosedürel yazma bilgisi gibi erken okuryazarlık becerilerinde en hızlı ilerlemelerin 4 ve 5 yaş aralığında olduğunu görmüştür (Traverso, Viterbori, Gandolfi, Zanobini ve Usai, 2022). Okul öncesi eğitimin son dönemlerinde çocukları ilkokul döneminde başlayacak olan yazmayı öğrenme sürecine hazırlamak için defter ve kalem kullanma, çizgi çalışması tamamlama ve sinir, el-göz kasları arasındaki koordinasyona destek olacak fırsatlar oluşturulması önerilmektedir (Yangın, 2007). Çocuklara sağlanacak bu deneyimlerle yıllar içerisinde erken okuryazarlık becerilerinin sistematik olarak gelişimi desteklenecektir.

2.5. Erken Okuryazarlığı Etkileyen Faktörler

Çocukların deneyimlerini ve çevrelerini farklı yönlerde etkileyen aktif faktörler bulunmaktadır (Carroll, Holliman, Weir ve Baroody, 2019). Çocuklarda erken okuryazarlığın teşviki üzerinde ebeveynlerin sosyoekonomik statü, eğitim ve gelir seviyesi ile eğitim inançları olumlu rol oynamaktadır. Ebeveynlerin eğitim inançları da çocukların ilkokula hazırlanması üzerinde de güçlü etkilere sahiptir (Kluczniok, Lehrl, Kuger ve Rossbach, 2013). Ebeveyn özelliklerinin yanı sıra çocukların içinde bulunduğu en önemli çevre olarak evin özelllikleri de önemlidir. Evin erken okuryazarlık yönünden sahip olduğu fiziksel ve sosyoekonomik özellikler, ebeveynlerin okuryazarlık ile ilgili fikirleri ve alışkanlıkları, çocuğu ile

birlikte bu konuda yaptığı etkinlikler çocukta kendiliğinden gelişen okuryazarlık becerileri üzerinde rol oynamaktadır (Akyüz ve Doğan, 2017). Çocuğun çevresinde gelişimine uygun kitap ve öğrenme materyallerinin bulunması, anne babanın kitap okuma sıklığı (Roberts, Jurgens ve Burchinal, 2005; akt. Iyer, Do, Akshoomoff, Malcarne…Needlman, 2018), anne babaların eğitim ve okuryazarlık düzeyi, okul deneyimleri, yazılı dile karşı tutumları, çocuklarda okuryazarlığın gelişimi hakkında sahip olduğu bilgiler ve çocuğunu bu konuda desteklemek için kendisine olan inancı gibi çeşitli aile özellikleri çocuklardaki erken okuryazarlığı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Hannon, Nutbrown ve Morgan, 2020).

2.5.1. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı

Ev erken okuryazarlık ortamı ile ilgili genel bir tanım olmamakla birlikte çocuklara sağlanan çevrenin çocukların okuma yazma ve dil gelişimi için ön koşul kabul edilen davranış ve becerileri kazandıracak niteliğe sahip olması şeklinde ifade edilmiştir (Niklas ve Schneider, 2013; akt. Karaahmetoğlu ve Turan, 2020). Ev ortamının kalitesi okul öncesi dönemde çocukların dil ve okuryazarlık becerileri gelişimini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Pinto, Pessanha ve Aguiar, 2013). Ev ortamı çocuğun doğum sonrasında çevresindeki insanlarla etkileşiminin en yüksek düzeyde olduğu, ilk öğrenme ve öğretimlerinin gerçekleştiği sosyal alandır. Çocukların okula başlamadan öğrendiği yeni bilgi ve becerilerin büyük çoğunluğu ailesi ve yakın çevresiyle iletişimi sonucundaki elde ettiği tecrübelerinden oluşmaktadır (Sucuoğlu, Bayrakdar, Şahan ve Karaman, 2020). Çocukların erken okuryazarlık ve dil becerileriyle (Puglisi, Hulme, Hamilton ve Snowling, 2017) okuma yazma gelişimini okul öncesi yıllarda desteklemek konusunda ev okuryazarlık ortamı önemli bir belirleyicidir. Çocukların okuma yazmaya karşı tutumlarını şekillendiren rol modellerin ilk öğrenmelerini birlikte gerçekleştirdikleri anne babaları veya bakımıyla ilgilenen kişiler olması nedeniyle oluşturdukları ortam ve okuryazarlığa inançları önemlidir (Yeo, Ong ve Ng, 2014).

Çocukların hayatının ilk senelerindeki ev ortamının bilişsel gelişimlerini şekillendirmenin yanı sıra ilkokul sonrasındaki akademik becerilerine de olumlu

katkılar sağladığı bilinmektedir. Bu durum çocukların erken dönemde elde ettiği öğrenme fırsatlarının ileriki dönem becerilerinin genel hatlarını çizmede önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Sylva, Sammons, Chan, Melhuish…Taggart, 2013). Ev ortamında yeterli düzeyde sözlü dile maruz kalan, yazılı metinler ve metin dışı konuşmalar aracılığıyla kitap okuma deneyimleri yaşayan, çeşitli yazılı materyallerle karşılaşarak yazının amacı ve işlevi konusunda farkındalık geliştiren çocuklar, anaokuluna okuryazarlık alt yapısıyla giriş yapmaktadır (Terrell ve Watson, 2018).

Çocukların erken okuryazarlık becerilerini ev ortamında desteklemek anne ve babaların görevidir (Sarıca, Ergül, Akoğlu, Deniz…Tufan, 2014). Okuryazarlık açısından zengin bir ortam okuma, yazma, sesler ve harfleri kavramaya yönelik etkinlikleri içeren, çocuğun oyun aracılığı ile bunları keşfetmesine fırsat tanıyan nitelikte olmalıdır (Bredekamp, 2015). Çocuğuyla erken okuryazarlık etkinliklerini etkileşimli şekilde yapmaya vakit ayırma ve çocuğuna rol model olma sosyal ögeler, yazma etkinliklerini içeren malzemeler, dergi ve kitaplar bulundurma fiziksel ögeler arasında yer almaktadır (Sarıcave ark., 2014). Bunun yanı sıra ev ortamında bulunan sayılar, harfler, renkler ve şekiller ile ilgili dil uyarıcılar, bulmacalar, oyuncak bloklar, boya kalemlerinin olması ve çocuklara şarkılar, şiirler öğreterek kitap okunması da ev ortamını erken okuryazarlık bakımından zenginleştirmektedir (Okur, 2015).

Çocuk gelişiminin öğrenmeyi öğrenmeye imkan tanıyan genel etkileri ile evdeki öğrenme ortamında yer alan öğrenme fırsatı sayısının artabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında çocuklar ev ortamındaki etkinlikler aracılığıyla bir öğrenci olarak benlik oluşturmakta ve ebeveyn inançlarıyla beklentilerini örtük bir şekilde benimseyebilmektedir (Melhuish, Phan, Sylva, Sammons ve Taggart, 2008). Bu da çocukların yaşamlarının ilk yıllarında erken okuryazarlık alanında ve gelişimlerinin desteklendiği diğer tüm alanlarda ömürleri boyunca yaşayacakları belirli alışkanlıkları edinerek sürdürebileceklerine işaret etmektedir.

2.5.2. Ailenin Sosyoekonomik Durumu

Çocukların başarısı ile okula getirdiği erken pedagojik deneyimleri arasındaki ilişki araştırmalarda sıklıkla incelenen bir konu olarak göze çarpmaktadır. Bu araştırmaların temel bulgusu sosyal sınıf ve başarı arasındaki bağlantı olmuştur (Grieshaber, Shield, Luke ve Macdonald, 2011). Çocukların okul öncesi dönemde birçok farklı yönden risk altında bulunması ilerleyen zaman diliminde okuryazarlık ve dil konusunda olumsuz sonuçlarla karşılaşma riskini artırmaktadır (Hayiou-Thomas, Smith-Woolley ve Dale, 2021). Çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki boşluklar sosyoekonomik geçmişlerindeki farklılık dolayısıyla örgün eğitim öncesinde belirgindir. Sosyoekonomik durum sözlü dil, fonolojik farkındalık ve kelime bilgisi gibi becerilerde düşük deneyim şansı gibi faktörler aracılığıyla erken okuryazarlık üzerindeki etkilerini göstermektedir (Buckingham, Beaman ve Wheldall, 2014). Çocukların kelime dağarcığı gelişimindeki sosyoekonomik eşitsizlikler sağlık, beslenme, çevresel stres ve nörolojik büyüme gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Hindman, Wasik ve Snell, 2016).

Çocuklar arasında büyük ölçüde içerisinde yer aldığı sosyoekonomik ortamdan ve yakın çevresini oluşturan kişiler ile yaşadığı paylaşımlardan kaynaklanan gelişimsel farklılıklar görülmektedir (Özgünlü, 2019). Ailenin ekonomik durumu, eğitimsel ihtiyaçları konusunda çocuğuna sağlayabileceği mali desteği belirlemektedir (Broer, Bai ve Fonseca, 2019). Dil gelişimi üzerindeki sosyoekonomik durum etkileri iki yaşa kadar görülmemekle birlikte sözel olmayan ifadelerle iletişim kurma, fiziksel çevreyi keşfetme gibi dil ediniminin davranışsal öncülleri aracılığıyla gözlenebilmektedir. Dil edinme sürecini gerçekleştiren beyin alanlarında bu farklılıkların daha erken görüldüğünü gösteren kanıtlar vardır (Pace, Luo, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2017).

Sosyoekonomik durumu nedeniyle dezavantajlı grupta yer alan çocukların erken okuryazarlık ve dil becerilerinde gecikmeler görülebilmektedir. Fakat planlanan geniş çaplı müdahaleler ile bunun önüne geçilebilmesi mümkün hale gelmektedir (Duncan ve Magnuson 2005; akt. Turner, Comly, Ruemann-Moore, Rigsby…Kapa, 2020). Örneğin risk altında bulunan çocukların kelime dağarcığının

desteklenmesi ile akademik hayatlarının ilerleyen dönemlerinde karşılaşabileceği boşluklar ve bunların sonuçlarının önlenebileceği ve bu desteğin çocuk 24 aylık olmadan önce yapılmasının gerekebileceği yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulmuştur (Morgan, Farkas, Hillemeier, Hammer ve Maczuga, 2015).

Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin ekonomik düzeyi sebebiyle risk altında olan çocuklarda sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerileri ile dil gelişimini kısa ve uzun vadede olumlu anlamda desteklemekte, okul performansının alt yapısını oluşturan okuma ve okuduğunu anlama becerisini artırmaktadır (Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca, 2017). Çocuğu ile birlikte kitap okuma etkinliklerinin ekonomik durumu ve eğitim düzeyi düşük olan aileler tarafından daha az gerçekleştirildiği ebeveynlerin çocukları ile birlikte gerçekleştirdiği okuma etkinliklerini araştıran çalışmalar sonucunda gözlenmiştir (Işıkoğlu-Erdoğan, 2016). Alt sosyoekonomik statüde yer alan ailelerde kitap okuma çocuklara temel yazı kurallarını anlamak konusunda destek sağlaması nedeniyle (Burris, Phillips ve Lonigan, 2019) ebeveynlerin bu konuda farkındalık sahibi olması önemlidir.

Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin Türkçe'yi daha iyi kullanmaları, dil gelişiminin önemi hakkında daha bilinçli olmaları, çocuklarını kitaplarla daha erken yaşlarda tanıştırmaları ve çocukların dil gelişimini destekleyici materyallerden faydalanmaları sebebiyle çocuklarının daha iyi dil becerileri olduğu görülmüştür (Koçak, 2009). Çocukların içine doğdukları ailelerinin koşulları gereği etkilenen gelişim alanlarından biri olarak dil gelişimi ve erken okuryazarlığa ilişkin erken dönemde müdahale programlarının geliştirilmesi yahut çeşitli desteklerin sağlanması önemlidir.

2.5.3. Ailenin Erken Okuryazarlığa İlişkin Tutumu

Anne ve babaların çocuklarının eğitim süreçlerine katılımı ve bu konuda kendine olan inanç ve tutumu ev ortamında çocuğuyla başlamakta ve çocukların eğitimine destek olabilme becerileri ile bir araya geldiğinde de çocuklardaki okuryazarlık becerilerini doğrudan etkilemektedir (Sawyer, 2010). Okul öncesi

dönemdeki çocukların erken okuryazarlık gelişimi ile ebeveyn okuryazarlığı arasında sıkı bir ilişki olduğu; bu ilişkinin evde kitap ve kitapların yerleştirileceği alanların bulunması, ebeveynlerin öğrenim düzeyi ile çocuğuna kitap okuma sıklığı durumlarından etkilendiği görülmüştür (Gönen, Yıldız, Bilgen ve Türe-Köse, 2022).

Çocuklara etkinlik ve materyal seçerken ebeveyn inançları kritik roldedir. Okul öncesi dönemde çocuk için en önemli etkinliğin oyun oynamak olduğunu düşünen, çocuğu okula hazırlanmak için erken okuryazarlık becerilerini anahtar olarak gören ebeveynlerin daha fazla kaynak ve zaman harcamaması buna örnektir (Vasilyeva, Dearing, Lvanova, Shen ve Kardanova, 2018). Erken okuryazarlığın sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı gibi alt becerilerden oluştuğu, evde erken okuryazarlık etkinlikleri ile çocukların okul öncesi dönemde bu becerilerinin kazanmasının önemli olduğu hakkında ebeveynlerin yeterli seviyede bilgilendirilmediği görülmüştür (Akoğlu ve Kızılöz, 2019). Ebeveynlerin çocukların öğrenimine gösterdiği ilgi arttıkça ebeveynlere yönelik müdahaleler konusunda bilgilendirme ve geliştirme fırsatları da artış göstermektedir (McCormick, Weissman, Weiland, Hsueh…Snow, 2019).

Anne babaların çocuğuna kitap okuması, hikaye anlatması, şarkı söylemesi, çocuğun kitaplar ile daha fazla tecrübe yaşaması gibi ev ortamındaki erken okuryazarlık etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların kod çözme becerileri ve kelime dağarcığını olumlu yönde etkilemektedir (Kim, Im ve Kwon, 2015). Evde bulunan kitap sayısının artması ile birlikte annelerin çocuğu ile birlikte hikâye kitabı okumaya daha olumlu yaklaştığı ve bu konuda çocuklarına model olma davranışlarında artış görülmüştür. Annelerin çocuğu ile birlikte kitap okuma davranışını etkileyen bir diğer faktörün de annenin yüksek eğitim seviyesi olduğu anlaşılmıştır (Arıcı ve Tüfekci-Arcan, 2019). Eğitim düzeyi daha yüksek olan annelerin okuryazarlığın önemine daha çok inandıkları görülmüştür. Daha düşük eğitim düzeyindeki annelere ise uygun müdahale programları aracılığıyla eğitimler verildiğinde okumaya karşı olumlu tutumlar benimsedikleri ve bu sayede çocuklarının da erken okuryazarlık becerilerini destekleyebildikleri ifade edilmiştir (Curenton ve Justice, 2008). Ebeveynlerin eğitim geçmişinin çocuklarını okula hazırlamak konusundaki inançlarını ve buna yönelik uygulamalarının kalitesini

etkilediği bilinmektedir (Wei, Dilworth-Bart, Miller ve Liesen, 2018). Bu nedenlerle ebeveynlerin erken okuryazarlığa ilişkin tutumlarını olumlu yönde değiştirmek ya da desteklemek erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin üzerine eğilmesi gereken konulardan biridir.

2.5.4. Aile-Çocuk İletişimi

Okuryazarlık ve dile yönelik uygulamalar çocuk-ebeveyn arasındaki ilişkiler ve ebeveynlerin bu süreçteki rolü üzerinde durmaktadır (Gadsden, 2017). Ev okuryazarlığı çevresi belirlerken anne ve baba ile birlikte çocuğun bakımıyla ilgilenen diğer aile üyeleri ve yakın çevredeki bireylerin de dahil edilmesi daha doğru bir çerçeve çizilmesini sağlamaktadır (Dulay, Cheung ve McBride, 2018). Çünkü ev ortamı erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyebilmekte ya da engelleyebilmektedir. Gelecekteki okuma başarısının önemli bir yordayıcısı olan okuryazarlık becerileri, pozitif duygusal ifadeye sahip ev ortamında yetişen çocuklarda daha fazla ilerleme kaydetmektedir (Konishi, Froyen, Skibbe ve Bowles, 2018). Çocukta gelişen dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde ebeveynin kültürel uygulamaları ve dili aracılığı ile çocuğuyla kurduğu etkileşimler destekleyici özelliğe sahiptir (Adamson, Caughy, Bakeman, Rojas…Suma, 2021).

Anne-çocuk arasındaki iletişimde dilsel tepkilere gerekli hassasiyetin gösterilmesi için anlaşılır ve net yönergeler kullanılmalı, sırasını bekleyerek cevap verebilmesi için çocuğa yeterli vakit ve imkanı sağlanmalı, çocuğun anlatımları uygun şekilde desteklenerek zenginleştirilmeli ve sıklıkla sözel geri dönütler sağlanmalıdır (Diken, Topbaş ve Diken, 2009). Anne babanın bebeklerine verdiği tepkilerin zamansal özellikleri (bitişikliği ve olumsallığı) bebeklerin duyduğu kelimelerin gerçek dünyadaki karşılığını anlama olasılığını artırmakta ve anlamları paylaşmasını sağlamaktadır (Tamis-LeMonda, Kuchirko ve Song, 2014).

Ailelerle kurulan güçlü iletişim ve işbirliğinin çocukların gelişimini artırabileceği ve böylelikle toplumsal gelişime katkı sağlanacağı Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün uzun yıllardır altını çizerek bu bilinçle aile ve toplumla ilgili konulara öncelik veren erken çocukluk eğitimi çalışmalarını

sürdürdüğü bir konudur (OECD, 2001). Anne ve babaların çocuğuyla gerçekleştirdiği kaliteli okuryazarlık etkileşimleri çocukların ilgisinin artmasına dil becerilerinin gelişimine uzun vadede yüksek faydalar sağlamaktadır (Malin, Cabrera ve Rowe, 2014). Ebeveynlerin dil etkileşimleri hakkında geri bildirimler alması ve çocuklarıyla belirli şekillerde etkileşimde bulunduklarını duyması, çocukları için sağladıkları dil ortamının ve çocuğunun dil öğrenme sürecindeki önemli rollerinin bilincine varması için olanak sağlamaktadır (Ramírez, Kuhl, Fish ve Lytle, 2018).

2.5.5. Erken Okuryazarlıkta Kitapların Rolü

Erken okuryazarlık gelişiminde büyük bir öneme sahip olduğu kabul edilen çocuklara kitap okuma davranışı, çocukların hayatı boyunca var olacak okuma başarısının oluşması için gerekli tutum ve becerilere en önemli kaynağı oluşturmaktadır (Tezel, Arslan-Çiftçi ve Uyanık, 2019). Ebeveynler çocuklarının kitaplara merak duyan, değer veren kişiler haline gelmeleri ve okuma yazma alışkanlığı geliştirmelerine destek olmak adına düzenli olarak kitap okuyarak çocuklarına rol model olmanın yanı sıra çocuklarının kitaplar konusunda farkındalığını artıracak kütüphane, kitapevi ve kitap fuarı ziyaretleri gerçekleştirebilmektedir (Tezel-Şahin ve Tutkun, 2016). Ev okuma ortamının evde bulunan kitap sayısı ve ebeveyn-çocuk kitap okuma sıklığı gibi özellikleri erken çocukluk dönemindeki çocukların dil uyarıcıları ile karşılaşma ve sözel etkileşim fırsatları sağlaması nedeniyle önemlidir (Hoff-Ginsberg, 1991; Storch ve Whitehurst, 2001; akt. Guevara, Erkoboni, Gerdes, Winston…Mendelsohn, 2020).

Ebeveyn ile birlikte kitap okuma etkinliklerinin çocuklardaki okuryazarlık ve temel dil becerileri üzerinde de eşsiz faydaları vardır (Hindman, Skibbe ve Foster, 2014). Çocukluk döneminin erken süreçlerinde hikaye ve öykülerin paylaşılması çocukların sosyal duygusal gelişimleri ve bellek becerilerinin yanı sıra anaokulu hazırlığı için kritik önem taşıyan okuryazarlık ve dil becerilerini yordar (Sameroff, 2009; akt. Schick, Melzi ve Obregón, 2017). Paylaşımlı kitap okuma esnasında ebeveynler metni okuyup resimleri anlatmanın ötesine geçerek çeşitli sorular sorup cevaplandırarak çocuklarıyla hem yazı hem de resimlerin anlatı ögelerini vurgulayan

diyalog fırsatları oluşturabilir. Çocukların okul öncesi dönemde ürettiği bu anlatıların da ilkokul döneminde okuduğunu anlama ve yazılı dil üretimleri üzerinde yordayıcı etkileri bulunmaktadır (Lever ve Senechal, 2011). Tanımlar bir kelimeyi açıklayan belirgin özellikleri ifade ederken, hikayeler ise çocuklara kelimelerin kullanılacağı anlamlı bağlamlar oluşturmaktadır (Damhuis, Segers ve Verhoeven, 2014). Okul öncesi dönemde çocuklardaki okuryazarlık ve dil becerilerini desteklemek için tavsiye edilen evde ya da anaokulunda hikaye anlatma etkinlikleri; çocukların yetişkin ve akranları ile iletişim kurma, kendini ifade etme, tanıma, hatırlama, analiz, sentezler yapma ve yorumlama becerilerini geliştirmektedir (Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2010).

Çocuk kitaptaki bilgileri tanımlamak için gereken dil konusunda yardıma ihtiyaç duyduğunda ona destek olma (Marc-Goodrich, Lonigan ve Farver, 2017), hikâye ile ilgili ifadeleri genişleştme, sorular sorma ve hikaye hakkında yorum yapma gibi davranışlar aracılığı ile erken okuryazarlık ve dil gelişimini destekleyen paylaşımlı okuma, çocuk ve yetişkin arasındaki karşılıklı eylemi teşvik eden yüksek sesli okuma etkinliğidir (NELP, 2008; akt. Boyle, McNaughton ve Chapin, 2019). Kitaptaki hikaye ve resimler üzerine sohbet etmek, kitabın sayfalarını doğru bir şekilde çevirmek, hikayenin daha önceden aşina olunan kısımlarına eşlik etmek kitap okuma esnasında çocuğun kazanacağı becerilerden olup çocuktaki ilgi, özgüven ve okuma sevgisinde sağlam bir temel oluşturur (Yavuzer, 2021).

Araştırmalar sonucunda kitap okuma etkinliklerinin çocuklarda yaratıcılık ve dil gelişimlerini sınırlayan geleneksel yöntemler yerine etkileşimli şekilde gerçekleştirilmesinin çocukların gelişim alanlarına daha büyük katkılar sağladığı görülmüştür (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015). Diyaloğa dayalı kitap okuma tekniği uygulamasında çocukla etkileşimin daha fazla olması nedeniyle çocukların alıcı dil, ifade edi dil ve doğal dil örneklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Şimşek, 2017). Çocuklarda metinle ilgili çıkarımlar yapabilme becerisinin gelişmesinde yetişkinlerin okuma sırasında metin dışı konuşmalarıyla yapmış olduğu çıkarımlar çocuğa model oluşturmaktadır (Cabell, Zucker, DeCoster, Melo…Hamre, 2019). Kendilerine okunan metinlere ve paylaşımlı kitap okumaya ilgi duyan, yeni kelimelerin anlamını sorgulayan çocuklar

bu tartışmalar aracılığı ile daha güçlü bir kelime hazinesi oluşturmakta ve paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinde daha etkin rol almaktadır. (Ann-Evans, Reynolds, Shaw ve Pursoo, 2011). Okuduğunu anlama gelişiminin sözcük dağarcığıyla doğru orantılı olması nedeniyle hikaye okuma esnasında iki beceriye aynı anda odaklanmak önemlidir. Çocukların yeni sözcükleri tanıma düzeyinden kavrama seviyesine geçerek sözcük dağarcığını geliştirebilmesi için hikâye dışında farklı durumlarda da bu kelimelerle karşılaşma fırsatları oluşturulmalıdır (akt. Schickedanz ve Collin, 2012; Ouellette, 2006).

Çocuğu ile daha sık birlikte kitap okuma etkinliği gerçekleştiren anne babaların çocukları anaokulunda daha iyi erken okuma becerilerine sahip olmaktadır (Silinskas, Lerkkanen, Tolvanen, Niemi…Nurmi, 2012). Etkileşimli kitap okuma çocuklarda kelime dağarcığını hızlı bir şekilde genişletmenin yanı sıra yazı kavramlarını anlama ve nesneleri gruplarını adlandırmayı sağlayan bilişsel dil yeteneği gibi erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir (Kim ve Riley, 2021). Ortak dikkat kapasitesi bebeklik döneminde sosyal, bilişsel ve dil gibi birçok farklı gelişim alanına temel oluşturma niteliğindedir (Moore ve Dunham, 1995; akt. Morales, Mundy, Delgado, Yale…Schwartz, 2000). Çocukların ebeveyni ile birlikte ortak dikkatini vereceği kitap okuma etkinlikleri kelime dağarcığında gelişim sağlamaktadır. Ebeveynlerin ortak dikkat gelişimini ve çocuğundaki dil gelişimini desteklemek için ilk olarak göz temasından başlayan çok sayıda etkileşim fırsatı bulunmaktadır (Farrant ve Zubrick, 2013).

Çocukların kelime dağarcığını zenginleştirmek için anne babaların çocukla birlikte yapılan okumalar sırasında hangi noktalara dikkat etmesi gerektiğine dair soruların cevaplanmasına duyulan ihtiyaç çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Wasik, Hindman ve Snell, 2016). Annelerin çocuğunun gelişim özellikleri, resimli kitapların özellikleri, kitapların nasıl seçileceği nasıl okunacağı hakkında bilgi sahibi olarak çocuğuyla etkileşimli kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirmesi çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerilerine destek sağlamakta ve kitaptaki olayları günlük hayatla ilişkilendirme fırsatı oluşturmaktadır (Yıldız-Bıçakçı, Er ve Aral, 2017). Çocuklardaki erken dönem dil gelişimini hikaye kitabı okuma aracılığı ile nasıl kolaylaştırabilecekleri ve destekleyebilecekleri konusunda

ebeveynlerin düzenli bir şekilde okuma ve eğitimlere katılmaya teşvik edilmesi faydalı olacağı düşünülmektedir (Brown, Westerveld ve Gillon, 2017).

2.5.6. Erken Okuryazarlıkta Teknolojinin Rolü

Tablet benzeri dijital ortamlarda yer alan farklı uygulamalar arasında dolaşmak dinleme, konuşma, okuma ve yazma konusunda tek bir bağlam üzerinde çeşitli fırsatlar oluşturarak çocuklarda yazı ile ilgili bilgilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Beschorner ve Hutchison, 2013). Çocuklar için ilgi çekici dokunmatik ortam sağlayan dijital araçlar arasında yer alan tabletler öğrenmelerini sahiplenme fırsatı oluşturarak çocukların yazı ve yazı ile ilgili kavramları keşfetmesini ve isim yazma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Neumann, 2018).

Görsel kelime tanıma, temel ses-harf uyumu, ses farkındalığı ve ses becerileri gibi uygulamaları içeren bilgisayar destekli yapılandırılmış eğitim programlarının erken okuryazarlık becerilerini edinmede katkıları bulunmaktadır (Macaruso ve Rodman, 2011). Hikaye anlatımı ve oyun tabanlı etkinliklerle harmanlanmış, sözlü ve dijital şekilde yapılandırılmış öğretim etkinliklerini içeren ortamlar çocukların okuryazarlık ve dijital okuryazarlık gelişimini desteklemektedir (Maureen, van der Meij ve de Jong, (2020). Çocuklara yönelik erken okuryazarlık müdahalelerinin teknolojiyle güçlendirilerek okul müfredatına iyi entegre edilebilmesi nedeniyle daha iyi sonuçlar elde etmeyi sağladığı, özellikle fonolojik farkındalık becerisi açısından kanıtlanmıştır (Verhoeven, Voeten, van-Setten ve Segers, 2020). 2-4 yaş arasındaki çocukların ortaya çıkan okuryazarlık becerileriyle evde dijital okuma yazma araçlarının kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmanın sonucunda evde yazmak için daha sık tablet kullanan çocukların daha fazla yazı farkındalığı, harf ve ses bilgisine sahip olduğu görülmüştür (Neumann, 2016). Literatürde de akıllı telefonla vakit geçiren çocukların dil gelişiminin daha iyi olduğunu belirten araştırmalar (Özkılıç-Kabul, 2019) olduğu gibi ekrana daha erken yaşta maruz kalan çocukların konuşma ve dil becerilerini değerlendiren testlerden daha düşük puanlar elde ettiği, ekran izlemeyen çocuklar ise anlamlı farklılık

oluşturacak şekilde daha yüksek puanlar elde ettiği araştırmalar da mevcuttur (Kebir ve Özkaya, 2023). Amerikan Pediatri Akademisi gibi çeşitli kurumların da altını çizdiği gibi dili desteklemek konusunda eksik kalan medya içerikleriyle çocukların fazla vakit geçirmesi, dil konusunda model olacak yetişkinlerle geçirilen vakti sınırlandırarak ifade edici dil, kelime dağarcığı ve diğer becerilerdeki ilerlemeyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Linebarger ve Vaala, 2010). Ev ortamında teknolojiyi doğru bir şekilde kullanmak için teknolojik aletlerin bir araç olduğunun farkında olunması ve çocukların ekran karşısında etkisiz olarak kalmasına izin verilmemesi önerilmektedir (Altun, 2019). Teknoloji ve medyanın gün geçtikçe çocukların öğrenmelerinde çok daha fazla yer edineceği açıkça ortadadır. Bu süreci insan beynine ve çocuk gelişimine en uygun şekilde sağlamak için çocukların erken öğrenme davranış ve becerilerinin de göz önünde bulundurulması önemlidir.

2.6. Erken Öğrenme Davranış ve Becerileri

Çocukların yetişkinliğe ilerleyen süreçte olumlu bir yol haritası çizebilmesi için erken çocukluk yıllarında potansiyelinin farkına varılarak, bütünsel gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir (UNICEF, 2019). Öğrenme yaşamın ilk dönemlerinde gelişim için önemli bir yol olup öğrenme ile gelişim eş zamanlı ilerleme kaydetmektedir. Dil, sayı ve düşünme becerilerini içeren ve birbiriyle etkileşim içerisinde olan erken öğrenme becerileri ile bilginin temeli atılmaktadır (Glevey, 2008; akt. Kandır ve Orçan, 2011; Wegerif, 2007). Öğrenmeye kaynaklık eden becerilerin erken dönemde geliştirilmesi çocuklarda bilgileri yapılandırma ve sınıflandırma fırsatları oluşturmaktadır (Charlesworth ve Radeloff, 1991; Jackman, 2005; akt. Kandır ve Orçan, 2009). Bu araştırmada erken öğrenme davranış ve becerilerini alıcı dil, ifade edici dil, erken okuma-yazma, erken matematik, sosyal-duygusal, özdenetim ve duyu-motor alt alanları halinde inceleyen Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği'nin (Sönmez, 2019) dil alanı erken öğrenme davranış ve becerilerine kapsamlı olarak değinilmiştir.

2.6.1. Dil Alanı Erken Öğrenme Davranış ve Becerileri

Dil kişinin çevresindeki diğer kişilerle etkileşime girmesini sağlaması dolayısıyla yaşamının önemli bir unsurudur. Bu etkileşim bireyin dilde yeterli hale gelmesi ile mümkün olmaktadır (Fauzi ve Basikin, 2020). Dil tüm kültürlerde var olan, insanların karşılıklı iletişim kurmasını sağlayan evrensel bir olgu ve düşünmeyi sağlayan zihinsel bir araçtır (Bodrova ve Leong, 2017). Toplumların kullandığı sözcükleri ve bu sözcüklerin bir araya getirilerek daha farklı şekilde kullanılabilmesini sağlayan kuralları içeren dil, işaretler düzeninden oluşan bir iletişim şeklidir. Bilgilerin nesiller arasında aktarılmasına fırsat veren dil bu sayede kültürel birikimin zenginleşmesini sağlamaktadır (akt. Taner-Derman, Ergişi-Birgül ve Şahin-Zeretoğlu, 2019; Santrock, 2015).

Çocukların dil sembollerini kavraması, hafızasına yerleştirerek benimsemesi ve iletişim için ihtiyaç duyduğu anlarda kullanması dünyayla etkileşiminde gereklidir. Dili oluşturan bileşenler; genel yapı, anlam ve ses gibi farklı alt başlıklardan oluşmakta ve dilin günlük yaşamda kullanımı bu bileşenlerin aktif kullanımıyla mümkündür (Berk, 2013; akt. Duran ve Kenanoğlu, 2020). Çevrede konuşulan dili anlayabilmek, sözcük dağarcığını geliştirmek, sözcükleri sözel olarak doğru bir şekilde ifade ederek cümleler içerisine yerleştirebilmek sözlü iletişimin temel ilkeleridir (Yavuzer, 2022).

Dil becerilerinin okuma sürecinde bir gereklilik olduğu okuyazarlıkla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Çocukların yazılı bir kelimeyi çözebilmesi için kelimeleri çeşitli ses birimlerine bölebilme becerisi olan fonolojik farkındalığa, anlamlandırabilmesi için dil bilgisi ve kelime dağarcığı becerilerine sahip olması gerekmektedir (Hoff, 2013). Sözlü dil becerilerini kelime dağarcığı ve dil bilgisi oluştururken yazı ile ilgili kavramlar, fonolojik farkındalık ve harf bilgisi farkındalığı ise kod ile ilgili becerileri oluşturmaktadır (Dobbs-Oates, Kaderavek, Guo ve Justice, 2011). Resmi okuma öğretimi başlamadan önce gelişen erken dil becerileri ilerleyen dönemdeki okuduğunu anlama becerisini öngörmesi nedeniyle önemlidir. Dinlediğini anlama ve kelime okuma becerisi, okuduğunu anlama için temel oluşturan erken dil becerileri arasında yer almaktadır (Language and Reading

Research Consortium ve Chiu, 2018). Gillis, West ve Coleman (2010) dil gelişiminin kompleks yapısını dil alanı erken öğrenme davranış ve becerileri bakımından değerlendirirken erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil olarak çerçevelendirmiştir.

