
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

KÖY VE KENTTE ANA SINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Özgür Özbay

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ,2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Özgür

Soyadı: ÖZBAY

Bölümü: Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi

İngilizce Adı: Assesment of Early Lıteracy Skılls of Chıldren Attendıng Kındergarten In the Vıllage and Cıty

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynaklar bölümünde belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Özgür ÖZBAY

JÜRİ ONAY SAYFASI

Özgür ÖZBAY tarafından hazırlanan "Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı **İmza**

Danışman: Doç. Dr. Hatice BEKİR
(Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL
(Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ
(Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 11.07.2019

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Tüm Aileme...

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu araştırma, benim için pek çok kıymetli insanların yardımıyla ortaya çıkmıştır.

Öncelikle, araştırmanın planlanmasında, uygulanmasında, verilerin analizinde ve değerlendirilmesinde büyük katkısı olan, fikirleriyle bana yol gösteren, bilimsel yaklaşımıyla yetişmeme katkıda bulunan, sabrını ve hoşgörüsünü hiçbir zaman esirgemeyen bütün bunların yanı sıra manevi desteği ve güveni ile her zaman yanımda olan Değerli Hocam ve Tez Danışmanım Doç. Dr. Hatice BEKİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde görüş ve önerilerinden yaralandığım Remzi AYDIN'a, verilerin analizinde yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Zafer ERTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırma süresince görüş, önerilerinden yararlandığım ve bu araştırmamda veri toplama aracı olarak kullanmış olduğum Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracını geliştiren Dr. Öğr. Üyesi. Gökçe KARAMAN BENLİ'ye en içten duygularla teşekkür ederim.

Son olarak desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen her zaman varlığıyla bana güç veren sevgili eşim Semra ÖZBAY'a ve çok kıymetli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

KÖY VE KENTTE ANA SINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Özgür Özbay
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2019

ÖZ

Bu araştırma Sivas il merkezinde ve merkeze bağlı köylerde ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas il merkezinde ve merkeze bağlı köylerde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 7 ilkokulun ana sınıfına devam eden 86 (43 köy, 43 kent) çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklara ve çocukların anne babalarına yönelik soruları içeren Genel Bilgi Formu ile Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli altında yer alan araştırmada verilerin analizinde Test Analysis Program (TAP) ve SPSS 21.0 programlarından yararlanılmıştır. Buna göre, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı toplam ve alt test puanlarının güvenirliklerinin hesaplanmasında TAP programı; betimsel istatistikler, bağımsız örneklemler için t testi ve iki faktörlü varyans analizinde ise SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin dağılımının nasıl olduğunu incelemek için EOBDA toplam ve alt test puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin eğitim alınan kurumun yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemler için t testi yapılmıştır. Çocukların erken okuryazarlık becerileri toplam ve alt test puanları üzerinde kurumun bulunduğu yerleşim yeri ile cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, gelir düzeyinin ortak etkisinin olup olmadığı iki faktörlü varyans analizi (Two Way Anova) ile belirlenmiştir.Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, köyde ana sınıfına devam eden çocukların yazı yazma öncesi becerileri, kentteki çocukların ise öyküyü anlama becerileri daha yüksektir. Köy ve kentteki çocuklar için en düşük ortalamaya sahip erken okuryazarlık becerisi sesbilgisel farkındalıktır. Kentte ana sınıfına devam eden çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'ndan alınan toplam puan ortalaması ile Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirrme, Yazı Yazma Öncesi becerileri alt test puan ortalamaları köyde ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamalarından daha yüksektir. Cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, gelir düzeyi değişkenleri ve yerleşim yerinin erken okur yazarlık alt becerileri ve erken okuryazarlık toplam puanı üzerinde ortak etkisinin bulunmadığı, değişkenlere ayrı ayrı bakıldığında ise cinsiyet değişkeninin yazı farkındalığı becerisi üzerinde, yaş değişkeninin erken okur yazarlık ve tüm alt beceriler üzerinde, kardeş sayısı değişkeninin toplam erken okuryazarlık becerileri puanı ve alt boyutlarından sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme becerileri üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Kardeş sayısının yazı yazma öncesi alt becerisi üzerinde anlamlı etkisi bulunmamıştır. Gelir düzeyi değişkeninin ise erken okuryazarlık becerileri ve sesbilgisel farkındalık alt becerisi üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Erken okuryazarlık becerileri; köy; kent; ana sınıfı

Sayfa Adedi :182

Danışman : Doç. Dr. Hatice BEKİR

ASSESMENT OF EARLY LITERACY SKILLS OF CHILDREN ATTENDING KINDERGARTEN IN THE VILLAGE AND CITY

M.S. Thesis

Özgür Özbay
GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
July, 2019

ABSTRACT

This study was conducted with the aim of comparing early literacy skills of children enrolled in nursery classes of Sivas city center and affiliated villages. The study group consists of 86 children (43 from villages, 43 from the city) enrolled in six nursery classes of primary schools attached to Ministry of National Education in Sivas city center and affiliated villages. In data collection, General Information Form including questions for children and their parents and Early Literacy Skills Assessment Tool (ELSAT) developed by Karaman (2013) were utilized. In this correlational survey model research, data analysis was carried out with Test Analysis Program (TAP) and SPSS 21.0. In calculating the reliability of total and sub-scale scores of Early Literacy Skills Assessment Tool, TAP was used while unpaired t test was employed for descriptive statistics, and SPSS 21.0 for a two-factor analysis of variance. Descriptive statistics of ELSAT total and sub-scale scores were calculated to analyze the distribution of early literacy skills of children. To identify whether early literacy skills of children show significant effect regarding the location of the school, unpaired t test was applied. To analyze whether location of the school, gender, age, number of siblings, and income level have a joint effect on total and sub-scale scores of children's early literacy skills, two-factor analysis of variance (Two Way Anova) was

employed. Results indicate that children enrolled in village schools have higher pre-writing skills while those in the city have higher narrative comprehension skills. The lowest early literacy skill average for both children in the city and villages is obtained in phonemic awareness. The total average of ELSAT and sub-scale score averages of phonemic awareness, writing awareness, narrative comprehension, matching visuals, and pre-writing skills in children in the city are higher that those of children in the villages. No significant joint effect was found on total score and sub-skills of early literacy in terms of gender, age, number of siblings, income level, and location of the school. When these variables are separately analyzed, significant effect was observed in the effect of gender on writing awarenesss, the effect of age on early literacy and all sub-skills, the effect of number of siblings on early literacy skills, phonemic awareness, narrative comprehension, and matching visuals. Number of siblings was observed to have no significant effect on pre-writing sub-skill. Significant effect was found in the effect of income level on early literacy skills and phonemic awareness sub-skill.

Key Words : Early literacy skills; City; Village; Nursery class
Page Number : 182
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Hatice BEKİR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
TEŞEKKÜR ..... **v**
ÖZ ..... **vi**
ABSTRACT ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**
SİMGELER VE KISALTMALAR ..... **xix**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu **1**
1.2. Araştırmanın Amacı **3**
1.3. Araştırmanın Önemi **4**
1.4. Varsayımlar **6**
1.5. Sınırlılıklar **6**
1.6. Tanımlar **7**
BÖLÜM II **8**
KAVRAMSAL ÇERÇEVE **8**
2.1. Okul Öncesi Eğitimi **8**
2.2. Dil Nedir? **9**
2.3. Dil Gelişim Kuramları **10**
2.3.1. Davranışçı Kuram **10**
2.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramı **12**
2.3.3. Bilişsel Kuram **13**

2.3.4. Biyolojik(Psikolinguistik) Kuram 14

2.4. Erken Okuryazarlık 15

2.5. Erken Okuryazarlığa İlişkin Görüşler ve Gelişen Okuryazarlık (Emergent Literacy) Yaklaşımı 18

2.6. Erken Okuryazarlık Becerileri 20

2.6.1. Ses Bilgisel (Fonolojik) Farkındalık 21

2.6.2. Yazı Farkındalığı 22

2.6.3. Alfabe\ Harf Bilgisi 25

2.6.4. Dinlediğini Anlama Becerisi 27

2.7. Erken Okuryazarlık ve Okul Öncesi Dönem 28

2.8. Erken Okuryazarlık Becerisini Etkileyen Faktörler 29

2.8.1. Aile 29

2.8.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumları 31

2.9. İlgili Araştırmalar 33

BÖLÜM III 44

YÖNTEM 44

3.1.Araştırmanın Modeli 44

3.2.Çalışma Grubu 44

3.3.Veri Toplama Araçları 46

3.3.1.Genel Bilgi Formu 47

3.3.2.Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı 47

3.3.3.Veri Toplama Araçlarının Uygulanması 53

3.3.3.1.Genel Bilgi Formunun Uygulanması 53

3.3.3.2.Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Uygulanması 53

3.4.Verilerin Analizi 54

BÖLÜM IV 57

BULGULAR VE TARTIŞMA 57

4.1.Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Beceri Düzeyleri 57

4.2. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Alt Testlerinden ve Değerlendirme Aracının Tamamından Aldıkları Puanların Eğitim Alınan Kurumun Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular 60
4.3.Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Alt Testlerinden ve Değerlendirme Aracının Tamamından Aldıkları Puanların Kurumun Yerleşim Yeri ve Cinsiyet Ortak Etkisine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular 64
4.4.Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Alt Testlerinden ve Değerlendirme Aracının Tamamından Aldıkları Puanların Kurumun Yerleşim Yeri ve Yaş Ortak Etkisine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular 78
4.5.Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Alt Testlerinden ve Değerlendirme Aracının Tamamından Aldıkları Puanların Kurumun Yerleşim Yeri ve Kardeş Sayısı Ortak Etkisine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular 91
4.6.Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Alt Testlerinden ve Değerlendirme Aracının Tamamından Aldıkları Puan Kurumun Yerleşim Yeri ve Gelir Düzeyi Ortak Etkisine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular..... 105
BÖLÜM V..... 118
SONUÇ VE ÖNERİLER..... 118
KAYNAKLAR 125
EKLER..... 148
EK 1:Genel Bilgi Formu..... 149
EK 2: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) 151
EK 3:Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Ölçeği İzin Yazısı 158
EK 4: Araştırma İzni Yazısı..... 159
EK 5: Özgeçmiş..... 160

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Yazı Bilgisinin İçeriği* 24

Tablo 2. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Demografik Özellikleri* 45

Tablo 3. *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testine İlişkin Güvenirlik Bulguları* 52

Tablo 4. *Köy ve Kentte Ana Sınıflarına Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler*.....58

Tablo 5. *Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Alt Testlerinden ve Testin Tamamından Aldıkları Puanların Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Etme Durumlarına İlişkin t-testi*.....61

Tablo 6. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları* 65

Tablo 7. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....66

Tablo 8. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Cinsiyete Göre Yazı Farkındalığı Alt Testine İlişkin Ortalamaları*.....67

Tablo 9. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Yazı Farkındalığı Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....68

Tablo 10. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Cinsiyete Göre Öyküyü Anlama Alt Testine İlişkin Ortalamaları* 70

Tablo 11. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Öyküyü Anlama Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)* 71

Tablo 12. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Cinsiyete Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testine İlişkin Ortalamaları* 72

Tablo 13. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)* 73

Tablo 14. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Cinsiyete Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları* 74

Tablo 15. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)* 75

Tablo 16. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Cinsiyete Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testine İlişkin Ortalamaları* 76

Tablo 17. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)* 77

Tablo 18. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Yaşa Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları* 79

Tablo 19. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)* 80

Tablo 20. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Yaşa Göre Yazı Farkındalığı Alt Testine İlişkin Ortalamaları* 81

Tablo 21. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Yazı Farkındalığı Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....82

Tablo 22. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Öyküyü Anlama Alt Testine İlişkin Ortalamaları*.....83

Tablo 23. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Öyküyü Anlama Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....84

Tablo 24. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testine İlişkin Ortalamaları*.....85

Tablo 25. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....86

Tablo 26. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları*.....87

Tablo 27. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....88

Tablo 28. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testine İlişkin Ortalamaları*.....89

Tablo 29. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....90

Tablo 30. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları*.....92

Tablo 31. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....93

Tablo 32. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Yazı Farkındalığı Alt Testine İlişkin Ortalamaları*.....94

Tablo 33. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Yazı Farkındalığı Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....95

Tablo 34. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Öyküyü Anlama Alt Testine İlişkin Ortalamaları* 96

Tablo 35. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Öyküyü Anlama Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)* 97

Tablo 36. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testine İlişkin Ortalamaları*.....98

Tablo 37. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)* 99

Tablo 38. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları* 100

Tablo 39. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....101

Tablo 40. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testine İlişkin Ortalamaları*.....102

Tablo 41. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....103
Tablo 42. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları*.....105
Tablo 43. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....106
Tablo 44. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Yazı Farkındalığı Alt Testine İlişkin Ortalamaları*.....107
Tablo 45. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Yazı Farkındalığı Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....108
Tablo 46. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Öyküyü Anlama Alt Testine İlişkin Ortalamaları*.....109
Tablo 47. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Öyküyü Anlama Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....110
Tablo 48. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testine İlişkin Ortalamaları*.....111
Tablo 49. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....112
Tablo 50. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları*.....113

Tablo 51. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....114
Tablo 52. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testine İlişkin Ortalamaları*.....115
Tablo 53. *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)*.....116

SİMGELER VE KISALTMALAR

TDK	Türk Dil kurumu
MÖ	Milattan Önce
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
EOBDA	Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı
SED	Sosyo-Ekonomik Düzey
EROT	Erken Okuryazarlık Testi
SBFB	Sesbilgisel Farkındalık Becerileri
YF	Yazı Farkındalığı
ÖA	Öyküyü Anlama
GE	Görselleri Eşleştirme
YYÖBD	Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu kısımda problem durumu, araştırmanın amacı, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanların doğdukları andan itibaren hayatlarını devam ettirebilmelerinde en temel organlarından biri olan dil; insanların ihtiyaçlarını, arzularını ve düşüncelerini ifade edebilmesi için insana verilmiş olan mükemmel bir araçtır (Şahin, 2015, s.1). İnsanlığın ve uygarlığın en önemli hazinesi ve en etkili iletişim aracı olarak görülen dil; birçok araştırmacı ve düşünürün ilgi odağı olmuş ve halen keşfedilmeyi bekleyen zengin bir hazinedir (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014,s.3). Elbette mükemmel yapıda olan bu dil, bir takım temel bileşenler ile bir araya gelmekte ve işlev kazanabilmektedir. Bu işlevler çocuğun doğduğu ilk andan itibaren içerisinde olduğu gelişim süreciyle birlikte ilerlemektedir. Ancak yine de dilin yeterli hale gelmesinde ön koşul niteliğinde olan erken okuryazarlıktır (Yazıcı, 2010, s.8). Çocukların resmi okuma-yazma öğretiminden önceki döneme karşılık gelen ilk beş yılda, belli düzeyde erken okuryazarlık bilgisine sahip olması beklenir. Çünkü doğumdan itibaren beş yaşına kadar çocuklar; kavramsal, duyuşsal ve dikkat kapasiteleri açısından özellikle dil edinim becerilerinde daha aktiftirler. Çocukların

dil becerileri ile erken okuryazarlık bilgisi arasında üst seviyede bir etkileşim söz konusu olduğundan (Justice, Invernizzi ve Meier, 2002), erken okuryazarlık becerilerinin de bebeğin doğumu ile birlikte başladığını söylemek mümkündür (Dickinson, McCabe ve Essex, 2006). Gelişen okuryazarlık (emergent literacy) kuramına bakıldığında çocuğun doğduğu andan itibaren başlayan okuryazarlık gelişimi, 1980'li yıllar öncesinde kabul gören "okuma ve yazmaya hazırlık" kuramına yeni bir mana kazandırmıştır (Teale ve Sulzby, 1992). Yapılandırıcı yaklaşım da benzer bir şekilde okuma yazmaya gelişimsel ve etkileşimsel bir şekilde yaklaşmaktadır (Güneş, 2005, s.24). Bilinçli bir biçimde yapılan öğretimsel girişimlere henüz başlamamış çocukların okumaya dair farkındalıklarının olduğu; bilgi, beceri, ön koşul ve okuma yazmaya olan tutumlarının tamamını kapsayan erken okuryazarlık becerileri, başarılı birer okuyucu olabilmenin zorunluluğu taşıyan yeteneklerdendir (National Early Literacy Panel, 2008; Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu beceriler ise sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe/harf bilgisi, dinlediğini anlama ve geleneksel yazı yazma öncesi yapılan yazı yazma becerileri olarak sınıflandırılmaktadır (Coe, 2009; Elliott ve Olliff, 2008; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008).

Çocukların her alanda başarılı olabilmeleri için önemli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandıkları okul öncesi dönemde okuryazarlığın gelişimi doğal bir süreci izler. Erken okuryazarlık becerileri çocuğun ileriki yaşamındaki başarılarına ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Okuma ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan Matthew etkisi kavramı okula yetersiz erken okuryazar olarak başlayan çocuğun ilerleyen yıllarda okul hayatı boyunca zorluk çekeceğini bu etkinin okul öncesi yıllarında başlayıp eğitim hayatı boyunca da devam ettiğini anlatmaktadır (Pullen ve Justice 2003, s.88). Ayrıca yapılan çalışmalar erken okuryazarlık becerilerinin çocukların ilerleyen dönemlerdeki okuma performansında etkili olduğunu, akademik başarı ve sosyal beceri gelişimininde de önemli olduğunu göstermektedir (Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011;Dickinson ve Tabors, 2001; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; National Early Literacy Panel, 2008).

Bu etkinin olumlu bir şekilde devam ettirilebilmesinde çocuğa doğumdan itibaren zengin uyarıcı bir çevrenin sağlanması ve okul öncesinden itibaren eğitim hayatına katılması önem taşımaktadır. Diğer taraftan çocuğa sağlanan zengin uyarıcı bir çevre, dil desteği, çocuğun okul öncesinden itibaren eğitim ortamına katılmasının, ailelerin sosyo-ekonomik durumunun çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkileyen nedenlerden olduğu belirtilmiştir (Erdoğan, Muslugüme, Huz, Yılmaz ve Öztürk, 2015).

Alanyazın incelendiğinde erken okuryazarlık becerileri ile ilgili farklı konu alanları ile farklı test, örneklem ve araştırma desenleri kullanılarak çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Altun, 2016; Arman, 2014; Cabell, Justice, Konold ve Mc Ginty, 2011; Efe, 2018; Gök, 2013; Güney, 2012; Gürel, 2018; Karaahmetoğlu, 2015; Sarıca, Akoğlu, Ergül, Deniz, Karaman ve Tufan, 2014; Uyanık Aktulun, 2019; Yangın, 2007; Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Şahin, 2019; Yazıcı ve Kandır, 2017). Ancak köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada; Sivas il merkezinde ve merkeze bağlı köylerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarının ana sınıflarına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık beceri düzeyleri nasıldır?
2. Çocukların erken okuryazarlık beceri düzeyleri eğitim alınan kurumun yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların erken okuryazarlık beceri düzeyleri ve alt test puanları kurumun yerleşim yeri ve cinsiyet ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Çocukların erken okuryazarlık beceri düzeyleri ve alt test puanları kurumun yerleşim yeri ve yaş ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Çocukların erken okuryazarlık beceri düzeyleri ve alt test puanları kurumun yerleşim yeri ve kardeş sayısı ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Çocukların erken okuryazarlık beceri düzeyleri ve alt test puanları kurumun yerleşim yeri ve gelir düzeyi ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem çocuğun temel beceri, davranış ve bilgi birikimlerinin oluştuğu yaşamın en kritik dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde giderek önem kazanmaya başlayan süreçlerden birisi de erken okuryazarlık becerileridir.

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi çocuğun yazılı ve sözel dil ile ilgili tüm bilgi ve becerileriyle sürekli bir ilişki içerisindedir (Gettinger ve Stoiber, 2014). Harste ve Woodward (1989), erken okuryazarlık sürecini; çocuğun başarısını destekleme, dile odaklanma ve çocugun dili keşfetmesine olanak sağlama olmak üzere üç önemli durum üzerinden yorumlamışlardır. Çocuğu motive etme sürecini çocuğun kendi kendine edindiği ilk tecrübelerle ilişkilendirmişlerdir. Dolayısı ile bu süreçte çocuğun içinde bulunduğu çevrenin düzeni çok önemlidir. Çocuğa içinde yaşadıgı çevrede olanaklar dâhilinde, görsel okuryazarlığı desteklemek açısından yazılı ve basılı materyaller, karalama ya da resim yapmasına olanak sağlayacak materyaller, yaşına uygun sanat, matematik, fen, müzik ve drama aktiviteleriyle ilgili materyaller sağlanması önerilmektedir. Çocuğun dili keşfetmesine olanak sağlama süreci çocuğa sunulan dil ile ilgili olanakların çokluğu ile ilgilidir. Çocuk ne kadar çok uyaran ile karşılaşır ise bir o kadar deneyim elde eder. İçinde yaşanılan çevrenin çocuğu motive etmesi ve desteklemesi dil ve okuryazarlık becerilerindeki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.

Çocuk doğduğu andan itibaren aile, okul ve toplumun sunduğu olanaklar çerçevesinde deneyim kazanmaktadır. Çocuğun içinde yaşadığı aile ortamı, erken çocukluk eğitimi veren kurumlar ve toplumsal çevre; ailenin, okulun ve toplumun çocuğa sunduğu olanaklar bu süreçte hayati bir rol oynar. Aile ortamı ve çocuğun sosyal yaşam alanı hem zekâ gelişminde hem de zekâdan etkilenen öğrenme yeteneğinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Köy ve kent aile yapıları incelendiğinde aralarında çeşitli farklılıklar görülmektedir. Çocukların yetiştirilmesi, kültürün aktarılması, aile içi iş bölümü, rol ve statülerin dağılımı, otorite ve ailenin toplumsal çevreyle ilişkileri bakımından köy (kırsal) ailesi şehir (kent) ailelerinden ayrılmaktadır (Taş, 2010). Köy ya da kentte yaşam çocukların davranışlarını ve hayatlarına dair birçok yönü etkileyebilmektedir (Bağçeli, 2008). Kent yaşamında çocukların çocukluklarını yaşayabilecekleri sürenin daha uzun olduğu ebeveynlerin çocukları arasında cinsiyet ayrımı gözetmeksizin çocuklarına eşit değer vererek bu değerler sonucunda eğitim beklentilerinin de yüksek olduğu; köy hayatında ise bireylerin çocukluğunu yaşayabileceği sürenin daha kısa olduğu, küçük yaşlarından itibaren sorumluluk sahibi oldukları, çocuklar arasında cinsiyet kavramı yönünden ayrılıkların görüldüğü erkek çocuğun daha değerli olduğu; kız çocuğunun ise göz ardı edildiği, ebeveyn desteğinin yetersiz olması, bunların sonucunda da eğitim beklentilerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005).