2.6.1.1. Erken Okuma Yazma

Okuryazarlık görme alanındaki yazılı sembollerin iç temsilleri ile dil alanındaki konuşmanın ses birimleri arasındaki çift yönlü etkileşimler sonucunda anatomik olarak da fark edilen fiziksel bağlantılarla gerçekleşmektedir (Dehaene, Cohen, Morais ve Kolinsky, 2015). Çocukların örgün eğitime başlamanın çok daha öncesinde okuma yazmayı öğrenme sürecine başladığı bilinmektedir (Bredekamp, 2015). Yazmanın çizimden farklı olduğunu ayırt eden çocuklar, yazma konusundaki ilk çabalarını karalama ve harfe benzeyen şekillerle göstermektedir. Okumayla ilgili yönlendirmeler sonucunda alfabedeki harflerin günlük hayattaki konuşmanın simgeleri olduğunu, sözcüklerin hecelenmesi ve yapısal özellikleri gibi yazı sisteminin daha kompleks yönlerini kavramaktadırlar (Carvalhais, Limpo, Richardson ve Castro, 2020).

Çocuklar çevresindeki yetişkinlerin bilinçli ya da bilinçsiz şekilde yapmış olduğu rehberlik ve öğretim sonucunda görsel ve fiziksel ipuçlarını kullanarak işaretlerin bir anlam ifade edebileceğini fark ettikten sonra harfleri kullanarak sese dönüştürmeye ve anlam ifade edecek şekilde bir araya getirmeye başlamaktadır (Anbar, 1986; Durkin, 1966; akt. NAEYC, 1998). Okuma yazmanın gelişimi için çocukların dili anlayabiliyor olmaları önemli bir beceridir. Çevredeki bir ekran ya da sayfada yer alan kelime formlarının çözülmesi, işaretlerin tanınmasıyla başlamaktadır. Sonrasında konuşulanları dinliyormuş gibi anlama ve anlamını tam olarak kavramayı sağlayan kelimeleri dilbilgisel olarak düzenlenmiş kelime öbekleri şeklinde kavrama becerisi gelişmektedir. Bu iki beceri dili anlama, kod çözme ve etkili okuma için gereklidir (Hruby, 2020). Öyle ki bebeklik döneminde okuma ve dil arasında kurulan bağlantıların etkisi ergenlik döneminde de devam etmektedir (Suggate, Schaughency, McAnally ve Reese, 2018).

Okula hazırbulunuşluk çocuğun sahip olduğu fiziksel sağlık, bilişsel, motor, sosyal duygusal, dil ve konuşma alanındaki gelişim düzeyi, okulun eğitim ve uygulamalarıyla kurumsal hazırbulunuşluğu ve aileyle toplumun çocuğu doğum öncesi dönemden anaokuluna başlayana kadar olan süreçteki destekleme becerisininin toplamıdır (Halle, Hair, Wandner ve Chien, 2012; akt. Kokkalia ve Economou, 2019). Okumaya hazır oluş düşüncesi nedeniyle okumaya hazırlık için okul öncesi dönem, okuma yazmaya başlangıç içinse ilkokul birinci sınıf uygun görülmüştür. Çocukların örgün eğitim sürecinden faydalanması için ihtiyaç duyacağı fiziksel ve bilişsel beceriler sonucu sahip olacağı olgunluk düzeyi okumaya hazıroluşluk şeklinde tanımlanmıştır (Akyol, 2010; akt. Altun ve Tantekin-Erden, 2016). Bu bağlamda okul öncesi dönem çocukların ilkokul eğitimine yönelik kazanmış olması gereken becerileri öğrenmesi için önemli bir zaman aralığını oluşturmaktadır (Polat ve Akyol, 2019; akt. Türker ve Tunç, 2021). Okul öncesi dönemde edinilmesi gereken öncül becerilerden oluşan erken okuryazarlık, çocukların okul öncesi dönemde okuma yazmayı öğrenmesinden çok, rahat bir şekilde okumaya geçmesine destek olmayı amaçlamaktadır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016).

Çocuklarda yazmaya karşı gelişen motivasyon, çevresindeki yetişkinlerin desteği ve içerisinde bulunduğu ortamda yer alan materyallerin niteliğine göre biçimlenmektedir (Bahlmann-Bollinger ve Myers, 2020). Çocukların ilkokul başlangıcı öncesinde gelişimini tamamladığı ortam içerisinde temel becerileri edinmeleri nedeniyle resmi eğitimin başlangıcında okuryazarlık ve aritmetik becerilerde bireysel farklılıkların daha çok göze çarptığı görülmektedir (Skwarchuk, Sowinski ve LeFevre, 2014). Bu bireysel farklılıklar bebeklerin eşzamanlı ve ilerleyen dönemki sözcük bilgisi ile bağlantılı olup çevresindeki yetişkinle bir iletişime başlama ve ortak bir noktaya tepki verme becerisine etki etmektedir (Koşkulu, 2019). Her çocuğun içerisinde yer aldığı ev ortamının okuryazarlık konusunda farklılıklara sahip olması sebebiyle çocukların ilkokuldaki yazma becerisi düzeylerinin farklılık göstermesi şaşırtıcı bir durum değildir. Çünkü okul öncesi dönemde çocuklar henüz geleneksel yazmaya başlamamış olsa da yazma süreci gelişim göstermeye başlamıştır (Copp, Cabell ve Tortorelli, 2016).

İlkokul başlangıcının hemen öncesindeki 5 yaş çocuklarında yaygın bir şekilde kendi kendine basit sözcükler yazma çabası görülmektedir (Traverso, Viterbori, Gandolfi, Zanobini ve Usai, 2022). Modelleri kopya etme performansı okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirilmektedir (Cameron, Brock, Murrah, Bell…Morrison, 2012). Alfabe bilgisi, harf yazma bilgisi, yazı bilgisi ve heceleme bilgisi gibi erken okuma yazma becerilerinin çocuklardaki isim yazma becerileriyle birlikte artış gösterdiği bilinmektedir (Puranik ve Lonigan, 2012).

2.6.1.2. Alıcı Dil

Konuşmaya henüz başlamamış bebeklerin etrafında anlamını kavramaya başladığı ses ve sözcükler alıcı dil olarak ifade edilirken; bir yaşı civarına gelmesi ile birlikte sözcükleri kendisinin ifade etmeye başlaması ise ifade edici dil olarak ifade edilmiştir (Santrock, 2012; akt. Işıkoğlu ve Şimşek, 2022). Alıcı ve ifade edici dil birbiriyle çift taraflı bir etkileşim içerisinde olup bu etkileşim dil gelişimini ortaya çıkarmaktadır (Gözüm ve Uyanik-Aktulun, 2021).

Çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerileri doğum ile birlikte aşamalı olarak gelişim göstermektedir (Midford, 1993). Çocuklar sözcük üretmeye başlamadan önce alıcı dil becerilerinin gelişmeye başlaması alıcı dilin ifade edici dilden daha önce gelişmeye başladığını göstermektedir (Topbaş, 2011; akt. Küçük, 2016). Çocuklar kendilerine ifade edilen bir cümleyi anlayabilmesi için aynı anda fonetik, semantik, morfolojik, akustik ve söz dizimsel gibi çok sayıda dilsel ipucunu takip etmesi gerekir (Evans ve MacWhinney, 1999). Bebeklerde alıcı dil gelişimi etrafındaki konuşmaları anlama, bu konuşmalara sesli olarak tepki verme ve anladıklarına uygun davranışlar sergileme şeklinde ilerlemektedir (Karaaslan, Beyazıt ve Bütün-Ayhan, 2015; akt. Aksoy ve Aksoy, 2020). Çevresinde bulunan kişilerin ifade ettiklerini anlayabilmek ve anlamlandırabilmek için bireyin sahip olması gereken alıcı dil becerileri sohbet esnasında söz sırası beklerken ve sözel yönergeleri yerine getirirken kullanılmaktadır (Topbaş, 2011; akt. Küçük, 2016). Bu süreçte çocuk henüz kullanamadığı kelimeleri anlayabilmektedir (Borg, Risberg, McAllister, Undemar…Willstedt-Svensson, 2002). Bu durum alıcı dilin ifade edici dilden daha önce gelişmeye başladığını göstermektedir.

2.6.1.3. İfade Edici Dil

Kavrama ve bilişsel süreçler üzerinde etkili olan dil, düşüncelerin hızını ve kapsamını artırarak hızlı bir şekilde ifade edilmesini sağlayan önemli bir araçtır (Erdoğan, Şimşek-Bekir, Erdoğan-Aras, 2005). Çocuklar ses ve kelimeler üretirken bir yandan yeni kelime ve cümleleri öğrenmeye devam ederek dilini her geçen gün daha fazla bileşeni içerecek şekilde kullanmaya yaklaşmaktadır (Borg, Risberg, McAllister, Undemar…Willstedt-Svensson, 2002). İfade edici dil gelişimi mırıldanma, ilk kelimeleri söyleme ve birkaç kelimeyi bir araya getirme aşamaları ile ilerleme kaydetmektedir. Anlama üzerinde etkili olan ifade edici dil aşamalarında gecikme yaşayan çocukların dinleme ve okuduğunu anlama becerilerinin daha zayıf olduğu görülmüştür (Del-Tufo, Sayako-Earle ve Cutting, 2019). Alıcı dili takiben gelişen ifade edici dil becerileri birlikte ilerlemeler göstermektedir. Bu ilerlemeyle birlikte çocukların ilkokula başlarken getirmiş olduğu alıcı ve ifade edici dil becerileri, fonolojik farkındalık, kelime dağarcığı, anlatısal dil becerileri gibi psikolingustik yeterlilikler üzerine inşa edilen okuryazarlığa geçiş okullardaki uygulamalar ile zenginleştirilerek geliştirilen dilsel bir başarıdır (Snow, 2016).

2.7. Dil Alanı Erken Öğrenme Davranış ve Becerilerini Etkileyen Faktörler

Erken öğrenme ve gelişim sürecinde ev ortamı ve sınıf ortamı gibi bağlamsal faktörler ile çocukların öğretmenleri ve akranları gibi çevresinde yer alan farklı kişilerle olan iletişimi sonucunda şekillenen etkileşimli faktörler kritik rol oynamaktadır (Xu, Chin, Reed ve Hutchinson, 2014). Dil gelişimi çeşitli bağlamların bir araya gelerek birbirini etkilemesiyle ortaya çıkan bütünleşmiş bir süreçtir (Rowe ve Weisleder, 2020). Çocuğun bilişsel ve sosyal özellikleri ile mizaç özelliklerinin (Canfield ve Saudino, 2016) yanı sıra sahip olduğu fiziksel özellikleri, cinsiyeti ve çevresiyle yaşadığı sosyal deneyimler sonucunda elde ettiği dil girişleri erken dil gelişimindeki bireysel farklılıkları açıklayan faktörler arasında yer almaktadır (Wang, 2023). Bu kapsamda bu bölümde dil alanı erken öğrenme davranış ve becerilerini etkileyen unsurlardan kalıtım, mizaç, zeka, cinsiyet, fizyoloji ve sağlık ile çevreye değinilmektedir.

2.7.1. Kalıtım

Dil gelişimi beyindeki nöronların faaliyetleriyle gerçekleşmekte olup bu nöronlar arasındaki bağlanma, gelişim ve esneklik çevresel girdilerle etkileşim içerisinde olan genetik faktörler tarafından yönlendirilmektedir (Fisher ve Vernes, 2015). Her bebek doğduğu zaman etrafındaki sesleri ve konuşmaları algılayacak ve sınıflandıracak yeterliliğe sahip olmayabilmektedir. İşitme yetisi olmayan ve işitme güçlüğüne sahip bebeklerin yeterli miktarda uyarıcıyla karşılaşması dilin normal gelişim gösterebilmesi için önem arz etmektedir (Ouellet ve Cohen, 1999). İnsanların dil becerilerinde farklılık göstermesi üzerinde genetik faktörler rol oynamaktadır (Stromswold, 2010). Çocukların okuryazarlık gelişiminde rol oynayan dil ve konuşma üzerinde genetik ve çevresel etkiler beraber rol oynamakla birlikte dil üzerindeki etkilerin daha çok çevresel, konuşma üzerindeki etkilerin ise daha çok genetik ağırlıklı olduğu görülmüştür (Hayiou-Thomas, 2008).

2.7.1.1. Mizaç

Doğumla birlikte getirilen kişisel özelliklerin toplamını ifade eden mizaç, çocukların davranış tarzındaki farklılıklardır (Kristal, 2005; akt. Akın-Sarı, 2018). Sosyal bir davranış olan dilin gelişimi değerlendirilirken, mizaç ve davranış şekilleri göz önünde bulundurulması gereken değişkenler arasında yer almaktadır (Kellog, 1996). Kalıtsal özellikler ve yaşantılarla şekillenen, gözlemlenebilir belirgin özellikler bütününü ifade eden mizaç; çocuğun aile, çevre ve okula uyumuna olan etkileriyle dünya ile arasındaki iletişim üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid, 2000; akt. Zembat, Koçyiğit, Akşin-Yavuz ve Tunçeli, 2018). Mizaç ve dil arasındaki ilişki geçmiş dönemlerde yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Dixon ve Shore, 1997).

Olumlu veya olumsuz mizaç özelikler kurulan ilk sosyal ilişkilerde diyaloğa girme isteğini üzerinde etkili olabilmektedir (Dixon ve Hull-Smith, 2000). Dil gelişiminde mizaç ve ebeveynle olan etkileşimler sosyal bağlamların kalitesini etkilemesi nedeniyle bebeklerin ilk 12 ayı içerisindeki kritik bir öneme sahiptir (Laake ve Bridgett, 2018). Olumlu duygusal mizaç özelliklerine sahip çocukların dilsel açıdan daha gelişmiş olma eğiliminde oldukları görülürken, olumsuz duygusal

mizaç özelliklere sahip olmanın ise ilişki kalitesini dolaylı olarak etkileyerek dil ölçümleri üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir (Salley ve Dixon, 2007). Mizaç çevresel etkilerin aracısı olarak yaşananan deneyimler sonucunda değişerek çocuğun iletişimsel ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olabilmektedir (Conture, Kelly ve Walden, 2013).

2.7.1.2. Zeka

Çocukların somut ve soyut kavramları ilişkilendirerek bu kavramlara konuşmalarında yer verebilmesi, duygu ve düşünceleri ifade edebilmesi zihinsel beceriler ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle dilin zeka gelişimine paralel olarak ilerlediğini söylemek mümkündür (Binbaşoğlu, 1990; akt. Eryılmaz, Uladı, Geyik ve Öztürk, 2019). Çocuklardaki düşünme ve kavram gelişimi süreçleri dil gelişimi ile ilişkili olup zekanın çocuklardaki sözlü ve yazılı dil becerileri üzerinde belirleyici etkilere sahip olduğu bilinmektedir (Sandel, 1998). Dil gelişimi algı, imgelem, hafıza, akıl yürütme gibi zihinsel beceiler ile birlikte ilerleme kaydetmektedir. Alıcı ve ifade edici dil becerilerinde hızlı olan çocukların daha yüksek zeka puanlarına sahip olduğu görülmüştür (Harrison, 1995; akt. Sümer-Dodur, Yüzbaşıoğlu, Altındağ-Kumaş, Özdemir ve Başarı, 2022). Zeka yönüyle yüksek potansiyele sahip çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre öğrenme yeteneği konusunda daha fazla bilgi işleme kapasitesine sahip beyin esnekliğine sahip olabileceği ifade edilmektedir (Vaivre-Douret, 2011). Üstün yetenekli çocukların konuşmaya normal zamanda başlaması ve normal gelişim gösteren çocukların erken konuşması gibi durumlar mümkün olmakla birlikte; üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre konuşmaya çoğunlukla üç ile altı ay önceden başlayabildiği görülmüştür (Davis ve Rimm, 2011; akt. Saranlı, Er ve Deniz, 2017). Bu anlamda zekanın dil gelişimiyle ilişkili olduğu açıkça ortadadır.

2.7.1.3. Cinsiyet

Bebekler ve çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmalarda cinsiyetin dil işlevleri üzerinde belirleyici bir unsur olduğu görülmüştür (Bayar-Muluk, Bayoğlu ve Anlar, 2016). Erken çocukluk gelişiminde cinsiyet farklılıklarını inceleyen araştırmalar sonucunda dil gelişimindeki cinsiyet

farklılıklarının çok erken dönemde ortaya çıktığı ve dil testlerinde kızların erkeklerden daha iyi performans gösterdiği görülmüştür (Bando, Lopez-Boo, Fernald, Gertler ve Reynolds, 2024). Kızlarda dil gelişiminin daha erken başladığını gösteren noktalar etkileşimlerinde daha fazla girdi ve destekleyici iletişim ile sembolik oyun kullanmaları olmuştur (Rinaldi, Pasqualetti, Volterra ve Caselli, 2021). Marjanovič-Umek ve Fekonja-Peklaj (2017) dil yeteneğinde küçük cinsiyet farklılıkları olduğunu ve bu farklılıkların çocukların yaşıyla beraber artış gösterdiğini ifade etmiştir. Fakat ev ve okul ortamlarında sağlanan eşit fırsat ve desteklerle erken dil yeteneğindeki cinsiyet farklılığın önüne geçmenin mümkün olduğunu vurgulamıştır.

2.7.1.4. Fizyoloji ve Sağlık

Her bebek doğduğu zaman etrafındaki sesleri ve konuşmaları algılayacak ve sınıflandıracak yeterliliğe sahip olmayabilmektedir. İşite yetisi olmayan ve işitme güçlüğüne sahip bebeklerin yeterli miktarda uyarıcıyla karşılaşması dilin normal gelişim gösterebilmesi için önemlidir (Ouellet ve Cohen, 1999). Bu çocukların eğitiminde dil ve iletişim en çok araştırılan konular arasında yer almaktadır. Bu çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için ev yaşantıları, eğitim ortamları ve dil deneyimlerinin öneminin farkında olunması gerekmektedir (Scott ve Dostal, 2019). İşitme yetisindeki eksiklik ne kadar fazlaysa dil ve konuşma gelişimi de aynı ölçüde olumsuz etkilemektedir (Baruti, Baruti-Sylejmani ve Ukshini, 2021). Kalıcı işitme kaybının aileler tarafından erken dönemde fark edilmesi çocuğun daha iyi dil sonuçları elde etmesine yardımcı olmaktadır (Yanbay, Hickson, Scarinci, Constantinescu ve Dettman, 2014).

Dünya çapında kullanılan koklear implant farklı derecelerde işitme kayıpları olan çocukların tedavisi için kullanılan bir cihaz olup erken dönemde uygulandığında çocukların işitme ve iletişim becerilerine katkılar sağladığına dair güçlü kanıtlar vardır (Sharma, Cushing, Papsin ve Gordon, 2020). Koklear implant gibi teknolojik gelişmeler aracılığıyla ileri derecede işitme problemi yaşayan çocuklar her geçen gün daha fazla konuşma ve iletişim kurma imkanı elde etmesine rağmen dile tam işitsel erişim imkanı elde edemedikleri için iletişim gecikmeleri yaşayabilmektedir

(Marschark ve Spencer, 2015; akt. Jonesa, Toscanob, Bottingc, Marshalld…Morgan, 2016). Koklear impantlı çocuklar ile normal işiten çocukların erken okuryazarlık becerilerini karşılaştıran araştırma sonuçları da koklear implantlı çocukların dinlediğini anlama, alıcı dil, ifade edici, dil, harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisi gibi becerilerinde desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur (Piştav-Akmeşea, Sezgin ve Öğüt, 2019). Bu da yapılan implant uygulamasına karşın çocuğun doğasında yer alan özelliğinin onun için dezavantaj oluşturabildiğine işaret etmekle birlikte implantın erken dönemde yapılmasının gerekliliğine de dikkat çekmektedir.

2.7.2. Çevre

Çocukların genel ve dilsel gelişimi uzun yıllardır birçok farklı çevresel değişkenle ilişkilendirilmiş olup ev ortamı, uyaranların kalitesi, sosyal sınıf, ebeveynin kelime dağarcığı ve doğum sırası gibi etmenler sonucunda ilk iki yıllık dil edinim sürecinde kazanılan becerilerin sonraki becerilere temel sunduğu görülmüştür (Moore, 1968). Bu bağlamda çocukların ilk çevresi olarak evdeki öğrenme ortamlarının onların eğitimsel gelişimini çok yönlü olarak etkilediği anlaşılmıştır (Lehrl, Evangelou ve Sammons, 2020). Çocuğun yaşadığı deneyimler ve içerisinde yer aldıkları ortamlar beyin temellerini şekillendirmekle birlikte genlerle taşınan özelliklerin ortaya çıkıp çıkmayacağını, ne zaman ve ne şekilde ortaya çıkacağını belirlemektedir. Bu ortamlardaki kişilerle yaşanan ilişkiler yaşam boyu öğrenmeyi, fiziksel ve bilişsel gelişimi etkilemektedir (Center on the Developing Child at Harvard University, 2021). Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde genetik özelliklerin önemi vurgulanmakla birlikte erken bakım ortamının özellikleri altı çizilen bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Cheung, Austerberry, Fearon, Hayiou-Thomas…Reiss, 2024).

Ekolojik gelişim teorisinde ev ve topluluk ortamlarının rolünü vurgulayan Bronfenbrenner (1979; akt. Edwards, 2014), çocukların bir boşlukta değil ailesi ve çevresini oluşturan toplumun desteği ile geliştiğini belirtmiştir. Çocukların çevresindeki kişilerle kurduğu iletişim ve etkileşim doğdukları an itibari ile gelişim

ve öğrenmeleri üzerinde etkilidir (NAEYC, 2009). Çocuğun çevresinde yer alan bireylerle etkileşim durumunu gerçekleştirebilmesi, konuşmanın sinyalleri ve anlamla olan ilişkisinde altta yatan kalıpları bulabilmesi gibi zihinsel süreçlerin, çocuğun ilişki kurabileceği ve anlamlı konuşmalar duyabildiği insanlardan oluşan bir sosyal çevreyle harekete geçmesi sonucunda dil gelişimi ortaya çıkmaktadır (Hoff, 2006).

Zengin ve duyarlı bir dil ortamında çocuklarla yapılan uzun ve genişletilmiş konuşmaları içeren sosyal destek, çocukların dili anlamasına yardımcı olmakta ve kelime dağarcığını genişleterek dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Hansen ve Broekhuizen, 2019). Çocukların anne babası ve yakın çevresinde yer alan insanlar ile evinde ve toplumda katıldığı çeşitli okuma yazma etkinlikleri çocuklarda erken okuryazarlığın gelişimini sağlayan sosyal kültürel çevreyi oluşturmaktadır (Anderson ve Morrison, 2011; akt. Campbell, 2021; McLachlan, 2007). Çocuklarda okuryazarlıklar aracılığıyla gelişen erken anlam oluşturma ve iletişim; aile, toplum ve okul öncesi eğitim kurumlarının bütünlük içerisindeki günlük uygulamaları sonucunda ortaya çıkmakta ve süreklilik göstermektedir (Worthington ve van-Oers, 2017). Bu nedenle ailelerin ve erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin dil ve erken okuryazarlık konusunda duyarlı olmaları önemlidir. Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun oyun, hikaye okuma, sanat, yaratıcı drama gibi bütünleştiren okuryazarlık stratejileri ve çeşitli etkinlikler ile çocuklardaki okuryazarlık gelişimi desteklemek mümkündür (Saracho, 2017).

2.7.2.1. Ev Çevresi

Çocuklarda dil alanı becerilerinin gelişme hızı ve seyrinde oluşan farklılıkları açıklamak konusunda çocukların evde maruz kaldığı dil ortamı etkili olabilmektedir (Chaparro-Moreno, Reali ve Maldonado-Carreno, 2017). Çocukların dil gelişim sürecindeki deneyimleri genellikle evde anneleri ile başlayıp, çevredeki diğer insanlar ve okul deneyimleriyle devamlılık göstermektedir (Cengiz, 2013). Erken çocukluk döneminde çocukların çevresindeki aktif bileşenler olan anne, baba ve bakımıyla ilgilenen kişilerin çocuğun ilgilerini dikkatli şekilde gözlemleyerek çocukların gelişimini destekleyici bir ortam oluşturmak konusunda göstereceği

çabalar çok değerli olup çocukların gelişimi üzerindeki kalıtımsal etkileri yumuşatabilme gücüne sahiptir (National Research Council and Institute of Medicine, 2000).

Anne ve babalar resmi ve resmi olmayan dil ve okuryazarlık etkileşimleriyle çocuklarının eğitim başarısına destek olmaktadır. Araştırmalar dil gelişiminin önemi ve nasıl destekleneceği konusunda anne babaların eğitilmesi gerektiğini göstermektedir (Sawyer, Cycyk, Sandilos ve Hammer, 2018). Anne babalar gelişimsel ihtiyaçlarına uygun deneyimler sağlayarak çocuğunun dil öğrenimine destek sağlamaktadır (Bruner, 1981; akt. Malin, Cabrera ve Rowe, 2014). Bu dil deneyimlerine çocukla ortak dikkat oluşturarak devamlı bir iletişim sağlama, resimli kitaplar okuma ve inceleme (Aksoy ve Aksoy, 2020), hikayeler anlatma, okunan kitaplarla ilgili sorular sorma, çocuğa hikaye anlattırma ve yeni kelimeler üzerine konuşma örnek verilebilir (McCormick, Weissman, Weiland, Hsueh…Snow, 2019).

Çocukların bakımıyla ilgilenen kişilerin konuşmaları esnasında kullandığı kelime, ifade ve cümlelerdeki çeşitlilik çocukların dil gelişimlerinde farklılıklar ortaya çıkarmaktadır (Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea ve Hedges, 2010). Çocukların dil edinimi üzerinde ilgi duydukları nesneye yönlendirilen duyarlı dilsel girdiler, yönlendirici ifadeleri içeren dilsel girdilere göre büyük oranda daha etkilidir (Dave, Mastergeorge ve Olswang, 2018). Ebeveynler tarafından çocuklara doğum günleri, gezdikleri yerler, yaşadıkları deneyimler ve arkadaşları gibi önemsedikleri şeyler hakkında verilen küçük ipuçlarının onları konuşmaya teşvik edeceği ve çocuklarla bunlar üzerine sohbet etme fırsatları oluşturulabileceği ifade edilmiştir (Rowe, 2013).

2.7.2.2. Okul Çevresi

Okul öncesi eğitim kurumu, ev ortamı gibi çocukların dil gelişimine katkı sağlayan bir diğer etkendir. Zengin dil uyarıcıları içeren eğitim kurumlarındaki etkinlikler aracılığıyla çocuklar kendisine okunan hikayeleri dinleme, hikayelerle ilgili sohbetlere katılma, farklı harf ve yazma araçlarıyla karşılaşma şansı bulmaktadır (Duke ve Carlisle, 2011).

Öğretmenlerin çocukların öğrenmesi üzerinde etkili olduğu noktalar arasında öğrenme deneyimlerini planlama, çocukları bu sürece dahil etme, geçmiş deneyimlere uygun uyarlamalar yapma ve çocuklara geribildirimler verme yer almaktadır (NAEYC, 2009). Çocuğa sıcak ve doğal davranarak çocukla göz kontağı kurmak ve öğrenme sürecinde uygun oturma düzeni oluşturmak dil gelişimini destekleyici etkinlik ortamında yer alan öğretmen davranışlarıdır (Deniz, 2018). Öğretmen çocuk etkileşimlerinin kalitesi çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, akademik becerileri ile iç içe geçmiş karmaşık yollarla çocukların gelişim ve öğrenmesi üzerinde etkili olmaktadır (Leyva, Weiland, Barata, Yoshikawa…Rolla, 2015). Çocukların dil gelişimini desteklemek için öğretmenlerin sınıf içerisinde sıklıkla hikaye okuma etkinliğine yer verdiği ve hikaye öncesi/sonrasında gerçekleştirilen parmak oyunu, tekerleme ve sohbet etme yoluyla bu süreci zenginleştirildiği bilinmektedir (Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit…Özyürek, 2010).

Çocukların okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık başarısı ile ilkokul ve daha sonraki eğitim süreçlerindeki geleneksel okuryazarlık başarısında okul öncesi öğretmenlerinin uygun metinler seçmesi, öğretilebilir anları fark etmesi ve çocukların öğrenimini değerlendirmesi önemli rol oynamaktadır (Arrow, 2010). Öğretmenlerin çocukların dil alanındaki becerilerini gözlemleyerek kelime dağarcığı, alfabe bilgisi, harf bilgisi ve anlatı becerileri gibi kategorilendirmesi öğrenmeyi teşvik etmesi için önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Cash, Cabell, Hamre, DeCoster ve Pianta, 2015). Öğretmenlerin oluşturduğu sınıf ortamının harf-ses etkinlikleri gibi farklı okuryazarlık becerileri öğretimini ve yetişkinlerle sohbete katılma fırsatını içermesi çocukların dil ve okuryazarlık becerilerindeki performans seviyesini artırarak alıcı dil ve okuma öncesi kavramları anlayabilmede daha yeterli hale gelmelerini sağlamaktadır (Howes, Burchinal, Pianta, Bryant…Barbarin, 2008). Çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini destekleyen, yeterli çevresel uyarana sahip bir sınıf ortamında materyallerin ve çocukların isim etiketleri, merkezlerin isim panoları ve yazılar içeren afişler yer almalı, çocukların uyak ve hece farkındalığına katkı sağlayacak parmak oyunu, tekerleme ve ritim çalışmaları yapılmalıdır (Ertekin, 2021). Sınıf içerisinde yer alan yüksek kalitedeki yazılı materyallerin olumlu öğretim

desteği ile bütünleştirilmesi çocukların isim yazma ve harf bilgisi becerilerine de katkı sağlamaktadır (Guo, Justice, Kaderavek ve Mcginty, 2012).

Ev okuryazarlığı uygulamaları hakkında fikir sahibi olan öğretmenler çocukların ev ile okul deneyimlerini bütünleştirme imkanı elde etmektedir. Okuryazarlık gelişimi üzerinde ailelerin olumlu etkilerini fark eden eğitimcilerin farklı ailelerin okuryazarlık uygulamaları üzerine daha fazla araştırmalar yaparak çocukların okuryazarlık becerilerini geliştireceği düşünülmektedir (Curry, Reeves ve Mcintyre, 2016). Ebeveyn ve okulların öğrencilerde tutum, motivasyon, davranış ve kazanım geliştirmeye yönelik ortak hedefler doğrultusunda birlikte hareket etmesi yalnızca okulda okuryazarlığın nasıl öğretildiğine dair ortak bir anlayışa yol açmakla kalmayıp ev ile okul arasında daha güçlü ilişkilerin gelişimine destek olmaktadır (Swain ve Cara, 2019).

2.7.2.3. Sosyal Çevre

Çocukların iletişim ve sosyalleşme becerileri birbirinden bağımsız olmamakla birlikte çocukların dil yapılarını doğru bir şekilde kullanarak konuşmayı öğrenme süreci çeşitli sosyal durumlara katılımı ile şekillenmektedir (Midford, 1993). Bebeklerde konuşma gelişiminin deneyimledikleri sosyal ortamlarla pozitif ilişkili olduğu yapılan araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur (Ramírez, Kuhl, Fish ve Lytle, 2018). Çocuklar çevresindeki zengin ve karmaşık konuşmalardan faydalanarak dil ve çevresindeki dünya arasında anlamlı bağlantılar oluşturma ve zorlu bağlamları yorumlama becerisi kazanmaktadır. Bu deneyimler çocuğun dil bilgisi ve kelime dağarcığı gelişimini desteklemektedir (Marchman ve Fernald, 2008). Büyükanne ve büyükbaba gibi çocuğun yakın çevresinde yer alan kişilerin anneye sosyal destek vermesi çocukların dil gelişimine katkıda sağlamaktadır (Yalçın, Aydın ve Yalçınkaya, 2021). Sosyal çevrenin geniş olması çocuğun farklı dilsel uyaranlarla karşılaşmasına olanak sağlayacaktır.

2.8. Erken Okuryazarlık ile Erken Öğrenme Davranış ve Becerileri İlişkisi

Gelişim alanları birbiri ile etkileşim içerisindedir (Bayar-Muluk, Bayoğlu ve Anlar, 2013). Erken öğrenme davranış ve becerileriyle çeşitli öğrenme alanları arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Özdenetim, sosyal duygusal, duyu motor ve erken matematik gibi başlıkların yanı sıra erken okuma yazma, ifade edici dil, alıcı dil öğrenme alanlarını içeren erken okuryazarlık bunlar arasındadır (Gillis, West ve Coleman, 2010). Okuryazarlık ile rakam ve aritmetik faktörler gibi matematik becerileri arasında farklı derecelerde de olsa anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılırken fonolojik farkındalık, kelime bilgisi ve harf bilgisi gibi okuryazarlık becerileri arasında da anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (Bonifacci, Trambagioli, Bernabini ve Tobia, 2021). Bu da erken okuryazarlığın erken öğrenme davranış ve becerileriyle olan ilişkisine işaret etmektedir.

2.9. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

2.9.1. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlık ve dil becerileri üzerinde etkili olan ev ortamı özelliklerini incelemek amacıyla gerçekleşitirilen, araştırmanın konusu ile yakından ilgili olduğu düşünülen yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

Altun (2013) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının okumaya karşı tutumları ile ev okuryazarlık ortamı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Örneklemi Ankara'da anaokuluna devam eden 261 ebeveyn ve 5 yaşındaki çocukların oluşturduğu araştırma sonucunda çocukların okuma tutumları ile ev okuryazarlık ortamı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülürken ebeveynlerin çocuklarının içerisinde bulunduğu ev erken okuryazarlık ortamını değerlendirebileceği ve ev ortamıyla aktiviteleri zenginleştirmek için hazırlıklar yapabileceği ifade edilmiştir. Aygün (2022) okul öncesi dönemde çocuğu olan

ebeveynlerin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik görüşlerini ve ev erken okuryazarlık ortamlarını incelediği araştırmasında ailenin sosyoekonomik durumu, çocuğun cinsiyeti ve okul öncesi eğitim alma süresi ile anne babanın öğrenim durumu ve mesleğine göre çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği'nden aldığı puanların anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Keleş-Ertürk'ün (2017) çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveyne ve ev erken okuryazarlık ortamına yönelik değişkenler açısından durumunu inceleyen araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 178 çocuk ve devam etmeyen 103 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okuma yazma ve dil gelişiminde ön koşul becerilerin desteklenmesi için çocuğa sağlanan ev erken okuryazarlık ortamı ile çocukların cümle kurma/tamamlama, kelime anlama, genel bilgi, kopya etme ve eşleştirme becerileri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Altun (2016) tarafından gerçekleştirilen, çalışma grubunu Ankara'daki beş özel anaokuluna devam eden 168 ebeveyn ve çocuklarının oluşturduğu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının ev ve sınıf içi okuryazarlık ortamları ile yazı kavramları, ses farkındalığı, alıcı ve ifade edici kelime bilgisi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlamış ve araştırma sonucunda çocukların ev ortamındaki sözlü dil deneyimlerinin yazıyla ilgili deneyimlerinden daha fazla sayıda olduğu ve sınıf ortamının da sözlü dil kaynakları açısından daha zengin olduğu tespit edilmiştir. Ökten (2021) araştırmasında ev erken okuryazarlık ortamlarını okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalık açısından yetersizliği olup olmama durumuna göre incelemiş ve fonolojik farkındalık becerisinin ev erken okuryazarlık ortamı ölçeğinin tüm boyutları ile anlamlı ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ev erken okuryazarlık ortamı yönüyle dezavantajlı konumda yer alan çocukların fonolojik becerilerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Orçan (2009) tarafından gerçekleştirilen Erken Öğrenme Becerileri Destekleyici Eğitim Programı'nın çocukların erken öğrenme becerilerine etkisini belirmeyi amaçlayan araştırmanın çalışma grubu anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocuklardan oluşmaktadır. 32'si deneme 30'u kontrol olacak şekilde toplam 62

çocuğun katıldığı araştırma sonucunda Erken Öğrenme Becerileri Destekleyici Eğitim Programına katılan çocukların erken dil becerileri ortalamalarının katılmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece Orçan (2009) erken öğrenme becerilerini destekleyen bir eğitim programını alan yazına kazandırmıştır.

Çelik (2021) çalışmasında çocuklardaki yazı farkındalığı ve öyküyü anlama becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamı üzerinde Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya'nın Kadınhanı ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki ayrı ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubu 50 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda aileyle gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma faaliyetlerinin çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür. Efe ve Temel (2018) tarafından yapılan çalışmada Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın düşük sosyokültürel nitelikteki çevrede bulunan çocukların yazı farkındalığı becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır ilinde okul öncesi eğitime devam eden ve tipik gelişim gösteren 23 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda etkişimli kitap okuma uygulamalarının çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Çocukların dil gelişimi yönünden ilköğretime hazırbulunuşluğu üzerinde ebeveynlerin kitap okuma ilgisinin etkisini inceleyen bir diğer araştırma sonucunda Polat-Unutkan (2006) anne babası kitap okuma alışkanlığına sahip, kendisine ait bir kitaplığı olan ve anne babası tarafından kendisine kitap okunan çocukların ses etkinlikleri ve dil gelişimi yönüyle ilköğretime daha hazır olduklarını ifade etmiştir (Polat-Unutkan, 2006).

Duran-Yurdacan (2022) anne çocuk ilişkisi, birlikte kitap okuma etkinlikleri ve ev erken okuryazarlık ortamı ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırması sonucunda ev erken okuryazarlık ortamının niteliğindeki artışın, çocuk ebeveyn birlikte kitap okuma etkinlikleriyle birlikte artışı beraberinde getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yumuş (2018), ev merkezli paylaşımlı kitap okuma programı aracılığıyla ebeveynlerin erken okuryazarlık ve dil konusundaki bilgi ve farkındalıklarını artırmanın bebeklerin dil ve erken

okuryazarlık gelişimine sağlayacağı katkıları incelediği araştırma sonucunda çocukların dil gelişimi açısından sözel olmayan ifadeleri kullanma, anlama ve ifade etme becerileri gelişme gösterirken, erken okuryazarlık gelişimi açısından ise resim ve yazı farkındalığı, etkileşimsel beceriler ve kitap ilgisinin ilerleme kaydettiği görülmüştür.

48-60 aylık çocukların dil gelişimi üzerinde diyaloğa dayalı kitap okuma ile geleneksel birlikte kitap okuma uygulamalarının etkisini inceleyen araştırma sonucunda; diyaloğa dayalı kitap okumanın çocuğu bu süreçte daha aktif kılması ve soru geribildirim etkileşimleriyle çocukta alıcı ve ifade edici dil becerilerini desteklemesi nedeniyle daha etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç okumanın niteliğinin önem verilmesi gereken bir konu olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Tetik ve Işıkoğlu-Erdoğan, 2017). Erken okuryazarlık becerileri ve çalışma belleği üzerinde Sözel Dil Becerileri Eğitim Programı etkilerini incelemeyi amaçlayan bir başka araştırma sonucunda da programa katılan çocukların erken okuryazarlık toplam puanları, yazı farkındalığı ve genel isimlendirme alt boyut puanlarında daha başarılı oldukları görülmüştür. Söz konusu araştırmada çocukların dil ediniminde çevrenin önemli bir faktör olduğunun altı çizilerek ailelerin ve öğretmenlerin çocukların dil gelişimine katkı sağlayan etkinlikleri içeren, uyarıcı ve zengin niteliğe sahip ortamlar oluşturması önerilmiştir (Efe, 2023). Özpolat ve Sağlam (2020) da araştırmaları sonucunda çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi üzerinde kitap okuma yöntem ve sürelerinin etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu doğrultuda dil gelişimi üzerinde bu sürelerin etkisinin araştırılmasını ve diyaloğa dayalı kitap okuma etkinliği konusunda ebeveynlerin bilgi seviyesinin artırılması önerisinde bulunmuştur.

Özbek-Ayaz (2015) tarafından ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının tür ve sıklıklarının sosyoekonomik durumlarına göre farklılaşması inceleyen araştırmanın çalışma grubunu Tekirdağ İli Süleymanpaşa ilçesinde alt ve üst sosyoekonomik statüdeki toplam 250 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma nihayetinde üst sosyoekonomik konumdaki ailelerin okuma sıklıkları yönünden daha avantajlı olduğu görülmüştür. 5 yaş çocuklarının öykü anlatma ve erken okuryazarlık

becerileri üzerinde sosyoekonomik düzeyin etkisini inceleyen bir başka araştırma sonucunda da dezavantajlı konumda yer alan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre yetersiz anlatı ve erken okuryazarlık beceri performansı gösterdikleri görülmüş ve risk altında oldukları ifade edilmiştir (Ünal, 2021). Gengeç, Güldenoğlu ve Kargın (2023) da çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde sosyoekonomik düzey ve ev okuryazarlığının etkilerini incelemişlerdir. Araştırmasının çalışma grubunu Gaziantep ilinde okul öncesi eğitimine devam eden 235 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ev ortamında sağlanan olanakların ve etkinliklerin nitelikli özelliklere sahip oluşunun çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Amacı 48-72 ay arası farklı sosyoekonomik durumlara sahip çocukların çalışma belleği, erken okuryazarlık ve doğal dil ortamları arasındaki ilişkiyi kapsamlı bir şekilde incelemek olan bir diğer araştırmanın sonucunda da ailenin gelir durumunun çocukların sözcük sayısı ve söyleme hızları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür (Gürevin, 2023). Bu anlamda gelir durumunun Türkiye'nin farklı yerlerinde yaşayan çocuklar için son 10 yıldır dil gelişimlerini etkileyen önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Okyay (2015) tarafından 48-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimi ile bilimsel sözcük kazanımları üzerinde Bilimsel İçerikli Öykülerle Desteklenen Eğitim Programı'nın etkilerini inceleyen araştırma, uygulamanın ardından deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda bu yöntemin çocuklardaki bilimsel sözcük kazanma, alıcı-ifade edici dil bilgilerini etkilediği görülmüştür. Akgün (2020) araştırmasında Türkçe konuşan ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların ev erken okuryazarlık ortamları ve erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmaları sonucunda gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların birlikte okuma ve işlev bilgisi ile değerlendirilen sözcük bilgisi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Tipik gelişim gösteren çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ölçeği'nin yazma alt testi ile alıcı dilde harf bilgisi, sözcük bilgisi (alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde söz) ve dinlediğini anlama arasında orta; genel alıcı dil ve ifade

edici dil puanları ile Ev Erken Okuryazarlık Ölçeği'nin yazma alt testi arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Feyman-Gök, Taş, Tuğrul, Uysal ve Duman (2023) araştırmalarında aile okuryazarlığı programlarının çocukların okuma becerileri ve dil gelişimlerine katkı sağlamanın yanı sıra ailenin çocuğa olan tutumları ile okuma alışkanlıkları üzerinde de olumlu etkilere neden olduğunu görmüştür.

Ebeveynlerin aldığı sosyal destek ve çocukların okul öncesi eğitime devam etme durumunu 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortamıyla ilişkisini inceleyen araştırmalar sonucunda çocuğuna her gün kitap okuyan ebeveyn sayısının az olduğu, çocukların ev ortamında kitap sayısının 1-15 aralığında olduğu, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların daha çok kitaba sahip olduğu ve daha çok kitap okuma ve dil etkinlikleri gerçekleştirme şansı elde ettiği görülmüştür (Uluğ, 2018).

Çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olabilecek ev ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları, sosyoekonomik düzey, öğretmenlerin okuryazarlık bilgisi gibi çeşitli unsurların detaylı olarak incelendiği araştırmanın sonucunda çocuklara erken okuryazarlık yönünden evde sağlanan imkanlar ve ortamın yanında öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgisi ve okul ortamının da önemli olduğu görülmüştür (Gengeç, 2021).

Bu alanda yapılan yurt içi araştırmalar gözden geçirildiğinde ev temelli uygulamaların çocukların erken okuryazarlık ve dil gelişimi için önemli olduğu fakat ülkemizde ev destekli uygulamaların sayısının yeterli olmadığını söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra çocukların ailelerinin gelir durumlarının onların dil gelişimlerini yakından etkileyen bir unsur olduğu; ev erken okuryazarlık ortamlarının da dil gelişimin çeşitli boyutlarıyla etkileyebildiğini söylemek mümkündür.

2.9.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Konuyla ilgili olarak yurt dışında yapılan çalışmalarda da çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ev okuryazarlık ortamı unsurları arasında ilişkiler olduğu

görülmüştür. Erken çocukluk eğitimi ve erken okul başarısını bütünleştirmek için uygulanabilecek stratejilerin belirlenmesi amacıyla çocukların bu dönemdeki öğrenme çıktılarıyla aile katılımı ilişkisini inceleyen araştırmalarda aile katılımı etki büyüklüğündeki toplam varyansın %45,1'ini açıklayarak bu konudaki önemini ortaya koymuştur (Ma, Shen, Krenn, Hu ve Yuan, 2016).

Okul öncesi dönemde evde karşılaşılan okuryazarlık deneyimlerinin ilkokuldaki okuma performansıyla ilişkisini inceleyen araştırmalar sonucunda ebeveynlerin ses harf ilişkisine duyarlı konuşmalarının çocuklardaki okuma becerisinin temellerini atmaya destek sağladığı görülmüştür (Simmons, Soto-Calvo, Adams, Francis…Giofrè, 2022). Ebeveynlerin ev ortamındaki okuryazarlık uygulamaları ile çocukların okuma ve kelime dağarcığı arasında uzun vadeli ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu uygulamaların çocukların sözlü ve yazılı dil becerilerine güçlü katkılar sağladığı görülmüştür (Sénéchal ve LeFevre, 2014).

Çocukların okuma yazma gelişimi ile evdeki okuma yazma uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyen başka araştırmalar sonucunda da anaokulu sürecinde ebeveynlerin evde okuma yazmaya yönelik uygulamalar gerçekleştirdiği ve bu uygulamaların çocukların yazma performansı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Guo, Sun, Puranik ve Breit-Smith, 2018). Okul öncesi dönem çocuklarının kelime dağarcığı becerileri üzerinde cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, aile geçmişi, öğretmen eğitimi ve deneyimi ile eğitim kalitesi gibi çocuk, aile ve kurumsal etkileri incelemiştir. Aile faktörü etkilerinin erken yaşta fark edildiği, anaokuluna gitmenin ve erken çocukluk eğitimi programlarının çocukların kelime dağarcığını olumlu yönde etkilediğini görmüştür (Druten-Frietman, Denessen, Gijsel ve Verhoeven, 2015). Barnett, Gustafsson, Deng, Mills-Koonce ve Cox (2012) araştırmalarında 24-36 aylık çocukların sosyal yeterlilikleri, alıcı ve ifade edici dil gelişimleri ile duyarlı ebeveynlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda duyarlı ebeveynliğin çocukların dil gelişimini öngördüğü bununla birlikte çocukların dil ve sosyal yeterlilik becerilerinin de duyarlı ebeveynliği yordadığı görülmüştür. Bu doğrultuda ebeveyn davranışları ile çocukların dil ve sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkileri incelemenin yararlı olduğunun altı çizilmiştir.

Çocukların fonolojik farkındalık, harf bilgisi, kelime okuma sözlü dil gibi erken okuryazarlık becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu uzun zamandır bilinmektedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002). Okul öncesi dönem çocuklarının okuryazarlık ve dil gelişimi üzerindeki ev erken okuryazarlık ortamı bileşenlerinin etkilerini inceleyen araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuklarını okuma yazma ve dil etkinliklerine dahil etme sıklığı ile çocukların yazı bilgileri ve okuma ilgili arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür (Weigel, Martin ve Bennett, 2006). Çocukların erken okuryazarlık becerisi ile evdeki okuryazarlık çalışmaları arasındaki ilişkiyi karşılaştıran farklı araştırmalar sonucunda da ev erken okuryazarlık ortamının ilkokuldaki okuma yazma becerilerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Bigozzi, Vettori ve Incognito, 2023).

Carter, Chard ve Pool (2009) araştırmalarında ailelere ve öğretmenlere çocuklarının dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi sağlayacak bir ev ortamı oluşturmak konusunda destek sağlayacak bir araç sunmayı amaçlamıştır. Araştırmaları sonucunda ailelerin çocukların dil ve yazıyla etkileşimi için oluşturduğu fırsatlar aracılığıyla çocukların sözlü dil, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sözcük bilgisi gibi erken okuryazarlık becerilerinin gelişim gösterdiği ve bunun sonucunda artan başarıları ile çocuklar okuryazarlığa karşı olumlu tutumlar geliştirdiği görülmüştür.

Araştırmalarda ev erken okuryazarlık ortamının çocukların okuma ve dil gelişimi üzerinde kalıcı etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılması nedeniyle ebeveynlerin çocuklardaki okuma gelişimini aktif bir şekilde desteklemek için evde okuryazarlık ortamı oluşturmaya teşvik edilmesi önerilmiştir (Yeo, Ong ve Ng, 2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimi üzerinde önemli olan ev ve okul faktörlerinin araştırıldığı bir araştırmada çocukların kelime dağarcığı ve kelime okuma gelişiminin ev ve okuldaki ortamların niteliksel ve niceliksel özellikleriyle olumlu bir ilişki içerisinde olduğu görülürken; öğretmenlerin eğitim yeterliliklerinin de kritik bir rolde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sun ve Ng, 2021). Ailelerde çocuklarının okuma başlangıç becerilerini destekleyebileceği konusunda farkındalık

oluşturularak çocukların okuryazarlık etkileşimlerini zenginleştirmek konusunda ailelerle ortaklık sağlanabilir (Sukhram ve Hsu, 2012).

Yapılan çalışmalar evde okuryazarlık ortamı ve sosyoekonomik durumun çocukların okuryazarlık becerilerinin güçlü belirleyicileri olduğunu göstermiş ve okuryazarlık ilgisinin öneminin altını çizmiştir. Çocuktaki okuryazarlık sonuçlarının iyileştirilmesinde çocuğun okuryazarlık ilgisinin belirleyicilerinin anlaşılmasının önemli bir adım olabileceğini belirtilmiştir (Carroll, Holliman, Weir ve Baroody, 2019). Düşük gelirli anneler ve çocuklarına uygulanan Early Head Start müdahale programı sonucunda erken dil öğreniminin aktif olduğu 14-36 ay aralığındaki bebek ve yürümeye başlayan çocuklara annenin kitap okumasının çocukların ilerleyen dönem okuma deneyimleri ve gelişimi üzerinde kartopu etkisi yaratabileceği görülmüştür (Raikes, Pan, Luze, Tamis-LeMonda…Rodriguez, 2006). Buna karşın literatürde çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde ev erken okuryazarlık etkinlikleri etkisinin düşük olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Krijnen, Van-Steensel, Meeuwisse, Jongerling ve Severiens, 2020). Ancak 2024 yılında Nag ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir metaanaliz çalışmasında düşük ve orta gelirli ailelere sahip olan çocukların evdeki dil ve okuryazarlık ortamı ile çocukların dil ve okuryazarlık becerileri arasında küçük de olsa bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Nag, Vagh, Dulay, Snowling…Melby-Lervåg, 2024). Bununla birlikte ev ve okul öncesi ortamlarının çocukların erken okuryazarlık ve matematik becerileri üzerineki etkisini inceleyen araştırmalar sonucunda evde öğrenme ortamının olumlu etkisi açıkça görülmekle birlikte sonuçların sosyoekonomik durum ve ebeveyn eğitimi gibi faktörlere göre de daha etkili olduğu belirlenmiştir (Melhuish, Phan, Sylva, Sammons ve Taggart, 2008). Farver, Xu, Eppe ve Lonigan (2006) da düşük gelirli aile ortamlarının çocukların alıcı kelime dağarcığı ve sosyal işlevselliği ile ilişkisini inceleyen araştırmaları sonucunda çocukların okuryazarlıkla ilgili ortamları deneyimlemesinin faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ebeveynlerin ev ortamında yapacağı değişikliklerle ve okuryazarlık ile ilgili etkinlikleri teşvik ederek bu faaliyetlere doğrudan sağladığı katılımlarla çocukların okula hazırlık becerilerini olumlu yönde etkileyebileceğini ifade etmiştir. Amacı düşük gelirli babaların çocuklarıyla birlikte kitap okumasının

yordayıcılarını ve sonuçlarını araştırmak olan bir başka araştırma sonucunda birlikte kitap okumanın çocukların dil gelişimini kolaylaştırıran bir ebeveyn çocuk etkinliği olduğu ve kalitenin de kitap okuma sıklığı kadar önemli bir etken olduğunu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda ebeveynlerin kitap okuma tarzlarındaki farklılık ve benzerliklerin araştırılmasını önerilmiştir (Duursma, Pan ve Raikes, 2008). Anne ve babanın birlikte kitap okumasının çocukların erken dil gelişimine etkisini incelemeyi amaçlayan araştırma sonucunda ne kadar fazla kitap okunursa çocukların o kadar fazla dil ve okuryazarlık becerileri elde edeceği ifade edilmiştir (Duursma, 2014).

Wildová ve Kropáčková (2014) araştırmalarında çocukların konuşma gelişiminin dinleme, iletişim kurma, kendini ifade etme ve kelime dağarcığı gibi becerilerle yakından ilişkili olduğunu ve ebeveyn ile öğretmenlerin konuşma pratiği fırsatları içeren doğal ve teşvik edici ortamlar oluşturarak çocuğuna rol model oluşunun önemli olduğunu ifade etmiştir.

Buysse, Peisner-Feinberg, Soukakou, Fettig…Burchinal(2016) okul öncesi dönemdeki çocukların dilini geliştirmek için erken okuryazarlık becerilerini temel alarak uyguladıkları fonolojik farkındalık, harf bilgisi, sesleri dinleme, yazılı isimleri tanıma, kafiye oyunları oynama, hikaye kitapları okuma ve yanıt verme gibi yapılandırılmış etkinlikleri içeren çalışmaları sonucunda çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve fonoloijk farkındalık becerilerinde olumlu yönde gelişmelerin ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Demir-Lira, Applebaum, Goldin-Meadow ve Levine (2020) da araştırmaları sonucunda ebeveynlerin kitap okurken kitapta yer alan resim ve ifadeleri kendi sözcükleriyle anlatması, kitabın konusuna ilişkin çeşitli konulardan ve deneyimlerinden bahsetmesi daha fazla sözcük çeşitliliği ve söz dizimsel karmaşıklık içermesi nedeniyle çocukların okuma motivasyonu, kelime dağarcığı, okuduğunu anlama gibi dil ve erken okuryazarlık becerilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. 5-6 yaş çocuklarına örgün eğitime başlamadan önceki yıl içerisinde uygulanan evde okuma müdahalesi sonucunda ebeveynlerin çocuklarla gerçekleştirdiği ortak kitap okuma etkinliklerinin çocukların sözlü dil, yazı farkındalığı ve kodla ilgili beceriler gibi erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşmış ve ebeveynlerin kitap okuma stratejileri öğretilerek çocuklarının erken okuryazarlık sürecine dahil edilmesinin

önemi gösterilmiştir (Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson ve Fielding-Barnsley, 2013).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların erken okuryazarlık becerileri ile dil alanı gelişimleri bakımından çocuklara yapılan farklı müdahalelerin farklı erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Örneğin paylaşımlı kitap okuma müdahalelerinin dil becerileri, kod odaklı müdahalelerin ses bilgisi ve yazım kuralları, ev-ebeveyn programı müdahalelerinin sözlü dil ve bilişsel becerilerini geliştirmektedir (Gozali-Lee ve Mueller, 2013). Tüm bu sonuçlar ise ev ortamının erken okuryazarlık bağlamında yeniden düzenlenmesi, yapılandırması anlamında önemli düzenlemeler için fikir vermektedir (Nag ve ark., 2024).

Çocukların eğitim gördüğü sınıfları değerlendiren puan sistemiyle bilişsel, sosyal, duygusal ve erken okuryazarlık ve dil becerileri dahil olmak üzere farklı gelişim alanlarıyla olan ilişkisini incelemeyi amaçlayan araştırmalar sonucunda dil gelişimiyle sınırlı anlamlı ilişkiler olduğu görülmüş, sınıf ortamının hangi yönleriyle çocuk sonuçlarıyla ilişkili olduğunu inceleyen daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç olduğu belirtilmiştir (Perlman, Falenchuk, Fletcher, McMullen, Beyene ve Shah, 2016). Gerde ve Powell (2009) Head Start programına katılan okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma etkinlikleri sırasında kullandığı sözlerin ve gösterdiği davranışların çocukların kelime dağarcığı ile olan ilişkisini incelemiş ve öğretmenlerin kitap okuma uygulamalarının eğitim geçmişi ve çocukların dil gelişimiyle anlamlı ilişki içerisinde olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin okuryazarlık ve çocukların dil çıktılarına odaklanan öğretmen yeterliliklerinin artırılmasının okul öncesi programlarındaki kaliteyi yükselteceği ifade edilmiştir.

Kamu okul öncesi programlarının değerlendirilmesinden düşük gelirli ailelerin çocuklarına ait verileri analiz etmeyi amaçlayan bir başka araştırma sonucunda da çocukların dil, okuma ve matematik becerilerinin gelişiminde sınıf ortamında öğretmenlerin sağladığı öğretimin kalitesinin güçlü bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Burchinal, Vandergrift, Pianta, ve Mashburn, 2010). Okul öncesi dönemde sınıf kalitesinin özellikle öğretmen çocuk etkileşimi yönüyle çocukların erken okuryazarlık, dil ve engelliyici kontrol becerileriyle olan ilişkisini

inceleyen araştırma sonuçları öğretmen çocuk iletişimindeki kalitenin çocukların dil, okuryazarlık ve sosyal duygusal sonuçlarını destekleyerek okula hazırbulunuşluğa anlamlı katkıları olduğunu göstermiştir (Hatfield, Burchinal, Pianta, ve Sideris, 2016). Çocukların eğitim ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek, öğretmenleri eğitmek ve desteklemek konusunda dünya çapında çabaların arttığı görülmekle birlikte öğretmenlerin çocukların sınıf içerisinde metinle olan etkileşimine dikkat ederek çocukların yazıya maruz kalışını desteklemesinin merkezi bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir (Wolf, Turner, Jukes ve Dubeck, 2018).

Bu alanda yapılan yurt dışı çalışmalar gözden geçirildiğinde çocuklara ve ebeveynlerine yönelik olarak çok daha erken yaşlarda başlayan destek ve müdahale programlarının olduğu anlaşılmaktadır. Bu programlarla çocuklara sağlanan müdahalelerin etkili olduğu, özellikle ev ortamının erken dönem için çok kıymetli olduğu ve bu etkinin de uzun vadeli olarak çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlığını desteklediği söylenebilir. Çocukların ev ortamları ile dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki ağının varlığına dikkat çeken sonuçlar kapsayıcı ve bütüncül olarak ele alınmalıdır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri yorumlanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini kendilerine sunulan erken okuryazarlık ev ortamı bakımından incelemeyi hedefleyen araştırma nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Kesitsel tarama modeli, birden fazla değişkenler arasındaki değişimleri ve olan değişimlerin derecesini ortaya koymayı sağlayan araştırmalardır. Bu çalışmalarda birbirleriyle ilişkisini ortaya koymak istediğimiz değişkenlerin hepsi sembolleştirilir. Bu sembolleştirme (ölçme, değer verme) yapılırken değişkenleri analize imkân sağlayacak şekilde yapılmalıdır (Karasar, 2014). Genel tarama araştırması çeşitlerinden kesitsel tarama, araştırmaya katılan kişilerden verilerin tek bir seferde toplanarak durum belirlemesinin yapıldığı bir tarama araştırması çeşididir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu araştırmada da çocukların erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri ile erken okuryazarlık ev ortamlarının tek seferde yapılan değerlendirmeyle standart ölçme araçları aracılığıyla incelenmesi modelin tercih edilmesinde belirleyici olmuştur.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma evrenini, Tekirdağ ili Merkez ve Muratlı ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anasınıfı ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken araştırmanın zaman bakımından ekonomikliğinin yanı sıra kurumların gönüllü olması durumu gözetilerek en çok sayıda okul öncesi eğitim kurumuna ve çocuğa ulaşılması hedeflenmiştir. Buna göre bahsi geçen ilçelerde yer alan okul öncesi eğitim kurumları listelenmiş ve araştırmacı bu kurumlar arasından tesadüfi olarak seçtiği kurumların yöneticileriyle görüşmüştür. Görüşülen kurumlarda kurum

yönetimince verilen onayın ardından o kurumda eğitime devam eden 60-72 ay aralığındaki çocukların ailelerine bilgilendirme yapılmış ve ailelerince araştırma katılım izinleri verilen çocuklar çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların demografik bilgilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Demografik Bilgiler		*f*	*%*
Cinsiyet	Kız	117	53.2
	Erkek	103	46.8
Yaş	5 yaş	130	59.1
	6 yaş	90	40.9
Okul öncesi eğitime devam etme süresi	1 yıl	108	49.1
	2 yıl	93	42.3
	3 yıl ve üzeri	19	8.6
Anne çalışma durumu	Evet	92	41.8
	Hayır	128	58.2
Algılanan gelir durumu	Alt-Orta	35	15.9
	Orta	147	66.8
	Orta-Üst	38	17.3
Çocuğa ait oda	Var	178	80.9
	Yok	42	19.1
Çocuğa ait kitaplık	Var	146	66.4
	Yok	74	33.6
İlk defa kitap alma ayı	0-12 ay	74	33.6
	13-24 ay	49	22.3
	25-36 ay	52	23.6
	37-48 ay	24	10.9
	49-60 ay	16	7.3
	61-72 ay	5	2.3
Kitap okuma sıklığı	Hiçbir zaman	13	5.9
	Ayda birkaç kez	18	8.2
	Haftada 1 gün	41	18.6
	Haftada 2-3 gün	69	31.4
	Haftada 4-5 gün	33	15.0
	Her gün	46	20.9

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların 117'sinin (%53.2) kız, 103'ünün (% 46.8) erkek olduğu; 130'unun (%59.1) 5 yaşında, 90'ının (% 40.9)

6 yaşında olduğu ve 108'inin (%49.1) 1 yıl, 93'ünün (%42.3) 2 yıl, 19'unun (%8.6) 3 yıl ve üzeri süreyle okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir. Çalışma durumuna göre annelerin 92'sinin (%41.8) çalıştığı, 128'inin (%58.2) çalışmadığı görülmektedir. Algılanan gelir durumuna göre ailelerin 35'inin (%15.9) alt-orta, 147'sinin (%66.8) orta, 38'inin (%17.3) orta-üst gelir grubunda yer aldığı görülmektedir. Araştırmanın örnekleminde yer alan çocukların 178'inin (%80.9) kendisine ait bir odaya sahipken 42'sinin (%19.1) kendisine ait bir odaya sahip olmadığı; 146'sının (%66.4) ise kendisine ait bir kitaplığa sahipken 74'ünün (%33.6) kendisine ait bir kitaplığa sahip olmadığı; 74'ünün (%33.6) 0-12 ay, 49'unun (%22.3) 13-24 ay, 52'sinin (%23.6) 25-36 ay, 24'ünün (%10.9) 37-48 ay, 16'sının(%7.3) 49-60 ay ve 5'inin(%2.3) 61-72 ay aralığında ilk kez kitaba sahip olduğu görülmektedir. Evde kitap okuma sıklığına göre çocukların 13'ünün(%5.9) hiçbir zaman kitap okumadığı, 18'inin (%8.2) ayda birkaç kez, 41'inin (%18.6) haftada 1 gün, 69'unun (%31.4) haftada 2-3 gün, 33'ünün (%15.0) haftada 4-5 gün, 46'sının (%20.9) ise her gün kitap okuduğu görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların kitaplığında bulunan kitap sayısına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan çocukların kitaplığındaki resimli çocuk kitabı sayısına ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Kitap Sayısı	***f***	***%***
0	6	2.7
1-9 arası	81	36.8
10-19 arası	39	17.7
20-29 arası	31	14.0
30-39 arası	21	9.5
40-49 arası	11	4.9
50-99 arası	23	10.4
100 ve üzeri	8	36.6
Toplam	**220**	**100.0**

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların 6'sının (%2.7) hiç resimli çocuk kitabına sahip olmadığı, 81'inin(%36.8) 1-9 arası, 39'unun (%17.7) 10-19 arası, 31'inin(%14.0) 20-29 arası, 21'inin(%9.5) 30-39 arası, 11'inin(%4.9)

40-49 arası, 23'ünün(%10.4) 50-99 arası, 8'inin(%36.6) 100 ve üzeri sayıda kitaba sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait demografik bilgilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Demografik Bilgiler		***f***	***%***
Cinsiyet	Kadın	35	97.2
	Erkek	1	2.8
Eğitim durumu	Lisans	35	97.2
	Lisansüstü	1	2.8
Erken okuryazarlık çalışma sıklığı	Haftada 1 gün	2	5.6
	Haftada 2 gün	5	13.9
	Haftada 3 gün	14	38.9
	Haftada 4 gün	3	8.3
	Haftada 5 gün	10	27.8
	Ayda birkaç kez	2	5.6
Erken okuryazarlık çalışma süresi	15 dakikadan az	5	13.9
	16-30 dakika arası	24	66.7
	31-45 dakika arası	7	19.4

Tablo 3 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 35'inin(%97.2) kadın, 1'inin(%2.8) erkek olduğu; 35'inin (%97.2) lisans, 1'inin(%2.8) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 2'sinin(%5.6) haftada 1 gün, 5'inin(%13.9) haftada 2 gün, 14'ünün(%38.9) haftada 3 gün, 3'ünün(%8.3) haftada 4 gün, 10'unun(%27.8) haftada 5 gün, 2'sinin(%5.6) ayda birkaç kez günlük planlarında erken okuryazarlık çalışmalarına yer verirken erken okuryazarlık çalışmalarına ayrılan süreye göre ise 5'inin(%13.9) 15 dakikadan az, 24'ünün(%66.7) 16-30 dakika arası, 7'sinin(%19.4) 31-45 dakika arası zaman ayırdığı görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemlerine ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma değerleri sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik verilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

	N	$\overline{X}$	Ss	Min	Max
Öğretmen Yaş	36.0	36.833	6.011	26.0	50.0
Öğretmen Kıdem	36.0	12.500	5.920	4.0	30.0

Tablo 4 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin yaş ortalamasının ($\bar{x}$=36.833; ss=6.011) olduğu ve öğretmenlerin yaşlarına göre en az 26 en çok 50 yaşında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ortalamasının ise ($\bar{x}$=12.500, ss=5.920) olduğu ve kıdem yıllarının en az 4 en çok 30 yıl olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formunun yanı sıra Karaahmetoğlu (2015) tarafından hazırlanan Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV) ile Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği (EÖGDÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk Demografik Bilgi Formu

Çocuk formunda cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne çalışma durumu, algılanan gelir durumu, evde kendisine ait oda olması durumu, evde kendine ait kitaplık olması durumu, kitaplığı varsa içerisinde kaç kitabının olduğu, ilk kitap alınma yaşı ve ailesi ile birlikte kitap okuma sıklığı soruları yer almaktadır.

3.3.2. Öğretmen Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen demografik bilgi formunda ise öğretmenin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi ve eğitim durumu bilgilerinin yanı sıra erken okuryazarlık kavramı tanımına dair görüşleri, erken okuryazarlık

çalışmalarının içeriğine dair görüşleri, erken okuryazarlık çalışmalarına sıklıkla sıklıkla yer verdiği etkinlik türleri ve erken okuryazarlık çalışmalarına ayırdığı süre sorulmuştur.