Günümüzde bakanlığımızca okul öncesi eğitime başlama yaşının anaokullarında 36 ay ana sınıflarında 57 ay'a indirmesi ile çocukların resmi okuma yazma öğretimiyle daha erken yaşta tanışacak olması okul öncesi dönemde, okuryazarlık becerisinin desteklenmesinin önemini arttırmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında zengin bir okuryazarlık çevresi oluşturmak ve etkili öğretmen desteğinin sağlanması önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında okuryazarlığı destekleyen yazılı uyaranlarla çevrelenmiş ortamlar yoluyla çocukların okuryazarlığının işlevini ve gündelik hayatla bağını kavramalarını, okuma yazma denemeleri yapmaları önem arz etmektedir.

Çocukların akademik becerileri erken kazanmasında, hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin uyarıcı ve tepkisel yetiştirme tarzının, çocukların yazı ve sayılar ile erken yaşantılar geçirmesinin, sınıf ve aile ortamındaki yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmasının etkili olduğu açık bir biçimde ifade edilmektedir (Burchinal, Peisner - Feinberg, Pianta ve Howes, 2002, s.416). Ancak çocuğun yaşadığı sosyal ve çevresel alanın köy veya kent oluşu, köy ve kentteki aile yapısı ve aile ilişkilerinin, zengin bir okuryazarlık çevresinin ve etkili öğretmen desteğinin farklılık göstermesi çocuğun erken okuryazarlık becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca okul öncesi dönemde sahip olunacak olan okuryazarlık anlayışı, bilgi düzeyi ve beceri gelişiminin çocuğun ilerleyen zamanlardaki okuma-yazma ve akademik becerilerine katkısı düşünüldüğünde köy ve kentte okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi ve olası risklere karşı erken müdahale edilmesi önemli bulunmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının sesbilgisel farkındalığı, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri ölçtüğü; araştırmaya katılan çocukların normal gelişim gösterdikleri ve velilerden bilgi formu aracılığıyla doğru bilgiler alınacağı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmaya dahil edilen çocukların sesbilgisel farkındalığı, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi beceri düzeyleri araştırmada kullanılan Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Araştırma bulguları Sivas il merkezinde ve merkez köylerinde 6 ilkokulun bünyesinde bulunan ana sınıfına devam eden çocuklardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Erken Okuryazarlık Becerileri: Whitehurst ve Lonigan (1998), çocuğun çevresiyle etkileşim kurarak okuma ve yazma deneyimlerini yaşamaya başladığını ifade eden "erken okuryazarlık" kavramının, sonraki okuma ve yazma becerilerinin bir yordayıcısı olarak bazı bilgi, beceri ve tutumları içerdiğini belirtir. Erken okuryazarlık becerileri, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf ve alfabe bilgisi, sözcük bilgisi, anlama, ve yazı yazmadan oluşmaktadır (Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Burns, Griffin ve Snow, 1999; Dickinson ve McCabe, 2001; Elliott ve Olliff, 2008; Neuman ve Dickinson, 2001; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998, 2001).

Sesbilgisel Farkındalık: Sesbilgisel farkındalık; kelimeleri oluşturan seslerdeki farklılık ve benzerliklere karşı farkındalık yeteneğidir. Kelimeleri seslerine parçalayabilmeyi, sesleri biraraya getirerek kelimeler kurmayı, heceleri sesbirimlerine bölmeyi, başlangıç, orta ve son seslerden yararlanarak farklı kelimeler kurmak gibi becerileri içerir (BennettArmistead, Duke ve Moses, 2005).

Yazı Yazma Öncesi Becerileri: Formal olarak okuma yazma öğrenmeden önce bu beceriler ile ilgili belli bir düzeyde okuryazarlık bilgisine sahip olma becerisidir (Pilten ve Temur, 2011).

Yazı Farkındalığı: Çocuğun yazının fonksiyonunu, biçimini ve sözel dille bağını anlamlandırma becerisidir (Justice ve Ezell, 2001).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitimi

Üzerinde yaşadığımız toprak parçasının var olmasında asıl etken toplumdur. Toplumu oluşturan çocukların donanımsal nitelikleri o ülkenin önemini ortaya çıkarır. Donanımsal olarak nitelikli insanları yetiştirmenin temelinde ise eğitim yatmaktadır. Bir ülkede eğitime verilen önem ne denli fazla olursa o ülkenin refah seviyesi de o denli yüksek olur (Erbay, 2008). Tarihsel süreçler araştırıldığında birçok kaynakta çocukların erken dönemlerden itibaren eğitim hayatına katılması gerektiği düşünceleri o dönemlerde dahi düşünürler ve filozoflar tarafından ortaya atılmıştır (Gülaçtı, 2010). İlk toplumsallaştırma kurumu olan okulun, eğitim öğretim sürecinde önemli iki görevi vardır. Bunlar: uyum ve bilgilendirmedir. Okulun sosyal işlevi olan çocuğu toplumsallaştırma işlevi, çocuğun okul içi ve okul dışı etkinliklere uyumunu kolaylaştırır (Bilgili, 2007; Yavuzer, 2000). Bu çerçevede hayata başlamanın ilk adımı olan okul öncesi eğitim döneminin özellikleri, bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve dil alanında gerçekleşen iç içe ve birbirine bağlı karmaşık süreçleri bilmeyi, desteklemeyi, geliştirmeyi, ihtiyaçlarını anlamayı ve onlara uygun donanımsal ortamlar sunmayı gerektirmektedir (Turaşlı,2006).

Okul öncesi eğitim: 36–72 ay aralığındaki çocukların gelişim seviyelerine ve kişisel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların fiziksel, bilişsel ve sosyo-duygusal yönden gelişmelerine destek olan, kendilerini toplumun kültürel değerleri

doğrultusunda, en iyi şekilde yönlendiren ve ilkokula hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde var olan, formal bir süreçtir (MEB, 2013). Aral, Kandır ve Yaşar (2002) ise okul öncesi eğitimi çocuğun hayata gözlerini açtığı andan temel eğitime adım attığı ana dek geçen süreyi kapsayan çocukların daha sonraki yaşamlarında etkin olan, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, şekillendiği, evde ve okullarda verilen eğitim süreci olarak tanımlamışlardır.

2.2. Dil Nedir?

İletişim, insanın yaradılışından itibaren var olmuş, insanlığın evrimi ile devimselleşmiş bir süreçtir. Yaşayan bütün canlılar kendilerine özgü bir iletişim biçimi ile ileti alışverişinde bulunmuştur. Günlük kullanımda olduğu kadar, çocuk gelişimi ile uğraşan çoğu bilim alanı için iletişim, dil ve konuşma terimleri birbiri ile aynı anlamı ifade eder. Oysa bu terimler gelişimin ve kullanımın farklı yönlerini içerir; ancak birbirini tamamlar. İletişim, konuşma ve dili kapsayan ve birbirleriyle kesişen becerilerden oluşan, şemsiye bir terim olarak kabul edilebilir. Dil, bu iletişimi sağlayan araç, konuşma ise aracı iletme yoludur (Topbaş, 2006, s.13). Bu açıdan dilin, toplumu oluşturan çocukların iletişim gereksinimlerini karşılayan bir araç olarak düşünüldüğünde, toplumun kültürel mirası olan inançlarını, değerlerini ve davranış örüntülerini gelecek kuşaklara aktarmada önemli bir görevi yerine getirmektedir. Kuşaklar arası kültürel değerlerin aktarılması, çocuklar arasında karşılıklı anlayış ve güvenin oluşması, içinde yaşanılan toplum ile diğer toplumların sosyal ve kültürel gerçeklerinin kavranmasında dil önemli bir işlevi üstlenmiştir. Çünkü dil olmadan toplum; toplum olmadan da dilden bahsetmek mümkün değildir (Temel, vd, 2014, s.3-4).

Dile yönelik olarak pek çok tanım bulunmaktadır. Dil en basit olarak ‘bilgi alışverişi aracı’ olarak tanımlanmıştır (Fischer, 2013, s.1). Dil;duygu, düşünce, isteklerin iletilebilmesi ile insanlar arası anlaşılabilirliği sağlar (Aksan, 2015, s. 3). Diğer bir tanımda insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2018).

Dil iletişim ve düşünce aracıdır. İnsan, dil aracılığı ile soyut düşünebilme, duygu ve düşüncelerini düzenleyebilme, sonuca gidebilme ve eylemlerinin sebeplerini açıklayabilme yeterliliğine sahip olur. Dili öğrenmek için gerekli ilkeler, bilgiler, sözcük ve kalıplar okul öncesi dönemde kazanılmaktadır. Okul öncesi, sözlü iletişim becerilerinin en hızlı geliştiği dönemdir. Çocuklarda dil gelişimi, çeşitli kuramsal temellere dayandırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Aşağıda dil gelişimi ile ilgili farklı kuramlara açıklanacaktır.

2.3. Dil Gelişim Kuramları

Dil gelişim kuramları altında öğrenmenin davranışlar ile gösterildiğini belirten ve dil gelişimini çevresel etkenlere bağlı olarak değerlendiren davranışçı yaklaşım kuramına, çocuğun öğrenme sürecine aktif olarak katıldığını belirten yapılandırmacı kurama, taklit ve model almanın dil öğrenmede etkili olduğunu savunan sosyal öğrenme kuramına ve çocukların dil öğrenme yetisi ile dünyaya geldiğini öne süren biyolojik (psiko-linguistik) kurama yer verilecektir.

2.3.1. Davranışçı Kuram

Başlangıçta psikoloji alanında bir tutum veya bir akım olarak ortaya çıkan davranışçı kuram, dil bilimcilerle filozoflar arasında da taraftar kazanmış ve kısa sürede dilsel davranışçılık diye adlandırılabilecek bir kılığa bürünmüştür.

Davranışçılık terimini ilk kullanan ve davranışçılığı güçlü bir teorik çerçeveye oturtan Watson (1913), psikolojinin objektif ve deneysel bir bilim olması nedeni ile psikolojide "içe bakış" yönteminin ve " bilinç" gibi terimlerin kullanılmasına şiddetle karşı çıkmıştır. İnsan ve hayvan davranışlarını inceleyen bu bilimin ana amacının davranışı önceden görme ve kontrol etme olduğunu savunmuştur. İnsan davranışlarını bir uyaran-tepki mekanizmasıyla açıklayan Watson çocuğun dili kullanmayı öğrenmesinin de aynı yolla gerçekleştiğine inanmaktadır. Davranışçı kuram, diğer bütün olgular gibi insanın dil

becerisini de uyaran-tepki veya davranışçı-pekiştireç mekanizmasıyla çevreden edinilen bir davranış örüntüsü olarak açıklamaktadır (Temel, vd., 2014, s.75). Davranışçı yaklaşımda araştırmacılar, dili de öğrenilmiş bir davranış olarak kabul etmişlerdir (Topbaş, 2006, s.32).

Çocuklar dili öğrenirken daha pasif bir konumdadır, fakat dile ilişkin taklitleri daha aktif olarak yaparlar. Bu yaklaşımda öğrenen genelde pasif durumda, öğreten ise aktif konumdadır. Davranışçı kuramda bireyler öğrendiklerini gerçek davranışları ile gösterirler. Dil öğrenilmiş bir davranıştır. Bu kurama göre dil ediniminin temelinde model alma, taklit, uygulama ve pekistireçler vardır (Deniz, 2017, s.34; Güvendir ve Yıldız, 2014, s. 9; Temel, vd., 2014, s. 79). Bunun yanında ödüller ve cezalar da davranışın kazandırılmasında ve devam etmesinde önemlidir (D. Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Çocuk çıkardığı sesler sonucunda ödül aldığında bu sesleri ödül almadığı seslerden ayırt eder ve ödül almadığı sesleri tekrar etmez (Bayhan ve Artan, 2005).

Davranışçı kuramda bebeğin dili öğrenmesi çıkardığı seslerin yetişkinler tarafından pekiştirilmesi sonucu gerçekleşir. Çocuğun bilinçsiz olarak çıkardığı *ba-ba, de-de* gibi seslerin ardından ailenin çocuğa yaklaşımı ve bu davranışın pekiştirilmesi ile çocuk baba, dede gibi kelimeleri öğrenmekte ayrıca bu kelimelere anlam yükleyebilmektedir. Bunun için çocuğun aile yapısı ve pekiştirenlerin etkili olabileceğinden söz edilmektedir (Karacan, 2000a).

Çocukların yeni sözcükler üretme ve yeni cümle yapıları kurma gibi yaratıcı özelliklere sahip olmalarını açıklayamaması bu kuramın yoğun eleştiriler almasına neden olmuştur (Temel, vd., 2014, s. 80). Çocukların öğrendikleri sözcük yapılarını genelledikleri ve bazen bu genelleme durumlarını aşırıya kaçırarak hata yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte sözü edilen bu hataların yetişkinler tarafından yapılmaması, çocukların dili öğrenirken sadece taklit ederek öğrenmediklerinin ve bazı durumlarda kendi kurallarını da yarattıklarının bir göstergesidir. Bu durum davranışçı kuramın dili öğrenme sürecinde

meydana gelen bazı karmaşık durumları açıklayamadığını göstermektedir (Savaş, 2006, s. 40).

2.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Çevre, kişinin gelişiminde hayati bir önem arz etmektedir. Davranışların çoğunun edinilmiş olması sosyal olayların çocuğun gelişimindeki önemini ortaya koyar (Orhan ve Dağcı, 2016). Sosyo-kültürel kuramın öncülerinden olan Vygotsky, öğrenmeyi bir bakıma sosyal etkileşim yoluyla kültürlenme olarak tanımlamış ve kişinin psikolojik süreçlerinin bile, çevre tarafından etkilendiğini belirtmiştir. Çocuğun belli bir duyuşsal özellik ya da zihinsel yeterlilik kazanması bulunduğu kültüre bağlıdır (Aydın, 2000).

Sosyal öğrenme kuramını sistemleştirerek ana hatlarını çizen Bandura (1986) çocuğun bir davranışı öğrenmesinde doğrudan kendisinin tecrübesine gerek olmadığını ve başkalarının deneyimlerini gözleyerek pek çok şeyi öğrenebileceğini savunmaktadır. Sosyal öğrenme yaklaşımında çocuklar dili taklit ve model alma yoluyla öğrenirler. Çocuk çevresini gözlemleyerek ve çevresinde konuşulan dili tekrar ederek dilini geliştirir. Bu yüzden içinde bulundukları ve etkileşim halinde oldukları toplum dil gelişimleri açısından önemlidir (Cihangir, 2013; D.Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bu noktada çocuğun yetiştiği sosyal çevre ve onunla yakından ilgilenen kişi ya da kişilerin çocuğun anadilindeki ses yapılarına ve telaffuzlara önem vermeleri ve çocuk ile sağlıklı bir ilişki kurmaları gerekmektedir.

Bandura'ya (1986) göre gözlemciler yüksek statülü, yeterli ve kendilerine benzer modellerini taklit etmeye meyillilerdir. Okul öncesi dönemde anne-babalar ve öğretmenler en çok model alınan kişilerdir. Bu nedenle öğretmenler hem sınıfta hem de sınıf dışında düşünce ve davranışlarıyla çocuklara örnek olmalıdır. Çocuklar model aldıkları davranışın olumlu sonuçlar yarattığını gördüklerinde ve bu davranışı yapmak için yeterli kapasiteye sahip olduklarında davranışı yapmak için güdülenmektedirler. Çocuklar davranışının

sonucunda diğer çocuklardan pekiştireç alabileceği gibi kendi davranışlarını da pekiştirebilirler (Bandura, 1986'dan aktaran; Akyol, 2004).

Sosyal öğrenme yaklaşımında içinde yaşanılan toplumun yanı sıra dil öğrenen bireylerin dili öğrenmek için istekli olması da önemlidir (Bandura, 2011). Çocuk dil öğrenmek için isteklidir, çünkü ilgi, ihtiyaç ve isteklerini dil yolu ile aktarır. Bu yaklaşıma göre dil deneme-yanılma yoluyla değil, belirli öğrenme kalıpları gözlemlenerek kazanılır (Demirbaş ve Yağbasan, 2005). O yüzden bu yaklaşımda model alınan kişi çok önemlidir. Çocuğun yeterli seviyede öğrenebilmesi için içinde yaşadığı çevrenin ve model aldığı kişilerin dili kurallarına uygun olarak, açık ve anlaşılır bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Çocuklar anne ve babalarının söylediklerini tekrar ederler ve bunun sonucunda da doğru söyledikleri kelimeler neticesinde ödüllendirilirler; yanlış telaffuz ettikleri kelimeler ise doğru telaffuzları ile tekrar edilerek düzeltilir (Deniz, 2017, s. 34).

Çevresel ve bireysel faktörler davranışı etkilerken, aynı zamanda davranış tarafından da şekillendirilmektedir. Davranışçı kuramlarla karşılaştırıldığında sosyal öğrenme kuramı bilişsel ve sosyal faktörlere önem vermekte, bilişsel kuramlara göre çevresel faktörler üzerinde daha çok durmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre doğuştan getirilen özelliklerin de önemli olduğu ancak dil öğreniminde sosyal çevrenin daha baskın olduğu anlaşılmaktadır.

2.3.3. Bilişsel Kuram

Bu görüşe göre dil, bilişsel bir beceri olup bilişsel gelişimle ilişkilidir. Piaget'in ortaya koyduğu bilişsel kurama göre, bebekler bilişsel gelişim içinde dili de öğrenirler. Dolayısıyla bu kuramda çocuklar, aktif olarak dünyayı anlamaya ve anlamlandırmaya çalışırken bilişsel gelişim dönemlerinden geçerler. Bilişsel kuram bilişsel gelişim dönemleri ile dil becerilerinin ortaya çıkışı arasındaki ilişkileri incelemektedir. Temelde bir etkileşimci olan Piaget, dili zihinsel olgunlaşmanın neticesinde var olan pek çok beceriden

biri olarak yorumlamaktadır. Dil ve düşünce arasında çok sıkı ilişki olduğunu, dil ediniminde en önemli faktörün düşüncenin gelişimi olduğunu savunmaktadır (Piaget, 1896-1980 den aktaran; Temel vd. 2014).

Bilişsel yaklaşımın savunucularından olan Bloom (1974)'a göre ise çocuklar belli anlamlara göre dili yapılandırmaktadırlar. Anlam kategorileri çocuğun zihninde oluşmaktadır. Bloom, çocukların dil yapısına ait bilgilerden önce dilin anlamına ait bilgileri kullandığına dikkat çekmiştir.

Bilişsel kuram, dil edinimi gizemini çözebilmek amacıyla yüzeysel sorunlarla yetinmeyip daha derin açıklamalar arayan akılcı üretici bir kuramdır. Bilişsel kuram, dil edinimini algısal ve bilişsel genel öğrenme temellerine bağlayarak soyut, biçimsel üretici ilkeler yerine dilin fonksiyonlarıyla ilgilenerek bu işlevlere ilişkin ilkeler ortaya koymaya çalışmaktadır. Dil edinimini çocuğun gelişiminin bir görünümü, kendisi ve çevresiyle alakalı etkililiklerde duygusal ve zihinsel seviyesinin bir göstergesi olarak açıklamakta ve değerlendirmektedir. Bilişsel kurama göre öğrenme koşullanmanın bütünüyle tersine idrak edebilme, ölçme, akılda tutma, bilme, hatırlama, öznelleştirme gibi temel etkinliklerle iç içe, anlamaya dayalı, dinamik bir zihinsel süreçtir. Zihinsel süreç demek çocuğun öznel işlemi demektir. Çocuğun bilişsel ve duygusal becerilerini öğrenme işleminde aktif bir rol almakta ve yeni bilgiler ile eski bilgiler anlamlı örüntüler kurarak yerleştirilmektedir (Ausubel, 1968). Özetle dilsel bir etiket kullanılmaktadır. Çocuk sözcüklerin anlamlarını bilse bile sözcüklerin uygun yerlerde kullanılması bilişsel gelişim doğrultusunda olmaktadır.

2.3.4. Biyolojik(Psikolinguistik) Kuram

1960'ların başından itibaren Chomsky dil bilgilerinin biçimini ortaya çıkaran birçok öznel ilkeler olduğunu savunmuştur. Chomsky (1957,1963), dil ediniminde kişisel bilgilerin görevini belirten bir kuram geliştirmiştir (İpek ve Bilgin, 2007). Chomsky, dil bilgisi

üzerine odaklanarak cümle örgütleme kurallarının bilişsel olarak gelişmiş bir çocuk tarafından keşfedilmek için çok karmaşık bir yapı olduğunu savunmuştur. Çocuklar ve yetişkinler daha önce hiç duymadıkları ve söylemedikleri cümleleri kolayca üretebilmekte ve anlayabilmektedirler. Dildeki bu olağanüstü kolaylığı açıklamak için Chomsky (1965), bütün çocukların doğuştan bir yetiye sahip olduklarını savunmaktadır. Chomsky, doğuştan sahip olunduğunu iddia ettiği bu yetiyi Dil Edinim Aygıtı (Language Acquision Device) olarak adlandırılmıştır. Chomsky'e göre Dil Edinim Aygıtı sayesinde dile yönelik olan sembolik sistemler evrenselleştirilerek dil edinimi gerçekleşir. Buna göre çocuk, dil edinmek üzere programlanmış olarak doğmaktadır. Kurallar çocuğun dil davranışındaki yaratıcılığının temelinde yatmaktadır. Dili edinme becerisi henüz çocuğun yaşama gözlerini açtığında beyninde var olan bir beceridir. Çocuk sanki beyninde bir donanımla doğmaktadır. Bu aygıtın işleyişine ve gösterdiklerine göre çocuk dili öğrenmektedir.

Kurama göre, çocuklar edinecekleri karmaşık dil yapılarını, kendilerine yetişkin girdisi olarak sunulan eksik ve doğru olmayan bilgiye rağmen gerçekleştirebilirler (Temel, vd., 2014, s.56-57). Lasnik (2005) öğrenmenin biyolojik ve psikolojik olarak gerçekleştiğini belirterek Chomsky'nin görüşlerini desteklemiştir. Cowie (2008) ise, bireylerin söz konusu özellik ile dünyaya gelmeleri durumu göz önünde bulundurulduğunda, diğer öğrenme yetilerinin de doğumla birlikte kazanılması gerektiğini öne sürmektedir. Pinker (1994) dil öğrenmenin gerçekleşebilmesi için insan beyninde tarifin ya da programın olması gerektiğini ve bu sayede insanlar tarafından sınırsız sayıda olan kelimelerin öğrenilmesinin gerçekleştiğini ileri sürmektedir (Pinker, 1994, s. 22). Özetle psikolinguistik kuramcılar dil gelişiminin hem biyolojik hem de psikolojik temelleri olduğunu savunmaktadır.

2.4. Erken Okuryazarlık

Okuryazarlık (literacy), okulun ilk sınıflarında kazanılmaya başlayıp yetişkinlik boyunca da devam eden bir süreçtir (Zygouris, 2001). Okuryazarlık kavramı becerinin kazanıldığı zamana, konuya göre farklı isimler almakta, her bir isim de farklı bir araştırma konusu

haline gelmektedir. Bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, e-okuryazarlık (elektronik okuryazarlığı), fen okuryazarlığı gibi bir konuya hakim olmak, onu tek başına anlayabilir hale gelmek anlamında kullanılmaktadır. Okuma yazmaya yönelik farkındalık becerilerinin okul öncesi dönemde kazanılmasına erken okuryazarlık, tomurcuklanan okuryazarlık (Çebi, 2008), okuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi (Çelenk, 2003) gibi isimler verilmektedir. Erken okuryazarlık çocuğun; sözcüklerin, dilin, hikâyelerin, kitapların, şiirlerin kapsamlı dünyasına erken dönemde adım atması demektir. Çocukların sözcüklerin, görsel ve yazılı uyarıcıların ve dile ait seslerin farkında olabilmelerini kapsar. Erken okuryazarlık fikri, çocukları erken dönemde hikâyelerle, kitaplarla ve erken yazma deneyimleri ile tanışmaları için cesaretlendirir (Gül, 2007, s.14).

Uluslararası alanda yapılmış çalışmalara bakıldığında okul öncesi dönemde okuma yazmaya yönelik farkındalık becerilerinin kazanılmasına early literacy(erken okuryazarlık), emergent literacy gibi isimler verilmektedir. Bu kavramlar çocukların okula başlamadan önce okuma yazmaya ait kavramlar oluşturmaları, okuma, yazma becerilerini kazanmaları anlamına gelmektedir. Ülkemizde bu kavram ile ilgili çalışmalar 2003-2004 yıllarında (Baydık, 2003; Çolak ve Uzuner, 2004) başlamış olup 2013-2014 yıllarına kadar Filizlenen Okuryazarlık, İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka Dönemi, Gelişen ya da gelişimsel Okuryazarlık terimleri kullanılmıştır (Sarıkaya ve Uzuner, 2013; Şimşek, 2014). Ayrıca Türkçede "early literacy" erken okuryazarlık şeklinde adlandırılırken, "emergent literacy" kelimesine karşılık gelen gelişen okuryazarlık ise çocukların okul öncesi dönemde edindikleri, okula başladıklarında ilk okuma yazmaya temel oluşturacak olan okuma veyazma deneyimleri şeklinde açıklanmaktadır. Erken okuryazarlık ise"ilk okuma yazma" kavramına karşılık gelmektedir (Çelenk, 2003, s.76). Bu kavramın ise gelişiminde içinde yaşadığımız ilteşim ve teknoloji çağının da yadsınamaz etkisi bulunmaktadır.

Teknolojik gelişmelere paralel olarak okuma yazma kavramlarının önemi artmış, okuryazar olma yaşının okul öncesi dönemlere çekilmesi için özellikle gelişmiş ülkelerde çalışmalar yoğunlaşmıştır. Okul öncesi dönemde çocuklara uygulanan okuma yazma

çalışmalarının, çocukların ileriki okul başarılarına etkisine yönelik çok sayıda araştırmaya müteakip, erken okuryazarlık kavramı gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarında gereken yeri almaya başlamıştır. Ülkemizde yeni yeni tartışılmaya başlanan erken okuryazarlık kavramının uluslararası kaynaklarda 1900'lü yılların ortalarından itibaren yer aldığı görülmektedir (Erkenet, 2009).

Okuma-yazma becerisi, okul öncesi dönemde başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Okuma-yazma becerileri, çocukların sonraki öğrenim yaşantısındaki başarılarını da etkilemektedir. Çocukların okul öncesi dönemde edindikleri okuma-yazma becerileri, onların ilkokuldaki okuma yazma becerilerine temel oluşturmaktadır. Bu nedenle, çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimler aracılığıyla kazandırılan temel bilgi beceri ve alış-kanlıklar çok önemlidir. Bu dönemde çocuğa kazandırılması gereken en önemli becerilerden biri de erken okuma yazma becerileridir (Temel, 2015). Birçok yazar çocukların gerçek okur-yazar olabilmeleri için okuma-yazma öncesi kazanmaları gereken temel beceriler olduğunu belirtmiştir.

Bu beceriler ise sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe/harf bilgisi, dinlediği anlama ve geleneksel yazı yazma öncesi yapılan yazı yazma becerileri olarak sınıflandırılmaktadır (Coe, 2009; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008; Elliott ve Olliff, 2008).Bu dönemdeki becerilere basit/ilkel okuma-yazma becerileri de denilmektedir (Matthews, 1999; Üstün, 2007).

Yapılan araştırmalarda erken okuryazarlık becerilerini kazanan çocukların sosyal gelişimlerinin (Feiler ve Webster, 1998), akademik başarılarının okuma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Huba ve Ramisetty-Milker 1995; Rouse ve Fantuzzo, 2006).

2.5. Erken Okuryazarlığa İlişkin Görüşler ve Gelişen Okuryazarlık (Emergent Literacy) Yaklaşımı

Çocukların okuma yazma öğrenmeleri ile ilgili olarak eğitim alanında yapılan çalışmalarda "Erken Okuryazarlık" (Emergent Literacy) adı altında bir terim karşımıza çıkmaktadır (Mertlew, 1986). Erken okuryazarlık; sözcüklerin, dilin, kitapların, hikâyelerin çocuğun dünyasına olabildiğince erken girmesi, yazılı materyallerin ve dile ait birimlerin farkında olma becerisidir (Lerner, 2000).

1920'lerden 1950'lere kadar yapılan çalışmalardaki içeriğe göre, okumaya hazırlık anlayışı, çocukların resmi bir şekilde okula başlamadan önce okuma ve yazma öğrenmemesi düşüncesine dayanmıştır. Bu düşünceye etki eden en önemli araştırmacılardan biri de Arnold Gesell olmuştur. Gesell, gelişimin olgunlaşmayla olan ilişkisini vurgulamış, motor ve bilişsel gelişimin sinir gelişiminin bir sonucu olduğunu savunmuştur. Gesell'e göre daha geniş bir deyişle; hazırbulunuşluk, sinir gelişimin bir sonucudur. Buna göre uygulamalarda da "eğer çocuk hazır değilse bekle" görüşü hakimdir.

Bununla birlikte 1960'lara gelindiğinde Bruner'in çalışması öne çıkmıştır. Bruner (1960), çalışmasında çocukların hazır olmadıkları süreçte beklemesi yerine, okuma yazmaya hazırlanması görüşünü savunmuştur. Çocukların erken dönemdeki becerileri edinemezlerse okumaya hazır olamayacakları belirtilmiştir. Bu görüş okumaya hazırlık bakış açısı ile özellikle okul öncesi ve ana sınıfları için hazırlanan programların bir kaynağı haline gelmiş; ayrıca aile ve öğretmenlere okuma-yazmanın öncesinde çocukları destekleyebilecekleri, okul-ev ya da okulda uygulamaya yönelik hazırlık etkinlikleri ve malzemeler ile doğrudan öğretimi savunmuştur. 1970'lerin sonu 1980'lerin başında erken çocuklukta yazılı dil ve okumayla ilgili çalışmalarda çarpıcı değişiklikler olmuştur. Clay (1969) ve Read(1970) yaptıkları çalışmalarda çocukların okula başlamadan önce okuryazarlık ile ilgili deneyimler yaşadıkları hatta okuryazarlığın doğumla başlayan bir süreç olduğu görüşleri gelişmiş ve okuryazarlık ile ilgili yeni bir kavram olan "'Gelişmekte

olan ya da filizlenen okuryazarlık (Emergent Literacy)" ortaya çıkmıştır (Clay,1969; Read, 1970'den aktaran Karaman, 2015).

Erken okuryazarlık ile ilgili süreç incelendiğinde sonuç olarak; farklı kuramlarından olgunlaşma, gelişimsel, gelişen ve sosyo-kültürel kuramların bu görüşün doğmasında etkili olduğu belirtilmiştir. Bu süreçte ailenin ve toplumun erken okuryazarlık sürecindeki rolü ve nasıl destekleyebilecekleri ile ilgili sorumluklarını anlatmışlardır. Çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde; olgunlaşma bakış açısına göre çocuğun biyolojik sürecinin aile ve toplum öğelerinden daha önemli olduğunu; gelişimsel ve gelişen bakış açısında aile, toplum ve çocuğun biyolojik özelliklerinin etkili olduğunu; sosyo-kültürel bakış açısına göre ise çocuğun içierisinde yetiştiği aile ve toplumun erken okuryazarlık becerilinin gelişiminde önemli olduğunu belirtmişlerdir (Barratt-Pugh, 2000).

"Emergent Literacy" kavramını okuryazarlık sürecinde bir basamak olarak ifade etmiştir. Bu basamak okul öncesi dönemi kapsar ve okuryazarlık becerilerinde uzmanlaşıldığında ilkokul sonlarına kadar süren gelişimsel bir süreci anlatır. Yurt dışında normal gelişim gösteren 18 aylık bebeklerle yapılan gözlemler sonucunda, bebeklerin, "O" ve "M" harflerini tanımaya başladıkları, yetişkinle birlikte öykü okuma saatlerindeki etkileşimlere istekle katıldıkları, karalama ve çizim yapabilmek için yazıyla ilgili araç-gereç kullanabildikleri, kitap sayfalarını soldan sağa ve uygun bir şekilde çevirebildikleri ve çevrelerindeki diğer yazılı öğelere karşı farkındalık geliştirdikleri görülmüştür. Çocuklar ilerleyen süreçte erken okuryazarlık becerilerinden yararlanarak alfabeye ilişkin bilgilerini kullanıp, bilmedikleri sözcükleri tanımaya başlarlar. Alfabetik ilkeler; yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık süreçleriyle gelişir. Çocuklar genel olarak harf-ses ilişkisini anlamlandırmaya başladıkları 5-7 yaşlarında, erken okuryazarlık bilgilerini kullanmaya daha çok eğilimlidirler (Justice, 2006'dan aktaran Karaman, 2015, s.16).

Güney (2012), Gelişen okuryazarlık anlayışına göre:

1. Erken okuryazarlık doğumla başlar ve yaşam boyu devam eder. Sözel ve sözel olmayan iletişimle, çevrenin farkına varılması ve keşfedilmesi ile başlar.
2. Okuma ve yazma çocuklarda birbiriyle ilişkili olarak ve aynı zamanda gelişir.
3. Çocuklar dili kullanarak öğrenirler. Çocuğun isteyerek dili kullanması, kavramların kazanımı, kitaplarla deneyimler yaşaması çok önemlidir.
4. Okuma ve yazma çocukların sosyal gelişiminden büyük ölçüde etkilenir. Bu konuda çevresel desteğin önemi büyüktür. Ev ve okul çevresi kesit için deneyimler sağlar.
5. Okuma yazma etkinlikleri çocukların okuma yazma öğrenmelerinde önemli bir görev üstlenir.
6. Okuma ve yazma öğrenme gelişimsel bir süreçtir. Çocuklar aşamalardan kendi gelişim hızlarına göre geçerler. Her çocuğun okuma ve yazma öğrenme hızında bireysel farklılıklar vardır.
7. Erken okuryazarlık bakış açısında çocuklar konuşma ve dinlemeyi öğrendikleri şekilde okuma ve yazmayı öğrenirler.

2.6. Erken Okuryazarlık Becerileri

Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır. Çocukların öncelikle, okuma yazmanın gerekliliği ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları önemlidir. Böylece çocukların, okuma yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri desteklenecektir. Okuma-yazma için farkındalık yaratmak ve heveslendirmek yapılacak çalışmaların amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir (MEB, 2013).

Okuryazarlık gelişiminde çocukların iyi okuyucular olma yolunda gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışları edinmeleri sürecinde dışarıdan içeriye ve içeriden dışarıya doğru iki

alan bulunur. Bu alanlar Whitehurst ve Lonigan (1998) tarafından dışarıdan içeriye: bağlamsal birimler/üniteler (örnek: öykü) olarak, içeriden dışarıya ise dil birimleri (örnek: sözcükler), ses birimleri (örnek: fonemler), yazı birimleri (örnek: çizgiler) olarak ifade edilmiştir. Okuma yazma sürecinin başında içeriden dışarıya doğru olan beceriler önemlidir. Dışarıdan içeriye doğru olan beceriler okuma ve yazma öğrenildikten sonra daha çok önem kazanır. Bunun nedeni; çocukların önce kodlama yani yazının temsil edildiği simgesel sistemi anlamlandırıp çözümlemesi ve ardından da bağlamsal birimleri anlamlandırmaya başlamasıdır. Dışarıdan içeriye doğru olan süreçteki becerilerin özellikle okuduğunu anlama üzerindeki etkisi oldukça fazladır (Whitehurst ve Lonigan 1998'den aktaran Karaman, 2015).

Altun ve Sarı (2018), okul öncesi eğitim programında (2013) yer alan kazanımları dikkate alarak yaptıkları çalışmada "içten-dışa" olarak tanımlanan harf-ses ilişkisi, sesbilgisel farkındalık ve yazma becerilerinin; "dıştan içe" olarak tanımlanan hikâye anlama, dil becerileri, kelime ve kavram bilgisi becerilerine oranla daha az çalışıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, harf-ses ilişkisi, sesbilgisel farkındalık ve yazmaya yönelik çalışmaların son zamanlarda giderek arttığı da gözlemlenmiştir.

2.6.1. Ses Bilgisel (Fonolojik) Farkındalık

Fonoloji, bir dildeki sesleri ve bu seslerin dağılım sınırlılıklarını, bu seslerin hangilerinin anlam taşıdıklarını, nasıl bir düzende bulunduklarını incelemektedir (Jackman, 2012). Fonolojik farkındalık ise; sözcüklerden seslere, konuşma dilindeki ses sistemini fark etme ve kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Anthony, Williams, McDonald ve Francis, 2007; Strickland ve Riley-Ayers, 2007). Fonolojik farkındalığın gelişimi ile çocuklar, konuşma dilini daha küçük bölümlere ayırabilme ve düzenleyebilme için kullanacakları çeşitli yöntemlerin farkına varmaktadırlar. Dil cümleler, sözcükler ve heceler gibi büyükten küçüğe (morfem, ses birimi) doğru değişik fonolojik yapılardan oluşmaktadır. Konuşma dilinde çocuklar, önce cümlelerin sözcüklere, sözcüklerin hecelere (örnek olarak;

o-yun), hecelerin ön ses ve ritimlere (uyak) ve hecelerin de tek tek seslere (örnek olarak; o-y-u-n) ayrıldığını fark etmektedirler. Fonolojik farkındalıkta en üst düzey, çocuğun sözel dili fonemlere ayırabilmesi olarak kabul edilmektedir (Pilten, 2009; Pullen ve Justice, 2003; Turan ve Gül).

Anthony ve Lonigan (2004) fonolojik farkındalığın hem bilgi hem de becerileri ifade eden bir terim olduğunu düşündükleri için "farkındalık" sözcüğünü kullanmayı tercih etmektedir. Fonolojik farkındalık; sözcükleri bir araya getiren seslerdeki farklı noktaları ve benzer durumları kavrayabilme yeteneğidir. Kelimeleri seslerine ayırabilmeyi, sesleri bir araya getirerek kelimeleri oluşturmayı, heceleri bölmeyi, kelimeleri başlangıç, orta ve son sesleri kullanarak yeni kelimeler ortaya çıkarabilme gibi yetenekleri kapsar (Bennet-Armistead, vd. 2005'den aktaran Karaman, 2015).

Fonolojik farkındalık sürecinde, sözcüğün anlamının ötesinde odaklanılan nokta, sözcüğün ses yapısıdır. Bu süreçte dilin anlamından ayrılarak yapısına odaklanıldığı için bu durum, üst bilişsel farkındalığı beraberinde getirir. Küçük çocuklar için fonolojik farkındalığı kazanmak küçümsenecek bir başarı değildir. Bu durum bilişsel gelişim ve dil gelişimi için önemlidir ve birkaç yıldan fazla bir sürede gelişir. Fonolojik farkındalık çocukların harf seslerini öğrenmesine ve sözcükleri çözümlemesine yardım eder (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007).

2.6.2. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, çocuğun yazının görevini, sözel dille ilişkisini ve biçimini anlamlandırması demektir. Kelime farkındalığı ise, çocuğun yazı dili içerisinde kelimelerin, farklı bir yapı olduğunu, konuşma ve yazma diliyle ilişkisini anlamasıdır (Justice ve Ezell, 2001). Okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık temel becerileri çocuğun çevresinde bulunan uyarıcılar yoluyla gelişen doğal bir süreç olarak görülmektedir. Ayrıca, okuma-yazma öğrenmede, çocukların yazı dili ile konuşma dili

arasındaki ilişkiyi anlamaları için çok önemlidir. Çocuklar, yazı farkındalığı aracılığıyla sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi anlamaya başlamaktadırlar. Okuma yazmayı öğrenme sürecinde; seslerin çıkarılışı ve yazılışı arasındaki ilişkinin kavranması, okuma-yazmanın şifresinin çözülmesi açısından anahtar rolü oynamaktadır (Karaman, 2015). Çoğu çocukta okula gitmeden önce yazı farkındalığı becerileri gelişmeye başlamaktadır. Çocuklar çeşitli etiketler, logolar, tabelalardaki vb. yazıları okuyabilmektedirler (Machado, 2003; Morrison, 2007). Bütün bu yazılar toplum yaşamının bir parçasıdır. Çocuklar yaşamlarında bu yazıların ebeveynler tarafından nasıl kullanıldığını görmektedirler. Böylelikle çocukta yazı farkındalığı becerileri gelişmeye başlamaktadır (Sevinç ve Kuvvet, 2006; Soderman, Gregory ve McCarty, 2005). Doğal olarak gelişen bu sürece ek olarak; aileler ve okul öncesi eğitimcileri ise, okul başarısında okuma ve yazma becerilerinin öneminin farkında oldukları için çocukların okuma-yazma öncesi temel beceriler edinmesine yardımcı olmaya çalışmaktadırlar. Çocukların kendi bilişsel şemalarını yapılandırması sosyal etkileşim ve taklit yoluyla gerçekleştiğini düşündüğümüzde ise yapılan bu desteklerin okuma yazma öncesi edinilmesi gereken temel becerilerin kazanılmasında çok önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Machado, 2003; Morrison, 2007).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemelidir. Aksine, bu çalışmalar birçok farklı etkinlik türü ile (sanat, drama, müzik, oyun vb.) gerçekleştirilmelidir (MEB, 2013).

Çocuklar yazılı dile karşı bir duyarlılık geliştirdikleri zaman okuma yazma kendiliğinden ortaya çıkar. Çocuklar bu duyarlılığı sorularıyla belli ederler. Örneğin; "burada ne yazıyor?" veya kalemi kâğıdı ellerine alıp karlamalar yapıp karşısındakine "senin için bir mektup yazdım" ya da " ne yazdığımı okur musun?" vb. sorular sorarlar. Çocuklar böylece

fikirlerin bir sembolü olarak; teşekkür etmenin, bir sevgi ifadesinin, bir öykünün veya bir notun yazıyla ifade edildiğini anlamaya başlarlar (Goodman 1992'den aktaran Karaman, 2015).

Gelişen ya da gelişmekte olan okuryazarlık yaklaşımı, yazı bilgisini okul öncesi dönem okuryazarlık gelişiminde anahtar bir bilgi olarak belirtir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Yazı bilgisi dört alanı içerir. Bu farklı alanlara göre yazı bilgisinin içeriği ve çocuklarla bu bilgileri paylaşım sürecindeki örnek ifadeler tablo1'de gösterilmektedir.

Tablo 1
Yazı Bilgisinin İçeriği

Yazı Bilgisinin İçeriği	Tanımları/Örnekler
Yazı Bilgisinin İçeriği	
Yazının İşlevi	Yazının anlam taşıması, yazının işlevini açıklar. Bazen yazılar çizim ya da resim içerir. Örnek:Öykünün kahramanı sinirli olduğu sözcükler "kırmızı" ile yazılmıştır.
Çevresel yazı	Çevredeki yazılar, bir çizim veya resim içerisinde anlamlarını taşır. Örnek:Logolar, listeler, takvimler, vb.
Kitaba Uyum Bileşeni	
Sayfa Sırası	Kitaba uygun bir sayfa sırasına göre okumayı ifade eder. Örnek:"Önce bu sayfa, ardından bu sayfa okunur. (Çocuğa sayfalar işaret edilir.)"
Kitabın İsmi	Kitap başlığı bir etikettir ve bir anlam ifade eder.
Sayfanın Altı ve Üstü Bilgisi	Okuma, yukarıdan aşağıya doğru gerçekleşir. Örnek: "Burası sayfanın üstü. Yazılar buradan başlar. Önce en üst, sonra ortadaki, en son da en alt sırayı okurum (Çocuğa yazılar parmakla işaret edilerek gösterilir.)"
Yazının Yönü	Yazının ve okumanın yönü sağdan sola doğrudur.
Yazarın/Çizerin Rolü	Bir kitabı yazan veya çizen birinin olduğunu çocuğun bilmesidir.
Harf Bileşeni	
Harflerin İsimleri	Bu bölüm Türkçe için 29 harfin ismini içerir. Örnek:Bu sayfada "R" harfiyle başlayan bir sözcük

	görüyorum. Kim "S" harfiyle başlayan bir sözcük bulabilir?
Harf Bilgisi	Sözcüklerin harflerden oluştuğu bilgisidir.
Büyük ve Küçük Harfler	Büyük ve küçük harfleri tanımayı içerir. Örnek:Büyük "S" harfiyle küçük "s" harfinin yazılışı birbirine çok benzemektedir.
Sözcük Bileşeni	
Yazı İçerisindeki Sözcük Kavramı	Sözcüklerin harflerden farklı olduğunu anlatır. Örnek:"Bu sayfadaki sözcükleri sayalım."
Uzun ve Kısa Sözcükler	Sözcükler farklı yapılara sahiptir. Bazıları uzun, bazıları kısadır. Örnek: "Salata, su sözcüklerinde hangisi daha uzundur?"
Harfler	Sözcükler harflerden oluşur. Örnek:Bu "G" harfi ve "Güneş, Gezegen" sözcükleri "G" harfiyle başlar.
Sözcük Tanıma	Bazı çok kullanılan sözcükler, çocuklar tarafından kolaylıkla tanınır. Örnek:Bu "domates" resmi, altında da "domates" yazıyor.