3.3.3. Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV)

Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV) 4-6 yaş aralığında yer alan çocuklara erken okuryazarlık ile ilgili sunulan imkanların ev ortamı açısından incelenmesi amacıyla ailelerden veri toplamayı sağlayan bir araçtır. Karaahmetoğlu tarafından 2015 yılında geliştirilmiştir. Toplamda 11 soru içeren bu ölçek 4'lü likert tipindedir ve anne babaların erken okuryazarlık davranışları konusunda çocuklarına sağladığı gözlenebilir ev ortamını incelemektedir. Toplam puanı belirlenebilen ölçek okuryazarlık öğretimi, yazı ilgisi, ebeveyn inançları ve kitap okuma sıklığı olmak üzere dört alt boyutu içermektedir (Karaahmetoğlu, 2015).

Ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında uzman görüşü alınmış; Açımlayıcı Faktör Analizi(AFA) ile ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre ölçeğin özdeğerinin 1'den büyük 4 boyuttan oluştuğu yapılan bu AFA sonucuyla ortaya konmuştur. "Ebeveyn İnançları" faktörünün %21,73'ünü, "Yazı İlgisi" faktörünün %20,75'ini, "Kitap Okuma Sıklığı" %16,65'ini ve "Okuryazarlık Öğretimi" faktörünün de %15,33'ünü oluşturduğu tüm faktörlerin varyansı %74,47'dir. Ölçeğin ölçüt geçerliğini belirlemek içinse Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ile ilişkisi incelenmiş ve .72 korelasyon değeri bulunmuştur (Karaahmetoğlu, 2015).

Ölçme aracının güvenirliğine dair Cronbach-Alfa İç Tutarlık Katsayısı (α)hesaplanmış olup ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa katsayısı 0.720 olmakla birlikte Kitap Okuma Sıklığı=0.880, Ebeveyn İnançları=0.862, Okuryazarlık Öğretimi=0.790 ve Yazı İlgisi=0.739 olarak belirlenmiştir. Cronbach α güvenirlik değerinin .70 ve üzerinde olması literatürde yeterli olarak görülmektedir. Bu veriler ışığında ev ortamında erken okuryazarlığa ilişkin aile görüşlerini belirlemek konusunda bu ölçeğin güvenilir olduğunu sonucuna ulaşılmıştır (Karaahmetoğlu,

2015). Mevcut araştırmada Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği toplam puanı alınarak değerlendirilmiştir.

3.3.4. Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği (EÖGDÖ)

Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği Gills, West ve Coleman tarafından geliştirilmiş olup Türkçe uyarlaması Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçme aracı 4 ve 7 yaş arasındaki okul öncesi dönem çocuklarının ev, sınıf, oyun alanı gibi farklı doğal ortamlarda yapılan sistematik gözlemler aracılığı ile öğrenme konusunda yardıma gerek duyup duymadıklarını incelemektedir. Ölçme aracı dörtlü likert tipindedir. Ölçme aracının farklı formları olmakla birlikte (Sönmez, 2019), bu araştırmada Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır.

EÖGDÖ'nün kriter geçerliğini sınamak üzere Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (OSDÖ) alt ölçekleri puanları ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ) alt ölçekleri puanları ile arasındaki ilişkinin incelenmiştir. EÖGDÖ Öğretmen Formunun kriter geçerliğini kanıtlayan veriler bu araştırmalar sonucunda elde edilen .351 ile .699 aralığında yer alan değerler ile $p<.005$ düzeyinde olumlu yönlü ve orta seviyede ilişkilidir (Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez, 2017; akt. Sönmez, 2019).

Ölçme aracının güvenirliği hakkında yapılan analizlerde toplam puan için Cronbach alfa katsayısı (α) .89 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenirlik katsayıları alt ölçekler için (α) .85 ile .96 aralığında yer alırken; EÖGDÖ Öğretmen Formu Alıcı Dil Öğrenme Alanı α =.87, Erken Okuma Yazma α =.95 ve İfade Edici Dil α =.96) ile kabul edilebilir olduğu sonucu elde edilmiştir (Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez, 2017). Bu sonuçlar Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Türk çocuklarını inceleyen araştırmalarda kullanılabilecek seviyede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu göstermektedir (Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez, 2017). Mevcut araştırmanın amacına uygun olarak EÖGDÖ Öğretmen Formu Alıcı Dil Öğrenme Alanı, Erken Okuma Yazma ve İfade Edici Dil öğrenme alanlarında değerlendirme yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle Tekirdağ İli Merkez ve Muratlı İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır. Ardından araştırmacı tesadüfi olarak belirlediği okul öncesi eğitim kurumlarıyla görüşerek katılmaya gönüllü olan kurumlara devam eden çocukların aileleri ve öğretmenleri görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar olarak ebeveyn ve öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılıma gönüllü olan bireylerle çalışma yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV) araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların ebeveynleri tarafından, Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği(EÖGDÖ) de çocukların sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Katılımcılar formları bir aylık sürede doldurarak araştırmacıya ulaştırmıştır. Öğretmenlerden ve ailelerden formları eş zamanlı olarak doldurarak iletmelerine ilgili değişkenlerin aynı zaman diliminde değerlendirilmiş olması bakımından özellikle dikkat edilmiştir. Çalışmaya katılarak katkı sunan anne-baba ve öğretmenlere teşekkür edilerek veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler uygun bir istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistik yöntemleri ile ilişki ve fark testlerinden faydalanılmıştır. Coolican (2014) tarafından analizlerde anlamlılık değeri olarak $p<.05$ değeri anlamlı farklılık, $p<.01$ değeri yüksek düzey anlamlı farklılık; $p<.001$ ise en hassas düzey anlamlı farklılık şeklinde değerlendirilmiştir. Farklılıklardaki etki büyüklüğü değeri cohen's d katsayısı $d = t_c\sqrt{\frac{2\,(1-r)}{n}}$ formülü kullanarak hesaplanmıştır (Dunlop, Cortina, Vaslow ve Burke, 1996, s. 171; akt. Lenhard ve Lenhard, 2022). Araştırmada yer alan nitel soruların yanıtları ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çocukların Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği ve Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği alt boyutlarından (erken

okuma yazma, alıcı dil, ifade edici dil) almış oldukları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği(EROY-EV) ve Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği(EÖGDÖ) alt boyutlarına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçları ve çarpıklık basıklık değerleri

	Alt Boyutlar	**N**	**Kolmogorov-Smirnov Z**	**p**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV)	-	220	.084	**.001***	-.199	-1.152
Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği (EÖGDÖ)	Erken Okuma Yazma	220	.110	**.000***	-.199	-1.152
	Alıcı Dil	220	.123	**.000***	-.054	.773
	İfade Edici Dil	220	.155	**.000***	-.910	.207

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde dağılımların istatistiki göstergeleri p<.05 olsa da alt boyutlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde dağılımların -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell' e (2013) göre -1.5 ile + 1.5 arasındaki dağılımlar normal kabul edilmektedir. Bu sonuç neticesinde ölçek geneli ve alt boyutlarında dağılımlar normal kabul edilmiş olup veri analizi sürecinde parametrik testlerden faydalanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının dil alanındaki erken öğrenme davranış ve becerilerinin evlerinde kendilerine sunulan erken okuryazarlık ortamı ve eğitime katıldıkları program özellikleri bakımından değerlendirilmesi amacıyla yürütülen çalışmada ilk alt amaç olarak; çocukların erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil öğrenme alanlarındaki davranış ve becerileri bakımından durumları incelenmiştir. Buna ilişkin yapılan betimleyici analizler Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut verilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sonuçları

Alt Boyutlar	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**Min**	**Max**
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	220	29.272	7.639	13.0	40.0
EÖGDÖ-Alıcı Dil	220	31.159	4.586	16.0	40.0
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	220	33.340	6.553	11.0	40.0

Tablo 6'e göre araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ erken okuma yazma alt boyutu puan ortalamasının ($\bar{x}$=29.272, ss=7.639) olduğu ve araştırmaya katılan çocukların en düşük 13 en yüksek 40 puan aldığı belirlenmiştir. Alıcı dil boyutu puan ortalamasının ($\bar{x}$=31.159, ss=4.586) olduğu ve araştırmaya katılan çocukların en düşük 16 en yüksek 40 puan aldığı saptanmıştır. İfade edici dil boyutu puan ortalamasının ise ($\bar{x}$=33.340, ss=6.553) olduğu ve ifade edici dil bakımından çalışma grubundan elde edilen en düşük puanın 11 en yüksek puanın 40 puan olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek en düşük puan 10 iken en yüksek

40 puan alınmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların erken öğrenme davranış ve becerilerinin ölçme aracından alınabilecek orta puan değerinde olduğu söylenebilir. Bu değer bir kesim noktası ya da belirleyici bir kriter olmayıp yalnızca çalışma grubunun ölçme aracından alınabilecek puan değerinin ortasında puanlar aldığını ifade etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan çocukların ev ortamının erken okuryazarlık bakımından durumları incelenerek Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV verilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sonuçları

	N	$\overline{X}$	**ss**	**Min**	**Max**
EROY-EV	220	32.790	5.638	14.0	44.0

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan çocukların EROY-EV ölçeği puan ortalamasının ($\bar{x}$=32.790, ss=5.638) olduğu ve çocukların en düşük 14 en yüksek 44 puan aldığı görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 11 iken en yüksek 44 puan alınabilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların ev erken okuryazarlık puanlarının ölçme aracından alınabilecek orta puan değerinde olduğu söylenebilir. Ölçme aracının orijinalinde alt boyutlardan biri çıkarılarak yapılan hesaplamaya göre kesme puanları belirlenmiştir. Ancak mevcut araştırmanın amacına uygun olarak ilgili ölçme aracının toplam puanı kullanılmış, herhangi bir alt boyut puanı çıkarılmamıştır. Dolayısıyla ilgili kesme noktaları mevcut araştırmanın çalışma grubu için yapılan hesaplamaya dahil değildir. Bu anlamda burada sunulan ortalama puan değeri yalnızca çalışma grubunun ölçme aracından alınabilecek orta puan değerinde puan aldığını ifade etmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı çalışma grubunu oluşturan çocukların erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinin evlerinde kendilerine sunulan erken okuryazarlık ortamıyla ilişkisini incelemektir. Bu bağlamda Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği ile Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği ile alt boyutları (erken okuma yazma, alıcı dil,

ifade edici dil) arasındaki Pearson korelasyon katsayısı değerleri Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. EROY-EV ve EÖGDÖ alt boyutları arasındaki ilişki (Pearson Korelasyon Katsayısı)

	Alt Boyutlar		**1**	**2**	**3**	**4**
1	**EROY-EV**	r	-	**.240****	**.137****	**.185****
		p	-	.000	.042	.006
		n	-	220	220	220
2	**EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma**	r			**.603***	**.733****
		p			.000	.000
		n			220	220
3	**EÖGDÖ-Alıcı Dil**	r				**.637****
		p				.000
		n				220
4	**EÖGDÖ-İfade Edici Dil**	r				-
		p				-
		n				-

p<.05

Tablo 8'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların EROY-EV toplam puanları ile EÖGDÖ alt boyutlarından erken okuma yazma alt boyut puanları(r=.240; p<.05), alıcı dil alt boyutları(r=.137; p<.05) ve ifade edici dil alt boyutları puanları(r=.185; p<.05) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında ise yüksek; 0.70-0.30 arasında ise orta; 0.30-0.00 arasında ise düşük düzey ilişki olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2021; s.32). Bu doğrultuda erken okuryazarlık ev ortamı (EROY-EV) ile çocuğun EÖGDÖ erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil alt boyutları arasında düşük düzeyde, EÖGDÖ erken okuma yazma ile EÖGDÖ alıcı dil ve ifade edici dil boyutlarının kendi arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu söylenebilir. Buna göre çocukların erken okuryazarlık bakımından ev ortamının durumundaki uygunluk arttıkça erken öğrenme davranış ve becerilerinden olan erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde de artış olduğunu söylemek

mümkündür. Çocukların dil alanı erken öğrenme davranış ve becerilerinden birindeki artışın bir diğerindeki artışı beraberinde getirdiği de elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı gereği; çocuklarının erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinin sahip oldukları demografik değişkenlere göre farklılaşması incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 9 ile Tablo 18 arasında sunulmuştur.

Tablo 9. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının yaş grubuna göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Alt Boyutlar	**Yaş Grubu**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t Testi**		
					t	**Sd**	**p**
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	5 yaş	130	29.146	8.056	-.295	218	.768
	6 yaş	90	29.455	7.033			
EÖGDÖ-Alıcı Dil	5 yaş	130	31.053	4.510	-.408	218	.683
	6 yaş	90	31.311	4.715			
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	5 yaş	130	33.476	6.747	.369	218	.712
	6 yaş	90	33.144	6.295			

p>.05

Tablo 9'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların yaş grubuna göre EÖGDÖ puanlarının erken okuma yazma(t=-.295, p>.05), alıcı dil(t=-.408; p>.05) ve ifade edici dil(t=.369, p>.05) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Erken öğrenme alanı olarak erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri bakımından 5 yaş ya da 6 yaşında olmanın herhangi bir farklılışmaya işaret etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	t Testi			
					t	Sd	p	d
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	Kız	117	30.128	7.483	1.779	218	.077	
	Erkek	103	28.301	7.733				
EÖGDÖ-Alıcı Dil	Kız	117	31.829	4.969	2.332	218	**.021***	**.315**
	Erkek	103	30.398	3.998				
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	Kız	117	34.350	6.274	2.463	218	**.015***	**.333**
	Erkek	103	32.194	6.703				

p<.05

Tablo 10'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların cinsiyetine göre EÖGDÖ puanlarının erken öğrenme alanı olarak erken okuma yazma alt boyutu bakımından kız ya da erkek olmak bir farklılışmaya işaret etmemektedir (t=1.779; p>.05). EÖGDÖ alıcı dil (t=2.332; p<.05) ve ifade edici dil(t=2.463, p<.05) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farkın kaynağı incelendiğinde her iki alt boyutta da kızların erkeklere göre daha yüksek puan elde ettiğini söylemek mümkündür. Söz konusu farklılıkta cinsiyetin etki büyüklüğü değeri alıcı dil alt boyutunda d=0.315, ifade edici dil alt boyutunda d=0.333 olarak belirlenmiştir. Bu değerin 0.30 ile 0.40 aralığında olması nedeniyle *küçük düzeyde* etki olduğu anlaşılmaktadır (Coolican, 2014).

Tablo 11.1. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşma durumun ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Okul öncesi eğitime devam süresi	N	$\overline{X}$	Ss
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	1 yıl	108	28.361	8.069
	2 yıl	93	29.903	7.296
	3 yıl ve üzeri	19	31.368	6.255
EÖGDÖ-Alıcı Dil	1 yıl	108	31.027	5.419
	2 yıl	93	31.150	3.668
	3 yıl ve üzeri	19	31.159	3.439
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	1 yıl	108	32.740	7.121
	2 yıl	93	34.172	5.815
	3 yıl ve üzeri	19	32.684	6.481
Toplam		**220**		

p>.05

Tablo 11.1'e göre çalışma grubunu oluşturan çocuklarının EÖGDÖ ölçeği puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre erken okuma yazma alt boyutunda 1 yıl($\bar{x}$=28.361, ss=8.069), 2 yıl ($\bar{x}$=29.903, ss=7.296), 3 yıl ve üzeri($\bar{x}$=31.368, ss=6.255); alıcı dil alt boyutunda 1 yıl($\bar{x}$=31.027, ss=5.419), 2 yıl($\bar{x}$=31.150, ss=3.668), 3 yıl ve üzeri($\bar{x}$=31.159, ss=3.439); ifade edici dil alt boyutunda 1 yıl($\bar{x}$=32.740, ss=7.121), 2 yıl($\bar{x}$=34.172, ss=5.815), 3 yıl ve üzeri($\bar{x}$=32.684, ss=6.481) olduğu görülmüştür.

Tablo 11.2. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşmasıyla ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi sonuçları

	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	G.Arası	210.170	2	105.085	1.814	.165
	G.İçi	12569.467	217	57.924		
	Toplam	12779.636	219			
EÖGDÖ-Alıcı Dil	G.Arası	13.675	2	6.838	.323	.724
	G.İçi	4593.757	217	21.169		
	Toplam	4607.432	219			
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	G.Arası	111.339	2	55.669	1.300	.275
	G.İçi	9294.093	217	42.830		
	Toplam	9405.432	219			

p>.05

Tablo 11.2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre göre EÖGDÖ erken okuma yazma($F_{(2-217)=}$1.814; p>.05), alıcı dil($F_{(2-217)=}$.323; p>.05) ve ifade edici dil($F_{(2-217)=.}$1.300; p>.05) alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Buna göre çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresinin 1 yıl, 2 yıl ya da 3 yıl ve üzeri oluşunun çocukların erken okuma yazma, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı söylenebilir.

Tablo 12. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının anne çalışma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	N	$\overline{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	p
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	Çalışıyor	92	29.510	7.500	.391	218	.696
	Çalışmıyor	128	29.101	7.762			
EÖGDÖ-Alıcı Dil	Çalışıyor	92	31.065	4.275	.257	218	.798
	Çalışmıyor	128	31.226	4.813			
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	Çalışıyor	92	33.391	6.340	.096	218	.923
	Çalışmıyor	128	33.304	6.727			
Toplam		**220**					

p>.05

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların annelerinin çalışma durumuna göre EÖGDÖ erken okuma yazma (t=.391, p>.05), alıcı dil(t=.257, p>.05) ve ifade edici dil(t=.096, p>.05) alt boyut puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Buna göre annenin çalışması veya çalışmamasının çocukların EÖGDÖ erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil alt boyutları üzerinde farklılık oluşturmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 13.1. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının algılanan gelir durumu verilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Gelir Durumu	N	$\overline{X}$	Ss
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	Alt-Orta	35	26.771	8.533
	Orta	147	29.476	7.322
	Orta-Üst	38	30.789	7.644
EÖGDÖ-Alıcı Dil	Alt-Orta	35	30.800	5.211
	Orta	147	31.142	4.390
	Orta-Üst	38	31.552	4.819
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	Alt-Orta	35	31.571	7.130
	Orta	147	33.442	6.510
	Orta-Üst	38	34.578	5.971
Toplam		**220**		

Tablo 13.1. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların ailelerince algılanan gelir durumuna göre EÖGDÖ puanlarının erken okuma yazma alt boyutunda alt-orta($\bar{x}$=26.771, ss=8.533), orta ($\bar{x}$=29.476, ss=7.322), orta-üst($\bar{x}$=30.789, ss=7.644); alıcı dil alt boyutunda alt-orta($\bar{x}$=30.800, ss=5.211), orta($\bar{x}$=31.142, ss=4.390), orta-üst($\bar{x}$=31.552, ss=4.819); ifade edici dil alt boyutunda alt-orta($\bar{x}$=31.571, ss=7.130), orta ($\bar{x}$=33.442, ss=6.510), orta-üst($\bar{x}$=34.578, ss=5.971) olduğu görülmüştür.

Tablo 13.2. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının algılanan gelir durumuna göre farklılaşmasıyla ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi sonuçları

Alt Boyutlar	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	G.Arası	312.482	2	156.241	2.719	.068
	G.İçi	12467.154	217	57.452		
	Toplam	12779.636	219			
EÖGDÖ-Alıcı Dil	G.Arası	10.437	2	5.219	.246	.782
	G.İçi	4596.995	217	21.184		
	Toplam	4607.432	219			
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	G.Arası	169.339	2	84.669	1.989	.139
	G.İçi	9236.093	217	42.563		
	Toplam	9405.432	219			

p>.05

Tablo 13.2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan çocukların ailesinin algıladığı gelir durumuna göre EÖGDÖ erken okuma yazma($F_{(2-217)=}$2.719; p>.05), alıcı dil($F_{(2-217)=}$.246; p>.05) ve ifade edici dil($F_{(2-217)=.}$1.989; p>.05) alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Buna göre ailenin algıladığı gelir durumunun alt-orta, orta ya da orta-üst olmasının çocukların erken okuma yazma, alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinde farklılaşmaya sebep olmadığı söylenebilir.

Tablo 14. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının çocuğun kendisine ait odası bulunması durumuna göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Oda	N	$\overline{X}$	Ss	t Testi			
					t	Sd	p	d
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	Odası var	178	30.219	7.295	3.904	218	**.000***	.670
	Odası yok	42	25.261	7.846				
EÖGDÖ-Alıcı Dil	Odası var	178	31.550	4.539	2.641	218	**.009***	.453
	Odası yok	42	29.500	4.462				
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	Odası var	178	33.927	6.260	2.772	218	**.006***	.476
	Odası yok	42	30.857	7.236				
Toplam		**220**						

p<.05

Tablo 14'te görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen çocukların kendilerine ait odaya sahip olmaları durumuna göre EÖGDÖ erken okuma yazma(t=3.904; p<.05), alıcı dil (t=2.641; p<.05) ve ifade edici dil (t=2.772; p<.05) alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan çocuklar arasında kendisine ait odaya sahip olan çocukların özel odası olmayan çocuklara göre erken okuma yazma, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde daha yetkin olduklarını söylemek mümkündür. Söz konusu farklılıkta odaya sahip olma etki büyüklüğü değeri EÖGDÖ erken okuma yazma alt boyutunda d=0.670, alıcı dil alt boyutunda d=0.453, ifade edici dil alt boyutunda d=0.476 olarak belirlenmiştir. Erken okuma yazma değerinin 0.60 ile 0.70 aralığında olması nedeniyle *orta düzeyde* etki, alıcı dil ve ifade edici dil değerlerinin 0.40 ile 0.50 aralığında olması nedeniyle *küçük düzeyde* etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır (Coolican, 2014).

Tablo 15. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının çocuğun kitaplığı bulunması durumuna göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Kitaplık	N	$\overline{X}$	Ss	t Testi		
					t	sd	p
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	Kitaplığı var	146	29.691	7.355	1.144	218	.254
	Kitaplığı yok	74	28.445	8.157			
EÖGDÖ-Alıcı Dil	Kitaplığı var	146	31.458	4.436	1.364	218	.174
	Kitaplığı yok	74	30.567	4.845			
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	Kitaplığı var	146	33.527	6.679	.592	218	.554
	Kitaplığı yok	74	32.973	6.326			
Toplam		**220**					

p>.05

Tablo 15'te görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen çocukların evinde kitaplığa sahip olma durumuna göre EÖGDÖ erken okuma yazma(t=1.144; p>.05), alıcı dil (t=1.364; p>.05) ve ifade edici dil(t=.592; p>.05) alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre araştırmaya katılan çocukların kitaplığa sahip olup olmamasına göre erken öğrenme becerilerinden olan erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 16. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının çocuğa ilk kitap alma ayına göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Alt Boyutlar	İlk Kitap Alma Ayı	N	Sıralar Ortalaması	x^2	sd	p
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	0-12 ay	74	123.18	6.599	5	.252
	13-24 ay	49	112.23			
	25-36 ay	52	97.88			
	37-48 ay	24	103.98			
	49-60 ay	16	107.38			
	61-72 ay	5	78.40			
EÖGDÖ-Alıcı Dil	0-12 ay	74	116.53	8.104	5	.151
	13-24 ay	49	125.47			
	25-36 ay	52	97.92			
	37-48 ay	24	99.04			
	49-60 ay	16	106.75			
	61-72 ay	5	72.40			
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	0-12 ay	74	122.88	7.571	5	.182
	13-24 ay	49	109.98			
	25-36 ay	52	105.51			
	37-48 ay	24	108.15			
	49-60 ay	16	88.09			
	61-72 ay	5	67.30			
Toplam		**220**				

p>.05

Tablo 16'ya göre okul öncesi dönem çocuklarının EÖGDÖ erken okuma yazma x^2(sd=5, n=220)=6.599, p>.05, alıcı dil x^2(sd=5, n=220)=8.104, p>.05 ve ifade edici dil x^2 (sd=5, n=220)=7.571, p>.05 alt boyut puanlarının ilk kitap alma ayına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada yer alan çocukların yaklaşık üçte birine 0-12 aylıkken ilk kitabının alındığı, neredeyse tamamına 37-48 ay aralığına dek ilk kitaplarının alındığı yalnızca çok az sayıda çocuğa 49-60 ve 61-72 ay aralığında ilk kitaplarının alındığı anlaşılmaktadır. Özellikle ilk kitabını 48 aylıktan sonra edinen çocukların çalışma grubunun yaklaşık

%10 ununu oluşturması ebeveynlerin çocuklarına kitap almaları, birlikte kitap okumaları hakkında halen daha fazla yol kat edilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Buna karşın çoğu çocuğun 36 ay öncesinde kitap sahibi olması ev ortamı bakımından sevindirici olmakla birlikte ilk defa kitap alma ayına göre çocukların erken öğrenme erken okuma yazma, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde farklılaşmaya neden olmaması araştırmada elde edilen çarpıcı sonuçlardandır. Bu durum kitap almanın tek başına yeterli olmadığını düşündürmektedir.

Tablo 17. Araştırmaya katılan çocukların EÖGDÖ alt boyut puanlarının evde kitap okuma sıklığına göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Alt Boyutlar	Kitap Okuma Sıklığı	N	Sıralar Ortalaması	x^2	sd	p	*η2*	Anlamlı Fark	d
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	Hiçbir zaman	13	92.31						
	Ayda birkaç kez	18	136.25						
	Haftada 1 gün	41	97.51						
	Haftada 2-3 gün	69	110.70	11.757	5	**.038***	**.023**	6>3, 2>3, 6>5, 2>5	**.308**
	Haftada 4-5 gün	33	93.92						
	Hergün	46	128.73						
EÖGDÖ-Alıcı Dil	Hiçbir zaman	13	100.69						
	Ayda birkaç kez	18	108.47						
	Haftada 1 gün	41	104.63						
	Haftada 2-3 gün	69	110.48	3.011	5	.698			
	Haftada 4-5 gün	33	104.32						
	Hergün	46	123.76						
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	Hiçbir zaman	13	91.04						
	Ayda birkaç kez	18	128.81						
	Haftada 1 gün	41	101.38						
	Haftada 2-3 gün	69	118.00	5.334	5	.377			
	Haftada 4-5 gün	33	101.24						
	Hergün	46	112.36						

p<.05; 1=Hiçbir zaman, 2=Ayda birkaç kez, 3=Haftada 1 gün, 4=Haftada 2-3 gün, 5=Haftada 4-5 gün, 6=Hergün

Tablo 17'ye göre kitap okunma sıklığına göre çocukların erken öğrenme alanlarından erken okuma yazma x^2(sd=5, n=220)=11.757, p<.05 alt boyutunda anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Alıcı dil x^2(sd=5, n=220)=3.011, p>.05 ve ifade edici dil x^2(sd=5, n=220)=5.334, p>.05 alt boyut puanlarının ise evde kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre haftada 1 gün okuma ile her gün okuma arasında her gün okuma lehine; haftada 1 gün okuma ile ayda birkaç kez okuma arasında ayda birkaç kez okuma lehine; haftada 4-5 gün okuma ile her gün okuma arasında her gün okuma lehine; haftada 4-5 gün okuma ile ayda birkaç kez okuma arasında ayda birkaç kez okuma lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Söz konusu farklılıkta kitap okuma sıklığına göre etki büyüklüğü değeri d=0.308 olarak belirlenmiştir (Cohen, 2008; Fritz, Morris ve Richler, 2012, s. 12; akt. Lenhard ve Lenhard, 2022). Bu değerlerin 0.20 ile 0.40 aralığında olması nedeniyle *küçük düzeyde* etki olduğu anlaşılmaktadır (Coolican, 2014). Elde edilen bulgulara göre evde kitap okuma sıklığının haftada birkaç kere olmasının daha az olmasına göre erken okuma yazma becerilerini desteklemek konusunda fark yarattığını söylemek mümkündür. Bu sonuç araştırma kapsamında elde edilen çocuklara erken dönemde kitap alınmasının dil alanı erken öğrenme davranış ve becerilerinde tek başına etkili olmamasını açıklamaya katkı sağlamaktadır.

Çocukların erken okuryazarlık ev ortamlarının ailelerinin ve çocukların sahip olduğu demografik özelliklere göre farklılaşmasını incelemeyi hedefleyen alt amaca göre ortaya çıkan betimleyici analizler Tablo 18 ve Tablo 26 arasında incelenmiştir.

Tablo 18. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının yaş grubuna göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Yaş Grubu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t Testi**		
					t	**Sd**	**p**
EROY-EV Toplam	5 yaş	130	32.732	5.266	-.214	218	.831
	6 yaş	90	32.888	6.165			
Toplam		**220**					

p>.05

Tablo 18'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların EROY-EV toplam puanlarının yaş grubuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (t=-.214; p>.05). Yani çocuğun yaş grubunun 5 veya 6 olmasının EROY-EV puanları üzerinde tek başına fark yaratan bir unsur olmadığı söylenebilir.

Tablo 19. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t Testi**		
					t	**Sd**	**p**
EROY-EV Toplam	Kız	117	33.179	5.381	1.090	218	.277
	Erkek	103	32.349	5.912			
Toplam		**220**					

p>.05

Tablo 19'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların EROY-EV toplam puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (t=1.090, p>.05). Yani çocuğun cinsiyetinin kız veya erkek olmasının EROY-EV puanları üzerinde farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 20.1. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşma durumuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

	Okul öncesi eğitime devam süresi	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
EROY-EV Toplam	1 yıl	108	32.463	5.828
	2 yıl	93	32.849	5.610
	3 yıl ve üzeri	19	34.368	4.548
Toplam		**220**		

Tablo 20.1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre EROY-EV puan ortalaması ve standart sapmalarının 1yıl ($\bar{x}$=32.463, ss=5.828), 2 yıl ($\bar{x}$=32.849, ss=5.610), 3 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=34.368, ss=4.548) gruplarındaki dağılımı belirlenmiştir. Buna göre okul öncesi eğitime devam etme süresinin çocukların EROY-EV puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 20.2. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşmasıyla ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi sonuçları

	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
EROY-EV Toplam	G.Arası	59.216	2	29.608	.931	.396
	G.İçi	6903.165	217	31.812		
	Toplam	6962.382	219			

p> .05

Tablo 20.2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre EROY-EV($F_{(2-217)=}$.931; p>.05) anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Buna göre çocukların bir, iki ya da üç yıl üzeri süre ile okul öncesi eğitime devam etmelerinin EROY-EV puanları üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir. Bu da çocukların okula devam ettikleri süreye göre ev erken okuryazarlık ortamlarının değişim göstermediğine işaret etmektedir.

Tablo 21. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının anne çalışma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t Testi**		
					t	**Sd**	**p**
EROY-EV Toplam	Çalışıyor	92	32.739	5.572	.115	218	.908
	Çalışmıyor	128	32.828	5.706			
Toplam		**220**					

p>.05

Tablo 21'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların EROY-EV toplam puanlarının anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır (t=.115; p>.05). Buna göre annelerin çalışması veya çalışmamasının çocukların EROY-EV puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 22.1. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının algılanan gelir durumuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

	Algılanan Gelir Durumu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
EROY-EV Toplam	Alt-Orta	35	32.371	5.196
	Orta	147	32.789	6.054
	Orta-Üst	38	33.184	4.286
Toplam		**220**		

Tablo 22.1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların ailelerince algılnanan gelir durumuna göre EROY-EV puan ortalaması ve standart sapmalarının alt-orta($\bar{x}$=32.371, ss=5.196), orta ($\bar{x}$=32.789, ss=6.054), orta-üst($\bar{x}$=33.184, ss=4.286) gruplarındaki dağılımı belirlenmiştir.