Kaynak:(Zucker, Ward ve Justice, 2009'den aktaran Karaman, 2015)

2.6.3. Alfabe\ Harf Bilgisi

Alfabe ses birimlerini temsil eden semboller sistemidir. Çocukların sembolleri kullanma becerisi, okul öncesi dönemde başlamaktadır. Harf bilgisi, ilk olarak çocuğun kendi ismindeki harfleri fark etmesiyle başlar. Bu dönemde çocuklar, sembollerin nasıl kullanıldıklarını öğrenmek için sayı kavramlarından da faydalanırlar; sayılarla harfler arasındaki ilişkileri tespit ederler; harflerin kullanımlarını ve arkadaşlarının yazılı isimlerini inceleyerek, harflerin, sözcüklerin içerisindeki ses birimleri ile temsil edildiklerini anlamaktadırlar. Bu çocukların fonolojik duyarlılık becerilerinin gelişimi için önemli bir aşama olarak kabul edilmektedir (Kerem, 2005). Alfabe bilgisi, çocuklar alfabedeki bazı harflerle çıkarılış seslerini ilişkilendirmeye başladıklarında gelişmektedir. Çocukların sözcüklerdeki sesleri ve harfleri anlamaları, önceden öğrenmiş oldukları

sözcüklerle daha kolay olmaktadır. Buna ilk olarak çocukların isimleriyle başlanmalıdır (Griffith, vd., 2008; Soderman vd., 2005).

Harf isimlerini ve seslerini bilme, bir yetenek olmasına rağmen, birbirlerinden farklıdır. Harf isimleri kelime sonu yerine kelimenin başında olduğunda daha kolay öğrenilebilmektedir. Harf isimlendirme, görsel bir simgenin ses birimsel temsiline yol açan bir yetenektir. Harfin sesini bilme ise daha zordur; çünkü her harfin tek tek ses birimsel temsilini bilmeyi içerir yani fonolojik farkındalık bilgisine harflerin seslerini bilmede daha çok gereksinim duyulmaktadır (McBridge-Chang, 1999).

Alfabe/Harf bilgisinin okul öncesi dönem sürecindeki kazanımında aşağıdaki beceriler önemlidir (Schickedanz, 2004; Morrow, 2007):

- Alfabede bulunan on ya da daha fazla büyük ve küçük harfleri tanımak.
- Kendi isminin içindeki tüm küçük harfleri tanımak.
- Bildiği harfleri; çevredeki yazılı malzemeler (Kitapların başlığı, sık görülen semboller) içinden göstermek.
- Harf seslerini ve şekillerini ilişkilendirmeye başlamak.
- Bildiği harflerle ilgili yorumlarda bulunmak. Örneğin; çocuk, "a" harfi "araba" sözcüğünde, "b" harfi de "balık" sözcüğünde vardır, diyebilir.
- Bilinen sözcüklerin ilk harflerine dikkat etmeye başlamak. Ses atma becerisine sahip olmak, sözcüklerin ilk harf sesleri olmadan sözcükleri söylemek.
- Harf-ses ilişkisini kurmaya başlamak.
- Sık tekrarlanan sözcükleri yazılı metinler içinde tanımaya başlamak. (Örnek: kendi ismi, bazı logolar, vb.)

2.6.4. Dinlediğini Anlama Becerisi

Dinleme becerisi konuşmalarda ifade edilen sözcükleri anlayıp, yorumlayıp ve değerlendirerek hafızada depolamayı kapsayan sözel bir dil becerisidir. Dinleme becerisi çocuğun anne karnındayken başlamakta ve sosyal yaşam, aile ve okul ortamlarında gelişmektedir (Taşer, 2012). Birçok nöro-dil bilim çalışmaları çocukta en erken gelişen dil becerisinin, dinlediğini anlama becerisi olduğunu ve özellikle çocuğun doğmaya yakın zamanlarda sesleri duymaya başladığını ortaya koymaktadır (Bee ve Boyd, 2009).

Kelime bilgisi, okuduğunu ya da dinlediğini (alıcı kelime bilgisi) veya yazılı konuşulduğunda (ifade edici sözcük bilgisi) anlaşılan sözcüklerin bütünüdür. Okuduğunu ya da dinlediğini anlama ise birisi tarafından okunan veya çocuğun kendi okuduğu metinden bir anlam çıkarması ya da anlam yapılandırmasıdır (Bennet-Armisted, vd.,2005). Altı, on sekiz aylık çocuklar kitaplarla karşılaştıklarında kitapların ne olduğunu algılamaya çalışırlar. Bir yetişkinle birlikte kitaba ve resimlerine odaklanabilirler. Bu süreçte çocukların yetişkinin "etkileşimli kitap okuma (dialogic reading)" olarak isimlendirilen bir yönteme göre, etkileşimli bir şekilde kitap okumaları, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için oldukça önemlidir. Bu yöntem Whitehurst, vd. (1988), tarafından geliştirilmiştir. Yetişkin ve çocuk rolleri değişmekte ve çocuk, yetişkinin yardımıyla hikâyeci konumuna geçmeyi öğrenmektedir. Yetişkin ise etkin bir çocuk konumundadır. Yetişkin, hikâyenin okunması sırasında çocuklara konuşmaları için sık sık fırsatlar vererek, sorular sorarak, bilinmeyen sözcükleri açıklayarak ve okuma etkinliği boyunca öğrenilen yeni sözcükleri tekrarlayarak öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Justice ve Pullen, 2003).

2.7. Erken Okuryazarlık ve Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönemde okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi için erken okuryazarlık bakış açısına göre okuma yazma gelişimi ile ilgili özellikleri göz önünde bulundurmak gerekir. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık ile ilgili özellikler aşağıda verilmiştir.

- Çocuklar erken yaşlarda okuma yazmayı öğrenmeye başlarlar.
- Çocuklar bilgilerini etkin bir şekilde diğer çocuklarla etkileşimleri ile oluştururlar.
- Erken okuryazarlık edinimi sosyal bir durumdur.
- Okuma, yazma, sözel dil ve dinleme becerileri birbirilerinin gelişiminde etkilidir.
- Okuryazarlık deneyimleri çocukların hoşlanacağı ve ilgi geliştirebilecekleri amaçlı ve anlamlı etkinliklerin içinde yer almalıdır.
- Çevre okuryazarlık gelişimini desteklemede anahtar bir role sahiptir.
- Yetişkinler erken okuryazarlık gelişiminde önemli destekleyicilerdir.
- Okuryazarlığın kazanımı gelişimsel bir süreklilik gösterir (Morrow, 1997, s.131; Strickland,1990; Teale ve Sulzby,1989'dan aktaran Şahin, 2015).

Temel (2015), okuryazarlık becerilerinin gelişimini çocuğun bulunduğu bağlamdan ayrı olarak düşünmemek gerektiğini belirtmiştir. Erken okuryazarlık olarak adlandırılan becerilerin 0-6 yaş çocukların zamanlarının büyük bir kısımlarını geçirdikleri öncelikle ailede ve okul ortamında desteklenmesi, gelecekte çocuğun gelişimi açısından önemli bir unsurdur. Okul ortamında çocuğun okuryazarlığının gelişimi ve desteklenmesi için eğitimcilerin odaklanması gereken konular vardır. Bunların başında erken okuryazarlığı destekleyici amaçlı ve anlamlı etkinliklere yer verilmesi gelmektedir. Uluslararası Okuma Derneği (International Reading Association-IRA) (2005), nitelikli okul öncesi programlarının, çocukları, gelecekteki başarıları için okuma yazmaya hazırlaması ve çocukların katılabilecekleri çeşitli etkinliklere imkân sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır (Neuman, Copple ve Bredekamp, 2000). Bilimsel araştırmalar okul

öncesinde desteklenebilecek olan alfabe bilgisi, yazı bilgisi, çevresel yazı, uydurma heceleme, dinlediğini kavrama, sözel dil/kelime, fonolojik farkındalık, fonolojik kısa-süreli hafıza, hızlı isimlendirme, görsel hafıza, görsel algı becerilerinin çocuğun gelecekteki okuryazarlık başarısıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Strickland ve Shanahan, 2004).

Hendrick ve Weissman (2006), erken okuryazarlığın sadece okuma olmadığını çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirebilmeleri için dil açısından zengin ortamların, yazılı materyal açısından zengin çevrenin, çocukların konuşmalarını destekleyecek deneyimlerin, okuma ve yazma ile ilgili denemeleri yapabilmeleri için baskıdan uzak ortamların sağlanması ve okuryazarlık gelişimi etkinliklerine çocukların ve ailelerin birlikte katılması okuma dışında destekleyici etkinliklerin yapılması gerektiğini belirtmiştir.

2.8. Erken Okuryazarlık Becerisini Etkileyen Faktörler

Çocuğun erken okuryazarlık becerilerini birçok faktör etkilemektedir. Bu faktörlerin başında aile ve eğitim hayatının temeli olan okul öncesi eğitim gelmektedir.

2.8.1. Aile

Aile, çocuğun ilk ve uzun süreli eğitim aldığı ortam olarak okuryazarlık gelişiminde önemli bir role sahiptir (Morrow, 2005). Aileler çocuklarının okuryazarlık açısından gerekli kaynaklara erişebilecekleri bir zemin hazırlar (Saracho ve Spodek, 2010). Ailelerin okuryazarlığa ilgileri, eğitim düzeyleri ve okuryazarlık ile ilgili inançları ve etkinlikleri çocuğun okuryazarlık gelişimini etkileyebilir (Bennet, Weigel ve Martin, 2002). Evdeki okuryazarlık ortamı ve ailelerin okuma konusundaki inançları, çocukların okuma yazmasında büyük rol oynar (Yeo, Ong ve Ng, 2014). Çünkü aile ortamında yapılan alışveriş listeleri, taşınırken taşınma esnasında kutuların üzerinde yazılan ifadeler, takvimler, ailede tutulan notlar, gelen postaların okunması esnasında çocuk erken

okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek durumlarla karşılaşma fırsatı bulmaktadır (Schickedanz, 1999).

Okula hazırlık ve okumayı öğrenme konularında her ne kadar sadece okullar sorumluymuş gibi algılansa da aileler de bu bağlamda anahtar bir role sahiptir. Bu konuda ailelerin özellikle etkileşimli kitap okuma konusunda eğitim alması çocukların erken okuryazarlık gelişimi ve sözcük bilgilerinin desteklenmesi açısından önemlidir (Huebner ve Payne, 2010). Huebner ve Payne (2010), yaptıkları çalışmada kısa süreli de olsa etkileşimli kitap okuma eğitimi almanın ailelerin okuma tarzlarında etkisi olduğunu, bu etkinin iki yıl sonra da devam ettiğini saptamışlardır.

Çelenk (2003), çalışmasında anaokulu eğitimi almış, aileleriyle kitap okuma geleneğine sahip olan, okuma ve dinleme etkinliklerine katılmış çocukların, okuduğunu anlama becerilerinde daha iyi olduklarını belirlemiştir. Ayrıca işitsel ve görsel algıyı destekleyici okuma yazmaya hazırlık kitaplarıyla çalışan, büyük resimli kitaplarla okuma etkinliklerine katılan, kendisine hikayeler masallar anlatılan ailelerden gelen çocukların, okuma yazma öğrenmenin ön becerilerini büyük ölçüde gerçekleştirdikleri farkedilmiştir.

Ebeveynlerin, okul öncesi dönemde çocuklarıyla birlikte harcadıkları kaliteli zaman çocukların okuma yazma ile ilgili tutumlarını etkilemektedir. Bu dönemde ebeveynlerin çocuklarını okumaya karşı olumlu yaşantılarla donatmak için bir fırsat vardır. Bu fırsat neticesinde, çocuklarının kitaba karşı olumlu tutum geliştirilmesini ve kitaba güvenle yaklaşmasını sağlayabilmektedirler. Okul öncesi dönemdeki çocukların, okuma yazma ve öykü anlatma deneyimlerinin anne babaları tarafından destek görmesi, bu yeteneklerin gelişimini pekiştirmektedir. Ev ortamlarında, anne babaları tarafından çocukların ilgisine, fikirlerine ve hobilerine hitap edecek okuma materyalleri seçilmesi, okunan materyalin anlaşılmasının sağlanması ve okumanın keyfinin hep birlikte paylaşılması çocukların okuma yazma yeteneklerine fırsat sunmaktadır. Evdeki kitapların türü ve sayısının, birlikte kütüphaneyi ziyaret ediş durumu ve okuma etkinliklerinden elde edilen keyfin arttırılması

ayrıca okunan kitapların gerçek hayatla bağlantısının sağlanması evdeki okuryazarlık ortamını arttırmaktadır (Üstün, 2007, s.17).

2.8.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Okul öncesi eğitim aracılığıyla çocuğun zihinsel ve bedensel olgunluğa erişerek okula hazırlanmasına yardımcı olunmakta, bu sayede bir sonraki öğrenimlerinde başarılı olma şansı artırılmaktadır. Çocuğun çeşitli alanlarda yeterlilik ve yetersizlikleri, duygusal sorunları daha erken yaşlarda saptanıp, buna yönelik önlemler alınabilmektedir (Dirim, 2004). Okul öncesi eğitimle birlikte çocuklar, kendi başına dış dünyaya açılır, yeni ilişkilere, kurallara, ortama uyum sağlamaya çalışır (Ahmetoğlu, Ercan ve Aral, 2011).

Formel bir eğitim kurumu olan okul öncesi eğitim kurumlarında (Kandır ve Orçan, 2009) okuma yazma öğretimi yer almamakla beraber; çocuğun okuma yazma becerilerini destekleyici çeşitli etkinlikler yer almaktadır (Gönen, vd., 2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları eğitim öğretim süresi boyunca çocuğun tüm gelişim alanları da desteklenecek şekilde ve çocuğun ilkokula geçişini ve uyumunu sağlayacak etkinliklerin bütünü olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013).

Çocukların formel eğitime başlamaları ile beraber yaşantılarında ebeveynleri kadar öğretmenler de önemli yer tutmaya başlar. Hatta çocukların pek çoğu özellikle birinci kademede öğretmenlerinin ebeveynlerinin dahi önünde tutmakta, onları hayatlarında birinci sıraya koymaktadır (Tatar, 2005). Okuldaki zamanının tümünü aynı öğretmenle geçiren okul öncesi dönem çocukları, öğretmenlerinin her davranışını model alıp, onun her davranışından etkilenmektedir. Çocuk açısından böylesi önemli görülen öğretmenlerin, geliştireceği beklenti ve tutumlarının çocukların üzerinde etkilerinin olacağı aşikardır (Öztürk, Koç ve Şahin, 2002).

Okul öncesi eğitimin amaçları da göz önünde bulundurularak sosyo-ekonomik durum bakımından dezavantajlı olan çocuklar için okul öncesi eğitimde bazı hususların dikkate

alınması gerektiği; okul öncesi dönem çocuklarının yazı algısının oluşması ve gelişmesi açısından çevrelerinin yazılı-basılı materyallerle zenginleştirilmesi (kitaplar, dergiler, sınıf içindeki merkezleri etiketlemeler, işaret levhaları, üzerine yazı yapıştırılabilen panolar bulundurulması vb.), çocukların, sınıf içindeki yazılara dikkatleri çekilerek yazının soldan sağa doğru yazıldığı, kâğıdın üst tarafından alt tarafına doğru kullanılması gerektiği ile ilgili farkındalık oluşmasının sağlanması, aileleri de kapsayan okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili destek programlarının hazırlanıp uygulanmasının çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından önemli ve gerekli olduğu ifade edilmektedir (Yıldız, Ataş, Aktaş, Yekeler ve Dönmez, 2015). Bekman, Aksu-Koç ve Erguvanlı-Taylan (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı olan çocukların okul öncesi eğitim hizmetleri ve erken çocukluk programları ile gerekli önlemler alındığında, daha iyi koşullarda yetişen akranları kadar başarılı olabildikleri ya da akranlarına yakın bir başarı düzeyine ulaşabildikleri ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak sosyo-ekonomik düzey farklılıklarından kaynaklanan dezavantajların kaliteli okul öncesi eğitimi sayesinde ortadan kaldırılabileceği ifade edilmektedir (Erkan, 2011). Ayrıca kaliteli okul öncesi eğitimde öğretmenlerde okuryazarlık açısından önemli bir göreve sahiptir. Çocukların becerilerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirmesi için gerekli desteği verme konusunda öğretmen, önemli bir paydaştır (Stewart, 1995). Özellikle bu konuda öğretmenlerin çocukların erken okuryazarlık beceri konusunda farkındalıklarının gelişimlerini destekleyici fırsatlar sunmasının önemi ifade edilmektedir (Deretarla Gül ve Bal, 2006).

Köy ve kentte doğan çocuğun okul öncesi döneme kadar olan yaşamı gözönüne alındığında sosyal, fiziksel, çevresel ve birçok yönden çocukların eşit şartlarda dünyaya gelmedikleri ve büyümedikleri, köyde doğan ve büyüyen çocukların risk grubunda oldukları söylenebilir. Bununla birlikte köyde doğan ve büyüyen çocukların sosyo-ekonomik şartlar, ebeveynlerinin öğrenim düzeyleri, gibi birçok faktör yönünden de şehirdeki çocuklara kıyasla dezavantajlı grupta yer almaktadırlar (Baydık, 2003).

Çocukların akademik becerileri erken kazanmasında, hem anne-babaların hem de öğretmenlerin uyarıcı ve tepkisel yetiştirme tarzının, çocukların yazı ve sayılar ile erken yaşantılar geçirmesinin ve sınıf, aile ortamındaki yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmasının etkili olduğu açık bir biçimde ifade edilmiştir (Burchinal, Peisner - Feinberg, Pianta ve Howes, 2002, s.416). Bütün çocukların akademik başarılarında aile ve okul etkenlerinin etkili olduğu bilinmesine rağmen, risk grubundaki çocuklar için bu etkenlerin çok daha önemli olduğu vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde, özellikle alt sosyo kültürel ve ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuklarınauygulanan nitelikli eğitim programlarının çocuğun dil ve akademik gelişimi üzerinde oldukça olumlu sonuçlarının olduğu ortaya çıkmıştır (Campbell, vd., 2001, s.231-232).

2.9. İlgili Araştırmalar

Uyanık Aktulun (2019) çalışmasında 60-72 aylık çocukların erken akademik becerilerini cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi gibi faktörler açısından değerlendirmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyon il merkezinde MEB'e bağlı ilkokul bünyesinde ana sınıfı ve anokullarında 420 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Kaufman Erken Akademik Dile Becerileri Testi ve araştırmacı tarafından geliştirilen genel bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların erken akademik ve dil becerilerinde kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeylerinin, anne-baba mesleğinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı, cinsiyet değişkenin ise yalnızca telaffuz becerilerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Altun ve Sarı (2018), çalışmalarında on yıllık süre içerisinde erken okuryazarlık ile ilgili yapılmış olan çalışmaları incelemişlerdir. Araştırmada tematik araştırma yöntemi ile 2006-2016 yılları arasındaki 99 tez ve 118 makale incelenmiştir. Araştırmada okul öncesi eğitim programında (2013) yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda, "içten-dışa" olarak tanımlanan harf-ses ilişkisi, sesbilgisel farkındalık ve yazma becerilerinin; “dıştan içe” olarak tanımlanan hikâye anlama, dil becerileri, kelime ve kavram bilgisi

becerilerine oranla daha az çalışıldığı görülmüştür. Ancak, harf-ses ilişkisi, sesbilgisel farkındalık ve yazmaya yönelik çalışmaların son zamanlarda giderek arttığı da gözlemlenmiştir.

Bayraktar (2018), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların yazı farkındalığı becerilerini incelemiştir. Araştırma Ankara ili Çankaya ilçesinde resmi ve özel anaokullar ile ana sınıflarında okul öncesi eğitime devam eden 48-66 ay aralığı 295 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı ile toplanmıştır. Sonuç olarak, çocukların yazı farkındalığı becerileri ile cinsiyet ve baba-meslek değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmezken, anne meslek, anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2018), çalışmasında ebeveynelerin erken okuryazarlık hazırlıkları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Aksaray ilinde 60-84 aylık okul öncesi eğitime devam eden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 180 çocuk ve ebeveynleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi, Sözcük-Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Düzen (2017), Anadili Tükçe olan ve olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılı Van ili Gevaş ilçesinde anaokuluna devam eden 48-72 ay aralığındaki anadili Türkçe olan 40 ve anadili Türkçe olmayan 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda değerlendirme aracının alt testelerinden olan sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı

yazma öncesi becerilerin tamamında anadili Türkçe olan çocukların daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bademci (2016), çalışmasında 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıklarını ve yazmaya hazırlık becerilerini cinsiyet, doğum sırası, ebeveyenlerin eğitim düzeyleri gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında 66-72 aylık çocuklardan oluşan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 311 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi ve Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol listesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 66-72 aylık çocukların yazmaya hazırlık becerileri açısından; okul öncesi eğitim alma, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanırken, doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri açısından ise, anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ayrıca araştırmada yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Erdoğan, Muslugüme, Huz, Yılmaz ve Öztürk (2015), okul öncesi dönemdeki çocukların isim yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma 3-6 yaş okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 269 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler çocuklara verilen boş kâğıda isimlerini yazmaları ile toplanmış ve rubrikler ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucumda çocukların %17.8'inin kendi ismini yazabildiği ve çocukların yaş, cinsiyet ve anne eğitim ve gelir düzeyleri ile isim yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu görülmüştür.

Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmada erken okuryazarlık testini (EROT) geliştirme ve Türk çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geçerli ve güvenilir bir biçimde değerlendirmeyi amaçlamışlardır.

Araştırmanın çalışma grubu Ankara il merkezindeki MEB bünyesinde bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesinde 60-72 ay 403 okul öncesi çocuktan oluşmaktadır. Çocukların erken okuryazarlık becerileri 7 alt test (Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama) ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, EROT testi için geçerlik ve güvenirlik açısından bakıldığında, 7 alt testin de geçerli bir model olduğu ayrıca 60-72 ay çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız, vd. (2015), yaptıkları çalışmada anaokuluna devam eden çocukların yazı algısının çocuğun cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzeye göre incelemişlerdir. Çalışma 46 kız 50 erkek olmak üzere 3-5 yaş arası 96 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgiler Formu ve Okul öncesinde Yazı Algısı Formu kullanılmıştır. Araştırmada çocukların yazıya karşı anlayışları, yazı yazarken konumlandırmaları, yazılarının dik mi yoksa eğik yazmaya mı daha yakın oldukları gibi araştırmalar yapılmıştır. Sonuç olarak yazı algısında cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı, çocuklarda yazı gelişiminin belli aşamalar halinde ilerlediği, sosyo-ekonomik düzeyin çocukların yazı algısını, yazıyı konumlandırmasını etkilediği görülmüştür.

Şimşek Çetin (2014), yaptığı araştırmasında eğitim kurumlarında okul öncesi eğitim almaya devam eden çocukların yazmaya hazırlık becerileri ve yazı farkındalıklarını ortaya koyma hedeflenmiştir. Araştırma Ankara ilindeki beş merkez ilçede (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle) ilkokullarına bağlı ana sınıfına devam eden 376 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri toplama aracı Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi ve Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesidir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde toplam puan ortalamasının %70.4 olduğu, yazı farkındalığı puan ortalamasının ise %37.5 olduğu saptanmıştır. Çocukların yazmaya hazırlık becerileri ve yazı farkındalığı arasındaki durumlarını

saptamak için belirlenen korelasyon katsayısı 0.262'dir. Yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri ilişkisinin zayıf fakat pozitif yönde olduğu saptanmıştır.

Karaman (2013), erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi amacıyla ile geçerlik ve güvenirlik çalışması tarama modelinde yapılmış olup; araştırmanın örneklemini Ankara ilinin altı merkezinde bulunan 23 okulda 48-77 ay grubunda eğitim gören 244'ü kız, 229'u erkek olmak üzere 473 çocuk oluşturmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği için literatür araştırması ve uzman görüşüne başvurularak madde havuzu oluşturulmuştur. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinde bulunan alt testlerin geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve madde ayırt edicilik değerleri araştırılmıştır. Güvenirlik araştırmaları kapsamında ise alt testlerin; KR-20, iki yarı güvenirlik ve test tekrar test değerleri bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracında bulunan alt testlerin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı (2010), okul öncesi dönem 5 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin yaptığı geçerlik ve güvenirlik Ankara örneklemi çalışmasındaevrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören, Çankaya, Etimesgut ve Yeni mahalledeki MEB bünyesinde resmi anaokullarında öğrenim gören 61-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu, 61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi, Kaufman Erken Akademik Dil ve Becerileri Araştırma Testinden faydalanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları sonucunda okuma yazma becerileri araştırma testi KR-20 değeri yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucunda testin güvenilir ve geçerli olduğu kabul edilmiştir.

Uyanık ve Kandır (2014), 61-72 aylık Türk çocuklarına Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin (K-EADBAT) uyarlanması ve uygulanması amacıyla yaptıkları çalışmada evreni Ankara merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı

resmi anaokullarına devam eden ve normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmuştur. Örneklemine ise Ankara ili merkez ilçelerde, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen resmi anaokullarına devam eden 61-72 aylık 423 çocuk alınmıştır. K-EADBAT'nin uygulanmasıyla elde edilen veriler kullanılarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Buna göre bireyleri ayırt etmede yetersiz olduğu görülen on madde çıkarılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları için testin alt testleri, beceri ölçekleri ve Erken Akademik ve Dil Becerileri bileşiğine ait ortaya konulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı maddelerin çoğunun, tek boyutlu faktör yapısını genel olarak temsil ettiği bulunmuştur. Uygulama yapılan gruplarda test puanlarının güvenilirliği için Kuder Richardson (KR-20) değerlerine bakılmıştır. Uygulamalarda KR-20 değerlerinin .852 ile .982 arasında çıkması testin iç tutarlığının yüksek olduğunu, test-tekrar test değerlerinin .783 ile .939 arasında olması ise testin zamana bağlı olarak kararlı bir yapıda olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi sonuçlarının 61-72 aylık Türk çocukları için geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Wagner (2008), tarafından yapılan çalışmada çocuk öğretmen ilişkisi ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 84 okul öncesi çocuk katılmıştır. Veri toplam aracı olarak erken okuryazarlık becerileri için Individual Growth and Development Indicators (IDGI) ve çocuk-öğretmen arasındaki ilişkiyi ölçmek için ise Classroom Assement Scoring System (CLASS) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen ile çocuk arasındaki sosyal ve duygusal desteğin çocuğun erken okuryazarlık becerileri ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Farver, Nakamoto ve Lonigan (2007), yaptıkları çalışmada ana dili İspanyolca olup İngilizce öğrenen ve İngilizce konuşan okul öncesi dönemçocukların sözel dil, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığınının Get ready to read aracıyla değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 37-60 ay aralığında 540 Head Start eğitim merkezlerinde

öğrenim gören çocuk katılmıştır. Çocuklara Get Ready to Road (GRTR), Zimmerman, Steiner ve Pond (2002) tarafından geliştirilen Preschool Language Scale 4 ve Preschool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda GRTR aracının erken okuryazarlık becerilerini ölçme de etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıçarslan (2007), çalışmasında farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okul öncesi çocukların okuma yazmaya hazır olma durumunu ortaya koymayı ve sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun okumaya hazırbulunuşluluğu üzerindeki etki derecesini ve bu çevrelerdeki çocukların okuma yazmaya hazır olmalarını destekleyici ne gibi önlemler alınabileceğini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma verileri gözlem ve görüşme yoluyla farklı sosyo-kültürel düzeylerdeki okul öncesi çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre sosyo-ekonomik düzeyin düşük ya da yüksek olmasının çocuğun okuma yazmaya hazır olma durumu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yangın (2007)'ın çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarındaki 72 ay çocukların erken okuryazarlık durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler 2003-2004 eğitim öğretim yılında Ankara'da okul öncesi eğitime devam eden 64 çocuktan toplanmıştır. Araştırmada ilgili literatür taranarak ve uzman görüşlerine başvurularak oluşturulan ilk okuma-yazma sürecinde öngörülen davranışları ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların, kağıdı doğru tutma, kağıtla baş arasında yeterli mesafe bırakabilme, eğik, yatay, dik ve bunlardan oluşan çizgileri düzgün çizme becerilerinin eksik olduğu, çocukların sağ ve sol kavramlarını bilmedikleri; ancak; el becerileri konusunda yeterli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Byrne, vd. (2006), tarafından yapılan araştırmada, erken okuma-yazmada genetik ve çevresel faktörlerin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Avustralya'da okul öncesi eğitim kurumunda 627 ikiz çocukla iki yıllık boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veriler Fonolojik Farkındalık Testi (Phonological Awareness), Yazı Farkındalığı Testi

(Printawareness) kullanılarak toplanmıştır. Testlerin uygulanması hem evde hem de okulda yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; ses farkındalığı, adlandırma ve sözel hafızada genetik etkilerin ön plana çıktığı; yazı farkındalığı, sözcük dağarcığı, gramer ve morfoloji (şekilbilgisi) de ise çevresel etkilerin ön plana çıktığı görülmüştür. Heceleme de ise hem genetik hemde çevresel faktörlerin eşir derecede etkili olduğunu saptanmıştır. İki yıl sonundaki analizlerde ses farkındalığı ve adlandırmada genetik faktörlerin etkisinin sürdüğü tespit edilmiştir.

Rouse ve Fantuzzo (2006), temel okuryazarlık becerilerinin dinamik göstergeleri aracının kentlerdeki ana sınıfı çocukları için geçerliği isimli çalışmalarında, Dynamic Indicators for Basic Early Literacy Skills (DIBELS) içerisinde yer alan; Harfleri İsimlendirme, Sesbirimleri Ayırma, Anlamsız Kelimeleri Söyleme gibi alt testlerin geçerliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ana sınıfına devam eden ortalama yaşı 66 aylık olan 330 çocukla çalışılmıştır. Çocuklara DIBELS dışında uygulanan diğer ölçekler; Gelişimsel Okuma Ölçeği (Developmental Reading Ability-DRA), Reid, Hresko ve Hamill (2001) tarafından geliştirilen TERA-3 (The Test Of Early Reading Ability), Gingsburg ve Baroody (1990) tarafından geliştirilen Erken Matematik Yeterlikleri Testi-(The Test Of Early Mathematics Ability)'dir. Araştırmada farklı değerlendirme türleri kullanılmıştır. Bunlardan biri de öğretmenlerin doldurduğu ve 29 maddesi bulunan "Öğretmen Derecelendirme Ölçeği"dir. Ayrıca çocukların akranlarıyla oyun oynama becerileri de Fantuzzo ve Hampton (2000) tarafından geliştirilen Penn İnteraktif Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Versiyonu'yla değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre DIBELS ve Gelişimsel Okuma Ölçeği'nden elde edilen puanlarla, TERA'dan elde edilen puanlar arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen gözlemlerine göre doldurulan Penn İnteraktif Akran Oyun Ölçeği'ne göre de çocukların serbest oyun zamanında akranlarıyla etkileşimlerinin Harf İsimlendirme, Anlamsız Sözcükleri Söyleme ve Sesbirimleri Ayırma becerileriyle ilişkili bulunmuştur.

Haney, Bissonnette ve Behnken (2003), çocukların ana sınıfında isim yazma gelişimiyle erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada Kuzeybatı Georgia'dan 11 farklı okulun ana sınıfından 162 çocuk yer almaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak İsim Yazma Ölçeği, Woodcock Johnson Başarı Testi içerisinde yer alan Harf-Sözcük Tanıma ve Anlamsız Sözcükleri Tanıma alt testleri, Uyaklı Sözcükleri Fark Etme, Uyaklı Sözcük Üretme, Sesleri Atma ve Birleştirme alt testleri ve Kaufman Brief Zekâ Testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan İsim Yazma ölçeği ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre isim yazma becerileriyle özellikle sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi ve ifade edici dil gelişimi arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek çocuklar arasında İsim Yazma Ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

Aram ve Levin (2001)'in çalışmasında düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bir ailede yetişen çocuğun erken okuryazarlık becerileri ve anne-çocuk etkileşiminin bu durum üzerindeki etkisini araştırmıştırlar. Araştırmaya düşük sosyo-ekonomik düzeydeki 66-72 aylık 41 çocuk ve anneleri katılmıştır. Çocukların erken okuryazarlık becerileri; Kelime yazma, ses farkındalığı ve yazı farkındalığı becerileri değerlendirilerek ölçülmüştür. Yazma esnasında anne-çocuk etkileşimini değerlendirmek için, çocukların isim ve kelime yazmaları esnasında annelerinin yardım etmeleri istenmiştir. Çocukların erken okuryazarlık ve yazma becerileri ile sosyo-kültürel (ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, annenin okuma-yazma durumu, evdeki okuryazarlık ile ilgili araçlar, anne-çocuk iletişimi) arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Justice ve Ezell (2001)'in çalışmasında 48-60 ay çocuklarında erken okuryazarlık göstergeleri olan kelime ve yazı farkındalığını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya dört yaş grubu 30 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Preschool Word and Print Awareness (PWPA) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre çocuklarda önce yazı kavramı daha sonra kelime kavramının

geliştiği, PWPA ölçme aracının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmede kullanılabilecek bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baker, Serpell ve Sonnenschein (1995), orta gelir grubundaki evlerden gelen çocuklarla karşılaştırıldığında düşük gelirli çocukların okuryazarlığı içeren etkileşim fırsatlarının (yemek hazırlama, alışveriş, öykü kitabı hazırlama, -mış gibi oyun ve eğitsel oyuncaklar gibi) daha az olduğunu tespit etmişlerdir. Orta gelirli aileler, düşük gelirli ailelere göre çocuklarıyla biraz daha fazla kitap okuduklarını bildirmelerine rağmen, anlamlı şekilde daha fazla yazı içeren oyunlar oynadıkları ve çocuklarının daha fazla bağımsız okuma etkinlikleri yaptıklarını bildirmişlerdir. Bu çalışmadaki orta sınıf ailelerin %90'ı buna karşılık düşük gelirli ailelerin yalnızca %43'ü çocuklarının ayda en az bir kez kütüphaneyi ziyaret ettiğini bildirmişlerdir. Çocuklar anaokuluna başladıktan sonra, düşük gelirli aileler, orta gelir grubundaki ailelere göre okuma becerilerine ilişkin daha fazla alıştırma ve ev ödevleri (resimli kartlar ve harf alıştırmaları gibi) yaptıklarını bildirmişlerdir.

Teale (1979) erken okuma (early reading) ile ilgili çalışmaların özetini derleyerek, erken okuma, erken okuryazarlık konusunun literatürdeki gelişim tarihini incelemiştir. Okul öncesi dönemde okuma becerilerinin kazanılması üzerine pek çok araştırmaları bulunan Durkin 1958 yılında California ve Oakland ve 1961 yılında New York şehirlerinde, birinci sınıfa okumayı bilerek başlayan çocukların erken okuma becerisini kazanmalarında etkili olan ortamların ve ileriki okuma başarılarının incelendiği boylamsal bir araştırma yapmıştır. Bu çocukların erken okuma sebeplerini saptamak için bu çocuklara zekâ testi yapılmış, çocukların aileleriyle görüşülmüştür. Araştırma sonucunda ilgili ailelerin çocuklarının, okuma becerisini dahaerken kazandıkları tespit edilmiştir. Okulun ileriki yıllarında erken okuyanile okumayan arasında bir fark kalmadığı da araştırmanın bulguları arasındadır. Ayrıca bu araştırmayla anaokulu programında okumabecerilerini erken kazanabilecek çocukları destekleyici değişikliklerin yapılması gerektiği dile getirilmiştir. Okul öncesi dönemde çocukların okumayı öğrenmelerinde nelerin etkili olduğunu anlamak amacıyla Sutton tarafından 1964 yılında görsel ve işitsel becerileri bakımından yeterli

olduğu düşünülen 134 anaokulu çocuğuna, günde 10-15 dakikalık bir okuma öğretimi yapılmıştır. Yıl sonunda bu çocuklardan 46 tanesinin okumayı öğrendiği saptanmıştır. Araştırmanın verileri incelenerek bu çocukların okumayı öğrenmesinde etkili olan nedenler bulunmaya çalışılmıştır. Bu etkenler; sosyoekonomik seviye, geçmiş aile yaşantıları, çocukların kişilik özellikleri seklinde belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı çalışma nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi veya ilişkileri herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelendiği araştırmalardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede en az iki değişken vardır. Değişkenlerden birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturulur ve diğer (bağımlı) değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2013; s. 84).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üçü Sivas il merkezinde (Vali Reşit Paşa, Vali Zübeyir Kemelek, Başöğretmen Atatürk), dördü il merkezine bağlı köylerde (Hanlı, Güney, Zengi, Kayadibi) bulunan ilkokul bünyesindeki ana sınıflarına devam 86 çocuk (43 kent, 43 köy) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Fraenkel vd., 2012).

Çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik özellikleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Demografik Özellikleri

		Köy		Kent	
Değişkenler	**Kategoriler**	**f**	**%**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kız	20	46,50	19	44,20
	Erkek	23	53,50	24	55,80
	Toplam	**43**	**100,00**	**43**	**100,00**
Yaş	56-64 ay	20	46,50	17	39,50
	65-73 ay	23	53,50	26	60,50
	Toplam	**43**	**100,00**	**43**	**100,00**
Doğum sırası	Birinci çocuk	13	30,20	9	20,90
	İkinci çocuk	8	18,60	26	60,50
	Üçüncü çocuk ve üstü	22	51,20	8	18,60
	Toplam	**43**	**100,00**	**43**	**100,00**
Kardeş sayısı	Bir kardeş	13	30,20	16	37,20
	İki kardeş ve üstü	30	69,80	27	62,80
	Toplam	**43**	**100,00**	**43**	**100,00**
Okul öncesi eğitim	Evet	3	7,00	9	20,90
	Hayır	40	93,00	34	79,10
	Toplam	**43**	**100,00**	**43**	**100,00**
Anne eğitim	Okuryazar-İlkokul	26	60,50	14	32,60
	Ortaokul –Lise	17	39,50	18	41,90
	Üniversite			11	25,60
	Toplam	**43**	**100,00**	**43**	**100,00**
Baba eğitim	Okuryazar-İlkokul	29	67,40	15	34,90
	Ortaokul –Lise	14	32,60	18	41,90
	Üniversite			10	23,30
	Toplam	**43**	**100,00**	**43**	**100,00**
Gelir durumu	Gelir giderden az	18	41,90	13	30,20
	Gelir gidere eşit veya fazla	25	58,10	30	69,80
	Toplam	**43**	**100,00**	**43**	**100,00**

Tablo 2 incelendiğinde, köyde anasınıfına devam eden çocukların 20'si (%46,50) kız, 23'ü (%53,50) erkek, kentte anasınıfına devam edenlerin 19'u (%44,2) kız ve 24'ü (%55,8) erkektir. Köyde anasınıfına devam eden çocukların yaş aralıklarına bakıldığında 20'si (%46,5) 56-64 aylık, 23'ü (%53,50) 65-73 aylıktır, kentte anasınıfına devam eden çocukların 17'si (%39,5) 56-64 aylık, 26'sı (%60,5) 65-73 aylıktır.

Araştırmaya katılan köydeki çocuklardan bir kardeşi olanların sayısı 13 (%30,2), iki veya daha fazla kardeşi olan 30'dur (%69,80), kentteki çocuklardan bir kardeşi olanların sayısı 16 (%37,2), iki veya daha fazla kardeşi olan ise 27'dir (%62,8). Köyde 13 (%30,20)

çocuğun doğum sırasının birinci, 8 (%18,60) çocuğun ikinci, 22 (%51,20) çocuğun iseüçüncü ve daha üst sırada olduğu, kentte 9 (%20,9) çocuğun birinci, 26 (%60,5) çocuğun ikinci, 8 (%18,6) çocuğun ise üçüncü ve daha üst sırada olduğu görülmektedir. Köydeki çocukların okul öncesi eğitim alma durumları incelendiğinde ise sadece 3 (%7,00)'ünün okul öncesi eğitim aldığı, 40 (%93,00) çocuğun ise eğitim almadığı görülmektedir. Kentteki, çocuklardan ise sadece 9 (%20,9) çocuğun okul öncesi eğitim aldığı, 34 (%79,1) çocuğun ise eğitim almadığı; Köydeki annelerin eğitim durumuna bakıldığında ise, eğitim durumu okuryazar-ilkokul olanların sayısı 26 (%60,50), ortaokul-lise mezunu olanların sayısı 17 (%39,50)'dir. Kentteki, anne eğitim durumuna bakıldığında, annesi okuryazar-ilkokul olanların sayısı 14 (%32,6), ortaokul-lise mezunu olanların sayısı 18 (%41,9), üniversite mezunu olanların sayısı11 (%5,6)olarak bulunmuştur.Köydeki çocukların babalarının okuryazar-ilkokul mezunu olanlar 29 (%67,40) kişi, ortaokul-lise mezunu olanlar 14 (%32,60) kişidir.Kentteki babaların eğitim durumuna bakıldığında ise okuryazar-ilkokul mezunu olanlar 15 (%34,9) kişi, ortaokul-lise mezunu olanlar 18 (%41,9) ve üniversite mezunu olan 10 (%23,3) kişidir.Köydeki çocuklarının ailelerin ise 18 (%41,90) ailenin geliri giderlerinden az iken, 25 (%58,10) ailenin ise gelir ve gider durumu eşit veya gelirleri giderlerinden fazla iken kentteki çocukların ailelerin gelir durumuna bakıldığında 13 (%30,2) ailenin geliri giderlerinden az iken, 30 (%69,8) ailenin ise gelir ve gider durumu eşit veya gelirleri giderlerinden fazla olduğu görülmüştür.

3.3.Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu ve Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı kullanılmıştır.

3.3.1.Genel Bilgi Formu

Alan yazın incelemeleri sonucunda oluşturulan genel bilgi formunda; çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim, baba eğitim ve ailenin gelir durumu ile ilgili araştırmanın konusunu etkileyecek unsurları barındıran sorulara yer verilmiştir (Ek 1).

3.3.2.Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

Karaman (2013) tarafından 48-77 aylık okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Beş alt test ve 96 maddeden oluşmaktadır. Değerlendirme aracının alt testleri; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerilerdir. Değerlendirme aracı içerisindeki maddeler için çocuklar tarafından verilen cevaplar doğrultusunda her doğru cevap için "1", yanlış olan cevap içinse "0" puan verilip değerlendirilmiştir (Ek 2).

Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi

Geçelik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan bu alt testin KR-20 değerinin 0.94; testin iki yarı güvenirliğinin ise r=0.95 olduğu görülmüştür. Bu alt test ise kendi içerisinde beş alt testten oluşmaktadır. Bu alt kısımlar;

1- Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme

Bu alt test 6 maddeden oluşmaktadır. Burada amaç çocukların aynı sesle başlayan kelimeleri eşleme kabiliyetini ölçmektir. Yönerge: "Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun? Söyle"(Uygulayıcı çocuğa sayfadaki dört resmi parmağıyla göstererek isimlerini çocuğa sorar. Eğer çocuk bilemezse uygulayıcı isimleri çocuğa söyler) Örnek: "Resimlerdekilerden hangisi "el" sözcüğüyle (uygulayıcı parmağıyla işaret eder) aynı sesle başlar? Bana söyle."

Örnek Madde: El

at ip ev

Alt testin bu maddesi çocuk ile birlikte yapılır ve bu madde örnek madde olduğundan puanlama yapılmaz. Alt testlerin bu bölümü örnek madde dahil 7 sayfadan ve her sayfada dört resim olmak üzere 28 değişik obje resmi örnek maddedeki gibi A4 ebadındaki kâğıda yatay olarak düzenlenmiştir. Çocuk, aynı sesle başlayan kelimeyi işaret eder ya da ifade ederse 1 puan; doğru cevap veremezse 0 puan verilir.

2- Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme

Bu kısımda örnek maddeden hariç 9 madde yer almaktadır.Çocukların kafiyeli kelimeleri eşleme becerisini ölçmek hedeflenmiştir. Yönerge: "Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun?" Söyle. (Uygulayıcı çocuğa sayfadaki dört resmi parmağıyla göstererek isimlerini çocuğa sorar. Eğer çocuk bilemezse uygulayıcı isimleri çocuğa söyler bu bölümde puanlama yapılmaz) Örnek: "yol" sözcüğüyle hangisinin sonu aynı biter? Söyle. (Bu direktif tüm maddeler için baştaki kelime değişerek tekrarlanır. Çocuğun, kafiyeli kelimeleri ayrım edebilme becerisini ölçmek gaye edilmektedir. Çocuk, kafiyeli nesneyi işaret eder ya da ifade ederse 1 puan; doğru cevap veremezse 0 puan verilir.

Örnek madde: Yol

buz diş kol

3-Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme

3.1.Verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma: Testin bu alt kısmında 10 madde yer almaktadır. Hedef: Çocukların kelimelerin başlangıç seslerini ayrım edip ifade etmelerini ölçmektedir. Yönerge: "Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim. Beni dinle, "kapı". Kapı hangi sesle başlar? Söyle". (Örnek maddeyi uygulayıcı gerçekleştirir.) Bu madde örnek maddedir. Bu maddeyi uygulayıcı çocuğa ifade ederek yapar ve bu örnek maddede puanlama yapılmaz. Uygulayıcı çocuktan ilk sesi söylemesini bekler. Çocuk, sözcüğün ilk sesini söyeleyebilirse 1 puan; doğru cevap veremezse 0 puan verilir. Bu alt testte görsel kullanılmamaktadır.

3.2. Uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme: Bu kısımda örnek maddeden sonra 6 madde bulunmaktadır. Hedef: Çocukların, verilen sesbirimle başlayan kelimeler

türetmelerini ölçmektir. Diğer kısımlardan farkı bu kısımda çocuklardan kelime tüketimiyle alakalı bir görevi yerine getirmesi hedeflenmektedir. Yönerge: "Şimdi sana bazı sesler söyleyeceğim. O seslerle başlayan sözcükler bulmanı istiyorum. Beni dinle. Örnek madde: "/e / sesi ile başlayan bir sözcük söyle." (Uygulayıcı /e/ sesi ile başlayan kelimeleri söyler, çocuktan da tekrar etmesini ister. Örnek madde de puanlama yapılmaz. Bu alt testte görsel obje yer almamaktadır. Çocuk verilen uyarıcı sese uygun bir kelime ifade ederse 1 puan; doğru cevap veremezse 0 puan verilir.