Tablo 22.2. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının algılanan gelir durumuna göre farklılaşmasıyla ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi sonuçları

	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
EROY-EV Toplam	G.Arası	12.037	2	6.019	.188	.829
	G.İçi	6950.345	217	32.029		
	Toplam	6962.382	219			

p> .05

Tablo 22.2'de araştırmaya katılan çocukların ailelerince algılanan gelir durumuna göre alt-orta, orta ya da orta-üst grupları EROY-EV puanının anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği belirlenmiştir($F_{(2-217)=}$.188; p>.05). Bu bulgular doğrultusunda aileler kendilerini alt-orta, orta ya da orta-üst gelir grubunda tanımlamasa da bu tanımlamalara göre ev erken okuryazarlık puanlarının değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 23. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının çocukların kendilerine ait odaya sahip olma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Oda	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t Testi**			
					t	**Sd**	**p**	**d**
EROY-EV Toplam	Odası var	178	33.269	5.640	2.627	218	**.009***	**.451**
	Odası yok	42	30.761	5.221				
Toplam		**220**						

p<.05

Tablo 23'te görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen çocukların evlerinde kendilerine ait özel odalarının bulunması durumuna göre EROY-EV toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür (t=2.627; p<.05). Odası olan çocukların EROY-EV puanı ortalamasının($\bar{x}$=33.269), odası olmayan çocukların

EROY-EV puanı ortalamasından($\bar{x}$=30.761) daha yüksek olduğu yani kendisine ait odası bulunan çocukların ev ortamı erken okuryazarlık becerilerinin de olumlu yönde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Söz konusu farklılıkta odaya sahip olma etki büyüklüğü değeri d=0.451 olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin 0.40 ile 0.50 aralığında olması nedeniyle *küçük düzeyde* etki olduğu anlaşılmaktadır (Coolican, 2014). Buna göre mevcut araştırma için çocukların kendilerine ait odasının olmasının ev erken okuryazarlık ortamına küçük düzeyde etkili katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Tablo 24. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının kitaplığa sahip olma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Kitaplık	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t Testi**			
					t	**Sd**	**p**	**d**
EROY-EV Toplam	Kitaplığı var	146	33.815	5.225	3.905	218	**.000***	**.557**
	Kitaplığı yok	74	30.770	5.906				
Toplam		**220**						

p<.05

Tablo 24'te görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen çocukların evde kitaplıklarının bulunma durumuna göre EROY-EV toplam puanı bakımından anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür (t=3.905; p<.05). Bu sonuç araştırmada yer alan çocuklar arasında evinde kitaplık bulunan çocukların erken okuryazarlık puanı ortalamasının($\bar{x}$=33.815) evinde kitaplık bulunmayan çocukların erken okuryazarlık puanı ortalamasından($\bar{x}$=30.770) daha yüksek olduğu görülmüştür. Söz konusu farklılıkta kitaplığa sahip olma etki büyüklüğü değeri d=0.557 olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin 0.50 ile 0.60 aralığında olması nedeniyle *orta düzeyde* etki olduğu anlaşılmaktadır (Coolican, 2014). Bu da araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların kendilerine ait kitaplıklarının olmasının ev erken okuryazarlık ortamını orta düzeyde etkileyen önemli bir unsur olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 25. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının ilk kitap alma ayına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	İlk Kitap Alma Ayı	N	Sıralar Ortalaması	x^2	Sd	p	η^2	Anlamlı Fark	d
EROY-EV Toplam	0-12 ay	74	119.51					1>4,	
	13-24 ay	49	119.23					1>6,	
	25-36 ay	52	107.13					2>4,	
	37-48 ay	24	88.08	12.443	5	**.029***	.023	2>6,	.308
	49-60 ay	16	109.97					3>6,	
	61-72 ay	5	35.90					5>6	
Toplam		**220**							

p<.05; 1=0-12 ay, 2=13-24 ay, 3=25-36 ay, 4=37-48 ay, 5=49-60 ay, 6=61-72 ay

Tablo 25 incelendiğinde çocukların EROY-EV toplam puanlarının çocuklara ilk kez kitap alınma yaşı değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir $\mathbf{x^2}$(sd=5, n=220)=12.443, p<.05. Farkın kaynağını incelemek üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre ilk kez 0-12 ay aralığında kitap alanlar ile 37-48 ay aralığında alanlar arasında 0-12 ay lehine; 0-12 ay aralığında alanlar ile 61-72 ay aralığında alanlar arasında 0-12 ay lehine; 13-24 ay aralığında alanlarla 37-48 ay aralığında alanlar arasında 13-24 ay lehine; 13-24 ay aralığında alanlarla 60-72 ay aralığında alanlar arasında 13-24 yaş lehine; 25-36 ay aralığında alanlarla 61-72 ay aralığında alanlar arasında 25-36 ay lehine; 49-60 ay aralığında alanlar ile 51-72 ay aralığında alanlar arasında 49-60 yaş lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda çocuklara erken yaşta kitap alınmasının çocukların EROY-EV puanları üzerinde olumlu yönde fark yarattığı söylenebilir. Söz konusu farklılıkta ilk kitap alma ayına göre etki büyüklüğü değeri d=0.308 olarak belirlenmiştir (Cohen, 2008; Fritz, Morris ve Richler, 2012, s. 12; akt. Lenhard ve Lenhard, 2022). Bu değerlerin 0.20 ile 0.40 aralığında olması nedeniyle *küçük düzeyde* etki olduğu anlaşılmaktadır (Coolican, 2014). Bu da araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuklara ilk kitap alma ayının ev erken okuryazarlık ortamını küçük düzeyde etkileyen bir unsur olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 26. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV puanlarının kitap okuma sıklığına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	Kitap Okuma Sıklığı	**N**	**Sıralar Ortalaması**	**x^2**	**Sd**	**p**	**η^2**	**Anlamlı Fark**	**d**
EROY-EV Toplam	Hiçbir zaman	13	72.97						
	Ayda birkaç kez	18	49.92					5>3, 6>3, 3>2, 6>4, 4>2, 5>2, 6>2	
	Haftada 1 gün	41	92.80				.023		**.309**
	Haftada 2-3 gün	69	112.57	41.606	5	**.000***			
	Haftada 4-5 gün	33	123.71						
	Her gün	46	148.00						
Toplam		**220**							

*p<.05; 1=Hiçbir zaman, 2=Ayda birkaç kez, 3=Haftada 1 gün, 4=Haftada 2-3 gün, 5=Haftada 4-5 gün, 6=Hergün

Tablo 26'ya göre araştırmaya katılan çocuklarının EROY-EV toplam puanlarının evde kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir $\mathbf{x^2}$(sd=5, n=220)=41.606, p<.05. Buna göre kitap okuma sıklığı haftada 4-5 gün olan ile haftada 1 gün olan arasında 4-5 gün olan lehine; her gün olan ile haftada 1 gün olan arasında her gün okuyan lehine; haftada 1 gün olan ile ayda birkaç kez olan arasında haftada 1 gün olan lehine; her gün olan ile haftada 2-3 gün olan arasında her gün olan lehine; haftada 2-3 gün olan ile ayda birkaç kez olan arasında haftada 2-3 gün olan lehine; haftada 4-5 gün olan ile ayda birkaç kez olan arasında haftada 4-5 gün olan lehine; her gün olan ile ayda birkaç kez olan arasında her gün olan lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek erken okuryazarlık puanını evde her gün ve haftada 4-5 gün kitap okuyan çocukların elde ettiği belirlenmiştir. Her gün kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde fark yaratan önemli bir unsur olduğu görülmüştür. Söz konusu farklılıkta kitap okuma sıklığına göre etki büyüklüğü değeri d=0.309 olarak belirlenmiştir (Cohen, 2008; Fritz, Morris ve

Richler, 2012, s. 12; akt. Lenhard ve Lenhard, 2022). Bu değerlerin 0.20 ile 0.40 aralığında olması nedeniyle *küçük düzeyde* etki olduğu anlaşılmaktadır (Coolican, 2014). Bu da araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuklara kitap okuma sıklığının ev erken okuryazarlık ortamını küçük düzeyde etkileyen bir unsur olduğuna işaret etmektedir.

Çocukların EÖGDÖ erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinin eğitime katıldıkları program özelliklerine göre farklılaşma durumunu inceleyen analiz sonuçları Tablo 27 ile Tablo 33 arasında sunulmuştur.

Tablo 27. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ile çocukların EROY-EV ve EÖGDÖ alt boyut puanları arasındaki ilişki (Pearson Korelasyon Katsayısı)

	Alt Boyutlar		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	**Kıdem**	r	-	.978	.552	.936	.785
		p	-	.002	-.040	.005	.019
		n	-	220	220	220	220
2	**EROY-EV**	r			.240	.137	.185
		p			.000	.042	.006
		n			220	220	220
4	**EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma**	r				.603	.733
		p				.000	.000
		n				220	220
5	**EÖGDÖ-Alıcı Edici Dil**	r					.637
		p					.000
		n					220
5	**EÖGDÖ-İfade Edici Dil**	r					-
		p					-
		n					-

p>.05

Tablo 27'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ile çocukların EROY-EV toplam puanları(r=.978; p>.05), EÖGDÖ erken okuma yazma alt boyut puanları(r=.552; p>.05), EÖGDÖ alıcı dil alt boyut puanları(r=.936; p>.05) ve EÖGDÖ ifade edici dil alt boyut puanları (r=.785; p>.05) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri yani mesleki deneyimlerindeki artışla çocukların

EROY-EV ve EÖGDÖ alt boyutları puanlarının birlikte değişim göstermediğini söylemek mümkündür.

Tablo 28. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV ve EÖGDÖ alt boyut puanlarının öğretmenin öğrenim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretmen Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p	d
EROY-EV	Lisans	212	110.93	23518.00				
	Lisansüstü	8	99.00	792.00	-.521	756.00	.602	
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	Lisans	212	108.65	23033.00				
	Lisansüstü	8	159.63	1277.00	-2.227	455.00	**.026***	**.068**
EÖGDÖ-Alıcı Dil	Lisans	212	109.99	23318.00				
	Lisansüstü	8	124.00	992.00	-.614	740.00	.539	
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	Lisans	212	109.07	23123.50				
	Lisansüstü	8	148.31	1186.50	-1.727	545.00	.084	

*p<.05

Tablo 28'e göre çocukların öğretmen öğrenim durumuna göre EROY-EV ve EÖGDÖ erken okuma yazma puanları bakımından lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin lisans mezunu öğretmenlerin öğrencilerine göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir (Z=-2.227, p<.05) yani lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. EROY-EV (Z=-.521, p>.05) ile EÖGDÖ alıcı dil (Z=-.614, p>.05) ve ifade edici dil (Z=-1.727, p>.05) alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bağlamda öğretmenin lisansüstü eğitim mezunu olmasının çocukların erken okuryazarlık becerilerinde olumlu fark yarattığını söylemek mümkündür. Söz konusu farklılıkta öğretmenin öğrenim durumuna göre etki büyüklüğü değeri d=0.068 olarak belirlenmiştir (Cohen, 2008; Fritz, Morris ve Richler, 2012, s. 12; akt. Lenhard ve Lenhard, 2022). Bu değerlerin 0.00 ile 0.10 aralığında olması nedeniyle *etkisiz denilecek kadar düşük* olduğu anlaşılmaktadır (Coolican, 2014).

Tablo 29. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV ve EÖGDÖ alt boyut puanlarının eğitim programında erken okuryazarlık çalışma sıklığına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Alt Boyutlar	Erken Okuryazarlık Çalışma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	x^2	sd	p	η^2	Anlamlı Fark	d
EROY-EV	Ayda birkaç kez	7	56.36	6.365	5	.272			
	Haftada 1 gün	20	121.08						
	Haftada 2 gün	29	115.74						
	Haftada 3 gün	99	110.16						
	Haftada 4 gün	23	103.59						
	Haftada 5 gün	42	115.45						
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	Ayda birkaç kez	7	79.21	6.804	5	.236			
	Haftada 1 gün	20	131.55						
	Haftada 2 gün	29	104.40						
	Haftada 3 gün	99	108.17						
	Haftada 4 gün	23	97.33						
	Haftada 5 gün	42	122.62						
EÖGDÖ-Alıcı Dil	Ayda birkaç kez	7	51.43	29.797	5	**.000***	**.023**	2>3, 2>4 2>5, 2>1 4>3, 6>3 6>4, 4>1 6>5, 6>1	**.309**
	Haftada 1 gün	20	143.40						
	Haftada 2 gün	29	78.81						
	Haftada 3 gün	99	112.40						
	Haftada 4 gün	23	84.28						
	Haftada 5 gün	42	136.43						
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	Ayda birkaç kez	7	81.57	4.405	5	.493			
	Haftada 1 gün	20	104.00						
	Haftada 2 gün	29	106.62						
	Haftada 3 gün	99	113.47						
	Haftada 4 gün	23	96.76						
	Haftada 5 gün	42	121.61						

*p<.05; 1=Ayda birkaç kez, 2=Haftada 1 gün, 3=Haftada 2 gün, 4=Haftada 3 gün, 5=Haftada 4 gün, 6=Haftada 5 gün

Tablo 29'a göre okul öncesi dönem çocuklarının EÖGDÖ alıcı dil alt boyutu puanlarının öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir $\mathbf{x^2}$(sd=5, n=220)=29.797, p<.05. Farkın kaynağını incelemek üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre haftada 1 gün olan ile haftada 2 gün olan arasında haftada 1 gün olan lehine; haftada 1 gün olan ile haftada 3 gün olan arasında haftada 1 gün olan lehine; haftada 1 gün olan ile haftada 4 gün olan arasında haftada 1 gün olan lehine; haftada 1 gün olan ile ayda birkaç kez olan arasında haftada 1 gün olan lehine; haftada 3 gün ile haftada 2 gün olan arasında haftada 3 gün olan lehine; haftada 5 gün olan ile haftada 2 gün olan arasında haftada 5 gün olan lehine; haftada 5 gün olan ile haftada 3 gün olan arasında

haftada 5 gün olan lehine; haftada 3 gün olan ile ayda birkaç kez arasında haftada 3 gün olan lehine; haftada 5 gün olan ile haftada haftada 4 gün olan arasında haftada 5 gün olan lehine; haftada 5 gün olan ile ayda birkaç kez olan arasında haftada 5 gün olan lehine olumlu yönde fark yarattığı görülmektedir. Söz konusu farklılıkta öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışma sıklığına göre etki büyüklüğü değeri d=0.309 olarak belirlenmiştir (Cohen, 2008; Fritz, Morris ve Richler, 2012, s. 12; akt. Lenhard ve Lenhard, 2022). Bu değerlerin 0.20 ile 0.40 aralığında olması nedeniyle *küçük düzeyde* etki olduğu anlaşılmaktadır (Coolican, 2014). Bu da araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışma sıklığının çocukların EÖGDÖ alıcı dil puanlarını küçük düzeyde etkileyen bir unsur olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 30. Araştırmaya katılan çocukların EROY-EV ve EÖGDÖ alt boyut puanlarının eğitim programında günlük olarak yer verilen erken okuryazarlık etkinliğinin süresine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Alt Boyutlar	Erken Okuryazarlık Çalışma Süresi	N	Sıra Ortalaması	x^2	sd	p	η^2	Anlamlı Fark	d
EROY-EV	15 dakikadan az	23	131.96						
	16-30 dakika arası	163	109.11	3.220	2	.200			
	31-45 dakika arası	34	102.65						
EÖGDÖ-Erken Okuma Yazma	15 dakikadan az	23	144.87						
	16-30 dakika arası	163	110.05	10.479	2	**.005***	**.009**	1>2, 1>3	**.193**
	31-45 dakika arası	34	89.40						
EÖGDÖ-Alıcı Dil	15 dakikadan az	23	123.09						
	16-30 dakika arası	163	114.77	8.773	2	**.012***	**.009**	1>3, 2>3	**.192**
	31-45 dakika arası	34	81.50						
EÖGDÖ-İfade Edici Dil	15 dakikadan az	23	120.96						
	16-30 dakika arası	163	112.80	3.647	2	.161			
	31-45 dakika arası	34	92.40						

*p<.05; 1=15 dakikadan az, 2=16-30 dakika arası, 3=31-45 dakika arası

Çocukların EROY-EV ve EÖGDÖ alt boyut puanlarının eğitim programında günlük olarak yer verilen erken okuryazarlık etkinliğinin süresine göre farklılaşması hesaplanırken her bir çocuk için sınıf öğretmeninin kodu ayrı ayrı girilmiş ve çocuk sayısı üzerinden hesaplama yapılmıştır. Tablo 30'a göre okul öncesi dönem çocuklarının EROY-EV $\mathbf{x^2}$ (sd=2, n=220)=3.220, p>.05 ve EÖGDÖ ifade edici dil $\mathbf{x^2}$ (sd=2, n=220)=8.773, p>.05 alt boyutu puanlarının öğretmenlerce günlük olarak düzenlediği ve çocukların katılım gösterdiği etkinliklerin süresine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülürken; EÖGDÖ erken okuma yazma $\mathbf{x^2}$ (sd=2, n=220)=10.479, p<.05 ve alıcı dil alt boyutu puanlarının ise anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir $\mathbf{x^2}$ (sd=2, n=220)=8.773, p<.05. Buna göre günlük erken okuryazarlık çalışmalarına 15 dakikadan az zaman ayıran öğretmenlerin sınıflarında eğitime devam eden çocukların erken okuma yazma gelişimlerinin anlamlı olarak farklılaştığı söylenebilir. Günlük erken okuryazarlık çalışmalarına 15 dakikadan az süre ayrılan çocukların alıcı dil gelişimleri 16-30 dakika arası süre ayrılan çocuklardan; 16-30 dakika arası süre ayrılan çocukların alıcı dil gelişimleri 31-45 dakika arası süre ayrılan çocuklardan daha yüksektir. Öğretmenin erken okuryazarlık çalışmaların ayırdığı vakit azaldıkça çocukların erken okuma yazma ve alıcı dil becerilerinde artış olması çarpıcı ve beklenmedik bir sonuç olup; öğretmenlerin bu çalışmalarda yer verdikleri içeriklerin gözden geçirilmesine işaret etmektedir. Söz konusu farklılıkta öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışma süresine göre EÖGDÖ erken okuma yazma alt boyutunda etki büyüklüğü değeri d=0.193, alıcı dil alt boyutunda etki büyüklüğü değeri d=.192 olarak belirlenmiştir (Cohen, 2008; Fritz, Morris ve Richler, 2012, s. 12; akt. Lenhard ve Lenhard, 2022). Bu değerlerin 0.10 ile 0.20 aralığında olması nedeniyle *etkisiz denilecek kadar düşük düzeyde* olduğu anlaşılmaktadır (Coolican, 2014). Bu da araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışma süresinin çocukların EÖGDÖ alıcı dil puanlarını neredeyse etkilemediğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden araştırma amacı dahilinde erken okuryazarlığı tanımlamaları istenmiş, erken okuryazarlık çalışmalarının içeriğine dair fikirleri ve bu çalışmalara sıklıkla yer verdikleri etkinlik türleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan iki öğretmen dışındaki tüm öğretmenler soruları yanıtlamışlardır.

Yazılı olarak alınan öğretmen yanıtları iki kodlayıcı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. Buna göre kodlayıcılar bir araya gelerek her bir soru için yanıtların yarısını açık kodlama yapmış ve kategorileri belirlemişlerdir. Kalan yanıtları kapalı kodlama usulü ile kodlamışlar ve ardından yeniden bir araya gelerek kapalı kodlamada yaptıkları değerlendirmeleri konuşup tartışmışlardır. Yapılan kodlamalardan ortaya çıkan görüş birliği ve farklılıkları Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül ile hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcıların birinci soru için %84 ikinci soru için %87 üçüncü soru için %82 oradan uyumlu kodlamalar yaptığı belirlenmiştir.

Tablo 31. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramı tanımına dair görüşleri

Kategori	**f**	**Alt Kategori**	**f**	**Toplam f**
Gelişim ve öğrenmeye dair hazırlık	**-**	Ön koşul bilgi, becerileri ve tutum kazanımı	**8**	**24**
		Bilişsel gelişimde hazır oluş	**3**	
		Uygun davranış	**3**	
		Dil gelişiminde hazır oluş	**2**	
		Hazır bulunuşluk	**2**	
		Okuma ilgisi	**2**	
		Güdülenme	**1**	
		Öğrenmek	**1**	
		Okuma yazmaya ilişkin tutum ve ilgi	**1**	
		Motor gelişimde hazır oluş	**1**	
Okuma yazmaya hazırlık	**10**	Görsel/sembol okuma	**3**	**17**
		Okuma yazmaya becerilerini desteklemek	**2**	
		Okuma yazma öncesi becerileri	**2**	
Yazı farkındalığı	**3**	Görsel algı	**4**	**17**
		Yazıya yönelik ilgi	**4**	
		Yazıyı kopya etme	**3**	
		Yazı yazma	**2**	
		Yazının önemini anlar	**1**	
Harf/alfabe bilgisi		Harf tanımak	**4**	**7**
		Harf farkındalığı	**3**	
Ses bilgisel farkındalık	**-**	Ses tanımak	**3**	**6**
		Ses bilgisi	**2**	
		Fonolojik farkındalık	**1**	
Kitap ve okuma sevgisi	**3**	-	**-**	**3**
Dinlenmenin önemini bilme	**1**	-	**-**	**1**
Dinlediğini anlama	**1**	-	**-**	**1**

Erken okuryazarlığın tanımına ilişkin soruyu toplam 34 öğretmen yanıtlamıştır. Öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda oluşturulan Tablo 31 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığı tanımlarken en çok gelişim ve öğrenmeyle ilişkili hazırlayıcı unsurlara yer verdikleri anlaşılmaktadır. Bunu takiben sırayla okuma yazmaya hazırlık ve yazı farkındalığına değinmişlerdir. Harf/alfabe bilgisi, ses bilgisel farkındalık, kitap ve okuma sevgisi, dinlediğini anlama ve dinlenmenin önemini bilme peşi sıra gelmektedir. Katılımcıların hiçbirinin erken okuryazarlığın ön koşullarından olan sözcük bilgisine yer vermemesi de araştırmanın çarpıcı bulgularındandır.

Öğretmenlerin ifadeleri arasında yer alan örnekler:

Öğretmen 1: "Okuryazarlık öğrenimine başlamadan önceki süreçte okuryazarlığa ilişkin hazır bulunuşluk ve güdülenmişlik seviyesidir."

Öğretmen 4: "Çocukların okuma yazmaya başlamadan önce ön koşul bilgi, beceri anlama gibi tutumların çocuklara kavratılması"

Öğretmen 14: "Beş yaş ve altı yaş gruplarının okuma yazma becerilerinin desteklenerek düzenli olarak çalışmalar yapılarak desteklenmesi(harf, ses bilgisi, dinlediğini anlama anlatma, yazı kopya etme ve yazı yazma vb.)**"**

Öğretmen 15: **"**Erken okuryazarlık çocukların bir yetişkin gibi okumaları yazmaları anlamına gelmez. Okula başlamadan önceki dönemde kazanılması gereken bir davranıştır. Çocukların harfleri ve kelimeleri okumaya ve yazmasına aşina olması demektir."

Öğretmen 17: **"**Erken okuryazarlık, çocuk ilkokula başlamadan önce kavramları, sayıları, renkleri, sesleri, şekilleri öğrenmeleri. Farklılıkları, benzerlikleri, örüntü gibi birçok konuda hazır olmaları. Kitap okumanın ve dinlemenin önemini bilmeleridir."

Öğretmen 26: "Erken okuryazarlık çocukların yazının bir anlamının olduğunun farkına varması. Çevresindeki yazıların belli sebeplerden dolayı yazdığını fark etmesi. Görsel ve yazılı materyallerin anlamlandırma yapmasıdır."

Tablo 32. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık çalışmalarının içeriğine dair görüşleri

Kategori	f	Alt Kategori	f	Toplam f
Yazı farkındalığı	**16**	Görsel algı	**14**	**61**
		Yazma becerisi (motor)	**12**	
		Çizgi çalışmaları	**5**	
		Yazıyı fark etme/tanıma	**4**	
		Kitap inceleme	**3**	
		Çevresel düzenlemede yazıya yer verme	**3**	
		İsmini tanıma ve yazma	**3**	
		Yazı tahtası	**1**	
Ses bilgisel farkındalık	**20**	Ses benzerliği	**10**	**44**
		Ses tanıma	**6**	
		Ses çalışmaları	**3**	
		Ses taklidi	**2**	
		Fonolojik farkındalık	**2**	
		Resim-ses ilişkisi	**1**	
Sözcük bilgisi	**9**	Heceleme	**8**	**37**
		İsim çalışmaları	**8**	
		Kelime oyunları	**5**	
		Sesten kelime üretme	**3**	
		Cümleyi sözcüklere ayırma	**2**	
		Tekerlemeler	**2**	
Kavram ve beceri çalışmaları	**2**	İletişim becerileri	**4**	**25**
		Çalışma sayfaları	**3**	
		Eşleştirme	**3**	
		Grafik çalışmaları	**3**	
		Kodlama çalışmaları	**3**	
		Olayları oluş sırasına göre sıralamak	**3**	
		Dikkat etkinlikleri	**2**	
		Örüntü	**2**	
Dinlediğini anlama	**6**	İfade edici dil	**5**	**21**
		Hikaye çalışmaları	**4**	
		Alıcı dil	**3**	
		İşitsel algı	**3**	
Harf/alfabe bilgisi	**4**	Alfabe çalışmaları/harf tanıma	**7**	**20**
		Sesli harf çalışmaları	**6**	
		Harf kopyalama	**2**	
		Harf yazma	**1**	
Etkinlikler	**-**	Oyun	**6**	**12**
		Müzik etkinlikleri (şarkılar)	**2**	
		Türkçe etkinliği	**1**	
		Sanat etkinlikleri	**1**	
		Liste hazırlama	**1**	
		Okuma yazmaya hazırlık	**1**	
Gelişim ve öğrenme ilkeleri	**-**	Gelişime uygunluk	**3**	**6**
		Merak	**2**	
		Yaşama yakınlık	**1**	
Kitap okuma alışkanlığı	**4**			**4**

Araştırmaya katılan 35 öğretmen erken okuryazarlık çalışmalarının içeriğine dair görüş bildirmişlerdir. Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık çalışmaları içeriğinde sıklıkla yazı farkındalığı alanında yer verdikleri anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla ses bilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, kavram ve beceri çalışmaları, dinlediğini anlama, harf/alfabe bilgisi, etkinlikler, gelişim öğrenme ilkeleri ve kitap okuma alışkanlığına dair verilen yanıtlar takip etmiştir. Buna göre öğretmenlerin yanıtları arasında en çok yazı farkındalığı, ses bilgisel farkındalık ve sözcük bilgisinin açık ara yer aldığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin ifadeleri arasında yer alan örnekler:

Öğretmen 14: **"**Hikaye anlatma, anlattırma, dramatizasyon vb. oyun ve çalışmalar, ses çalışmaları, sesli harf vb. ses çalışmaları, kelime oyunları, ses oyunları, destekleyici karşılıklı diyaloglar, ismini soy ismini, aile yakınlarının ismini yazmaya çalışma, çeşitli ses, yazı çalışmaları, ilgi çekici kitap ve kart çalışmaları"

Öğretmen 15: "Sesleri boyama okuma etkinlikleri, sesleri tanıma-ayırt etme çalışmaları, fonolojik farkındalık, çizgi çalışmaları"

Öğretmen 16: "Sözcüklerin başlangıç sesleri ve aynı sesle başlayan kelimeler bulma, isim farkındalığı oluşturma, kendi ismini tanıma, Türkçe etkinliğinde anlatılan hikaye, ismini heceleme"

Öğretmen 24: "Sesli harflerin tanıtılması, birçok eşyanın üzerinde isim yazması, ilgi köşelerinin isimlerinin yazılması, isim çalışmaları"

Öğretmen 32: "Yakın çevresinde yer alan yazılı levha vb. işaretleri tanımasını, kendi ismini fark etmesi, ayırt etmesi ve kopya edebilmesi, okumaya ya da yazılı metinleri incelemeye istekli olması, kitap okumaya karşı ilgili olması ve ilgi çekici kitaplarla karşılaşması, isminde harf sayısı, hece sayısı vb. dikkat çekici etkinliklere yer verilmesi"

Öğretmen 35: "Yakın çevresinde yer alan yazılı levha vb. işaretleri tanımasını, kendi ismini fark etmesi, ayırt etmesi ve kopya edebilmesi, okumaya ya da yazılı metinleri incelemeye istekli olması, kitap okumaya karşı ilgili olması ve ilgi çekici kitaplarla karşılaşması, isminde harf sayısı, hece sayısı vb. dikkat çekici etkinliklere yer verilmesi"

Tablo 33.1. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık çalışmalarına sıklıkla yer verdikleri etkinlik türleri

Kategori	**f**
Okuma yazmaya hazırlık	**15**
Türkçe	**14**
Sanat	**9**
Oyun	**9**
Matematik	**4**
Drama	**3**
Müzik	**3**
Fen	**1**
Toplam	**58**

Tablo 33.2. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık çalışmalarına sıklıkla yer verdikleri etkinlik türleri (uygulama içeriğine göre)

Kategori	**Alt Kategori**	**f**
Dil gelişimi	Ses farkındalığı çalışmaları	**13**
	Hikaye okuma-tamamlama-soru sorma/sohbet	**10**
	İsim farkındalığı	**8**
	Kavram-sözcük öğretimi	**5**
	Kelime oyunları	**3**
	Alfabe çalışma/harf etkinlikleri	**3**
	Sohbet etme	**3**
	Seslerden/harflerden kelime oluşturma	**3**
	Gazete/dergi/kitap inceleme	**3**
	Görsel okuma	**2**
	Yazı yazma	**2**
	Yazı farkındalığı	**2**
	Dramatizasyon ve kuklalarla anlatım	**1**
	Hece sayma	**1**
	Toplam	**59**
Diğer	Çalışma sayfaları	**8**
	Şarkı	**2**
	Toplam	**10**
Bilişsel gelişim	Örüntü	**1**
	Eşleştirme	**1**
	Araştırma inceleme	**1**
	Ritim çalışması	**1**
	Deney	**1**
	Görsel algılama	**1**
	Kodlama	**1**
	Toplam	**7**
Motor gelişim	Çizgi çalışması	**7**
	Toplam	**7**
Sosyal-duygusal gelişim	Kendini tanıtma	**1**
	Duygu	**1**
	-mış gibi yapılan çalışmalar	**1**
	Toplam	**3**

Erken okuryazarlık çalışmalarına sıklıkla yer verdikleri etkinlik türlerine ilişkin toplam 35 öğretmen adayı görüşlerini belirtiştir. Öğretmenlere etkinlik türü sorulmasına karşın pek çok öğretmenin etkinlik türü yanı sıra etkinlik içeriklerinde yaptıkları çalışmalara da yer verildiği görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin ifade ettiği etkinlik türleri ile uygulama içeriğinin gelişim alanlarına göre tasnifi ayrı bir tabloda sunulmuştur. Öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışmalarına sıklıkla yer verdikleri iki etkinlik türü okuma yazmaya hazırlık ve Türkçe etkinlikleri olmuştur. Bunu takiben sanat ve oyun etkinliklerini de erken okuryazarlık öğreniminde sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Matematik, drama, müzik ve fen etkinliklerinde de erken okuryazarlık çalışmalarına yer verdikleri ancak bu etkinlik türlerine daha az sayıda öğretmenin yer verdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışmalarına yer verdikleri etkinlik türleri ile ilgili olarak etkinlik içeriği odaklı olduğu anlaşılan yanıtları gelişim alanlarıyla ilişkilerine göre düzenlenmiştir. Buna göre erken okuryazarlık hakkında ifade edilen etkinliklerin en çok dil gelişimi alanıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bilişsel gelişim ve motor gelişim alanlarında da yapılan çalışmalar olmakla birlikte en az sayıda çalışmanın sosyal duygusal gelişim alanıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerine göre bir gelişim alanı ile ilişkisi kurulamayan etkinlikler diğer kategorisi altında toplanmış olup özellikle çalışma sayfalarının burada ağırlıklı olarak yer aldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin ifadeleri arasında yer alan örnekler:

Öğretmen 9: “Türkçe etkinlikleri (masal-hikaye-kukla gösterileri), sanat etkinlikleri(baş harfini süsleme), okuma yazma etkinlikleri(sesli harf verme)”

Öğretmen 13: “Okuma yazmaya hazırlık, Türkçe, ses bilgisi, harf etkinlikleri, çizgi çalışmaları”

Öğretmen 14: “Hikaye anlatma, masal anlatma, kukla ile hikaye öykü vb. anlatma, karşılıklı soru cevap, karşılıklı diyaloglar, dramatizasyon ve kuklalar ile anlatım, değişik ilgi çekici çalışma sayfaları veya kitaplarla çalışmalar, değişik alet, bilgisayar, projeksiyon, enstrümanlar ile ses çalışmaları”

Öğretmen 27: “Ses farkındalığına yönelik tekerleme, oyun, toplanma serbest zaman gibi zamanlar için önceden hazırlanan görsel, oyun, şarkı, kitap okuma, hikaye saatinde bütünleştirilmiş etkinliklerde”

Öğretmen 31: “Sözel dil becerileri, fonolojik farkındalık, yazı yazma becerileri”

Öğretmen 34: “Kitap okuma, kitabın değerlendirme çalışmalarına yer veririm. Günün kitabı ritüeli ile her gün bir kitap okuyarak öncesinde kitabı incelemelerine fırsat veririm. Zihin haritaları ile düşüncelerini yazılı olarak tahtaya yazarım. İsim farkındalığı çalışmaları ile kendi ismini tanıyıp incelemesine fırsat veririm.”