3.3 Aynı sesle başlayan sözcük üretme: Bu kısımda ön uygulamaların dışında 5 madde yer almaktadır. Hedef: Çocukların verilen kelimeyle aynı sesle başlayan başka bir kelime türetebilme becerilerini ölçmektir.

Yönerge: "Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim. Beni dinle, "ay". "Aynı sesle başlayan başka bir sözcük söyle." (Testi uygulayan ay sözcüğü ile askı, araba sözcüklerinin aynı sesle başladığını söyler.) Verilen ilk yönerge örnek maddeyi de içermektedir. Bu bölümde görsel kullanılmaz. Çocuklarla bir örnek madde yapılır. Ancak çocuk yönergeyi anlamazsa kendi isminden ya da kolay fark edebildikleri için /e/ sesinden yola çıkılarak bir örnek daha yapılabilir. Örnek madde de puanlama yapılmaz. Daha sonra maddelere geçilir. Çocuk aynı sesle başlayan sözcük üretebilir ise 1 puan; doğru cevap veremezse 0 puan verilir.

4-Hece ve Sesleri Atma: Bu kısımda 10 madde yer almaktadır. Hedef: Çocukların kelimelerdeki hece ve sesleri silebilme/atma becerisini ölçmektir. Yönerge: "Sana bazı sözcükler söyleyeceğim ve senden bu sözcükleri söylediğim gibi değiştirerek tekrar söylemeni istiyorum. Dinle, ayı sözcüğünde /a/ demesek geriye ne kalır? Söyle". (Uygulayıcı çocuğun bu alt testi kavrayabilmesi amacıyla bu maddeyi uygulayıcı gerçekleştirir. Çocuk anlamlandıramazsa çocuğa ismi üzerinden bir örnek daha verilebilir.

Örnek madde: ayı /a/ demesek geriye ne kalır?

Bu kısımda görsel yer almamaktadır. Uygulayıcı, çocuklara kelimeleri doğru bir biçimde ifade etmelidir. Kelime çocuk tarafından kavrandıktan sonra kelimedeki atması (silmesi)

istenen kısım söylenmelidir. Çocuk atması gereken hece ve sesleri atarak sözcüğü ifade edebilir ise 1 puan; doğru cevap veremezse 0 puan verilir.

5-Sesleri Birleştirme: Bu test ön uygulamaların ardından uzman görüşlerine başvurularak 7 maddeden oluşturulmuştur. Hedef: Çocukların kelimelerdeki sesbirimleri duyup kelimeyi ifade edebilme becerisini ölçmektedir. Direktif: "Sana bazı sesler söyleyeceğim ve senden bu sesleri bir araya getirerek tekrar söylemeni istiyorum. Dinle. (Uygulayıcı örnek maddeyi yaparak çocuğun yönergeyi anladığından emin olması gerekmektedir.)

Örnek: "/a/ /t/ birleştirerek söyle."

Bu kısımda görsel yer almamaktadır. Sesbilgisel farkındalık alt testinin en zor olan kısmıdır. Çocukların ifade edilen kelimeyi kavraması için kelimeyi bir araya getiren sesbirimleri duyması çok önemlidir. Daha sonra bu sesbirimleri bir araya getirmelidir. Uygulayıcı sesbirimleri ifade ederken aceleci davranmamalıdır. Çocuk sesleri birleştirerek ifade edebilir ise 1 puan; doğru cevap veremezse 0 puan verilir.

Yazı Farkındalığı

Clay (2005)'ın ortaya koyduğu "Yazı Kavramları Testi (Concepts About Print)", Invernizzi, Sullivan, Meier ve Swank (2004)'ın geliştirdiği Sesbilgisel Farkındalık Okuryazarlık Becerileri Taraması Okul Öncesi Formu (PALS), Pre-K ölçeğinin içerisindeki Yazı Farkındalığı Testi gibi değerlendirme yapmayı hedefleyen değerlendirme araçları incelenmiştir. Bu kısımda ön uygulamalar ve uzman görüşlerine başvurularak 16 maddeden oluşturulmuştur. Hedef: Çocukların kitaba uyumunu, yazının yönünü, cümle, tümce, harf kavramlarını ayrım edebilme yeteneğini ölçmektir. "Küçük Ayak İzleri" adlı hikaye kitabının boyutları 14,5(boyu)cm x 20(eni) cm'dir. Kitap 19 sayfadır. "Küçük Ayak İzleri" hikaye kitabında; İpek adlı bir kız çocuğunun karda daha önce karşılaşmadığı küçük ayak izleriyle karşılaşması ve bu izleri takip ederek küçük tavşanları bulması anlatılmaktadır. Kitabın geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış ve KR-20 değeri 0.76; testin iki yarı güvenirliğinin r=0.83 olduğu görülmüştür.

Öyküyü Anlama

Bu alt test Karaman (2013) tarafından hazırlanılmadan önce literatür araştırmaları yapılarak uzmanlar tarafından görüşler alınmış ve pilot uygulamalar yapılmıştır. Bu bölüm 9 maddeden oluşmaktadır. Hedef: Çocukların uygulayıcı tarafından okunan hikâyeyi kavrama yeteneklerini ortaya koyabilmektir. Bu kısımda "Yazı Farkındalığı" alt testinde yer alan "Küçük Ayak İzleri" adlı hikâyeden faydalanılmaktadır. Yukarıda belirtilen hedef doğrultusunda çocuğa hikâyeyle ilgili yönergede belirtilen sorular yöneltilir ve çocuğun yanıtına göre puanlama yapılır. Ayrıca bu alt tetin geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapılmış ve KR-20 değeri 0.65; testin iki yarı güvenirliği r=0.65 olarak bulunmuştur.

Uygulama Süreci: "Yazı Farkındalığı" alt testinde uygulama sona erince çocuğa "öyküyü hatırlıyor musun?" şeklinde soru yöneltilir. Çocuk soruya cevap vermezse ya da "hayır" şeklinde cevap verirse "Küçük Ayak İzleri" adlı hikâye, çocuğun takip edebileceği hızda yeniden tekrarlanır. Daha sonra çocuğa yönergede yer alan sorular yöneltilir. Sorular hazırlanırken ne, ne zaman, nerede, neden-sonuç ilişkisini ve kim sorularının cevaplarını buldurmayı hedefleyen hikayeyi özetleyen soruların yer almasına özen gösterilmiştir. Sorular hikâyenin akış sırasına göre sıralanmıştır.

Görselleri Eşleştirme

Bu alt test 9 maddeden oluşmaktadır. Hedef: Çocukların sayı ve harfleri kapsayan örüntülerin eşini seçenekler arasından ayırt edebilme yeteneğini ölçmektir. Bu kısımda A4 kâğıda düşey biçimde düzenlenen iki madde biçiminde 5 sayfa harf veya sayılar yer almaktadır. Her maddede aynısının fark edilmesi beklenen örüntü (sayı, harf, sayı ya da harf kümesi) bir dikdörtgen şeklin içerisine konumlandırılmıştır. Sayfalarda bundan hariç bir tanesi dikdörtgen içerisindeki sayı veya harf ile aynı diğer ikisi de farklı olmak üzere 3 harf veya sayı yer almaktadır. Testin geçerlik ve güvenirlik bulguları KR-20 değeri 0.71 ve testin iki yarı güvenirliği r=0.73 olarak bulunmuştur.

Örnek madde: b: d b p 35: 33 35 53

Yönerge: “Sana bazı harf ve sayılar göstereceğim. Baştakiyle aynı olanı göstermeni istiyorum.” (Uygulayıcı, çocuğa parmağıyla göstererek harf veya sayıları; çocuğun yönergeyi doğru kavramasını kolaylaştırır.)

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme

Geçerlik ve güvenirlik bulguları KR-20 değeri 0.65 ve testin iki yarı güvenirliği r=0.72 olarak bulunan bu alt test 9 maddeden oluşmaktadır. Hedef: Çocukların yazı yazmayı öğrenmeden önceki becerilerini ölçebilmektir.

Yönerge 1: Şimdi senden makasla kâğıttaki daire şeklini kesmeni istiyorum.

Yönerge 2-3-4: Şimdi sana bir kalem ve kâğıt vereceğim. Kâğıttaki çerçevenin içine sınıfındaki istediğin bir arkadaşına bir şeyler yaz (çocuk yazar).

Bu araştırmada ölçeğin geliştirildiği zamandan bu yana geçen süre dikkate alınarak yeniden güvenirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için değerlendirme aracının her bir alt testi ve değerlendirme aracının geneli için KR-20 güvenirlik katsayısı ile test iki yarı güvenirliği (split half değeri) Sperman Brown güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Değerlendirme aracının alt testlerine ve testin geneli için elde edilen güvenirlik sonuçları Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracına İlişkin Güvenirlik Bulguları

Değerlendirme Aracı ve Alt Testler	KR-20	Testin İki Yarı Güvenirliği
Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testi	0,94	0,95
Yazı Farkındalığı Alt Testi	0,76	0,83
Öyküyü Anlama Alt Testi	0,65	0,65
Görselleri Eşleştirme Alt Testi	0,71	0,73
Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi	0,65	0,72
Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı	0,96	0,93

Tablo 3 incelendiğinde, Ses Bilgisel Farkındalık alt testinin KR-20 güvenirlik katsayısının 0,94, iki yarı güvenirlik katsayısı da 0,95’tir. Yazı Farkındalığı alt testi için hesaplanan

KR-20 güvenirlik katsayısı 0,76 olarak bulunurken, iki yarı güvenirlik katsayısı ise 0,83 olarak Öyküyü Anlama alt testi için KR-20 güvenirlik katsayısı ile testin iki yarı güvenirliği 0,65 olarak bulunmuştur. Görselleri Eşleştirme alt testinin KR-20 güvenirlik değeri 0,71 ve iki yarı güvenirlik katsayısı ise 0,73'olarak bulunmuştur. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin KR-20 güvenirlik değeri 0,65 ve iki yarı güvenirlik kestirimi ise 0,72'dir. Son olarak testin geneline ilişkin elde edilen KR-20 güvenirlik katsayısı 0,96 ve iki yarı güvenirlik katsayısı ise 0,93'tür. Bir ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirlik katsayısının 0,70'den yüksek veya daha yüksek olması puanların güvenirliği için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu sonuçlara göre, Ses Bilgisel Farkındalık alt testinin ve testin geneline ilişkin güvenirliğin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Yazı Farkındalığı ve Görselleri Eşleştirme alt testlerinin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülürken, Öyküyü Anlama ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testlerinin iç tutarlılıklarının biraz düşük olduğu yorumu yapılabilir.

3.3.3.Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

3.3.3.1.Genel Bilgi Formunun Uygulanması

EOBDA'nın uygulandığı çocukların velilerine çalışma hakkında gerekli bilgiler verildikten sonra, ailelerin araştımacı tarafından hazırlanan genel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir.

3.3.3.2.Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Uygulanması

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı, çocuklara uygulanmadan önce Karaman (2013) ile görüşülerek ölçek ile ilgili eğitim alınmıştır. Ayrıca Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile resmi yazışmalar yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Çalışma

grubuna dahil edilen ilkokulların müdürleri ve öğretmenleri ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir.Veri toplama aşamasında, öncelikle öğretmenler ile görüşülüp veri toplama için uygun günler belirlenmiştir. Araştırma verileri öncelikle merkez köylerde daha sonra da kent merkezinde toplanmıştır. Uygulamalar, çocukların kendi okulları içerisinde belirlenmiş bir ortamda yaklaşık 30 dakikalık bireysel oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar esnasında farklı okullarda yapılan tüm oturumların benzer fiziksel özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiş, çocukların dikkat ve motivasyonlarının kaybolmaması için uygulama sırasında sınıfta sadece uygulayıcı ve çocuğun bulunmasına ve çocukların temel ihtiyaçlarının (açlık, tuvalet vb.) giderilmiş olmasına dikkat edilmiştir.

Testin uygulanması sırasında araştırmacı öncelikle her bir alt teste ilişkin yönergeyi söylemiş, ardından da örnek maddeler ile test maddelerine geçilmiştir. Testin uygulanması sırasında çocukların doğru ya da yanlış cevapları karşısında yorum yapılmamış ancak teste devam etmeleri için sözel pekiştireçler (tamam, peki, çok güzel oturuyorsun vb.) verilmiştir.

3.4.Verilerin Analizi

Erken okuryazarlık becerileri toplam ve alt test puanlarının güvenirliklerinin incelenmesinde Test Analysis Programından (TAP) yararlanılırken, t testi ve iki faktörlü varyans analizinde ise bir istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler paket programına girildikten sonra kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve kayıp verinin olmadığı görülmüştür. Daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda köy ve kentte yaşayan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme alt testler ve aracın tamamından elde ettikleri toplam puanlar hesaplanmıştır. Tek değişkenli uç değer tespiti için alt test ve toplam test puanlarının z-standart puanları, histogramlar ve kutu-çizgi grafiklerinden yararlanılmıştır. Test toplam ve alt test toplam puanlarına ilişkin hesaplanan

z standart puanları -3 ile +3 aralığında bulunmaktadır. Ayrıca histogramlar ve kutu-çizgi grafikleri incelendiğinde uç değer olmadığı görülmüştür.

Birinci araştırma sorusu kapsamında, köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri aracı toplam puanının ve alt test puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Ayrıca alt test puanlarına ilişkin ortalamalar, testlerdeki madde sayılarına bölünerek yeni ortalamalar elde edilmiştir. Maddeler 0 ve 1 şeklinde iki kategorili olduğu için ortalamaların madde sayılarına bölünmesi ile elde edilen ortalama puanlar 0 ile 1 arasında değişmiştir. Buna göre, ortalama puanların 0,50'den yüksek olması çocukların beceri düzeylerinin yeterli düzeyde olduğunu gösterirken, 0,50'den düşük olması ise beceri düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında, köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme alt testler ve aracın toplamından elde ettikleri puanların karşılaştırılması amaçlandığından test puanlarının normalliği incelenmiştir. Veri setinin normalliğinin test edilmesi için köy ve kentte yaşayan çocuklar için ayrı ayrı alt test ve test toplam puanlarının ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık katsayıları hesaplanmış ve histogramlar ile kutu-çizgi grafikleri elde edilmiştir. Puanların normal dağılım sergilemesi için çarpıklık katsayısının standart hataya bölünmesi ile elde edilecek z istatistiğinin mutlak değerinin α=.05 için 1.96'dan küçük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2017). Ayrıca verilerin normalliği için histogramlar ve kutu-çizgi grafikleri de incelenmiştir. Köy ve kentte yaşayan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması için, bağımsız örneklemler için t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklemler t testinin varsayımlarından biri de bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının her iki grupta da normal dağılım sergilemesidir (Büyüköztürk,2014). Araştırmada bağımlı değişkenler Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ve alt testleridir. Köy ve kentte ana sınıflarına devam eden çocuklar için ayrı ayrı yapılan analizler sonucunda, her bir alt test ve test toplam puanının çarpıklık katsayısının standart hatasına bölümü 1,96'dan

küçüktür. Dolayısıyla her iki grup içinde alt test puan ve test toplam puanlarının normal dağılım sergilediği söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin eğitim görülen okulun yerleşim yeri ve cinsiyet değişkeninin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak iki faktörlü varyans analizi (Two Way Anova) kullanılmıştır. Verilerin analizinde iki faktörlü varyans analizi kullanılmasının sebebi iki bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini ayrı ayrı analiz etmek yerine, bağımsız değişkenlerin temel etkilerini ve iki bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini eş zamanlı olarak test etmektir. Böylece analizlerde birinci tür hata (α) düzeyi azaltılmış olur (Büyüköztürk, 2014). Bağımsız değişkenlerden biri köy ve kentte bulunan ana sınıfları olup, iki kategoridir. Bir diğer bağımsız değişken olan cinsiyette kız ve erkek olmak üzere iki kategorilidir. İki faktörlü varyans analizinin varsayımlarının biri olan bağımlı değişkenin her bir alt grupta normal dağılım sergilemesi amacıyla okulun yerleşim yeri ve cinsiyet değişkenlerinin oluşturduğu toplam dört hücrede de alt testlerin ve test toplam puanının normalliği test edilmiştir. Normallik varsayımı için çarpıklık katsayısı standart hataya bölünmüştür. Bütün alt test puanları ve test toplam puanının çarpıklık katsayısının standart hatasına bölümü 1,96'dan düşük olduğu için her bir hücrede alt test puanları ve toplam puanının normal dağılım sergilediği görülmüştür. Dördüncü, beşinci ve altıncı araştırma sorularında da üçüncü araştırma sorusunda olduğu gibi bağımsız değişkenlerin birleştirilmesi ile oluşturulan her bir hücrede benzer şekilde normallik varsayımı test edilmiş ve alt testler ile test toplam puanının normal dağılım sergilediği görülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda oluşturulan sorulara ilişkin analiz sonuçları tablolarda sunulmuş ve literatür ışığında tartışılmıştır.

4.1.Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Beceri Düzeyleri

Birinci araştırma sorusu kapsamında, köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek amacıyla her iki gruptaki çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın alt testlerinden ve aracın tamamından elde ettikleri puanların betimsel istatistiklerini belirlemeye yönelik alt testlerden ve test toplamından alınan toplam puanlar alt testlerdeki madde sayısına bölünerek her bir grup için çocukların düzeyleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Köy ve Kentte Ana Sınıflarına Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Köyde Yaşayan Çocukların Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (n=43)							
	Ort.	Ort./madde sayısı	SS	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
SBFB	11,88	0,22	6,58	0,00	30,00	0,84	0,44
YF	7,60	0,47	2,70	2,00	14,00	-0,28	0,06
ÖA	4,67	0,52	1,87	1,00	9,00	0,06	-0,35
GE	3,09	0,34	1,94	1,00	9,00	0,21	-1,18
YYÖBD	5,00	0,55	1,54	2,00	8,00	0,12	-0,59
Test Top.	32,25	0,34	11,72	6,00	57,00	0,18	-0,12
Kentte Yaşayan Çocukların Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (n=43)							
	Ort.	Ort./madde sayısı	SS	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
SBFBD	28,86	0,54	10,90	6,00	46,00	-0,39	-1,02
YF	11,25	0,70	2,58	6,00	16,00	0,08	-0,87
ÖA	6,65	0,74	1,90	1,00	9,00	-1,12	1,05
GE	5,51	0,61	2,60	0,00	9,00	-0,31	-0,71
YYÖBD	6,55	0,73	1,66	2,00	9,00	-0,67	0,13
Test Top.	58,83	0,61	16,82	22,00	89,00	-0,36	-0,91

Tablo 4'e göre, köy ve kentte ana sınıflarına devam eden çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme aracındaki alt test ortalamalarının madde sayılarına bölünmesi ile elde edilen puanlar incelendiğinde köyde en yüksek ortalamaya Yazı Yazma Öncesi Beceriler (0,55) alt testinin sahip olduğu, bu beceriyi sıra ile Öyküyü Anlama (0,52), Yazı Farkındalığı (0,47), Görselleri Eşleştirme (0,34), Sesbilgisel Farkındalık Becerileri (0,22) alt testi takip etmektedir. Kentte ise en yüksek ortalamaya Öyküyü Anlama (0,74) alt testinin sahip olduğu, bu beceriyi sırasıyla Yazı Yazma Öncesi Beceriler (0,73), Yazı

Farkındalığı (0,70), Görselleri Eşleştirme (0,61), Sesbilgisel Farkındalık Becerileri (0,54) alt testinin takip ettiği görülmektedir.

Köyde ana sınıfına devam eden çocukların yazı yazma öncesi becerileri alt test madde ortalama puanı en yüksek iken sesbilgisel farkındalık becerileri alt test madde ortalama puanı en düşüktür. Kentte ise ana sınıfına devam eden çocukların öyküyü anlama beceleri madde ortalama puanları en yüksek iken en düşük ortalama sesbilgisel farkındalık becerileri alt testine aittir.

Yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme alt testinin amacı; çocukların yazı yazmayı öğrenmeden önceki becerilerinin değerlendirilmesidir. Bu beceriler arasında makası kullanma, kalem tutma, verilen noktalı çizgiler üzerinden gitme, kendi çizgilerini çizme, ismini yazma gibi beceriler bulunmaktadır (Karaman, 2013).

Köyde ana sınıfına devam eden çocukların yazı yazma öncesi becerilerinin diğer becerilere göre yüksek çıkması ayrıca kentte ana sınıfına devam eden çocukların yazı yazma öncesi becerilerinin yazı farkındalığı, görselleri eşleştirme ve sesbilgisel farkındalık becerilerine göre yüksek çıkması, çocukların okula başladıklarında okuma yazmaya hazırlık kapsamında, yazı yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleri (çizgi çalışmaları) yapmalarına daha çok fırsat tanınması ancak öyküyü anlama, yazı farkındalığı, görselleri eşleştirme, sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ise sınırlı sayıda ve çeşitlilikte yer verilmesi ve çocuğun henüz okula başlamadan evde bir şekilde kaleme ulaştığında karalama, çizgi çizme gibi çalışmalarla tanışmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların ses bilgisel farkındalıklarını destekleyici etkinliklere diğer erken okuryazarlık alt becerilerine göre daha az yer verilmesi, okul öncesi eğitim programında sesbilgisel farkındalık ile ilgili kazanımların içeriğinin eğitimcileri yeteri kadar aydınlatıcı olmaması ve öğretmenlerin çocukların sesbilgisel

farkındalıklarının desteklenmesi konusunda donanım ve uygulama konusunda yetersiz kalmalarınının bir sonucu olabileceği düşünülmektedir.

Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013)'da yaptıkları çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2006) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, kelimelerin başlangıç ve bitiş seslerini fark etme, kafiyeli kelimeler türetme gibi sesbilgisel farkındalığa yönelik kazanımlara yer verilmesine rağmen okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir bölümünün bu kazanımlarla ilgili etkinliklere yer vermedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında bu çalışmadan çıkan bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Atabey, Ömeroğlu ve Damar 2009; Bennett- Armistead, Duke ve Moses, 2005; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017; Oktay ve Aktan, 2002). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuğun ilerideki akademik hayatında çok önemli bir yeri vardır. Bu farkındalığın okul öncesi dönemde düşük çıkması çocukların ileriki yıllarda okuma ve okuduğunu anlama konusunda riske sahip olacaklarını göstermektedir (Özcan ve Özcan, 2016).

4.2. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Alt Testlerinden ve Değerlendirme Aracının Tamamından Aldıkları Puanların Eğitim Alınan Kurumun Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu kapsamında, çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme aracının alt testlerinden ve değerlendirme aracının tamamından elde ettikleri puanların dağılımı normal olduğu için, köy ve kentte ana sınıfına devam etme durumuna göre çocukların puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme aracının alt testlerinin ve değerlendirme aracının tamamından elde edilen puanların köy ve kentte ana sınıfına devam etme durumuna göre çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Alt Testlerinden ve Değerlendirme Aracının Tamamından Aldıkları Puanların Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Etme Durumlarına İlişkin t-testi

Alt Test	Bölge	n	$\overline{X}$	SS	t	Sd	p
SBFB	Köy	43	11,88	6,58	8,74	84	0,000*
	Kent	43	28,86	10,90			
YF	Köy	43	7,60	2,70	6,41	84	0,000*
	Kent	43	11,25	2,58			
ÖA	Köy	43	4,67	1,87	4,85	84	0,000*
	Kent	43	6,65	1,90			
GE	Köy	43	3,09	1,94	4,87	84	0,000*
	Kent	43	5,51	2,60			
YYÖBD	Köy	43	5,00	1,54	4,50	84	0,000*
	Kent	43	6,55	1,66			
Test Toplam	Köy	43	32,25	11,72	8,50	84	0,000*
	Kent	43	58,83	16,82			

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Deeğerlendirme alt testinden aldıkları puanların yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (t = 8,74; p<0,05). Çocukların puan ortalamalarına bakıldığında kentte ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamalarının ($\overline{X}$ = 28,86), köyde ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamalarından ($\overline{X}$ =11,88) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak Ergül, Karaman, Akoğlu ve Tufan (2014)'nın da ulaştığı gibi okul öncesi sınıflarında harfleri veya yazıları içeren materyallerin oldukça sınırlı olduğunu ya da hiç msteryal bulunmadığını ortaya koymuşlardır.

Çocukların Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları toplam puanların yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t = 6,41$; $p \leq 0,05$). Çocukların puan ortalamaları incelendiğinde kentte ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamalarının ($\overline{X} = 11,25$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamalarından ($\overline{X} = 7,60$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yerleşim yerleri farklı olan çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t = 4,85$; $p \leq 0,05$). Çocukların puan ortalamaları incelendiğinde kentte ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamalarının ($\overline{X} = 6,65$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamalarından ($\overline{X} = 4,67$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde, çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları toplam puanların yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t = 4,87$; $p<0,05$). Çocukların puan ortalamaları incelendiğinde kentte ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamalarının ($\overline{X} = 5,51$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamalarından ($\overline{X} = 3,09$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları puanlar incelendiğinde, yerleşim yerine göre alt test puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 4,50$; $p<0,05$). Kentte ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamaları ($\overline{X} = 6,55$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamalarından ($\overline{X} = 5,00$) daha yüksektir.

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme toplam puanların yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t = 8,50$; $p<0,05$). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme toplam puan ortalamaları incelendiğinde kentte ana sınıfına devam etmekte olan çocukların puan ortalamalarının ($\overline{X} = 58,83$), köyde ana sınıfına devam etmekte olan çocukların puan ortalamalarından ($\overline{X} = 32,25$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak köyde ana sınıfına devam eden çocukların toplam erken okuryazarlık beceri düzeyleri ve sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri alt test düzeyleri kentte ana sınıfına devam eden çocuklardan düşüktür.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kültürel seviyesi, yaşanılan çevre, görsel ve işitsel iletişim araçlarına erişim olanakları, özellikle kentte yaşayan çocuğun erken okuryazarlık becerilerine olumlu etki eden faktörler arasında yer alabilmektedir (Bayhan ve Artan, 2005). Ailelerin çocuk yetiştirme konusundaki tutum ve davranışları çocuğun gelişiminde etkili olur (Garcia Coll, Akerman ve Cicchetti, 2000). Köyde ana sınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin düşük olması, kardeş sayısının fazlalığı nedeniyle yeterli ebeveyn desteğinin sağlanamaması, çocuğun sosyal çevresinin kısıtlı oluşu, köydeki çocukların küçük yaşlardan itibaren ebeveynlere çeşitli yardımları sebebiyle sorumluluklar alması ve köy okullarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik uyarıcı eğitim ortamının olmamasının, okul öncesi öğretmenlerinin MEB (2013), programı ve kazanımları doğrultusunda erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklere yeterli şekilde yer vermemelerinin bu çalışmada çıkan sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir.

Kılıçarslan (1997) tarafından yapılan araştırmada da, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin, çocuğun öğrenmesinde, okuma-yazmaya hazır olmasında etkili olduğu belirtilmiştir. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlara sahip ailelerin çocuklarının okumaya hazır olma düzeyleri arasında anlamlı faklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Aram ve Levin (2001), tarafından yapılan araştırmaya göre çocukların gelişen okuryazarlık ve yazma becerileri ile sosyo-kültürel durumları (ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, annenin okuma-yazma durumu, evdeki okuryazarlık ile ilgili araçlar, anne-çocuk etkileşimi) arasında ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Okul öncesi dönemin okuryazarlık anlamında zengin deneyimlerin yer aldığı bir dönem olmasına karşın sosyo-kültürel açıdan

dezavantajlı çocukların evlerinde okuryazarlık etkinliklerinden yoksun kaldıkları (Şahin, 2015, s.107), düşük sosyo-ekonomik ve kültürel seviyedeki ailelerin imkânlarının kısıtlı olmasının çocuklarının eğitim desteklerini olumsuz anlamda etkiledikleri, okuryazarlık anlamında daha az etkileşimde bulundukları ve okuryazarlık ile ilgili becerilerini destekleyici aktivitelere daha az yer verdikleri belirtilmektedir (Özbek Ayaz, 2015). Yetişkin yönlendirmesinin, cesaretlendirmesinin, desteğinin, doğru rol model olunmasının ve çocuklara okuma-yazma ile ilgili deneyim fırsatlarının sunulmasının, çocukların okuma-yazma becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Üstün, 2007, s.11). Okul öncesi dönemin çocukların en hızlı geliştiği, çevresinden en çok etkilendiği, okuryazarlık becerileri açısından zengin deneyimlerin gerçekleştirilebileceği bir dönem olduğu, çocukların yaşadığı toplum ve çevreyle etkileşimde bulunduğu ve çevrenin okuryazarlık düzeyinin çocuğun okuryazarlık deneyimleriyle paralellik gösterdiği belirtilmektedir (Karaman, 2013, s.2; Şahin, 2015, s.107). Farklı kültürdeki çocukların okuryazarlık ile ilgili farklı tutum ve yetenekler sergiledikleri ifade edilmektedir (Smith, 2014, s.416). Okuryazarlık becerilerinin gelişiminin, çocuğun bulunduğu ortamdan ayrı düşünmemek gerektiği, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin sosyo-kültürel değişim sınırları içerisinde giderek önem kazandığı ifade edilmektedir (Şahin, 2015, s.108).

4.3.Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Alt Testlerinden ve Değerlendirme Aracının Tamamından Aldıkları Puanların Kurumun Yerleşim Yeri ve Cinsiyet Ortak Etkisine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların cinsiyetine göre sesbilgisel farkındalık alt testi betimsel istatistikleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi				
Okulun yerleşim yeri	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Kız	20	11,35	6,79
	Erkek	23	14,17	8,84
	Toplam	43	12,86	8,00
Kent	Kız	19	25,36	13,38
	Erkek	24	29,87	9,39
	Toplam	43	27,88	11,41
Toplam	Kız	39	18,18	12,58
	Erkek	47	22,19	12,02
	Toplam	86	20,37	12,37

Tablo 6 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden erkek çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt test puan ortalaması ($\bar{X} = 14{,}17$), köyde ana sınıfına devam eden kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 11{,}35$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden erkek çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testinden aldıkları puan ortalaması ($\bar{X} = 29{,}87$) kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 25{,}36$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların toplam puanları incelendiğinde de erkek çocuklarının puan ortalamasının($\bar{X} = 22{,}19$) kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 18{,}18$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Taner ve Asude Başal (2005)'ın yaptıkları araştırmalarda da Sesbilgisel Farkındalık alt testinde erkeklerin puan ortalamaları kızlardan daha yüksek bulunmuştur.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların cinsiyete göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	4703,726	1	4703,726	49,104	0,000*	0,375
Cinsiyet	286,171	1	286,171	2,987	0,088	0,035
Yerleşim yeri* Cinsiyet	15,078	1	15,078	0,157	0,693	0,002
Hata	7854,900	82	95,791			
Toplam	48700,000	86				

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, sesbilgisel farkındalık becerileri açısından köy ve kenttte ana sınıfına devam eden çocukları karşılaştırdığımızda iki grup arasında anlamlı fark bulunmuştur (F= 49,104; p<0,05). Yerleşim yeri değişkeninin çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme alt testi üzerinde % 37'lik etkisinin olduğu belirlenmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinde cinsiyete göre (F=2,987; p>0,05) ve okulun yerleşim yeri ve cinsiyetin ortak etkisine göre (F=0,157; p>0,05) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak okulun yerleşim yerinin çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde bir etki yarattığı görülmektedir. Cinsiyet ve okulun yerleşim yeri ve cinsiyetin ortak etkisinin ise etki yaratmadığı bulunmuştur. Karaman (2013)'ın çalışmasında da cinsiyet grupları arasında Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testi toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir.

Sesbilgisel farkındalık okul öncesi dönemde erken okuryazarlığın ortaya çıkmasında ve çocukların gelecekteki okuma başarılarında etkili olan becerilerin başında gelmektedir. Karaman ve Üstün (2011) ana sınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarını bazı değişkenlere göre inceledikleri araştırma sonucunda, ailelerin sosyo-kültürel düzeyleri ile öğrencilerin eğitim etkinliklerine katılma ve okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki başarısızlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-kültürel düzeyi yetersiz olan ailelerden gelen öğrencilerin okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki başarısızlıklarının, erken okuma yazmaya hazırlık deneyimlerinin yetersizliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Turan ve Akoğlu (2011) okul öncesi dönemde çocuklara verilen sesbilgisel farkındalık eğitimine ilişkin yapmış oldukları araştırmada, okul öncesi dönemde verilen sesbilgisel farkındalık eğitiminin, sözcük farkındalığı, kafiye farkındalığı ve sesbirim farkındalığı gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Alghazo ve Al-Hilawani (2010), öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık konusundaki bilgi, beceri ve öğretim uygulamalarını incelediği çalışmasında, bilgi ve uygulama, bilgi ve beceri, beceri ve uygulama alanları arasında önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Özellikle, bilgi ve uygulama alanları arasındaki anlamlı farklılık esas alınarak, öğretmenlerin sahip oldukları sesbilgisel farkındalık bilgilerini, öğretim uygulamalarına yansıtamadıkları belirtilmiştir.

Cunningham, Zibulsky ve Callahan (2009), okul öncesi öğretmeninin katılımıyla yaptıkları araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların erken okur-yazarlık becerilerini geliştirmek için gerekli olan, sesbilgisel farkındalık, söz dizim bilgisi, alfabe bilgisi gibi temel bilgi ve becerilere yeterli düzeyde sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların cinsiyete göre yazı farkındalığı alt testi betimsel istatistikleri Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Cinsiyete Göre Yazı Farkındalığı Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Yazı Farkındalığı Alt Testi				
Okulun yerleşim yeri	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Kız	20	7,50	2,70
	Erkek	23	8,17	2,62
	Toplam	43	7,86	2,65
Kent	Kız	19	10,00	3,01
	Erkek	24	11,79	2,70
	Toplam	43	11,00	2,95
Toplam	Kız	39	8,71	3,09
	Erkek	47	10,02	3,20
	Toplam	86	9,43	3,20

Tablo 8 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden erkek çocukların Yazı Farkındalığı alt test puan ortalaması ($\bar{X} = 8{,}17$), köyde ana sınıfına devam eden kız çocukların puan

ortalamasından ($\bar{X} = 7{,}50$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden erkek çocukların Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları puan ortalaması ($\bar{X} = 11{,}79$) kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 10{,}00$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise erkek çocukların ortalaması ($\bar{X} = 10{,}02$) kız çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 8{,}71$) daha yüksektir. Karaman (2013) Yazı Farkındalığı alt testinde kızların puan ortalamaları erkeklerden daha yüksek bulgusunu elde etmiştir.

Köyde ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların cinsiyete göre Yazı Farkındalığı alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Yazı Farkındalığı Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	199,316	1	199,316	26,265	0,000*	0,243
Cinsiyet	32,374	1	32,374	4,266	0,042*	0,049
Yerleşim yeri* Cinsiyet	6,654	1	6,654	0,877	0,352	0,011
Hata	622,263	82	7,589			
Toplam	8521,000	86				

*p≤0,05

Tablo 9 incelendiğinde, kurumun yerleşim yerinin (F= 26,265; p≤0,05) ve cinsiyetin (F= 4,266; p≤0,05) yazı farkındalığı alt boyut puanları üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmiştir. Erkek çocukların yazı farkındalığı kızlara göre daha yüksektir. Kurumun yerleşim yeri değişkeni yazı farkındalığı alt testi puanları üzerinde % 24'lük bir etkiye sahipken, cinsiyet % 5'lik bir etkiye sahiptir. Yerleşim yeri ve cinsiyetin her ikisinin ortak etkisinin (F=0,877; p>0,05) anlamlı olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak kurumun yerleşim yeri ve cinsiyetin çocukların yazı farkındalığında ortak etkisinin olmadığı ancak ayrı ayrı cinsiyet ve yerleşim yerinin çocukların yazı farkındalığı becerilerinde bir etki yarattığı görülmüştür. Köyde ve kentte ana sınıfına devam eden erkek çocukların yazı farkındalığı puan

ortalamalarının kız çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olması erkek çocukların kız çocuklarına göre yetişkinler tarafından yazı farkındalığı becerilerinin daha fazla desteklendiğini ve erkek çocuklardan kızlara göre daha yüksek eğitimsel beklentiler olduğunu düşündürmektedir. Ancak alanyazında yapılan çalışmalarda bu sonuçların aksine de ulaşılmıştır. Yıldız vd., (2015) yaptıkları çalışmada çocukların yaptıkları karamalara göre yazı algısının gelişimi açısından cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı görülmüştür. Ayrıca Bademci (2016) de yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni açısından yazmaya hazırlık becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yazı farkındalığı becerileri, çocuğun çevresindeki gördüğü sembol ve işaretleri farketme, yazının görünüşü ve taşıdığı anlamı, kitabın nasıl tutulacağını, kitabın sayfalarının nasıl çevrileceğini, okumaya nereden başlanılacağını, okumanın soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yapıldığını, harflerin sözcükleri ve sözcüklerinde cümleleri oluşturduğunu, cümlenin büyük harfle başladığını, cümlenin sonuna noktalama işareti konulduğunu ve sözcükler arasında boşluk olduğunu anlamayı içermektedir (Bayraktar ve Temel, 2017; Justice ve Sofka, 2010). Okul öncesi dönemde çocuklar her ne kadar yazı farkındalığı becerilerini kendi kendilerine öğrenmeye başlasalar da bu becerilerin tam ve doğru olarak kazanılabilmesi için yetişkin desteği gerekli görülmektedir. Çocukların yazı farkındalığı becerilerini edinebilmesi doğal ortamlarda daha kolay gerçekleşmektedir. Yetişkinin görevi, çocuğun yazı farkındalığı becerilerini zengin uyarıcı bir çevrede edinebilmeleri için fırsatlar sağlamaktır (Jalongo, 2013; Justice vd., 2006; Morrison, 2015; Üstün, 2007; Vukelich, Christie ve Enz, 2012). Yapılan araştırmalar yazı farkındalığı becerileri desteklenen çocukların bu becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Bayraktar, 2018; Goodrish, Lonigan ve Farver, 2017; Lonigan ve Gibson, 2018; Puranik, Phillips). Özellikle de öğretmenlerin, çocuğun yazı farkındalığı becerilerini zengin uyarıcı bir çevrede edinebilmeleri için fırsatlar sunması önemlidir. Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek (2010), yaptığı araştırmada öğretmenin kendi yeterliliğine ilişkin algısı yükseldikçe, sınıf niteliğinin yükseldiği ve çocukların yazı ve sözcük kavramlarına ilişkin bilgisinin de

arttığını saptamışlardır. Lynch (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yazı farkındalığını destelemek için ne yapacaklarını, bu konuda çocukları hangi yöntemle destekleyeceklerini bilmedikleri belirlenmiştir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların cinsiyete göre Öyküyü Anlama alt testi betimsel istatistikleri Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10
Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Cinsiyete Göre Öyküyü Anlama Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Öyküyü Anlama Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Kız	20	4,75	1,91
	Erkek	23	4,78	1,97
	Toplam	43	4,76	1,92
Kent	Kız	19	6,21	2,39
	Erkek	24	6,83	1,49
	Toplam	43	6,55	1,94
Toplam	Kız	39	5,46	2,25
	Erkek	47	5,82	2,01
	Toplam	86	5,66	2,12

Tablo 10 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden erkek çocukların Öyküyü Anlama alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4{,}78$), köyde ana sınıfına devam eden kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 4{,}75$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden erkek çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 6{,}83$) kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 6{,}21$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise erkek çocuklarının ortalaması ($\bar{X} = 5{,}82$) kız çocuklarının ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}46$) daha yüksektir. Karaman (2013) Öyküyü Anlama alt testinde kızların puan ortalamaları erkeklerden daha yüksek bulgusunu elde etmiştir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların cinsiyete göre Öyküyü Anlama alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Öyküyü Anlama Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	65,657	1	65,657	17,359	0,000*	0,175
Cinsiyet	2,288	1	2,288	0,605	0,439	0,007
Yerleşim yeri* Cinsiyet	1,855	1	1,855	0,490	0,486	0,006
Hata	310,154	82	3,782			
Toplam	3141,000	86				

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve cinsiyetin öyküyü anlama alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,490; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı % 17'lik etkisi (F= 17,359; p<0,05) olduğu görülürken, cinsiyet değişkeninin ise öyküyü anlama alt test puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır (F=2,288; p>0,05).

Sonuç olarak kurumun yerleşim yeri ve cinsiyetin çocukların öyküyü anlamasında ortak etkisinin olmadığı, cinsiyet ise tek başına bir etki yaratmazken, yerleşim yerinin çocukların yazı farkındalığı becerilerinde bir etki yarattığı görülmektedir. Benzer şekilde Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance (2004)'un yaptığı çalışmada da cinsiyetin, öykü anlatımı, çocukların anlama becerileri üzerinde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karaman (2013)'da çalışmasında çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tesbit etmiştir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların cinsiyete göre Görselleri Eşleştirme alt testi betimsel istatistikleri Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Cinsiyete Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Görselleri Eşleştirme Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Kız	20	3,35	2,03
	Erkek	23	3,47	1,99
	Toplam	43	3,41	1,99
Kent	Kız	19	4,36	2,83
	Erkek	24	5,83	2,71
	Toplam	43	5,18	2,83
Toplam	Kız	39	3,84	2,47
	Erkek	47	4,68	2,64
	Toplam	86	4,30	2,58

Tablo 12 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden erkek çocukların Görselleri Eşleştirme alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3{,}47$), köyde ana sınıfına devam eden kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 3{,}35$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam edenerkek çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 5{,}83$) kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 4{,}36$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise erkek çocuklarının ortalaması ($\bar{X} = 4{,}68$) kız çocuklarının ortalamasından ($\bar{X} = 3{,}84$) daha yüksektir. Karaman (2013)'da Görselleri Eşleştirme alt testinde erkeklerin puan ortalamaları kızlardan daha yüksek bulgusunu elde etmiştir. Benzer şekilde Taner ve Asude Başal (2005)'ın çalışması da bu bulguları destekler niteliktedir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların cinsiyete göre Görselleri Eşleştirme alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	60,606	1	60,606	10,353	0,002*	0,112
Cinsiyet	13,517	1	13,517	2,309	0,132	0,027
Yerleşim yeri* Cinsiyet	9,515	1	9,515	1,625	0,206	0,019
Hata	480,044	82	5,854			
Toplam	2162,000	86				

*p≤0,05

Tablo 13 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve cinsiyetin görselleri eşleştirme alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=1,625; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı % 11'lik etkisi (F= 10,353; p≤0,05) olduğu görülürken, cinsiyet değişkeninin ise görselleri eşleştirme alt test puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır (F=2,309; p>0,05). Ayrıca, kurumun yerleşim yeri değişkeni Görselleri Eşleştirme alt testi puanları üzerinde % 11'lik bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak Görselleri Eşleştirme alt testi ortalama puanlarının yerleşim yerine göre farklılaştığı ancak cinsiyet ve her ikisinin ortak etkisine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Aynı şekilde Karaman (2013)'ın çalışmasının sonucunda da çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde, Memiş ve Harmankaya (2012)'nın çalışmalarında da çocukların cinsiyetlerine göre görsel algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların cinsiyete göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testi betimsel istatistikleri Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Cinsiyete Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Kız	20	5,20	1,67
	Erkek	23	5,08	1,47
	Toplam	43	5,14	1,55
Kent	Kız	19	6,31	1,91
	Erkek	24	6,50	1,69
	Toplam	43	6,41	1,77
Toplam	Kız	39	5,74	1,86
	Erkek	47	5,80	1,72
	Toplam	86	5,78	1,77

Tablo 14 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden kız çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 5{,}20$), köyde ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}08$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Kentte ana sınıfına devam eden erkek çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testinden aldıkları puan ortalaması ($\bar{X} = 6{,}50$) kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 6{,}31$)daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise erkek çocuklarının ortalaması ($\bar{X} = 5{,}80$), kız çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}74$) daha yüksektir. Karaman (2013) Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testinde kızların puan ortalamaları erkeklerden daha yüksek bulgusunu elde etmiştir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların cinsiyete göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	34,056	1	34,056	11,979	0,001*	0,127
Cinsiyet	0,027	1	0,027	0,009	0,923	0,000
Yerleşim yeri* Cinsiyet	0,471	1	0,471	0,166	0,685	0,002
Hata	233,131	82	2,843			
Toplam	3141,000	86				

*p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve cinsiyetin Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,166; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı % 13'lük etkisi (F= 11,979; p<0,05) olduğu görülürken, cinsiyet değişkeninin ise yazı yazma öncesi becerileri alt test puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır (F=0,009; p>0,05).

Sonuç olarak Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testi ortalama puanlarının yerleşim yerine göre farklılaştığı ancak cinsiyet ve her ikisinin ortak etkisine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Bademci, 2016; Bayraktar, 2018; Uslu, 2013). Ayrıca Karaman (2013) ölçeği geliştirme sürecinde çocukların yazı yazma öncesi becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında alanyazında kızların erkeklerden daha başarılı oldukları çalışmalar da bulunmaktadır (Bourke ve Adams, 2011; Temel, Kaynak, Paslı, Demir ve Çemrek, 2016).

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların cinsiyete göre erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme testi betimsel istatistikleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Cinsiyete Göre Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracına İlişkin Ortalamaları

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Toplam Puan				
Kurumun yerleşim yeri	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Kız	20	32,15	12,72
	Erkek	23	35,69	12,53
	Toplam	43	34,04	12,59
Kent	Kız	19	52,26	21,26
	Erkek	24	60,83	16,00
	Toplam	43	57,04	18,78
Toplam	Kız	39	41,94	19,97
	Erkek	47	48,53	19,09
	Toplam	86	45,54	19,66

Tablo 16 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden erkek çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme toplam puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 35{,}69$), köyde ana sınıfına devam eden kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 32{,}15$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden erkek çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından aldıkları puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 60{,}83$) kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 52{,}26$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise erkek çocuklarının ortalaması ($\bar{X} = 48{,}53$), kız çocuklarının ortalamasından ($\bar{X} = 41{,}94$) daha yüksektir. Buna karşılık Below, Skinner, Fearrington ve Sorell (2010)'nın çalışmalarında kız çocuklarını erken okuryazarlık becerileri kapsamında daha başarılı bulunmuştur.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların cinsiyete göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	10904,657	1	10904,657	43,473	0,000*	0,346
Cinsiyet	781,745	1	781,745	3,117	0,081	0,037
Yerleşim yeri* Cinsiyet	134,446	1	134,446	0,536	0,466	0,006
Hata	20568,437	82	250,835			
Toplam	211261,000	86				

*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve cinsiyetin erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracındaki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,536; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı olduğu ve % 35'lik etkisi (F=43,473; p<0,05) olduğu görülürken, cinsiyet değişkeninin ise erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır (F=3,117; p>0,05).

Sonuç olarak erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı toplam puanı yerleşim yerine göre farklılaşırken cinsiyet ve kurumun yerleşim yeri ve cinsiyet ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Ekolojik kuram çerçevesinden bakıldığında mezosistemde çocuğun gelişimi içinde bulunduğu aile, ailenin kültür, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi, akran grupları, okul ve öğretmenler arasındaki iletişimden etkilenir (Brobfenbrenner, 1979). Bu bağlamda erken okuryazarlık becerilerinin cinsiyet faktörü dışında mezosistem öğelerinden de etkilendiği düşünülebilir. Makrosistem'de ise diğer sistemleri kapsayan kültürel değerler, ekonomik koşullar, politik sistemler, yasalar ve önemli tarihsel olayları içerir. Çocuğun toplumun ahlaki ve geleneksel yapısından etkilenmesi makrosisteme örnek olarak verilebilir (Bronfenbrenner, 1979). Çağdaş toplumda aile fertlerinin rolleri aileyi etkileyen en belirgin faktördür. Rollerin doğru veya yanlış dağılımı olumlu ve olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Yağbasan ve İmik, 2006, s.229).

Bu bağlamda Yörükoğlu (1992), bir toplumun yaşam tarzının, o toplumdaki ebeveynlerin çocuk yetiştirme anlayışını ve yöntemlerini gözle görülür şekilde etkilediğini belirtmiştir. Çocuklarda cinsiyet rolünün de bu kültürden etkilendiği söylenebilir. Yukarıdaki sonuçlarda da görüldüğü gibi yazı yazma öncesi becerileri haricinde diğer tüm alt testlerde erkek çocukların kızlardan daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu durumun da nedeni olarak toplumda erkek çocuğa olan ayrıcalığın halen devam ettiği, okullaşma oranına göre yine erkek çocukların okula devamının kızlardan daha fazla olduğu, ebeveynlerin soyun devamı, miras gibi durumlarından dolayı cinsiyet ayrımı yaptıkları düşünülmektedir.

Alan yazın ile karşılaştırıldığında, bu çalışmada çıkan bulgunun yanında okuma ve yazma hazırlık sürecinde cinsiyet faktörünün kız çocuklar lehine anlamlı ilişkinin olduğuna dair çalışmalarda bulunmaktadır (Karaman, 2013; Moss ve Washbrook, 2016 ; Umek ve Fekonaja-Peklaj, 2017). Ayrıca alanyazında cinsiyet faktörünün tek başına erken okuryazarlık becerilerini, doğrudan yazmayı ve yazı farkındalığını etkileyecek bir etken olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Bayraktar, 2018; Enerem, 2018; Erkan, 2011; Gürocak, 2007; Karaman, 2006; Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009; Tafa, 2009).

4.4.Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Alt Testlerinden ve Değerlendirme Aracının Tamamından Aldıkları Puanların Kurumun Yerleşim Yeri ve Yaş Ortak Etkisine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların yaşa göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testi betimsel istatistikleri Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Yaşa Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Yaş	N	$\overline{X}$	SS
Köy	56-64 aylık	20	9,05	4,90
	65-73 aylık	23	14,34	6,95
	Toplam	43	11,88	6,58
Kent	56-64 aylık	17	26,35	10,45
	65-73 aylık	26	30,50	11,07
	Toplam	43	28,86	10,90
Toplam	56-64 aylık	37	17,00	11,73
	65-73 aylık	49	22,91	12,34
	Toplam	86	20,37	12,37

Tablo 18 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden 65-73 aylık çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini alt test puan ortalaması ($\bar{X} = 14{,}34$), 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 9{,}05$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden 65-73 aylık çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testinden aldıkları puan ortalaması ($\bar{X} = 30{,}50$) 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 26{,}35$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise 65-73 aylık çocukların ortalaması ($\bar{X} = 22{,}91$) 56-64 aylık çocukları ortalamasından ($\bar{X} = 17{,}00$) daha yüksektir. Acarlar (2005)'ın yaptığı çalışmada benzer şekilde sesbilgisel farkındalığın çocuğun yaşıyla birlikte doğrusal olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların yaşına göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 19

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	5867,190	1	5867,190	75,950	0,000*	0,481
Yaş	467,626	1	467,626	6,053	0,016*	0,069
Yerleşim yeri* Yaş	6,942	1	6,942	0,090	0,765	0,001
Hata	6334,550	82	77,251			
Toplam	48700,000	86				

*p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve yaşın sesbilgisel farkındalık becerileri alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,090; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 75,190; p<0,05). Yaş değişkenin de sesbilgisel farkındalık becerileri alt testi puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu (F=6,053; p<0,05) saptanmıştır. Kurumun yerleşim yeri değişkeni sesbilgisel farkındalık becerileri alt testi puanları üzerinde % 48'lik bir etkiye sahipken, yaş değişkeni ise %7'lik bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak kurumun yerleşim yeri ve yaş ortak etkisinin sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde farklılık yaratmadığı ancak değişkenlere ayrı ayrı bakıldığında yerleşim yeri ve yaşın farklılık yarattığı bulunmuştur. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklar arasında aynı sırada gelişimiyle birlikte çocukların bu becerilerdeki düzeyleri aynı yaş gruplarında bile farklı olabilmektedir. Çocukların bireysel özellikleri bu duruma etki etmekle birlikte kültürel bağlamda erken çocukluk döneminde dil gelişimini ve erken okuyazarlık becerilerini etkilemektedir. Şen, Çiçekler ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada, cümleleri sözcüklere ayırma ve sözcüğü hecelere ayırma işlemlerinde altı yaşındaki çocukların beş yaş çocuklarına kıyasla daha başarılı oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Şahin (2019), çalışmalarında 5 ve 6 yaş gruplarındaki çocukların sesbilgisel farkındalık düzeylerinin 4 yaşındaki çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anthony, Williams, McDonald ve Francis (2007), 3-5 yaş arası çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada büyük çocukların sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel hafıza ve sesbilgisel edinim becerilerinde küçük çocuklara göre daha iyi düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Nelson (1995) tarafından yapılan çalışmada da Sesbilgisel Farkındalık Testi'nin, uyaklı sözcükleri fark etme, sözcüklerin başlangıç seslerini söyleme ve sesleri birleştirme alt bölümlerinden alınan puanların yaş arttıkça arttığı tespit edilmiştir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların yaşa göre Yazı Farkındalığı alt testi betimsel istatistikleri Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Giden Çocukların Yaşa Göre Yazı Farkındalığı Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Yazı Farkındalığı Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Yaş	N	$\overline{X}$	SS
Köy	56-64 aylık	20	6,70	2,67
	65-73 aylık	23	8,39	2,51
	Toplam	43	7,60	2,70
Kent	56-64 aylık	17	10,58	2,57
	65-73 aylık	26	11,69	2,54
	Toplam	43	11,25	2,58
Toplam	56-64 aylık	37	8,48	3,25
	65-73 aylık	49	10,14	3,00
	Toplam	86	9,43	3,20

Tablo 20 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden 65-73 aylık çocukların Yazı Farkındalığı alt test puan ortalaması ($\bar{X} = 8{,}39$), köyde ana sınıfına devam eden 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 6{,}70$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden 65-73 çocukların Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları puan ortalaması ($\bar{X} = 11{,}69$) 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 10{,}58$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise 65-73 aylık çocuklarının ortalaması ($\bar{X} = 10{,}14$) 56-64 aylık çocuklarının ortalamasından ($\bar{X} = 8{,}48$) daha yüksektir. Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons ve Rashotte (1993) yaptığı çalışmada gelişim ile birlikte çocuğun yazı farkındalığı başarısının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların yaşa göre Yazı Farkındalığı alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 21'de gösterilmektedir.

Tablo 21

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Yazı Farkındalığı Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	270,939	1	270,939	40,890	0,000*	0,333
Yaş	40,962	1	40,962	6,182	0,015*	0,070
Yerleşim yeri* Yaş	1,808	1	1,808	0,273	0,603	0,003
Hata	543,334	82	6,626			
Toplam	8521,000	86				

*p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve yaşın Yazı Farkındalığı alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,273; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkeninin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 40,890; p<0,05). Alt test puanlarının ortalamaları incelendiğinde, kentte ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 11{,}25$) köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 7{,}60$) yüksektir. Kurumun yerleşim yeri değişkeni Yazı Farkındalığı alt testi puanları üzerinde % 33'lük bir etkiye sahiptir. Yaş değişkeni de Yazı Farkındalığı alt testi puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir (F= 6,182; p<0,05). Yazı Farkındalığı alt test puanları çocukların yaşlarına göre incelendiğinde, 65-73 aylık çocukların puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 10{,}14$), 56-64 aylık çocuklarının ortalamasından ($\bar{X} = 8{,}48$) daha yüksektir. Ayrıca, yaş değişkeni Yazı Farkındalığı alt testi puanları üzerinde % 7'lik bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak yerleşim yeri ve yaş ortak ekisinin çocukların Yazı Farkındalığı becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığı, ancak bağımsız değişken bağlamında bakıldığında yerleşim yeri ve yaşın yazı farkındalığı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Evans, Williamson ve Pursoo (2008) , yaptıkları çalışmada yaşın çocuğun yazıya karşı olan farkındalığında önemli bir etken olduğunu belirtmiştir.Yıldız, vd. (2015)' nin, yaptıkları çalışmada da yaşın çocukların yazı farkındalığını ve yazıyı konumlandırmasını etkilediği saptanmıştır.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların yaşa göre Öyküyü Anlama alt testi betimsel istatistikleri Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22
Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Öyküyü Anlama Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Öyküyü Anlama Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Yaş	N	$\overline{X}$	SS
Köy	56-64 aylık	20	4,20	1,67
	65-73 aylık	23	5,08	1,97
	Toplam	43	4,67	1,87
Kent	56-64 aylık	17	5,94	2,10
	65-73 aylık	26	7,11	1,63
	Toplam	43	6,65	1,90
Toplam	56-64 aylık	37	5,00	2,05
	65-73 aylık	49	6,16	2,05
	Toplam	86	5,66	2,12

Tablo 22 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden 65-73 aylık çocukların Öyküyü Anlama alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 5{,}08$), köyde ana sınıfına devam eden 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 4{,}20$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden 65-73 aylık çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 7{,}11$), 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}94$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise 65-73 aylık çocuklarının ortalaması ($\bar{X} = 6{,}16$), 56-64 aylık çocuklarının ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}00$) daha yüksektir. Karaman (2013)'ın çalışmasında da Öyküyü Anlama alt testinde 48 aya göre 77 aylık çocukların öyküyü anlama puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların yaşa göre Öyküyü Anlama alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 23

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Öyküyü Anlama Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	74,490	1	74,490	22,081	0,000*	0,212
Yaş	22,271	1	22,271	6,602	0,012*	0,075
Yerleşim yeri* Yaş	0,433	1	0,433	0,128	0,721	0,002
Hata	276,621	82	3,373			
Toplam	3141,000	86				

*p<0,05

Tablo 23 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve yaşın Öyküyü Anlama alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,128; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin Öyküyü Anlama alt testi üzerinde anlamlı etkisinin (F= 22,081; p<0,05) ve bu etkinin %21 olduğu görülmektedir. Yaş değişkenin de Öyküyü Anlama alt test puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır (F=6,602; p<0,05). Yaş değişkeni Öyküyü Anlama alt testi puanları üzerinde % 7'lik bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak bakıldığında yerleşim yeri ve yaş ortak etisinin Öyküyü Anlama becerisi üzerinde etki yaratmadığı; kurumun yerleşim yeri ve yaşın ise öyküyü anlama becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Benzer olarak Karaman (2013)'nın çalışmasında da öyküyü anlama becerileri üzerinde yaşın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların yaşa göre Görselleri Eşleştirme alt testi betimsel istatistikleri Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Görselleri Eşleştirme Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Yaş	N	$\overline{X}$	SS
Köy	56-64 aylık	20	2,50	1,98
	65-73 aylık	23	3,60	1,80
	Toplam	43	3,09	1,94
Kent	56-64 aylık	17	4,76	2,46
	65-73 aylık	26	6,00	2,62
	Toplam	43	5,51	2,60
Toplam	56-64 aylık	37	3,54	2,46
	65-73 aylık	49	4,87	2,55
	Toplam	86	4,30	2,58

Tablo 24 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden 65-73 aylık çocukların Görselleri Eşleştirme alt test puan ortalaması ($\bar{X} = 3{,}60$), köyde ana sınıfına devam eden 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 2{,}50$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden 65-73 aylık çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 6{,}00$), 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 4{,}76$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise 65-73 aylık çocuklarının ortalaması ($\bar{X} = 4{,}87$), 56-64 aylık çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 3{,}54$) daha yüksektir. Karaman (2013), da çalışmasında görselleri eşleştirme alt testinde; 54-59 ay arası çocukların aldıkları puanların, 66-71 ve 72-77 aylık çocukların aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Şahin (2019), çalışmalarında 5 ve 6 yaş gruplarındaki çocukların görselleri eşleştirme beceri düzeylerinin 4 yaşındaki çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların yaşa göre Görselleri Eşleştirme alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 25'te gösterilmektedir.

Tablo 25

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	113,640	1	113,640	22,425	0,000*	0,215
Yaş	28,802	1	28,802	5,684	0,019*	0,065
Yerleşim yeri* Yaş	0,084	1	0,084	0,017	0,898	0,000
Hata	415,537	82	5,068			
Toplam	2162,000	86				

*p<0,05

Tablo 25 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve yaşın Görselleri Eşleştirme alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,017; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisinin (F= 22,425; p<0,05) olduğu görülmektedir. Kentte ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 5{,}51$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 3{,}09$) daha yüksektir. Ayrıca kurumun yerleşim yeri değişkeni Görselleri Eşleştirme alt testi üzerinde %21'lik bir etkiye sahiptir. Yaş değişkenin de Görselleri Eşleştirme alt test puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır (F=5,684; p<0,05). Buna göre, 65-73 aylık çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 4{,}87$), 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 3{,}54$) daha yüksektir. Yaş değişkeni Görselleri Eşleştirme alt testi puanları üzerinde % 6'lık bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak yerleşim yeri ve yaş ortak etkisinin Görselleri Eşleştirme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı; fakat tek başına kurumun yerleşim yeri ve yaşın Görselleri Eşleştirme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Karaman (2013)'nın çalışmasında da 48-53 aylık çocukların aldıkları puanlarla diğer tüm aylardaki çocukların aldıkları puanların, daha büyük ay aralığında olan çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların yaşa göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testi betimsel istatistikleri Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Yaş	N	$\overline{X}$	SS
Köy	56-64 aylık	20	4,45	1,23
	65-73 aylık	23	5,47	1,64
	Toplam	43	5,00	1,54
Kent	56-64 aylık	17	6,11	1,90
	65-73 aylık	26	6,84	1,46
	Toplam	43	6,55	1,66
Toplam	56-64 aylık	37	5,21	1,76
	65-73 aylık	49	6,20	1,68
	Toplam	86	5,78	1,77

Tablo 26 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden 65-73 aylık çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt test puan ortalaması ($\bar{X} = 5{,}47$), köyde ana sınıfına devam eden 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 4{,}45$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden 65-73 aylık çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testinden aldıkları puan ortalaması ($\bar{X} = 6{,}84$), 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 6{,}11$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise 65-73 aylık çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 6{,}20$), 56-64 aylık çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}21$) daha yüksektir. Benzer şekilde Karaman (2013)'da, çalışmasında 72-77 ay arası çocukların 48-53 ay arasındaki çocuklara göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların yaşa göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 27'de gösterilmektedir.

Tablo 27

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	48,303	1	48,303	19,820	0,001*	0,195
Yaş	16,178	1	16,178	6,638	0,012*	0,075
Yerleşim yeri* Yaş	0,471	1	0,471	0,193	0,661	0,002
Hata	199,838	82	2,437			
Toplam	3141,000	86				

*p<0,05

Tablo 27 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve yaşın Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,193; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testi üzerinde anlamlı etkisinin (F= 19,820; p<0,05) olduğu görülmektedir. Kentte ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 6{,}55$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}00$) daha yüksektir. Ayrıca kurumun yerleşim yeri değişkeni Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testi üzerinde %19'luk bir etkiye sahiptir. Yaş değişkenin de Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt test puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır (F=6,638; p<0,05). Buna göre, 65-73 aylık çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 6{,}20$), 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}21$) daha yüksektir. Yaş değişkeni de Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testi puanları üzerinde % 7'lik bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak yerleşim yeri ve yaş ortak etkisinin Yazı Yazma Öncesi beceriler üzerinde etkisinin olmadığı; fakat değişkenlere ayrı ayrı bakıldığında kurumun yerleşim yerin ve yaşın bu beceriler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Karaman (2013)'ın çalışmasında da 48-53 aylık çocuklar diğer büyük yaş gruplarından daha düşük puanlar almışlardır. Ancak alanyazında bu sonuçların aksine çıkan çalışmalar da olmuştur. Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Şahin (2019), çalışmalarında yazı yazma öncesi beceri düzeylerinin yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların yaşa göre erken okuryazarlık becerileri Değerlendirme Aracına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracına İlişkin Ortalamaları

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Toplam Puan				
Kurumun yerleşim yeri	Yaş	N	$\overline{X}$	SS
Köy	56-64 aylık	20	26,90	9,55
	65-73 aylık	23	36,91	11,61
	Toplam	43	32,25	11,72
Kent	56-64 aylık	17	53,76	16,55
	65-73 aylık	26	62,15	16,47
	Toplam	43	58,83	16,82
Toplam	56-64 aylık	37	39,24	18,81
	65-73 aylık	49	50,30	19,10
	Toplam	86	45,54	19,66

Tablo 28 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden 65-73 aylık çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 36{,}91$), köyde ana sınıfına devam eden 56-64 çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 26{,}90$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden 65-73 aylık çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından aldıkları puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 62{,}15$), 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 53{,}76$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise 65-73 aylık çocukların puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 50{,}30$), 56-64 aylık çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 39{,}24$) daha yüksektir. Benzer şekilde Karaman (2013)'da çalışmasında 72-77 ay arası çocukların 48-53 ay arasındaki çocuklara göre erken okuryazarlık becerileri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların yaşa göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 29'da gösterilmektedir.

Tablo 29

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Yaşa Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	14232,211	1	14232,211	73,547	0,000*	0,473
Yaş	1775,186	1	1775,186	9,173	0,003*	0,101
Yerleşim yeri * Yaş	13,824	1	13,824	0,071	0,790	0,001
Hata	15868,070	82	193,513			
Toplam	211261,000	86				

*p<0,05

Tablo 29 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve yaş Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracındaki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,071; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi (F=73,547; p<0,05) olduğu görülmektedir. Alt test puanlarının ortalamaları incelendiğinde, kentteki ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 58{,}83$) köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 32{,}25$) yüksektir. Ayrıca, kurumun yerleşim yeri değişkeni Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı toplam puanları üzerinde % 47'lik bir etkiye sahiptir. Yaş değişkeni de Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir (F= 9,173; p<0,05). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracındaki puanlar çocukların yaşlarına göre incelendiğinde, 65-73 aylık çocukların puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 50{,}30$), 56-64 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 39{,}24$) daha yüksektir. Ayrıca, yaş değişkeni Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracındaki puanların üzerinde % 10'luk bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak erken okuryazarlık becerileri değerlendirme aracındaki puanlar yaşa göre incelendiğinde, yerleşim yeri ve yaş ortak etkisinin erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı olmadığı, ancak yerleşim yeri ve yaşın ayrı ayrı anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Sharma, Joshi ve Sood (2015), yaptıkları çalışmada, yaş artıkça, okuryazarlık becerileri, okuma ve yazma gibi becerilerde anlamlı gelişmeler olduğu sonucuna ulaşmışlardır..

Crone ve Whitehurst (1999) yaptıkları çalışmanın sonuçları da mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Okul öncesi ve anaokuluna devam eden yaşça daha büyük çocukların, kendilerinden 10 aydan daha küçük olan sınıf arkadaşlarına göre daha yüksek oranda okuryazarlık becerilerine sahip olduğu bulunmuştur.

Acarlar, Ege ve Turan (2002) yapmış olduğu çalışmada verilen sesin başta olduğu sözcüğü bulma, sözcüğü hecelere ayırma performansına bakıldığında, yaş ilerledikçe çocukların performanslarında artış olduğu ve yaşlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Bu sonucu destekler nitelikte alanyazında; yaşın erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkili bir değişken olduğunun belirlendiği çalışmalar bulunmaktadır (Stevenson ve Fredman, 1990; Francis, Fletcher, Schatschneider ve Mehta, 1998; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Rush, 1999; Dickinson ve McCabe, 2001; Foorman, Bursuck ve Damer, 2007; Çakmak ve Yılmaz, 2009; Niklas ve Schneider, 2013; Karaman, 2013; Yıldız, vd., 2015).

4.5.Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Alt Testlerinden ve Değerlendirme Aracının Tamamından Aldıkları Puanların Kurumun Yerleşim Yeri ve Kardeş Sayısı Ortak Etkisine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların kardeş sayısına göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testi betimsel istatistikleri Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Kardeş Sayısı	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Bir Kardeş	13	13,84	6,42