Çalışmaya katılan öğretmenlerin erken okuryazarlığı gelişim ve öğrenmeye dair hazırlık, okuma ve yazı farkındalığı ile açıkladıkları; erken okuryazarlık çalışmaları kapsamında en çok yazı ve ses farkındalığı ile sözcük bilgisi çalışmalarına yer verdikleri ve bu erken okuryazarlık çalışmalarını çoklukla okuma-yazmaya hazırlık ve Türkçe etkinliği içinde dil alanını destekleyen uygulamalar olarak ele aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların dil alanındaki erken öğrenme davranış ve becerilerinin evlerinde kendilerine sunulan erken okuryazarlık ortamı ve eğitime katıldıkları program özellikleri bakımından değerlendirilmesi amacıyla yürütülen çalışmadan elde edilen sonuçlara göre erken okuryazarlık ev ortamı ile çocuğun erken okuma yazma becerisi, alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocukların erken öğrenme dil alanı kapsamında erken okuma yazma becerisi ile alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre çocukların ev ortamlarının erken okuryazarlığı destekleyecek nitelikte olmasının hem erken okuma yazma hem de alıcı dil ve ifade edici dil becerilerindeki artışı beraberinde getirdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra çocukların dil alanı erken öğrenme davranış becerileri dahilinde erken okuma yazma becerilerindeki artışa alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki artışın eşlik ettiği anlaşılmaktadır. Çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgisinin sözel dil performansı üzerinde önemli belirleyiciler olduğu ifade edilmiştir (Deniz, 2018). Çocukların dil becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen ebeveyn uygulamaları ve hazırlanan ev erken okuryazarlık ortamının çocukların alıcı ve ifade edici dil, fonolojik farkındalık, kelime dağarcığı, dil bilgisi ve anlatı becerileri gibi erken okuryazarlık becerileri üzerinde belirgin etkilere sahip olduğu görülmüştür (Lenhart ve Lingel, 2023). Konuyla ilgili yapılan çalışmalar yazı farkındalığı ve okuma ilgisi gibi erken okuma becerilerinin evde gerçekleşen etkinliklerle, alıcı dil ve ifade edici dil gibi erken dil becerilerinin ise ebeveynlerin demografik özellikleri ile daha güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunu göstermiştir (Weigel, Martin ve Bennett, 2006). Erken okuryazarlık becerisi gelişmiş çocukların ev ortamlarına yönelik yapılan gözlemler sonucunda mutfak, banyo ve yatak odası gibi evin farklı odalarında yetişkinlere yönelik dergi ve gazete gibi okuma materyallerinin çeşitli ve çok sayıda olduğu görülmüştür (Navsaria ve Sanders, 2015). Çocukların dil gelişiminde çevresel girdinin niceliği önemli olsa da her konuşmanın aynı derecede etkiye sahip olmaması sebebiyle niteliği de göz önünde bulundurmanın önemli olduğu bu nedenle de ebeveynlerin konuşmaların kalitesine

odaklanarak çeşitli ve karmaşık kelime dağarcığı oluşturduğu konuşmalara çocuğunu dahil etmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir (Rowe, 2012). Dil gelişimi bakımından yaşamın ilk anından itibaren önemli olan ev ortamı ve niteliği (Suskind, 2018), çocukların erken okuma, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini desteklemektedir. Burada sunulan tüm araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının niteliğinin arttırılabilmesi üzere ailelere yönelik bilgilendirilmelerin yapılması ve ailelere çocuklarıyla etkili iletişim kurmaları üzere okuryazarlığı destekleyecek katkının sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocukların demografik özelliklerine göre ev erken okuryazarlık ortamlarında ve dil alanı erken öğrenme davranış ve becerilerinden olan erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dildeki durumları birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. Buna göre çocukların cinsiyetlerine göre dil alanı erken öğrenme ve davranışlarından olan erken okuma yazma bakımından kız ya da erkek olmak bir anlam ifade etmezken; alıcı dil ve ifade edici dil becerileri bakımından kızların erkeklere göre daha becerili oldukları anlaşılmaktadır. Buna karşın kız ya da erkek çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ev ortamından kaynaklanmadığı anlaşılan bu durumun kız ve erkek çocukların dil gelişimleri açısından yapılan çalışmalara göre kız ve erkek çocukların sesbilgisel ve yazım işlemler esnasında beynin görsel ve dil bölgelerini farklı şekilde kullanabilmesi nedeniyle kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Literatürde de çocukların alıcı ve sözel dil becerileri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar yer almaktadır (Küçükkelepçe ve Köksal-Akyol, 2023). Dil gelişimi üzerinde cinsiyet etkisi küçük boyutlu olmakla birlikte kız çocuklarının ilgili testlerde erkek çocuklardan yüksek puanlar aldığı görülmüştür (Marjanovič-Umek, Fekonja, Kranjc ve Bajc, 2008). Altun (2019) da alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisi testlerinde kız çocukların erkek çocuklarından daha yüksek puan aldığını fakat bunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Buna karşın kız ve erkek çocuklarının dil gelişiminde cinsiyet farklılıkları olabileceği, kadınların erkeklere göre daha fazla hemisferik aktivite katılımı eğiliminde olduğu farklı çalışmalarla ifade edilmiştir (Etchell, Adhikari, Weinberg, Leen-Choo…Chang, 2018). Araştırmalarda kız çocukların harf bilgisi, alıcı ve ifade edici

dildeki sözcük bilgisi, isimlendirme ve işlev bilgisi gibi erken okuryazarlık becerilerinde erkek çocuklardan daha ileri düzeyde olduğu görülmüştür (Kısaoğlu ve Çetin, 2023). Bunun yanı sıra literatürde kız çocuklarını iletişim kurmaya daha fazla teşvik eden kültürel aile yapıları nedeniyle kız çocukların dil işlevlerinden sorumlu beyin yapılarının erkek çocuklara göre daha erken olgunlaşabileceği ve bu sebeple konuşmada cinsiyet farklılıklarının ortaya çıkabileceğini ifade eden araştırmalar da mevcuttur (Dumitrache, 2021). Burada göz önünde bulundurulması gereken önemli durum kız ve erkek çocuklar arasında beyin yapısı ve işlevi açısından belirlenen bu farklılıkların pratik öneminin yaşam içinde göz ardı edilebilir olmasıdır (Etchell ve ark., 2018). Erkek çocuklar için dezavantaj oluşturan bu durumun tüm çocuklarda erken okuryazarlık ve dil gelişimini destekleyecek unsurlarla güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çocukların yaşlarına göre dil alanı erken öğrenme davranış ve becerilerinden olan erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri ile ev ortamı erken okuryazarlıkları bakımından farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Erken okuryazarlık becerilerinin yaş değişkeni ile olan ilişkisini inceleyen araştırmalar fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve heceleme gibi erken okuryazarlık becerilerinin yaş ile önemli ölçüde artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (Guo, Sun, Puranik ve Breit-Smith, 2018). Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini inceleyen başka bir araştırmada da çocukların yaş değişkenine göre alıcı dil puanlarının 4, 5 ve 6 yaş şeklinde düzenli olarak ilerleyen bir artış gösterdiği görülmüştür (Saranlı, Er ve Deniz, 2017). Literatürde çocukların fonolojik farkındalık, kelime dağarcığı, anlatı üretimi, isim ve harf yazma gibi okuryazarlık becerilerinin yaş fakötürü ile pozitif ve anlamlı ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcut olup bu sonuçlar çocukların yaşı büyükdükçe ebeveynlerin yazılı metinler üzerine konuşma ihtimalinin artış gösterebileceği şeklinde yorumlanmıştır (Krijnen ve ark. 2020). Gelişimin doğası gereği çocukların yaş aldıkça erken okuryazarlık becerilerinde yetkinleşmelerinin beklenmesine karşın ve çeşitli araştırmalarda durumun bu yönde olduğu tespit edilmesine karşın mevcut araştırmada bunun aksi sonuç elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç olan dil alanı erken öğrenme davranış ve becerileri ve ev ortamının erken

okuryazarlık durumu bakımından çalışma grubu puan ortalamalarının çok yüksek olmamasının bu durumla ilişkili olabileceği ön görülmektedir. Başka bir ifadeyle çocukların yaşları artmasına karşın erken okuryazarlıklarında anlamlı değişim olmamasının mevcut araştırmada çalışılan grubun erken okuryazarlık bağlamında pek desteklenemediğini düşündürtmektedir.

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresinin erken öğrenme davranış ve becerilerinin herhangi bir alt boyutunda ve ev ortamı erken okuryazarlıkları bakımından farklılık meydana getirmediği görülmüştür. Buna göre çocukların bir iki ya da üç yıl okul öncesi eğitimden faydalanmasının ne erken okuma yazma, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde ne de çocukların evlerinde erken okuryazarlık bakımından yapılan düzenlemelerde değişim yaratmadığı söylenebilir. Literatürde okul öncesi eğitime devam etme süresinin çocuklarda farklılıklara sebep olabileceğini gösteren araştırmalar yer almaktadır (Arteaga, Humpage, Reynolds ve Temle, 2014). Bu konuya ilişkin yapılan farklı araştırmalara göz atıldığında okul öncesi eğitime devam süresi artıkça çocukların birçok gelişimsel beceri açısından olduğu gibi dilsel gelişim açısından daha başarılı sonuçlar gösterdikleri kaydedilmiştir (Polat ve Akşin-Yavuz, 2016). Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi ile anneler tarafından çocuklara sunulan ev erken okuryazarlık ortamı ilişkisini inceleyen bir diğer araştırma sonucunda okul öncesi eğitime devam etme süresinin ev okuryazarlık ortamında herhangi bir değişikliğe sebep olmadığı görülmüş ve erken okuryazarlık ortamı üzerinde başka unsurların belirleyici olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Coşkun, 2023). Bununla birlikte okul öncesi eğitime devam etme süresi ile çocukların dinlediğini anlama, harf bilgisi ve Erken Okuryazarlık Testi(EROT) toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilirken, sesbilgisel farkındalık ve sözcük bilgisi puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Çiçek, 2023). Okul öncesi eğitime devam etme süresinin çocukların erken öğrenme davranış ve becerilerinin alt boyutları ve ev ortamı erken okuryazarlıkları bakımından farklılık oluşturmaması okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitimin içeriğinin sorgulanması gerektiğini düşündürmektedir. Nitekim çocukların yaşlarındaki değişime karşın erken okuryazarlıklarında bir farklılaşmanın olmaması durumu da mevcut çalışma grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlık

becerilerinin yeterince desteklenemediği fikrini güçlendirmektedir. Bu durum aynı zamanda okula devam eden çocukların ev ortamlarının da erken okuryazarlık bağlamında desteklenebilmesi için okul-aile işbirliğinin güçlenmesi gerektiğini düşündürtmektedir.

Annenin çalışma durumuna göre çocukların dil alanı erken öğrenme davranış ve becerilerinin alt boyutları ile ev ortamı erken okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Biltekin (2019) de araştırmasında buna paralel olarak annelerin çalışma durumun çocukların Erken Okuryazarlık Testi(EROT) puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ailelerin çocukların dil gelişimini desteklemek için evde gerçekleştireceği etkinliklere ayıracağı zaman üzerinde anne çalışma durumunun belirleyici bir unsur olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Harmandar ve Arıkan, 2020). Bununla birlikte literatürde annenin çalışma durumu ile çocuğuna sağladığı ev ortamının uyarıcılığı birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar mevcut olup; çalışan annelerin çalışmayan annelere göre çocuklarına gelişimsel olarak daha zengin bir ev ortamı sağladıkları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Özdemir, 2019). Özellikle çalışan annenin çocuğuyla evde olduğu sınırlı vakti daha fazla birlikte yapılacak çalışmalara ayırmasının da bu durumda etkili olabileceği düşünülmektedir.

Ailenin algıladığı gelir durumu bakımından çocukların dil alanı erken öğrenme davranış ve becerilerinden olan erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri ile ev ortamı erken okuryazarlıkları bakımından farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Alanyazına göz atıldığında erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından risk altında bulunan çocukların sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde yer alan çocuklar olduğu belirlenmiştir (Gengeç, Güldenoğlu ve Kargın, 2023). Farklı araştırmalarda ise sosyoekonomik düzeyi düşük çevreden gelen çocukların homojen bir şekilde dağılmadığı, okula hazıroluşlarını destekleyecek ya da engelleyecek farklılıklar olduğu ifade edilmiştir. Ekonomik seviyesi düşük ailelerden gelen tüm çocukların okula hazırlık için gerekli bilgi ve becerilerinin eksik olarak etiketlenemeyeceği belirtilmiştir (Gullo, 2015). Çocuğun içerisinde yer aldığı çevrenin sosyoekonomik durumunun ebeveyn çocuk birlikte kitap okuma ve evdeki kitap sayısı gibi ev erken okuryazarlık ortamı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir

araştırma sonucunda çevrenin sosyoekonomik durumunun çocuklardaki alıcı kelime dağarcığı, harf-sözcük tanıma ve yazı kavramları gibi erken okuryazarlık becerilerini öngördüğü görülmüştür (Froiland, Powell, Diamond ve Son, 2013). Gelir durumu düşük ailelerden gelen bebeklerin çevresinde daha az rastlantısal konuşma duyma fırsatı elde ettiği görülmüş olup bu bebeklerin bakımıyla ilgilenen kişilere yönelik yapılan dil müdahaleleri sonucunda bebeklerin kelime dağarcığının olumlu yönde etkilenebileceği görülmüştür (McGillion, Pine, Herbert ve Matthews, 2017). Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde çocukların ailelerinin ifade ettiği gelir durumlarına göre erken okuryazarlılıklarının farklılaşmaması gelir adaletsizliğinden kaynaklanan bir durumun mevcut çalışma grubu için söz konusu olmadığını akla getirse de çalışma grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlıklarının çok yüksek olmaması ve gelir dağılımının da benzeşik yapıda olmasının bu sonuçta etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle Birleşmiş Milletler (2024) tarafından da sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması üzere dünya çapında ortadan kaldırılması hedeflenen durumlar arasında ilk sırada ifade edilen yoksulluğun ve genel anlamda gelir dağılımının çocukların yaşamlarını etkileyebileceği göz önünde bulundurularak daha geniş kapsamlı çalışmalarda mevcut durumun yeniden değerlendirilmesi önerilmektedir.

Çocukların ev ortamları ile ilgili olarak kendilerine ait bir odaya sahip olma, kitaplığa sahip olma durumları ile ilk kez kitap alınma yaşı ve kitap okunması sıklığına göre dil alanı erken öğrenme ve davranışlarından erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamları değerlendirilmiştir. Çocukların kendilerine ait bir odaya sahip olma durumu bakımından elde edilen sonuçlara göre kendilerine ait odası olan çocukların erken okuma yazma, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde daha yetkin olduklarını ve bu çocukların ev ortamlarının erken okuryazarlık bakımından daha uygun olduğunu söylemek mümkündür. Literatürde alıcı dil ve ifade edici dil testlerinde kendine ait bir odaya sahip olan çocukların olmayanlara göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşan başka araştırmalar da bulunmaktadır (Küçük, 2016). Çocukların kendilerine ait odaya sahip olmalarına ilişkin yapılan araştırmalardan birinde Niklas ve Tayler (2018), çocuğun akademik yeterlilikleri üzerinde çocuk ve aile özellikleri etkisi incelemiştir. Odaya

sahip olmanın yanı sıra sahip olunan oda özelliklerinin de çocuğun akademik yetkinliklerinde önemli bir unsur olduğunu; bu nedenle çocuğun öğrenmesinde etkili unsurların daha iyi anlaşılabilmesi için odaya sahip olması ilk adımken oda kalitesinin de incelenmesinin önemli katkılar sağlayacağı önerilmiştir (Niklas ve Tayler, 2018). Çelebi-Yazıcıoğlu, Yıldırım ve Kılıç (2019) da çocukların vakitinin büyük bir kısmını içerisinde geçirdiği odalarının ihtiyaçlarına uygun donanımda hazırlamanmasının çocuklardaki güven duygu üzerinde olumlu etkiler oluşturarak başarılı olmalarına katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Tüm bu araştırma sonuçlarına bakıldığında çocuğun kendisine ait bir odasının olması onun bağımsız bir birey olarak ailesince daha fazla desteklenebildiğini göstermektedir. Gerek maddi gerekse manevi anlamda bir çocuğa ait özel bir alan açabilmek aileler için çaba gerektiren bir durumdur. Bu durumun sağlanması çocuğun gelişimine erken okuryazarlık bakımından da katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

Çocukların kendilerine ait kitaplığa sahip olma durumu bakımından kitaplığa sahip olup olmamasının onların erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde farklılık oluşturmazken; ev ortamının erken okuryazarlık değeri bakımıdan çocuğun kitaplığa sahip olması orta düzeyli etki yaratarak değer katmaktadır. Bu durum çocukların sadece odaya sahip olmalarının dahi onların dil alanı erken öğrenme gelişimlerine olan katkısı sonucu ile birlikte düşünüldüğünde odası ve kitaplığı olması halinin çocukların gelişimlerini desteklediği gibi ev ortamının erken okuryazarlık anlamında yetkinliğini arttırdığı biçiminde yorumlanabilir. Çocukların dil becerileri üzerinde evde bulunan kitap sayısının orta ile güçlü düzey arasında ilişkiye sahip olduğu görülmüştür (Lenhart ve Lingel, 2023). Bununla birlikte çocukların okuryazarlık becerilerini ve okuryazarlığa ilgisini desteklemek için ebeveynlerin çocuklarına daha fazla kitap sağlama, daha fazla kitap okuma ve kitap okuma konusunda çocuğuna rol model olma gibi okuryazarlığa maruz kalma faaliyetleri gerçekleştirmesinin önemi vurgulayan başka araştırmalar da mevcuttur (Hume, Lonigan ve McQueen, 2012).

İlk kitap alma ayı bakımından değerlendirildiğinde mevcut araştırmaya katılan pek çok katılımcı çocuğuna 0-12 ay aralığında kitap aldığını belirtmiş, neredeyse tüm çocukların 37-48 ay aralığna dek ilk kitaplarının alındığı yalnızca çok

az sayıda çocuğa 49-60 ve 61-72 ay aralığında ilk kitaplarının alındığı anlaşılmaktadır. Bu durum ev ortamı bakımından sevindirici olmakla birlikte ilk defa kitap alma ayına göre çocukların dil alanı erken öğrenme ve davranışlarından olan erken okuma yazma, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. Nitekim ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma alışkanlıkları hakkında yapılan bir araştırmada çocuğuna kitap okumaya bebeklik döneminde başlayan ebeveyn oranının çok düşük olduğu belirlenmiştir (Yalçın, Aydın ve Yalçınkaya, 2021). Çocukların okuma ilgisine yönelik ebeveyn inançlarının, çocukların erken okuryazarlık gelişiminde göz önünde bulundurulması gereken önemli bir etken olduğu yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Pezoa, Mendive ve Strasser, 2019). Çocukların okuryazarlık becerilerinde güçlü temeller oluşturmasına yardımcı olmak için ebeveynlerin ve eğitimcilerin evde okuma-yazma etkinlikleri konusunda bilinçlendirilerek duyarlı olmaya teşvik edilmesi önemlidir (Inoue, Georgiou, Muroya, Maekawa, Parrila, 2018). Başarılı okuyucuları daha az başarılı okuyuculardan ayıran ev okuryazarlık ortamının hangi özellikleriyle farklılaştığını belirlemek üzere yapılan araştırmalarda yetişkinler tarafından kendisine kitap okunan çocukların daha başarılı olduğu görülmüştür (Kirby ve Hogan, 2008).

Mevcut araştırmada bu durum çocuklara evde kitap okuma sıklığı bakımından ele değerlendirilmiştir. Haftada birkaç kere kendisine kitap okunan çocukların daha az sıklıkta okunanlara göre erken okuma yazma becerilerinde daha yetkin oldukları belirlenmiştir. Ebeveynlerin okumaya yönelik inançları ile çocuklarıyla gerçekleştirdikleri kitap okuma saatlerinin çocukların özellikle dil gelişimi bakımından etkili olduğunu söylemek mümkündür. Literatürdeki çalışmalarda ebeveynlerin hikaye okuma konusundaki öz yeterliliği düşük olduğunda çocukların dil gelişimi puanlarının da düşük olduğu görülmekle birlikte aralarında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüş fakat ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığının çocukların dil gelişimi üzerinde anlamlı farklılıklar meydana getirdiğini ifade edilmiştir (Er, Aral ve Yıldız-Bıçakçı, 2013). OECD (2010), çocukların okuma performansı üzerinde ebeveynlerin okuma sürecine katılım sağlamasının olumlu etkilere sahip olduğunu, ebeveyni tarafından “her gün veya hemen hemen her gün”

veya “haftada bir veya iki kez” kitap okunan çocukların “hiçbir zaman veya hemen hemen hiçbir zaman” veya “ayda bir veya iki kez” kitap okunan çocuklara göre daha iyi okuma performası gösterdiğini ifade etmiştir. Farklı araştırmalarda çocukların yazılı materyallerle ilgili ev deneyimleri ve ebeveynleriyle günlük beraber okuma sıklığının sınırlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılması çocukların erken okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi için ev erken okuryazarlık ortamının zenginleştirilmesi gerektiğini göstermiştir (Altun, 2016). Araştırma sonuçlarının çocukların eğitiminde anne babaların kilit noktada yer aldığını sıklıklıkla ortaya koyması nedeniyle anne babalar çocukların okuryazarlık faaliyetlerine katılmaya teşvik edilmelidir (Silinskas, Sénéchal, Torppa ve Lerkkanen, 2020). Erken çocukluk döneminde çocuğun her yaşantısında olduğu gibi erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil bakımından da desteklenmesi, ebeveynleri ile birlikte kitap okuması yoluyla doğal ve eğlenceli olarak mümkündür.

Çocukların okul öncesi eğitim ortamında deneyimledikleri program özelliklerine göre dil alanı erken öğrenme alanlarından olan erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinin farklılaşması incelenmiştir. Bunlardan ilki olarak öğretmenlerin mesleki kıdem yılının çocukların erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmenin mesleki deneyim yılı ile çocukların dil alanındaki gelişiminin birbirine paralel ilerlediği sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Eryılmaz, Uladı, Geyik ve Öztürk, 2019). Literatürde anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar (Öğretir-Özçelik, 2018) yer almakla birlikte öğretmenlerin çalışma süresi çoğaldıkça erken okuryazarlık konusunda bilgi düzeylerini ölçen Erken Okuryazarlık Bilgi Testi’nden (EROBİT) aldıkları puanların azaldığı sonucuna ulaşan araştırmalar (Laçin ve Güldenoğlu, 2022) da yer almaktadır. Gedik ve Delican (2024) da çocukların erken okuryazarlık becerilerine destek olmak konusunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının meslekteki çalışma süresinin artmasıyla beraber azalma gösterdiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra lisansüstü eğitim yapmış öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların dil alanı erken öğrenme alanları olan erken okuma yazma, alıcı dil ve

ifade edici dil becerileri bakımından daha yetkin olduklarını söylemek mümkündür. Farklı araştırmalar sonucunda çocukların dil gelişimi ile öğretmenlerin mesleki kıdem yılları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülürken öğretmenlerin mezun olduğu öğretim kurumu türü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilemediği de görülmüştür (Tepetaş-Cengiz, 2015). Karadağ, Aktan-Acar ve Erbaş (2023) okul öncesi öğretmenlerin mezun olduğu okul durumuna göre okuma yazmaya hazırlık konusundaki yeterlik algılarının anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında karşılaşılan bu farklı sonuçların öğretmenlerin henüz lisans eğitimindeyken erken okuryazarlığa dair öğrenmeleri ve yıllar içerisinde kendilerini geliştirmek üzere yaptıklarıyla (lisansüstü eğitim yapmak ya da güncel çalışmaları takip etmek gibi) ilişki olabileceğini düşündürtmektedir.

Öğretmenlerin erken okuryazarlığı destekleyen etkinliklere yer verme sıklığındaki artışın özellikle de etkinliğe ayrılan süredeki artışın çocukların alıcı dil gelişimlerini olumlu yönde değiştirdiğini söylemek mümkündür. Erken okuryazarlık hakkında yapılan etkinliklerin mevcut çalışma grubunda yalnızca alıcı dil erken öğrenme alanını desteklemesi araştırmanın çarpıcı sonuçlarındandır. Çocukların erken okuryazarlık ve ifade edici dil öğrenme alanlarında fark yaratan değişimler elde edememesi yapılan çalışmalarının içeriğinin incelenmesi ve daha detaylı değerlendirmelerin yapılması gerektiğini düşündürtmektedir. Literatürde Türkçe etkinlikleri için okul öncesi öğretmenlerinin ayırdığı sürenin ortalama 12 dakika olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar yer almaktadır (Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay, 2015). Okula hazırlık ve erken okuryazarlık gelişimi üzerinde rutine dahil edilerek günlük olarak yer verilen erken okuryazarlık faaliyetlerinin uygulanma sıklığının belirleyici bir role sahip olduğunu söyleyen araştırmalar mevcuttur (Crosh, Koripella, Elleman, Foley…Anyigbo, 2024). Öğretmenlerin resimli öykü kitaplarını günlük eğitim sürecinde kullanma sıklığını inceleyen farklı araştırmalarda öğretmenlerin gün içerisinde en az bir kez resimli kitap okuduğu, ihtiyaç durumlarında bu sayının iki veya üç olacak şekilde artırıldığı fakat fazla okunan kitaplara kulüp çalışmaları zamanlarında yer verildiği görülmüştür (Turan ve Ulutaş, 2016). Bu sonuçlar öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarla çocukların dil gelişimlerine sağladığı katkıyı açıklamaya yardımcı olmaktadır. Ancak mevcut araştırma bakımından çarpıcı bir sonuç olan öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışmalarına daha fazla yer verdikçe

çocukların erken okuma yazma becerilerinde değil alıcı dillerinde olumlu farklılaşma olması, öğretmenlerin nitel sorularda yanıtladığı erken okuryazarlığa ilişkin görüşleri ve ne gibi çalışmalara yer verdiğine dair sonuçlarla birlikte düşünüldüğünde; öğretmenlerin yazı ve ses farkındalığına en çok yer verdiği, bunu sözcük bilgisinin takip ettiği belirlenmiştir. Erken okuryazarlığın temel becerilerini destekleyen bu durum alıcı dildeki artışı açıklamaya yardımcı olmaktadır. Ancak mevcut araştırma amacı dahilinde ele alınmaması nedeniyle öğretmenlerin gerçekleştirdikleri çalışmaların içerik incelemelerinin yapılamaması daha fazla yorum yapmayı güçleştirmektedir. Mashburn ve arkadaşlarının (2008) ifadesiyle okul öncesi eğitim programlarında öğretmenlere kendi alanları ve eğitim düzeyleri konusunda yapılacak daha yüksek standartlı uygulamaların çocukların sınıf içerisindeki eğitsel ve duygusal etkileşimlerinin kalitesini artıracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda erken okuryazarlık çalışmalarına ilişkin öğretmenlere ilham verecek erken okuma yazmayı destekleyen çalışmaların kavramsal anlamda uygun ve uygulamaya dönük biçimde sunulmasının öğretmenleri ve dolayısıyla çocuklarla olan çalışmalarını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmanın nitel verileri olarak incelenen durumlara ilişkin olarak; öğretmenlerce gerçekleştirilen erken okuryazarlık çalışmalarının içeriği detaylı olarak incelenmemiş olmasına karşın öğretmenlerin erken okuryazarlığı nasıl tanımladıkları ve erken okuryazarlık etkinlikleri kapsamındaki çalışmalarda neler yaptıklarına dair görüşlerine detaylı olarak yer verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığı en çok gelişim ve öğrenmeyle ilişkili hazırlayıcı unsurlarla tanımladıkları, okuma yazmaya hazırlık ve yazı farkındalığına değindikleri, harf/alfabe bilgisi, ses bilgisel farkındalık, kitap ve okuma sevgisi, dinlediğini anlama ve dinlenmenin önemini bilme becerilerine yer verdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların hiçbirinin erken okuryazarlığı tanımlarken erken okuryazarlığın ön koşullarından olan sözcük bilgisine yer vermemesi araştırmanın öne çıkan sonuçları arasındadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık tanımına ilişkin algılarına yönelik yapılan bir araştırma sonucunda erken okuryazarlık tanımlarının en çok okuryazarlığa ve akademik başarıya hazırlayıp destekleyen bir rehber şeklinde ifade edildiği görülmüştür (Saydam, 2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili bilgi ve

uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelendiği bir diğer çalışma sonucunda ise çalışmada katılımcı olan öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından erken okuryazarlığın hazırbulunuşluk olarak tanımlandığı görülmüştür (Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan ve Bahap-Kudret, 2014). Erken okuryazalığın birçok öğretmen tarafından hazırbulunuşluk olarak tanımladığı bir başka araştırma sonucunda da öğretmenlerin erken okuryazarlığın alt basamakları hakkında bilgi sahibi olmadığı ve sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarını sistematik şekilde yapmadıkları görülmüştür (Laçin, 2019). Literatürde okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları üzerinde erken okuryazarlık konusunda sahip olduğu bilgilerin anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşan araştırmalar mevcut olup öğretmenlerin sınıfta uyguladığı etkinlik türleri üzerinde sahip olduğu erken okuryazarlık bilgilerinin belirleyici rol oynayabileceği ifade edilmiştir (Türköz, Burak ve Ahmetoğlu, 2023). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve dil alanlarından ses bilgisi konusunda diğer alanlara göre daha az bilgiye sahip olduğunu ve ses bilgisi dahil olmak üzere kodla ilgili okuryazarlık becerilerine dair inançlarının çocukların karşılaştığı deneyimleri etkilediğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Campbell, 2020). Daha fazla mentörlük alan ve çevrimiçi kurslara katılan öğretmenlerin çocuklara uzmanlaşmış destek sağlamak konusunda daha hazırlık oldukları ve bu çocukların karmaşık dil ve sözcük dağarcığı gibi okuryazarlık becerileri yönünden daha ileri seviyede sonuçlar elde ettiği görülmüştür (Landry, Swank, Anthony ve Assel, 2010).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçekleştirdikleri erken okuryazarlık çalışmalarının içeriği bakımından ise sıklıkla yazı farkındalığına yönelik çalışmaları gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra ses bilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, kavram ve beceri çalışmaları, dinlediğini anlama, harf/alfabe bilgisi, etkinlikler, gelişim öğrenme ilkeleri ve kitap okuma alışkanlığına dair çalışmalara da yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışmalarına en çok okuma yazmaya hazırlık ve Türkçe etkinliklerinde yer verdikleri belirlenmiştir. Etkinlik türleri bakımından düşünüldüğünde bu durum çok olağandır. Öğretmenler sanat ve oyun etkinliklerini de erken okuryazarlık öğreniminde kullandıklarını belirtirken çok az öğretmen erken okuryazarlık öğretiminde matematik, drama,

müzik ve fen etkinliklerinden de yararlandığını belirtmiştir. Öğretmenler erken okuryazarlık çalışmalarına yer verdikleri etkinlik türlerini açıklarken etkinlik içeriği odaklı yanıtlar da vermişlerdir. Buna göre erken okuryazarlık hakkında yapılan etkinliklerin en çok dil gelişimi alanıyla, ardından bilişsel gelişim ve motor gelişim alanları ve en son da sosyal duygusal gelişim alanlarında yapılan çalışmalarla ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ifadelerine göre bir gelişim alanı ile ilişkisi kurulamayan ancak çokça yapılan uygulamalardan bir diğeri ise çalışma sayfalarıdır. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığı destekleyen çalışmalar olarak yazı farkındalığına, ses farkındalığına ve çalışma sayfalarına çokça yer verdiği söylenebilir. Öğretmenlerin sözcük bilgisine, erken okuryazarlığı tanımlarken değinmedikleri erken okuryazarlık bileşeni olmasına karşın, gerçekleştirdikleri etkinlik içeriklerinde sözcük bilgisi çalışmalarına yer verdikleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin kavramsal anlamda sözcük bilgisini erken okuryazarlıkla ilişkilendirmemesine karşın sınıf ortamında gerçekleştirdiği etkinlikler olarak sözcük bilgisine yönelik çalışmalar yaparak uygulamada bu anlamda bütüncül yapı izlediğini göstermektedir. Konuya benzer çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde en çok çalışma sayfalarını kullandığı ve bu kapsamda kullanılan ürünler fotokopilerle çoğaltılan çalışma sayfaları, dergi, ünite ya da çalışma kitapları olduğu görülürken kullanılan diğer materyallerin ise resimli olay ya da nesne kartları, hikaye kitapları, akıllı tahta, yazı tahtası, müzik aletleri, kuklalar, artık materyaller, internet siteleri, sosyal medya uygulamaları ve görsel medya içerikleri olarak ifade edilmiştir (Çalış ve Feyman-Gök, 2022).Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeylerini ve staj uygulamalarını inceleyen bir araştırma sonucunda öğretmen adaylarının erken okuryazarlık etkinliklerine en fazla kitap okuma, hikâye tamamlama, soru cevap, çizgi çalışmaları ve ses çalışmaları etkinliklerine yer verdiklerini görülürken bazı öğretmen adaylarının ise oyun çağı çocuklarının gelişim düzeylerine uygun olmadığına inandıkları için bu tür etkinliklere yer vermediğini ifade etmiştir (Altun ve Tantekin-Erden, 2016). Head Start gibi öğretmenlere çocuklarda fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve kelime dağarcığı gelişimini destekleyecek bilgi ve öğretim stratejilerini içeren mesleki gelişim fırsatları sağlayan

eğitim programlarının çocuklarda dil ve erken okuryazarlık deneyimlerinin kalitesini artırdığı görülmüştür (Wasik ve Hindman, 2011). Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık çalışmaları hakkındaki fikirlerinin daha kapsamlı incelenmesi ve ihtiyaç duydukları alanlarda kendilerine destek sunulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Mevcut araştırma çocukların ilk ve en önemli çevresi olarak ailesi ve ev çevresinin erken okuryazarlık becerilerine olan etkisi bakımından önemine işaret etmektedir. Çocukların evlerinde sahip oldukları ortamın erken okuryazarlığı destekleyecek özellikte olmasının erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerindeki artışı beraberinde getirdiği söylenebilir.

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının dil alanındaki erken öğrenme davranış ve becerilerinin evlerinde kendilerine sunulan erken okuryazarlık ortamı ve eğitime katıldıkları program özellikleri bakımından değerlendirildiği araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında gelecek araştırmalar için;

- Çocukların dil alanı erken öğrenme davranış ve becerilerinin, ev ortamı bakımından ve özellikle çocukların kendi odalarının niteliği anlamında incelenmesi,
- Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma/hikaye anlatma gibi sözel etkileşime dayalı paylaşımlarının çocukların dil alanı erken öğrenme davranış ve becerilerinde neden olduğu olası farklılaşmanın detaylı olarak ele alınması,
- Ebeveynlerin okuma ya da dil hakkındaki çeşitliliğe dayalı tutum ve alışkanlıkları ile çocuklarına sundukları dil ortamlarının çocukların dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi,
- Çocukların ev ortamlarının erken okuryazarlık bakımından incelenmesi ve bu ortamında güçlendirilmesi için ailelere yönelik olarak bilgilendirici çalışmaların yapılması; özellikle de erken yaşlarda çocuklarına kitap alma ve haftalık kitap okuma sıklıklarını arttırmaları yönünde bilgilendirmeler ve değerlendirmelerin yapılması,
- Okul öncesi öğretmenlerinin lisansüstü eğitim almış olması onların sınıflarında gerçekleştirdikleri erken okuryazarlık çalışmalarında farklılık yarattığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin mezuniyetlerinin sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamalara yansımasının değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışmaları dahilinde sınıf ortamında gerçekleştirdikleri uygulamaların gözlemlenerek incelenmesi,
- Öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin teorik bilgilerinin arttırılmasının, güncellenmesinin yanı sıra uygulama çeşitliliğinin sağlanması bakımından öğretmenler arası fikir paylaşımlarını sağlayacak düzenlemelerin ve

araştırmacı rehberliğinde yapılacak çalışmaların hayata geçirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adamson, L. B., Caughy, M., O'B. Bakeman, R., Rojas, R., Owen, M. T., Tamis-LeMonda, C. S., Pacheco, D., Pace, A. ve Suma, K. (2021). The quality ofmother-toddler communication predicts language and early literacy in mexican american children from low-income households. *Early Childhood Research Quarterly*, *56*, 167-179.

Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H. ve Sönmez, İ. (2017). *Erken öğrenme gözlem ve derecelendirme ölçeği öğretmen formunun Türkçe'ye uyarlanması.* 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi (sözlü bildiri). Ankara.

Akgün, M. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Akın-Sarı, B. (2018). Mizaç özellikleri ve gelişime etkileri. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics, 4*(1), 5-9.

Akoğlu, G. ve Kızılöz, Ç. (2019). Okul öncesi dönem Türk çocuklarda yazı farkındalığı becerileri ve ev okuryazarlık ortamı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 90-105. doi: 10.16986/HUJE.2018040772

Aksoy, A. B. ve Aksoy, M. (2020). Yürüme döneminde küçük konuşmacılar: gelişimsel bir bakış, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 239-259.

Aksoy, P. ve Gresham, F. M. (2020). Theoretical bases of "social-emotional learning intervention programs" for preschool children, *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7*(4), 1517-1531. http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1010.

Akyüz, E. ve Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: tanımları boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimdeki rolü. *Hacettepe Sağlık Bilimleri Ensititüsü, 4*(3), 38-57.

Albert, R. R., Schwade, J. A. ve Goldstein, M. H. (2018). The social functions of babbling: Acoustic and contextual characteristics that facilitate maternal responsiveness. *Developmental Science, 21*(5). doi:10.1111/desc.12641

Altun, D. (2013). *An investigation of the relationship between preschoolers` reading attitudes and home literacy environment.* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Altun, D. (2016). *Okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerilerinin ev-içi ve sınıf okuryazarlık ortamları ile olan ilişkisinin çok düzeyli analizi.* (Doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Altun, D. (2019). 60-71 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(2), 1158-1182.

Altun, D. ve Tantekin-Erden, F., E. ve Snow, C. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. Ed. Demirel, Ö. ve Dinçer, S. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (s. 505-529). Ankara: Pegem Yayınevi. http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563b2.031

Altun, D. ve Tantekin-Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 241-261.

Ann-Evans, M., Reynolds, K., Shaw, D. ve Pursoo, T. (2011). Parental explanations of vocabulary during shared book reading: a missed opportunity. *First Language,31*(2), 195-213. doi: 10.1177/0142723710393795

Aslan, H. S. (2019). *48-66 aylık çocuklarda dil gelişimi ve sosyal beceri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması.* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arıcı, M. (2018). *Annelerin evde çocukları ile hikâye kitabı okuma davranışlarının ebeveynlik tutumlarına göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arıcı, M. ve Tüfekci-Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 33*(1), 100-120.

Arrow, A. W. (2010). Emergent literacy skills in new zealand kindergarten children: implications for teaching and learning in ECE settings. *He Kupu, 2*(3), 57-69.

Arteaga, I., Humpage, S., Reynolds, J. A. ve Temple, A. J. (2014). One year of preschool or two: is it important for adult outcomes? *Economics of Education Review, 40,* 221-237.

Aydoğan, Y. ve Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 159,* 203-210.

Aygün, A. (2022). *Ebeveynlerin ev erken okuryazarlık ortamlarının farklı değişkenler ile incelenmesi ve uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bağatarhan, T. ve Nazlı, S. (2013). *Ebeveyn eğitim programının annelerin ebeveynlik öz-yeterliklerine etkisi. Sosyal Politika Çalışmaları, 31,* 67-88. ISSN: 1303-0256

Bahlmann-Bollinger, C. M. ve Myers, J. K. (2020). Young children's writing in play-based classrooms. *Early Childhood Education Journal, 48,* 233-242. https://doi.org/10.1007/s10643-019-00990-0.

Bando, R., Lopez-Boo, F., Fernald, L., Gertler, P. ve Reynolds, S. (2024). Gender differences in early child development: evidence from large-scale studies of very young children in nine countries. *Journal of Economics, Race, and Policy, 7*(2), 1-11. https://doi.org/10.1007/s41996-023-00131-1

Barnett, M. A., Gustafsson, H., Deng, M., Mills-Koonce, W. R. ve Cox, M. (2012). Bidirectional associations among sensitive parenting, language development, and social competence. *Infant and Child Development, 21*(4), 374-393. doi:10.1002/icd.1750

Baruti, S., Baruti-Sylejmani, M. ve Ukshini, E. (2021). Parents' perceptions about the role of hearing in the development of language and speech in children. *International Journal of Social Science and Human Research, 4*(9), 2284-2286. doi: 10.47191/ijsshr/v4-i9-03

Bayar-Muluk, N., Bayoğlu, B. ve Anlar, B. (2013). Language development and affecting factors in 3- to 6-year-old children. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, *271,* 871-878.

Bayar-Muluk, N., Bayoğlu, B. ve Anlar, B. (2016). A study of language development and affecting factors in children aged 5 to 27 months. *Ear, Nose & Throat Journal, 95,* 1

Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, *1*(1), 31-41.

Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 08-22.

Baştuğ, Y. E. (2020). *Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısındandeğerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ensitüsü, Ankara.

Bencik-Kangal, S. (2022). *Çocuğumun Beyninde Neler Oluyor? Gelişimsel Çözüm Önerileriyle.* Ed. İpek Arman. Eylül, 2022. 13. Baskı (s. 247). Ankara: Elma Yayınevi.

Beschorner, B. ve Hutchison, A. (2013). iPads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 1*(1), 16-24.

Bigozzi, L., Vettori, G. ve Incognito, O. (2023). The role of preschoolers' home literacy environment and emergent literacy skills on later reading and writing skills in primary school: a mediational model. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1113822

Bilgi, A. D., Aslan, D. ve Açıkgöz, G. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerini değerlendirme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 24-43.

Biltekin, A. (2019). *Çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Birleşmiş Milletler [United Nations] (2024). United Nations Sustainable Developmental Goals. Erişim tarihi 01.07.2024 https://sdgs.un.org/goals

Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2007). Acquiring mental tools and higher mental functions. *Tools of the Mind the Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (2nd ed) içinde (s. 15-27).

Bonifacci, P., Trambagioli, N., Bernabini, L. ve Tobia, V. (2021). Home activities and cognitive skills in relation to early literacy and numeracy: testing a multifactorial model in preschoolers. *European Journal of Psychology of Education, 37*(4), 1-25. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00528-2

Borg, E., Risberg, A., McAllister, B., Undemar, B. M., Edquist, G., Reinholdson, A. C., Wiking-Johnsson, A. ve Willstedt-Svensson, U. (2002). Language development in hearing-impaired children establishment of a reference material for a 'language test for hearing-impaired children, LATHIC. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 65*, 15-26.

Boyle, S. A., McNaughton, D. ve Chapin, S. E. (2019). Effects of shared reading on the early language and literacy skills of children with autism spectrum disorders: a systematic review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 34*(4), 205-214. https://doi.org/10.1177/10883576198382

Buckingham, J., Beaman, R. ve Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review, 66*(4), 428-446. http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.795129.

Burgess, S., Hecht, S., Lonigan, C. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37,* 408-426. doi: 10.1598=RRQ.37.4.4

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 29*. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Bredekamp, S. (2015). Çocuklara iletişimi öğretme: Dil, okuryazarlık ve sanat. Ed. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan. *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar (2nd ed).* içinde (s.374-409). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.

Broer, M., Bai, Y. ve Fonseca, F. (2019). A Review of the Literature on Socioeconomic Status and Educational Achievement. In: *Socioeconomic Inequality and Educational Outcomes. IEA Research for Education (A Series of In-depth Analyses Based on Data of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA),* vol 5. Springer, Cham.

Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum, 24,* 35-49.

Brown, M. I., Westerveld, M. F. ve Gillon, G. T. (2017). Early storybook reading with babies and young children: parents' opinions and home reading practices.

Australasian Journal of Early Childhood, 42, 69-77. doi:10.23965/AJEC.42.2.09

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. ve Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly 25,* 166-176. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.004

Burris, P. W., Phillips, B. M. ve Lonigan, C. J. (2019). Examining the relations of the home literacy environments of families of low SES with children's early literacy skills. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 24*(2), 154-173, DOI: 10.1080/10824669.2019.1602473

Buysse, V., Peisner-Feinberg, E., Soukakou, E., Fettig, A., Schaaf, J. ve Burchinal, M. (2016). Using recognition & response (R&R) to improve children's language andliteracy skills: findings from two studies. *Early Childhood Research Quarterly, 36,* 11-20. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.005

Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L. ve Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, *30*(1), 1-18. doi:10.1080/10409289.2018.1514845

Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzallac, S. L., Grissmer, D. ve Morrison, F. J. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development, 83*(4), 1229-1244. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01768.x.

Campbell, S. (2020). Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers' reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy, 20*(4), 783-814.

Campbell, S. (2021). Phonics and play-literacy: parental expectations of an early childhood literacy program. *Australian Journal of Language and Literacy, 44*(3), 60-73.

Canfield, C. F. ve Saudino, K. J. (2016). The influence of infant characteristics and attention to social cues on early vocabulary. *Journal of Experimental Child Psychology, 150,* 112-129. doi:10.1016/j.jecp.2016.05.005

Can-Yaşar, M. ve Yazıcı, Z. (2021). Dil gelişimi. Ed. Emine Ahmetoğlu ve Ezgi Akşin Yavuz. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* içinde s. 103-136. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara

Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G. ve Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies, *Psychological Science, 23,* 678.

Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F. ve Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in reschoolers. *Journal of Research in Reading, 42*(1), 150-161. ISSN 0141-0423 doi:10.1111/1467-9817.12255

Carter, D. R., Chard, D. J. ve Pool, J. (2009). A family strengths approach to early language and literacy development. *Early Childhood Education Journal, 36*(6), 519-526.

Carvalhais, L., Limpo, T., Richardson, U. ve Castro, S. L. (2020). Effects of the portuguese graphogame on reading, spelling, and phonological awareness in second graders struggling to read. *The Journal of Writing Research, 12*(1). https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.02

Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J. ve Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. T*eaching and Teacher Education, 48,* 97-105.

Castles, A., Rastle K. ve Nation, K. (2018). Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*(1), 5-51.

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. ve Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: evidence from A longitudinal investigation. *Scientifc Studies of Reading, 3,* 331-361. https:// doi.org/10.1207/s1532799 xssr0304_2.

Caviness, S. C. (2020). *The relationship between at-home reading literacy activities and reading literacy scores of beginning kindergarteners* (Doctoral thesis). Walden University, College of Education, Minnesota.

Cengiz, Ö. (2013). Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil. *Edebiyat Fakültesi Dergisi, 30*(1), 97-114.

Center on the Developing Child at Harvard University (2021). Three Principles to Improve Outcomes for Children and Families, 2021 Update. http://www.developingchild.harvard

Çabuk, B., Baş, T. ve Teke, N. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarına ilişkin ebeveyn algıları. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(229), 233-368.

Çalış, E. S. ve Feyman-Gök, N. (2020). 2010-2019 yılları arasında adında erken okuryazarlıkkavramı kullanılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8*(2), 152-167.

Çalış, E. S. ve Feyman-Gök, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 64,* 175-202. doi: 10.21764/maeuefd.1067062. e-ISSN:2146-5983

Çelebi-Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(4),489-503.

Cheung, R. W., Austerberry, C., Fearon, P., Hayiou-Thomas, M. E., Leve, L. D., Shaw, D. S., Ganiban, J. M., Natsuaki, M. N., Neiderhieser, J. M. ve Reiss, D. (2024). Disentangling genetic and environmental influences on early language development: the interplay of genetic propensity for negative emotionality and surgency, and parenting behavior effects on early language skills in an adoption study. *Child Development, 95*(3), 699-720. doi: 10.1111/cdev.14021

Cheung, R. W., Hartley, C. ve Monaghan, P. (2021). Receptive and expressive language ability differentially support symbolic understanding over time: Picture comprehension in late talking and typically developing children. *Journal of Experimental Child Psychology, 214*(1).

Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F. ve Maldonado-Carreno, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly, 40,* 52-62.

Conture, E. G., Kelly, E. M. ve Walden, T. A. (2013). Temperament, speech and language: an overview. *Journal of Communication Disorders, 46*(2), 125-142. doi:10.1016/j.jcomdis.2012.11.002.

Coolican, H. (2014). *Research Methods and Statistics in Psychology*. New York: Psychology. ISBN: 978-0-203-76983-6.

Copp, S. B., Cabell, S. Q. ve Tortorelli, L. S. (2016). See, say, write: a writing routine for the preschool classroom. *Reading Teacher, 69*(4), 447-451.

Coşkun, L. (2023). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin okuma inancı ve ev erken okuryazarlık ortamlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*(1), 425-452. https://doi.org/10.37217/tebd.1189625

Crosh, C. C., Koripella, A., Elleman, C., Foley, B., Tumin, D. ve Anyigbo, C. (2024). Early literacy developmental activities and pre-kindergarten learning

skills in the context of childhood adversity. *Academic Pediatrics, 24*(6), 905-913.doi: 10.1016/j.acap.2024.01.005

Curenton, S. M. ve Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development, 19*(2), 261-283. doi:10.1080/10409280801963939

Curry, A. L., Reeves, E. ve Mcintyre, C. J. (2016). Connecting schools and families: understanding the influence of home literacy practices. *Texas Journal of Literacy Education, 4*(2), 69-77. ISSN 2374-7404

Çelebi-Yazıcıoğlu, N. M., Yıldırım, K. ve Kılıç, N. P. (2019). A study on determining the criteria that parents consider when buying children's room furniture. *Journal of Science, Part A: Engineering and Innovation, 6*(4), 81-91.

Çelik, E. S. (2021). *Aile katılımlı etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş grubu çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve ev erken okuryazarlık ortamına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çiçek, D. D. (2021). *60-72 aylık çocuklarda hızlı isimlendirme ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Dağabakan-Öztürk, F. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *MilliEğitim Dergisi, 36*(174), 155-161.

Damhuis, C. M. P., Segers, E. ve Verhoeven, L. (2014). Sustainability of breadth and depth of vocabulary after implicit versus explicit instruction in kindergarten. *International Journal of Disability, Development and Education*, *61*(3), 194-211. doi: 10.1080/1034912X.2014.932562

Dave, S., Mastergeorge, A. M. ve Olswang, L. B. (2018). Motherese, affect, and vocabulary development: dyadic communicative interactions in infants and

toddlers. *Journal of Child Language, 45*, 917-938. doi:10.1017/S030500091 7000551

Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J. ve Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience, 16*(4), 234-44. doi:10.1038/nrn3924

Del-Tufo, S. N., Sayako-Earle, F. ve Cutting, L. E. (2019). The impact of expressive language development and the left inferior longitudinal fasciculus on listening and reading comprehension. *Journal of Neurodevelopmental Disorders, 11*(1), 37. https://doi.org/10.1186/s11689-019-9296-7

Demir-Lira, Ö. E., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S. ve Levine, S. C. (2020). Parents' early book reading to children: relation to children's later language and literacyoutcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science, 22*(3). doi:10.1111/desc.12764.

Demir, Ö. E., Rowe, M. L., Heller, G., Goldin-Meadow, S., Levine, S. C. (2015). Vocabulary, syntax, and narrative development in typically developing children and children with early unilateral brain injury: Early parental talk about the there-and- then matters. *Dev Psychol, 51*(2), 161-175. doi:10.1037/a0038476.

Demircan, Ö. ve Tantekin-Erden, F. (2015). Parental involvement and developmentally appropriate practices: a comparison of parent and teacher beliefs. *Early Child Development and Care, 185*(2), 209-225. doi: 10.1080/03004430.2014.919493

Deniz, A. (2018). *Resimli Öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beşyaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M. ve Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research,* 2090-3987. doi:10.1155/2012/6028d07

Diken, Ö., Topbaş, S. ve Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10*(2), 41-60.

Dixon, W. E. ve Shore, C. (1997). Temperamental predictors of linguistic style during multiword acquisition. *Infant Behavior and Development, 20*(l), 99-103.

Dixon, W. E. ve Hull-Smith, P. (2000). Links between early temperament and language acquisition. *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University Press), 46*(3), 417-440.

Dobbs-Oates, J., Kaderavek, J. N., Guo, Y. ve Justice, L. M. (2011). Effective behaviormanagement in preschool classrooms and children's task orientation: enhancing emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(4), 420-429.

Dubeck, M. M. ve Gove, A. (2015). The early grade reading assessment (EGRA): its theoretical foundation, purpose, and limitations. *International Journal of Educational Development, 40,* 315-322.

Dulay, M. K., Cheung, S. K. ve McBride, C. (2018). Environmental correlates of early language and literacy in low-to middleincome filipino families. *Contemporary Educational Psychology, 53,* 45-56.

Duke, N. K. ve Carlisle, J. (2011). *The Development of Comprehension.* In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E. B. Moje, P. P. Afflerbach (Eds.), Handbook of reading research, 4, 199-228. New York: Rutledge.

Dumitrache, A. M. (2021). Language and aggression in preschool children. gender differences. *Psychology and Educational Science, 12*(2), 123-140.

Duran, M. ve Kenanoğlu, D. (2020). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi üzerineyapılan çalışmaların içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 8*(1), 15-35. ISSN: 2147-7892doi:10.33715/inonusaglik.699957

Duran-Yurdacan, Ç. (2022). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamı ve birlikte kitap okuma arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duursma, E. (2014). The effects of fathers' and mothers' reading to their children on language outcomes of children participating in early head start in the United States. *Fathering: A Journal of Theory and Research About Men as Parents, 12*(3), 283- 302.

Duursma, E., Pan, B. A. ve Raikes, H. (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 23,* 351- 365.

Druten-Frietman, L.V., Denessen, E., Gijsel, M. ve Verhoeven, L. (2015). Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth. *Learning and Individual Differences, 43*, 92-99.

Edwards, C. M. (2014). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(1), 53-79. doi:10.1177/1468798412451590.

Efe, M. (2023). *Sözel dil becerileri eğitim programı (SÖDBEP)'nın çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(2), 257-283. doi: 10.24130/eccd-jecs.196720182257.

Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 5-21.

Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent Üniversitesi Journal of Education, 3*(2), 156-160.

Er, S., Aral, N. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2013). Identifying the relationship between children's language skills and parents' self-efficacy in story reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93,* 1269-1274.

Erdoğan, S., Şimşek-Bekir, H. ve Erdoğan-Aras, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Enstitü Dergisi, 14*(1), 231-246.e

Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. ve Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: izleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 10*(2), 191-219.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 603-619. doi: 10.17860/efd.88429

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay-Sarıca, A. ve Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online, 13*(4), 1449-1472.

Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *AnkaraÜniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(2), 193-204.

Erkan, S. ve Topcu-Bilir, Z. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35,* 173-190.

Ertekin, B. D. (2021). *Erken okuryazarlık eğitim programının 60-69 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Etchell, A., Adhikari, A., Weinberg, L. S., Leen Choo, A., Garnett, E. O., Ming Chow, H. ve Chang, S. E. (2018). A systematic literature review of sex differences in childhood language and brain development. *Neuropsychologia, 114,* 19-31. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.04. 011

Eryılmaz, E., Uladı, G., Geyik, M. ve Öztürk, M. (2019). 36-72 aylık çocukların dil gelişim özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 265-277.

Evans, J. L. ve MacWhinney, B. (1999). Sentence processing strategies in children with expressive and expressive-receptive specific language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders, 34*(2), 117-134.

Farrant, B. M. ve Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the longitudinal study of australian children. *First Language, 33,* 280-293. doi:10.1177/0142723713487617

Fauzi, C. ve Basikin (2020). The impact of the whole language approach towards children early reading and writing in English. *Jurnal Pendidikan Usia Dini, 14,* 1. doi: https://doi.org/10.21009/JPUD.141.07

Farkas, G. ve Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research, 33*(3), 464-497. doi:10.1016/j.ssresearch.2003.08.001

Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S. ve Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(2), 196-212.

Fatonah, N. (2019). Parental involvement in early childhood literacy development. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 454.* Proceedings of the International Conference on Early Childhood Education and Parenting 2019 (ECEP 2019).

Fernald, A., Marchman, V. A. ve Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, *16*(2), 234-248.

Feyman-Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Feyman Gök, N., Taş, I., Tuğrul, B., Uysal, B. B. ve Duman, K. (2023). Felsefi düşünme temelli erken okuryazarlık programı'nın ev okuryazarlık ortamlarına etkisi ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri hakkında görüşleri. *Millî Eğitim, 52* (Özel Sayı), 875-906. doi: 10.37669/milliegitim.1290451

Fisher, S. E. ve Vernes, S. C. (2015). Genetics and the language sciences. *The Annual Review of Linguistics, 1,* 289-310. doi:10.1146/annurev-linguist-030514-125024

Froiland, J. M., Powell, D. R., Diamond, K. E. ve Son, S. H. C. (2013). Neighborhood socioeconomic well-being, home literacy, and early literacy skills of at risk preschoolers. *Psychology in the Schools, 50*(8), 755-769.

Gadsden, V. (2017). Family literacy. In B. Street, & S. May (Eds.). *Literacies and language education. Encyclopedia of language and education* (3rd ed.). Switzerland: Springer.https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9_15

Garzotto, F., Paolini, P. ve Sabiescu, A. (2010). *Interactive storytelling for children.* Proceedings of the 9th International Conference on Interaction Design and Children. IDC 2010, Barcelona, Spain, June 9-12, 2010. New York: ACM, 356-359. ISBN: 978-1-60558-951-0

Gedik, O. ve Delican, B. (2024). Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde temel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, *7*(1), 104-118. doi: 10.48174/buaad.1475725

Genç-Ersoy, B. (2021). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education, 25,* 263-294. doi: 10.14689/enad.25.11

Gengeç, H. (2021). *Risk grubunda olan ve olmayan 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gengeç, H., Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2023). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: Sosyo ekonomik düzey ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 57,* 252-279. doi:10.9779.pauefd.1064101

Gerde, H. K. ve Powell, D. R. (2009). Teacher education, book-reading practices, and children's language growth across one year of Head Start. *Early Education and Development, 20*(2), 211-237.

Gillis, M., West, T. ve Coleman, M. R. (2010). *Early learning observation & rating scale: Teacher's guide.* New York, NY: National Center for Learning Disabilities.

Guevara, J. P., Erkoboni, D., Gerdes, M., Winston, S., Sands, D., Rogers, K., Haecker, T., Jimenez, M. E. ve Mendelsohn, A. L. (2020). Effects of early literacy promotion on child language development and home reading environment: A randomized controlled trial. *The Journal of Pediatrics: X, 221,* 72-80.

Gullo, D. F. (2015). Multiple dimensions of biological development: Implications for kindergarten readiness among young children in poverty. *Journal of Social Science Studies, 2*(1), 106-128. doi:10.5296/jsss.v2i1.6394. ISSN 2329-9150

Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. ve Mcginty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading, 35*(3), 308-327.

Guo, Y., Sun, S., Puranik, C. ve Breit-Smith, A. (2018). Profiles of emergent writing skills among preschool children. *Child Youth Care Forum, 47*, 421-442. https://doi.org/10.1007/s10566-018-9438-1

Gürevin, G. (2023). *Farklı sosyoekonomik düzeye sahip çocukların anlatı becerileri ile çalışma belleği, doğal dil ve ev erken okuryazarlık ortamı ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Golinkoff, R. M., Deniz-Can, D., Soderstrom, M. ve Hirsh-Pasek, K. (2015). (Baby)Talk to me: The social context of infant-directed speech and its effects on early language acquisition. *Current Directions in Psychological Science, 24*(5), 339-344. doi: 10.1177/0963721415595345

Gozali-Lee, E. ve Mueller, D. (2013). Early literacy: A review and analysis conducted for generation next. *Effective Approaches to Fostering Student Literacy Development.* Wilder Research. Saint Paul: Minnesota

Gökkuş, İ. ve Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 368-385.

Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(19), 23-40.

Gönen, M., Yıldız, E., Bilgen, Z. ve Türe-Köse, H. B. (2022). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin okuryazarlık durumları: Karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(1), 32-59.

Gözüm, A. İ. C. ve Uyanik-Aktulun, Ö. (2021). Relationship between pre-schoolers' self-regulation, language, and early academic skills: The mediating role of self-regulation and moderating role of gender. *Current Psychology, 40,* 4718-4740. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01699-3

Grieshaber, S., Shield, P., Luke, A. ve Macdonald, S. (2011). Family literacy practices and home literacy resources: An australian pilot Study. *Journal of Early Childhood Literacy, 12*(2), 113-138. doi: 10.1177/1468798411416888

Hamarat, H. ve Ergin, B. (2020). İkinci dil eğitimi alan veya iki dilli ve ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal, 28*(6), 2497-2509. doi: 10.24106/kefdergi.4099

Hannon, P., Nutbrown, C. ve Morgan, A. (2020). Effects of extending disadvantaged families' teaching of emergent literacy. *Research Papers in Education, 35*(3), 310-336. doi: 10.1080/02671522.2019.1568531

Hansen, J. E. ve Broekhuizen, M. L. (2019). Quality of the language-learning environment and vocabulary development in early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(4), 1-16. doi: 10.1080/00313831.2019.1705894

Harmandar, D. ve Arıkan, A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarında ailelerin tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1183-1203.

Harris, J., Golinkoff, R.M. ve Hirsh-Pasek, K. (2011). *Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary.* In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.). Handbook of Early Literacy Research, 3, 49-65. New York: Guilford.

Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C. ve Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacherchild interactions and preschool

children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly, 36,* 561-571.

Hayiou-Thomas, M. E. (2008). Genetic and environmental influences on early speech, language and literacy development. *Journal of Communications Disorders, 41*(5), 397-408. doi:10.1016/j.jcomdis.2008.03.002.

Hayiou-Thomas, M. E., Smith-Woolley, E. ve Dale, P. S. (2021). Breadth versus depth: cumulative risk model and continuous measure prediction of poor languageand reading outcomes at 12. *Developmental Science, 24*(2), doi:10.1111/desc.12998

Hindman, A. H., Skibbe L. E. ve Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort, *Read Write, 27*(2), 287-313.

Hindman, A. H. ve Wasik, B. A. ve Snell, E. K. (2016). Closing the 30 million word gap: Next steps in designing research to inform practice. *Child Development Perspectives, 10*(2), 134-139. doi:10.1111/cdep.12177

Hood, M., Conlon, E. ve Andrews, G. (2008). Pre-school home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*(2).

Hoff, E. (2006). How Social Contexts Support and Shape Language Development. *Developmental Review, 26*(1), 55-88.

Hoff, E. (2013). Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps.*Developmental Psychology*, *49*(1), 4-14. https://doi.org/10.1037/a0027238.

Hogan, T. P., Adlof, S. M. ve Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *16*(3), 199-207. doi: 10.3109/17549507.2014.904441

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. ve Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), 27-50. doi:10.1016/j.ecresq.2007.05.002

Hruby, G. G. (2020). Languages's vanishing act in early literacy education. *Phi Delta Kappan, 101*(5), 19-24. doi:10.1177/0031721720903823

Hume, L. E., Lonigan C. J. ve McQueen, J. D. (2012). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading, 38*(2), 1-22. Doi: 10.1111/j.1467-9817.2012.01548.x. ISSN 0141-0423

Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J. ve Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology, 61*(4), 343-365. doi:10.1016/j.cogpsych.2010.08.002

Inoue, T., Georgiou, G. K., Muroya, N., Maekawa, H. ve Parrila, R. (2018). Can earlier literacy skills have a negative impact on future home literacy activities? Evidence from Japanese. *Journal of Research in Reading, 41*(1), 59-175. ISSN 0141-0423. doi:10.1111/1467-9817.12109

Irish, C. K. (2016). *Dialogic reading in the home environment: A multiple case study of six Families* (Unpublished doctoral thesis). George Mason University, Fairfax, VA.

Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 1071-1086.

Işıkoğlu, N. ve Şimşek, Z. C. (2022). Ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkileri. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(233), 177-189.

Işıkoğlu-Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*, 34-46.

Işıkoğlu-Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M. ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 15*(1), 125-135. http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.05211

Işıkoğlu-Erdoğan, N., Şimşek, Z. C. ve Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloğa dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *GEFAD / GUJGEF, 37*(2), 789-809.

Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 34*(2), 284-298. doi: 10.33308/26674874.2020342154

Iyer, S., Do, D., Akshoomoff, N., Malcarne, V. L., Hattrup, K., Berger, S. P., Gahagan, S. ve Needlman, R. (2018). Development of a brief screening tool for early literacy skills in preschool children, *Academic Pediatrics, 19*(4), 464-470.

İşlek, S. (2021). *Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: Ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İşlek, S. ve Turan, F. (2023). Erken okuryazarlık müdahalesinde yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(1), 128-140.

İnal-Kızıltepe, G., Can-Yaşar, M. ve Uyanık, Ö. (2017). Bilişsel becerileri destekleme programının 61-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(3), 612-629. doi: 10.16986/HUJE.2016018726

Jonesa, A. C., Toscanob, E., Bottingc, N., Marshalld, C. R., Atkinsona, J. R., Denmarka, T., Hermanc, R. ve Morgan, G. (2016). Narrative skills in deaf

children who use spoken english: Dissociations between macro and microstructural device. *Research in Developmental Disabilities*, *59,* 268-282

Justice, L. M. ve Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology,* 11, 17-29.

Justice, L. M. ve Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99-113.

Kakırman-Yıldız, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas, 7,* 95-112. https://doi.org/10.18795/ma.94919

Kakırman-Yıldız, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuğunun eğitim ve gelişiminde kitabın rolü ve bu süreçte anaokulu kütüphanelerinin gerekliliği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *3*(3), 792-802.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2009). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 2*(1), 1-13.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). A comparative study into early learning skills of five-six-year old children and their social adaptation and skills. *İlköğretim Online, 10*(1), 40-50. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Karaahmetoğlu, B. (2015). *Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişen çocukların ailelerinin erken okuryazarlığa ilişkin inançları ile erken okuryazarlık ev ortamı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaahmetoğlu, B. ve Turan, F. (2020). Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişen çocukların ailelerinin erken okuryazarlığa ilişkin inançları ile erken okuryazarlık ev ortamının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 243-253. e-ISSN: 2536-4758

Karadağ, M., Aktan-Acar, M. ve Erbaş, Y. H. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlikleri ve uygulamaları. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 122-148

Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaman-Benli, G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerileri: "İşte benim harflerim!". *Yaşadıkça Eğitim, 35*(1), 294-310. doi: 10.33308/26674874.2021351260

Karaman, G. ve Güngör-Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 516-541. doi: http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (27. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(1), 61-87. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.299868

Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(6), 2369-2384.

Kaynak-Ekici, K. B. (2017). *MEB okul öncesi eğitim programına uyarlanmış piramit metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kebir, C. ve Özkaya, H. (2023). 16-36 ay arası çocuklarda ekran maruziyetinin dil gelişimi üzerindeki etkisinin araştırılması. *Türk Aile Hekimliği Dergisi, 27*(2), 21-28. doi: 10.54308/tahd.2023.21033

Keleş-Ertürk, C. (2017). *5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kellogg, L. M. (1996). *Temperament and Language Development in First Grade Children.* Dissertations and Theses (s. 5283). USA: Portland State University. https://doi.org/10.15760/etd.7156

Kısaoğlu, Ş. Y. ve Çetin, A. (2023). 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(2), 328-345.

Kids Count (2010). Learning to Read. Early warning! Why Reading by The End of Third Grade Matters. 03.07.2024 tarihinde https://ed.psu.edu/sites/default/files/inline-files/Anne%20E%20Casey%202010%20Early%20Warning%20Special_Report_Executive_Summary.pdf adresinden erişildi.

Kim, S., Im, H. ve Kwon, K. A. (2015). The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. *Child & Youth Care Forum, 44*(6), 835-852. doi 10.1007/s10566-015-9309-y

Kim, Y. ve Riley, D. (2021). Accelerating early language and literacy skills through a preschool-home partnership using dialogic reading: a randomized tria. *Child & Youth Care Forum, 50*(2), 901-924. https://doi.org/10.1007/s10566-021-09598-1

Kirby, J. R. ve Hogan, B. (2008). Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education Canada, 18*(3), 112-130

Kluczniok, K., Lehrl, S., Kuger, S. ve Rossbach, H. G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(3), 420-438. http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2013.814356.

Koçak, N., Ergin, B. ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16,* Özel Sayı II, 100-106.

Koçak, N. B. (2009). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anasınıfına giden beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Kokkalia, G. ve Economou, A. (2019). School readiness from kindergarten to primary school. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 14*(11), 4. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090

Konishi, H., Froyen, L. C., Skibbe, L. E. ve Bowles, R. P. (2018). Family context and children's early literacy skills: The role of marriage quality and emotional expressiveness of mothers and fathers. *Early Childhood Research Quarterly, 42,* 183-192.

Koşkulu, S. (2019). *Maternal behaviors and joint attention mediate the link between maternal education levels and infants' language development* (Yüksek lisans tezi). Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Krogstad-Svanes, I. ve Andersson-Bakken, E. (2021). Teachers' use of open questions: Investigating the various functions of open questions as a mediating tool in early literacy education. *Education Inquiry*. doi: 10.1080/20004508.2021.1985247

Kumaş, Ö. A. (2021). The effects of environmental writing intervention on early literacy skills of preschool children at risk. *Anatolian Journal of Education, 6*(1), 91-102. https://doi.org/10.29333/aje.2021.617a

Küçük, Ö. (2016). *Okula başlama aşamasındaki çocuklarda okul olgunluğu ve di gelişimi ile ilişkili bireysel ve ailesel etkenlerin araştırılması* (Uzmanlık tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İzmir.

Küçükkelepçe, A. ve Köksal-Akyol, A. (2023). 60-72 aylık çocukların dil gelişimleri, temel matematiksel akıl yürütme becerileri ve görsel algı

düzeylerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 7*(1), 4-24. doi: 10.24130/eccdjecs.1967202371453

Krijnen, E., Van-Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J. ve Severiens, S. (2020). Exploring a refned model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing, 33,* 207-238. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09957-4

Laake, L. M. ve Bridgett, D. J. (2018). Early language development in context: Interactions between infant temperament and parenting characteristics. *Early Education and Development, 29*(5), 730-746, doi: 10.1080/10409289.2018. 1436366

Laçin, E. (2019). Erken çocukluk özel eğitiminde erken okuryazarlık ve okulöncesi öğretmenlerinin uygulamaları. *Uluslararası Engelsiz Yaşam ve Toplum Dergisi, 3*(1), 16-36.

Laçin, E. ve Güldenoğlu, B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 55,* 100-128. doi:10.9779.pauefd.975676

Laing, C. ve Bergelson, E. (2020). From babble to words: Infants' early productions match words and objects in their environment. *Cognitive Psychology 122.* doi:10.1016/j.cogpsych.2020.101308.

Landry, S. H., Swank, P. R., Anthony, J. L. ve Assel, M. A. (2010). An experimental study evaluating professional development activities within a state funded pre-kindergarten program. *Reading and Writing, 24*(8), 971-1010. doi:10.1007/s11145-010-9243-1

Language and Reading Research Consortium ve Chiu, Y. D. (2018). The simple view of reading across development: Prediction of grade 3 reading comprehension from prekindergarten skills. *Remedial and Special Education, 39*(5), 289-303.

Lehrl, S., Evangelou, M. ve Sammons, P. (2020). The home learning environment and its role in shaping children's educational development. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(1), 1-6. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1693487

Lenhard, W. ve Lenhard, A. (2022). Computation of effect sizes. Retrieved from: https://www.psychometrica.de/effect_size.html. Psychometrica. doi:10.13140/RG.2.2.17823.92329

Lenhart, J. ve Lingel, K. (2023). My child lags behind: Parents' perceptions of children's needs for language support, their home-literacy practices, and children's language skills. *Early Childhood Research Quarterly, 64*, 119-128.

Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds-an avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal, 41*(5), 381-389.

Lervag, A., Hulme, C. ve Melby-Lervag, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development, 89*(5), 1821-1838.

Lever, R. ve Senechal, M. (2011). Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improve kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Psychology, 108*, 1-24.

Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. ve Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development, 86*(3), 1-19.

Lin, Z. ve Li, G. (2021). A posthuman perspective on early literacy: A literatüre review. Journal of childhood. *Education & Society, 2*(1), 69-86. Doi: 10.37291/2717638X.20212169. ISSN: 2717-638X

Linebarger, D. L. ve Vaala, S. E. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental Review, 30*, 176-226.

Lonigan, C. J., Allan, N. P. ve Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools, 48*(5), 488-501. doi:10.1002/pits.20569.

Lonigan, C. J., Schatschneider, C. ve Westberg, L. (2008). *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling.* In Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. (s. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. ve Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review, 28,* 771-801. doi: 10.1007/s10648-015-9351-1

Macaruso, P. ve Rodman, A. (2011). Efficacy of computer-assisted instruction for the development of early literacy skills in young children. *Reading Psychology, 32*(2), 172-196. doi: 10.1080/02702711003608071

Malin, J., Cabrera, N. J. ve Rowe, M. L. (2014). Low-income minority mothers' and fathers' reading and children's interest: Longitudinal contributions to children's receptive vocabulary skills. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 425-432. doi:10.1016/j.ecresq.2014.04.010

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M. ve Early, D. M. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732-749.

Marc-Goodrich, J., Lonigan, C. J. ve Farver, J. A. M. (2017). Impacts of a literacy-focused preschool curriculum on the early literacy skills of language-minority children. *Early Childhood Research Quarterly, 40,* 13-24

Marchman, V. A., Bermúdez, V. N., Bang, J. Y. ve Fernald, A. (2020). Off to a good start: Early spanish-language processing efficiency supports spanish and

English language outcomes at 4½ years in sequential bilinguals. *Developmental Science, 23*(2), 1-16. doi: 10.1111/desc.12973

Marchman, V. A. ve Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science, 11*(3), 9-16. doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00671.x

Marjanovič-Umek, L. ve Fekonja-Peklaj, U. (2017). Gender differences in children's language: A meta-analysis of Slovenian studies. *Center for Educational Policy Studies Journal, 7*(2), 97-111.

Marjanovič-Umek, L. Fekonja, U., Kranjc, S. ve Bajc, K. (2008). The effect of children's gender and parental education on toddler language development. *European Early Childhood Education Research Journal, 16*(3), 325-342. doi: 10.1080/13502930802292056

Marulis, L. M. ve Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 80*(3), 300-335. doi: 10.3102/0034654310377087

Maureen, I. Y., van der Meij, H., de Jong, T. (2020). Enhancing storytelling activities to support early (digital) literacy development in early childhood education. *International Journal of Early Childhood, 52,* 55-76.

McCormick, M., Weissman, A. K., Weiland, C., Hsueh, J., Sachs, J. ve Snow, C. (2019). Time well spent: Home learning activities and gains in children's academic skills in the prekindergarten year. *Developmental Psychology, 56,* 710-726.

McGillion, M., Pine, J., Herbert, J. ve Matthews, D. (2017). A randomised controlled trial to test the effect of promoting caregiver contingent talk on language development in infants from diverse socioeconomic status backgrounds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(10), 1122-1131. doi: 10.1111/jcpp.12725.

McGregor, K. K., Sheng, L. ve Ball, T. (2007). Complexities of expressive word learning over time. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*(4), 353-364.

Melanie-Schuele, C., Roberts, J. E., Fitzgerald, J. ve Moore, P. L. (1993). Assessing emergent literacy in preschool classrooms. *Day Care & Early Education, 21*(2), 13-21.

Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool centerexperience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues, 64*(1), 95-114. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x

Midford, N. A. (1993). Expressive communication and socialization skills of five-year olds with slow expressive language development. *Dissertations and Theses,* 4612. https://doi.org/10.15760/etd.6496

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, C. L. (2016). *Elements of process quality within a preschool's language and early literacy environment: The influence on children's pre-reading and writing performance in the beginning of kindergarten.* (Unpublished doctoral thesis). Indiana University of Pennsylvania, United States.

Moyle, M. J., Heilmann, J. ve Berman, S. S. (2013). Assessment of early developing phonological awareness skills: A comparison of the preschool individual growth and development indicators and the phonological awareness and literacy screening preK. *Early Education & Development, 24*(5), 668-686. https://doi.org/10.1080/10409289.2012.725620

Moore, T. (1968). Language and intelligence: A longitudinal study of the first eight years. *Human Development, 10*(2), 88-106. Centre for the Study of Human

Development, University of London Institutes of Education and Child Health. https://doi.org/10.1159/000270561

Morales, M., Mundy, P., Delgado, C. E. F., Yale, M., Neal, R. ve Schwartz, H. K. (2000). Gaze following, temperament, and language development in 6-month-olds: A replication and extension. *Infant Behavior & Development, 23,* 231-236.

Morgan, L. ve Chodkiewicz, A. (2009). Early literacy in informal settings: Supporting home literacy practices: Supporting home literacy practices. *The International Journal of Learning, 16*(7).

Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Hammer, C. S. ve Maczuga, S. (2015). 24-month-old children with larger oral vocabularies display greater academic and behavioral functioning at kindergarten entry. *Child Development, 86*(5), 1351-1370. doi:10.1111/cdev.12398

Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Nag, S., Vagh, S. B., Dulay, K. M., Snowling, M., Donolato, E. ve Melby-Lervåg, M. (2024). Home learning environments and children's language and literacy skills: A meta-analytic review of studies conducted in low- and middle-income countries. *Psychological Bulletin, 150*(2), 132-153. https://doi.org/10.1037/bul0000417

Nagy, W. ve Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly, 47*(1), 91-108. doi: 10.1002/RRQ.011

National Association for the Education of Young Children (1998). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. A Joint Position Statement of the International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children. Washington, DC: Author.

National Association for the Education of Young Children (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children. http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel.* Washington, DC: National Institute for Literacy.

National Research Council ve Institute of Medicine (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. *Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development.* Washington, DC: National Academy Press.

Navsaria, D., Sanders, L. M. (2015). Early literacy promotion in the digital age. *Pediatric Clinics of North America, 62,* 1273-1295. http://dx.doi.org/10.1016/j.pcl.2015.06.002

Neuman, S. B. ve Dwyer, J. (2009). Missing in action: Vocabulary instruction in pre-k. *The Reading Teacher, 62,* 384-392. doi:0.1598/RT.62.5.2

Neumann, M. M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers & Education, 97,* 61-68. doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.013

Neumann, M. M. (2018). Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly, 42,* 239-246. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.006

Niklas, F. ve Tayler, C. (2018). Room quality and composition matters: Children's verbal and numeracy abilities in australian early childhood settings. *Learning and Instruction, 54,* 114-124. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.006

OECD (2010). *Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes.* PISA 2009 Results: Executive Summary. http://dx.doi.org/10.1787/888932343684

Okur, Ş. (2015). *The influence of poverty on school readiness of 5-year-old children: Mediating roles of home environment and parenting.* (Yüksek lisans tezi). Middle East Technical University, The Department of Psychology, Ankara.

Okyay, Ö. (2015). *Öykü yönteminin çocuklarda alıcı ve ifade edici dil ile bilimsel sözcük kazanımlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Orçan, M. (2009). *Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Erken Öğrenme Becerilerine Destekleyici Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi.* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Organization for Economic Cooperation and Development (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care.* Paris: OECD.

Ouellet, C. ve Cohen, H. (1999). Speech and language development following cochlear implantation. *Journal of Neurolinguistics, 12,* 271-288. https://doi.org/10.1016/S0911-6044(99)00018-4

Öğretir-Özçelik, A. D. (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüş ve algılamalarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 825-843. https://doi.org/10.17152/gefad.399656

Ökten, C. (2021). *Fonolojik farkındalığı yeterli olan ve olmayan çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özbek-Ayaz, C. (2015). *Ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Özdemir, G. (2019). *Annelerin 3-6 yaş çocuklarına sağladıkları ev ortamının uyarıcılığı ile ebeveyn öz yeterlilik düzeyi arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Çalışma Politikaları Dergisi, 36,* 9-34. ISSN: 2148-9424 doi:http://dx.doi.org/10.21560/spcd.60151

Özen-Altınkaynak, Ş. ve Akman, B. (2016). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(186), 185-204. doi: 10.15390/EB.2016.6711

Özen-Altınkaynak, Ş. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 37-49. E-ISSN: 2645-9035

Özkılıç-Kabul, N. D. (2019). *Üç yaş çocuklarda teknolojik alet kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özpolat, M. ve Sağlam, M. (2020). Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 788-814.

Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Phipps-Whiren, A., Rupier, M. L. (2019). *Dil alanı*. Ed. Emine Ahmetoğlu ve İbrahim Hakkı Acar. Gelişime Uygun Eğitim Programı-Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar (7th ed) içinde (s. 378-411). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K. ve Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics, 3*(1), 285-308. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226

Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen E., Beyene, J. ve Shah, P. S. (2016). A systematic review and meta-analysis of a measure of staff/child

interaction quality (the classroom assessment scoring system) in early childhood education and care settings and child outcomes. *PLoS ONE, 11*(12). doi:10.1371/journal.pone.0167660

Pancsofar, N., Vernon-Feagans, L. ve The Family Life Project Investigators (2010). Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early Childhood Research Quarterly, 25,* 450-463.

Pezoa, J. P., Mendive, S. ve Strasser, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 47,* 284-295

Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J. ve Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics Early Child Special Education, 28*(1), 3-17. doi:10.1177/0271121407313813.

Piasta, S. B. ve Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly, 45*(1), 8-38. dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2

Pinto, A. I., Pessanha, M. ve Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 28,* 94-101.

Piştav-Akmeşea, P., Sezgin, D. ve Öğüt, F. (2019). Investigation of early literacy skills in preschool children with deaf and hard of hearing. *International Electronic Journal of Elementary Education, 12*(2), 137-143. doi: 10.26822/iejee.2019257659

Polat, Ö. ve Akşin-Yavuz, E. (2016). The relationship between the duration of preschool education and primary school readiness. *Childhood Education, 92*(5), 396-404, doi: 10.1080/00094056.2016.1226115

Polat-Unutkan, Ö. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,* 285-293.

Pollo, T. C., Kessler, B. ve Treiman, R. (2009). Statistical patterns in children's early writing. *Journal of Experimental Child Psychology, 104*(4), 410-426. doi:10.1016/j.jecp.2009.07.003.

Powell, D. ve Atkinson, L. (2020). Unraveling the links between rapid automatized naming (RAN), phonological awareness, and reading. *Journal of Educational Psychology, 113*(4). doi: https://doi.org/10.1037/edu0000625 ISSN 0022-0663

Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G. ve Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading, 21*(6), 498-514. https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660

Puranik, C. S., Lonigan, C. J. ve Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(4), 465-474. doi:10.1016/j.ecresq.2011.03.002.

Puranik, C. S. ve Lonigan, C. J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 284-294. doi:10.1016/j.ecresq.2011. 09.003.

Puranik, C. S. ve Lonigan, C. J. (2014). Emergent writing in preschoolers: Preliminary evidence for a theoretical framework. *Reading Research Quarterly, 49*(4), 453- 467. doi: 10.1002/rrq.79

Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Jill, C., Tarullo, L. B., Raikes, H. A. ve Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low- income families: Correlates and outcomes during the first

three years of life. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies, 39.*

Ramírez, N. F., Kuhl, P. K., Fish, M. ve Lytle, S. R. (2018). Parent coaching at 6 and 10 months improves language outcomes at 14 months: A randomized controlled trial. *Developmental Science, 22,* 3. doi: 10.1111/desc.12762

Rinaldi, P., Pasqualetti, P., Volterra, V. ve Caselli, M. C. (2021). Gender differences in early stages of language development. Some evidence and possible explanations. *Journal of Neuroscience Research, 101*(5), 643-653. doi: 10.1002/jnr.24914

Ritter, C., Morrison, J. Q. ve Sherma, K. (2021). Differential effects of self-graphing on self-monitoring of early literacy outcomes in kindergarten students. *Journal of Behavioral Education, 30,* 559-577. https://doi.org/10.1007/s10864-020-09390-6

Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open, 5,* 1. doi: 10.1177/2158244015577664

Roskos, K. ve Vukelich, C. (1991). Promoting literacy in play. *Day Care and Early Education, 19,* 30-34

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development, 83*(5), 1762-1774. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x

Rowe, M. L. (2013). Decontextualized language input and preschoolers' vocabulary development. *Seminars in Speech and Language, 34*(4), 260-266. doi:10.1055/s-0033-1353444

Rowe, M. L. ve Snow, C. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language, 47,* 5-21. doi:10.1017/S0305000919000655

Rowe, M. L. ve Weisleder, A. (2020). Language development in context. *Annual Review of Developmental Psychology, 2*(1), 1-23. https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-042220-121816.

Salley, B. J. ve Dixon, W. E. (2007). Temperamental and joint attentional predictors of language development. *Merrill Palmer Quarterly, 53*(1), 131-154. https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0004 https://muse.jhu.edu/article/214491 ISSN: 1535-0266

Sandel, L. (1998). The Relationship Between Language and Intelligence. *Review of Historical Research:* Summary #5.

Saracho, O. N. (2017). Literacy and language: New developments in research, theory, and practice. *Early Child Development and Care, 187*(3-4), 299-304, doi: 10.1080/03004430.2017.1282235

Saranlı, A. G., Er, S. ve Deniz, K. Z. (2017). Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların dil gelişimlerinin analizi. *Yaşadıkça Eğitim, 31*(1), 1-20.

Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z. Ve Tufan, M. (2014). Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği-EVOK: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 444-459. http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.016

Sarris, M. (2020). Learning to read in a shallow orthography: the effect of letter knowledge acquisition. *International Journal of Early Years Education,* 1-18. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814212

Saydam, E. N. (2022). Okul öncesi öğretmeni adaylarının "erken okuryazarlık" kavramına yönelik algılarının belirlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 27,* 69-84. doi: 10.29000/rumelide.1104129.

Sawyer, A. (2010). The Home Environment and Its Impact on Literacy Development. M.S. Literacy Education. School of Arts Sciences St, John Fisher College.https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=education ETD_mastersadresinden 30.06.2022 tarihinde erişildi.

Sawyer, B. E., Cycyk, L. M., Sandilos, L. E. ve Hammer, C. S. (2018). 'So many books they don't even all fit on the bookshelf': An examination of low-income mothers' home literacy practices, beliefs and influencing factors. *Journal of Early Childhood Literacy, 18*(3), 338-372.

Schady, N., Behrman, J., Araujo, M. C., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D., Lopez-Boo, F., Macours, K., Marshall, D., Paxson, C. ve Vakis, R. (2014). Wealth gradients inearly childhood cognitive development in five latin american countries. *SSRN Electronic Journal, 50*(2). doi:10.2139/ssrn.2395307

Schick, A. R., Melzi, G. ve Obregón, J. (2017). The bidirectional nature of narrative scaffolding: Latino caregivers' elaboration while creating stories from a picture book. *First Language, 37,* 301-316. doi:10.1177/0142723716689692

Scott J. A. ve Dostal, H. M. (2019). Language development and deaf/hard of hearing children. *Education Sciences, 9,* 135. https://doi.org/10.3390/educsci9020135

Schickedanz, J. A. ve Collin, M. F. (2012). For young children, pictures in story books are rarelyworth a thousand words. *The Reading Teacher, 65*(8), 539-549. doi:10.1002/TRTR.01080

Sénéchal, M. ve LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development, 85,* 4, 1552-1568. doi: 10.1111/cdev.12222

Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S. ve Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*(4), 917- 934. doi: 10.1007/s11145-011-9310-2

Shaw, A. (2021). Read, speak, sing: Promoting early literacy in the health care setting. *Paediatrics & Child Health,* 182-188. doi: 10.1093/pch/pxab005

Sharma, S. D., Cushing, S. L., Papsin, B. C. ve Gordon, K. A. (2020). Hearing and speech benefits of cochlear implantation in children: A review of the literatüre.

International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 133. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.109984.

Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A. M. ve Nurmi, J. E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(6), 302-310. doi:10.1016/j.appdev.2012.07.004

Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M. ve Lerkkanen, M. K. (2020). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. *Frontiers in Psychology, 11,* 1508. doi:10.3389/fpsyg.2020.01508.

Sim, S. S. H., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M. ve Fielding-Barnsley, R. (2013). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care, 184*(11). doi: 10.1080/03004430.2013.862532

Simmons, F. R., Soto-Calvo, E., Adams, A. M., Francis, H. N., Patel, H. ve Giofrè, D. (2022). Examining associations between preschool home literacy experiences, language, cognition and early word reading: Evidence from a longitudinal study. *Early Education and Development,* 152-180. doi: 10.1080/10409289.2021.2003623

Skwarchuk, S. L., Sowinski, C. ve LeFevre, J. A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology, 121,* 63-84.

Snow, C. E. ve Matthews, T. J. (2016). Reading and language in the early grades. *The Future of Children, 26*(2), 57-74. doi:10.1353/foc.2016.0012.

Snow, P. C. (2016). Elizabeth usher memorial lecture: Language is literacy is language- positioning speech-language pathology in education policy, practice,

paradigms and polemics. *International Journal of Speech-Language Pathology, 18*(3), 216-228. doi: 10.3109/17549507.2015.1112837

Sönmez, İ. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Spinelli, M., Fasolo, M., Shah, P. E, Genovese, G. ve Aureli, T. (2018). The influence of early temperament on language development: The moderating role of maternal input. *Sec. Developmental Psychology,* 9https://doi.org/10.3389/ fpsyg.2018.01527

Stromswold, K. (2010). Genetics and the evolution of language: What genetic studies reveal about the evolution of language. *Evolution & Genetics of Language*. doi:10.1017/CBO9780511817755.013

Sucuoğlu, B., Bayrakdar, U., Şahan, D. ve Karaman, S. (2020). Ev ortamı tarama aracı: Küçük çocukların ev ortamlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale ÜniversitesiEğitim Fakültesi Dergisi, 49,* 353-374. doi: 10.9779/pauefd.595591

Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H. ve Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development, 47,* 82-95. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005

Sukhram, D. P. ve Hsu, A. (2012). Developing reading partnerships between parents and children: A reflection on the reading together program. *Early Childhood Education Journal, 40,* 115-121. doi: 10.1007/s10643-011-0500-y

Sun, H. ve Ng, E. L. (2021). Home and school factors in early English language development. *Asia Pacific Journal of Education, 41*(2), 657-672. doi:10.1080/02188791.2021.1932742

Sümer-Dodur, H., Yüzbaşıoğlu Y., Altındağ-Kumaş, Ö., Özdemir, E. ve Başarı, S. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların sözel olmayan zekâ ve dil becerilerinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi, 3*(2), 48-55.

Suskind, D. (2018). *Otuz Milyon Kelime.* (4. Baskı). Buzdağı Yayınları. ISBN 978-605-82132-4-1.

Sylva, K., Sammons, P., Chan, L. L. S., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2013). The effects of early experiences at home and preschool on gains in english and mathematics in primary school: A multilevel study in England. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(2), 277-301.

Swain, J. ve Cara, O. (2019). The role of family literacy classes in demystifying school literacies and developing closer parent-school relations. *Cambridge Journal of Education, 49*(1), 111-131. https://doi.org/10.1080/0305764X 2018.1461809

Şahan-Akpunar, G. ve Duman, G. (2019). Anaokulu çocuklarının ifade edici dil becerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education, 4*(2), 98-111.

Şimçek-Çetin, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Karadeniz Ssoyal Bilimler Dergisi, 5*(8), 15-27.

Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitim Rehberi. Erişim Tarihi: 22.02.2022. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okulonce si_ egitimprogrami.pdf

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi. Erişim Tarihi: 22.02.2022 https://anaokulu.cu.edu.tr/__/file/OBADER_2013.pdf

Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y. ve Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions inPsychological Science, 23,* 121. doi: 10.1177/0963721414522813

Taner-Derman, M., Ergişi-Birgül, A. ve Şahin-Zeretoğlu, B. (2019). Farklı tekniklerle sunulan Türkçe dil etkinliklerini 48-60 aylık çocukların dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies, 14*(1), 667-680. doi:10.7827/TurkishStudies.14706 ISSN: 1308-2140

Tanju-Aslışen, E. H. ve Hakkoymaz, S. (2020). Erken okuryazarlık alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1483-1498.

Tepetaş-Cengiz, G. Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tercanlı-Metin, G. ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi, 14*(3), 89-94. doi:10.5222/j.child.2014.089

Terrell, P. ve Watson, M. (2018). Laying a firm foundation: Embedding evidence-based emergent literacy practices into early intervention and preschool environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49,* 148-164.

Tezel, M., Arslan-Çiftçi, H. ve Uyanık, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 741-759. doi: 10.17860/mersinefd.590352

Tezel-Şahin, F. ve Tutkun, C. (2016). Okul öncesi dönemde anne, baba, çocuk ve kitap. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2373-2390.

Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. ve Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly, 45*, 1-17.

Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,* 142-147.

Tunmer, W. E. ve Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: A framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties, 24*(1), 75-93. doi: 10.1080/19404158.2019.1614081

Turan, F. ve Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 153-166. ISSN: 1300-5340 / 2536-4758

Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 21-45.

Turner, A., Comly, R., Ruemann-Moore, R., Rigsby, M., Strouf, K. ve Kapa, R. (2020). *Boosting children's language and literacy skills through blueprint: An evaluation of children's literacy initiative's blueprint for early literacy 2017-2019.* Research for Action.

Türker, M. ve Tunç, E. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*, 104-122.

Türköz, H. K., Burak, Y. ve Ahmetoğlu, E. (2023). Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 12*(1), 27-45.

Traverso, L., Viterbori, P., Gandolfi, E., Zanobini, M. ve Usai, M. C. (2022). The contribution of inhibitory control to early literacy skills in 4- to 5-year-old Children. *Early Childhood Research Quarterly, 59*, 265-286.

Uluğ, E. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

UNICEF, Erken Çocukluk Gelişimi (EÇG), (2019).https://www.unicef.org/turkiye/erken-%C3%A7ocukluk-geli%C5%9Fimi-e%C3%A7g adresinden 19.07.2022 tarihinde erişildi.

UNICEF (2019). Evaluation of Innovation in UNICEF Work Case Study: Accelerated School Readiness Programme. Innovation Case Study.

Uslu-Çavdarcı, T. (2016). *Aile destekli matematik eğitimi programının 48-72 ay grubu çocukların erken matematik becerisinin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(2), 118-134.

Ünal, Ş. (2021). *Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgede yaşayan çocukların anlatı becerileri ile erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal-Gezer, M. (2021). Storybooks, songs, and games: Tools to boost early literacy development in primary english classrooms. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8*(4), 2683-2700.

Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of "High-level potentialities" (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics.* doi:10.1155/2011/420297

Van-Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L. ve Chrishana, M. L. (2013). *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8.* New York City, MDRC

Vasilyeva, M., Dearing, E., Lvanova, A., Shen, C. ve Kardanova, E. (2018). Testing the family investment model in russia: Estimating indirect effects of SES and parental beliefs on the literacy skills of first-graders. *Early Childhood Research Quarterly, 42,* 11-20.

Verhoeven, L., Voeten, M., Van-Setten, E., Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review, 30,* 100325. https://doi.org/ 10.1016/j.edurev.2020.100325

Yalçın S. S., Aydın B. ve Yalçınkaya, F. (2021). How to improve language development of preschoolers in home care. *Turkish Archives of Pediatrics, 56*(4), 350-355.

Yanbay, E., Hickson, L., Scarinci, N., Constantinescu, G. ve Dettman, S. J. (2014). Language outcomes for children with cochlear implants enrolled in different communication programs. *Cochlear Implants International, 15*(3), 121-135, doi: 10.1179/1754762813Y.0000000062

Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 294-305.

Yavuzer, H. (2022). *Çocuk Psikolojisi.* Ocak, 2022. 46. Baskı (s. 87). Remzi Kitabevi: İstanbul.

Yavuzer, H. (2021). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak Ana-Babaların En Çok Sorduğu Sorular ve Çözüm Önerileriyle.* Kasım, 2021. 16. Baskı. Remzi Kitabevi: İstanbul

Yavuzer, H. (2022). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı.* Mart, 2022. 40. Baskı (s.23). Remzi Kitabevi: İstanbul

Yazıcı, Z. ve Temel, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 145-158.

Yeo, L. S., Ong, W. ve Ng, C. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development, 0*, 1-24. doi:10.1080/10409289.2014.862147

Yıldırım, A. ve Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 133-143. ISSN: 2548-0286

Yıldız-Bıçakçı, M., Er S. ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 53-68.

Yılmaz-Hiğde, A. ve Baştuğ, M. (2021). Aile okuryazarlığı kavramına kuramsal bir bakış. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 89-109.

Yumuş, M. (2018). *Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin-Yavuz, E. ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(1), 548-567

Zhang, C., Bingham, G. E. ve Quinn, M. F. (2017). The associations among preschool children’s growth in early reading, executive function, and invented spelling skills. *Reading and Writing, 30(3),* 1705-1728. doi:10.1007/s11145-017-9746-0

Zhang, L. ve Treiman, R. (2020). Learning to spell phonologically: Influences of children’s own names. *Scientific Studies of Reading, 24*(3), 229-240, doi:10.1080/10888438.2019.1662027

Wang, Y. (2023). Factors affecting children's language development: A systematic review. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 8,* 2089-2093.

Wasik, B. A. ve Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at- risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology, 103,* 455-469. doi:10.1037/a0023067

Wasik, B. A., Hindman, A. H. ve Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly, 37,* 39-57.

Wei, Q., Dilworth-Bart, J. E., Miller, K. E. ve Liesen, C. A. (2018). Who they are, what they think, and what they do: Mothers' school-related identities, academic socialization, and child academic eeadiness. *Early Child Development and Care, 188*(3), 310-326. doi: 10.1080/03004430.2016.1217848

Weigel, D. J., Martin, S. S. ve Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care, 176*(3-4), 357-378. doi:10.1080/03004430500063747

Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69,* 848-872.

Wildová, R. ve Kropáčková, J. (2014). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191,* 878-883.

Wolf, S., Turner, E. L., Jukes, M. C. H. ve Dubeck, M. M. (2018). Changing literacy instruction in Kenyan classrooms: Assessing pathways of influence to improved early literacy outcomes in the HALI intervention. *International Journal of Educational Development 62,* 27-34. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.02.004

Worthington, M. ve Van-Oers, B. (2017). Children's social literacies: Meaning making andthe emergence of graphical signs and texts in presence. *Journal of Early Childhood Literacy, 17*(2), 147-175.

Xu, Y., Chin, C., Reed, E. ve Hutchinson, C. (2014). The effects of a comprehensive early literacy project on preschoolers' language and literacy skills. *Early Childhood Education Journal, 42,* 295-304.

EKLER

EK 1. ÇOCUK DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı

Bu form okul öncesi dönem çocuklarının dil alanındaki erken öğrenme davranış ve becerilerinin evlerinde kendilerine sunulan erken okuryazarlık ortamını bakımından değerlendirilmesini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz bilgiler bu çalışmaya katkı sağlayacak, bu bilgiler gizli tutulacak ve sadece yüksek lisans tezi araştırmasında kullanılacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Büşra TARGAÇ
Trakya Üniversitesi
Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

GENEL BİLGİ FORMU

Çocuk kodu:

Çocuğun cinsiyeti:

( ) Kız ( ) Erkek

Çocuğun yaşı:_____ (ay)

Okul öncesi eğitimine devam ettiği toplam süre (içinde bulunduğumuz yıl dahil olmak üzere):

( ) 1 yıl ( ) 2 yıl ( ) 3 yıl ( ) 4 ve üzeri yıl

Annenin öğrenim durumu;

( ) Okur-yazar değil ( ) Okur-yazar ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu ( ) Ön Lisans ( ) Lisans mezunu ( ) Lisansüstü

Annenin çalışma durumu;

( ) Çalışıyor ( ) Çalışmıyor

Babanın öğrenim durumu;

( ) Okur-yazar değil ( ) Okur-yazar ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu ( ) Ön Lisans ( ) Lisans mezunu ( ) Lisansüstü

Babanın çalışma durumu;

( ) Çalışıyor ( ) Çalışmıyor

Sosyo ekonomik durumunuzu nasıl tanımlarsınız?

( ) Alt ( ) Alt- Orta ( ) Orta ( ) Orta-Üst ( ) Üst

Çocuğun evde kendisine ait bir odası var mı?( ) Evet ( ) Hayır

Çocuğun evde kendisine ait bir kitaplığı var mı?( ) Evet ( ) Hayır

Varsa çocuğun kendisine ait kitaplığındaki yaklaşık kitap sayısı:_____

Çocuğunuza ilk defa kaç yaşındayken kitap aldınız?

( ) 0-1 Yaş ( ) 1-2 Yaş ( ) 2-3 Yaş ( ) 3-4 Yaş ( ) 4-5 Yaş ( ) 5-6 Yaş

13.Çocuğunuza kitap okuma sıklığınız nedir?

( ) Haftada 1 gün ( ) Haftada 2 gün ( ) Haftada 3 gün ( ) Haftada 4 gün ( ) Haftada 5 gün

( )

Diğer(Açıklayınız)_____

EK 2. ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmenim

Bu form okul öncesi dönem çocuklarının dil alanındaki erken öğrenme davranış ve becerilerinin evlerinde kendilerine sunulan erken okuryazarlık ortamını bakımından değerlendirilmesini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz bilgiler bu çalışmaya katkı sağlayacak, bu bilgiler gizli tutulacak ve sadece yüksek lisans tezi araştırmasında kullanılacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Büşra Targaç
Trakya Üniversitesi
Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

GENEL BİLGİ FORMU
Öğretmen Kodu (Okul Adı / Öğretmen Ad Soyad İlk Harfleri):
Cinsiyetiniz:
( ) Kadın **( )** Erkek
Yaşınız:_____
Mesleki kıdeminiz (Yıl):_____
Eğitim Durumunuz:
( ) Lisans **( )** Lisansüstü

1. **Erken okuryazarlık sizce ne demektir? Kısaca tanımlayınız.**

2. **Erken okuryazarlık çalışmaları sizce neleri içermelidir? 5 örnek veriniz.**

3. **Çocuklarla gerçekleştirdiğiniz erken okuryazarlık çalışmalarına en çok hangi tür etkinliklerde yer verirsiniz?**

4. **Günlük eğitim akışı ve etkinlik planlarınızda erken okuryazarlık çalışmalarına hangi sıklıkta yer verirsiniz?**
   ( ) Haftada 1 gün **( )** Haftada 2 gün **( )** Haftada 3 gün **( )** Haftada 4 gün
   ( ) Haftada 5 gün **( )** Ayda birkaç kez

5. **Sınıfınızda günlük eğitim akışı ve etkinlik planlarınızı uyguladığınız bir günü düşününüz. Gün içerisinde erken okuryazarlık çalışmalarına ne kadar zaman ayırırsınız (etkinlik süresi ortalama yaklaşık kaç dakika olur)?**
   ( )15 dakikadan az **( )** 16-30 dakika arası **( )** 31-45 dakika arası

EK 3. MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-43996270-44-51856399 14/06/2022
Konu : Araştırma İzni (Büşra TARGAÇ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Trakya Üniversitesi Rektörlüğünün 12.05.2022 tarih ve 253238 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Büşra TARGAÇ'ın "*Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dil Alanı Erken Öğrenme Davranış ve Becerilerinin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Bakımından Değerlendirilmesi*" konulu anket uygulamasının, Tekirdağ ili Süleymanpaşa ve Muratlı ilçelerinde bulunan bağımsız anaokulları, ilkokul bünyesindeki ana sınıfları ve uygulama okullarındaki öğretmen ve çocuklara yönelik anket uygulama isteği ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Rehberlik ve Araştırma Merkezinin 07.06.2022 tarih ve 51287598 sayılı yazısı ile uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş ve anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul/kurum müdürünün koordinesinde ve kontrolünde, gönüllü öğrencilere yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında, **Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu Genelgesine** göre gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Ersan ULUSAN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Asalet KARABULUT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İl İnceleme Raporu (1 Sayfa)
2- RAM Görüş Yazısı (1 Sayfa)
3- İlgi Yazı ve Uygulama Ölçekleri (7 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : 100. Yıl Mh. İnci Sk. No:15 Süleymanpaşa/TEKİRDAĞ
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Alper YILMAZ (Dahili: 147)
Telefon No : 0 (282) 261 21 22
Unvan : Memur
E-Posta: stratejigelistirme59@meb.gov.tr
İnternet Adresi: tekirdag.meb.gov.tr
Faks:2822618720
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a9f9-8155-3c40-a616-12de kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih Sayısı: 22.04.2022-245810

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-245810 22.04.2022
Konu : Kararlar

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra TARGAÇ tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 20.04.2022 tarihli toplantısında alınan 04/08 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı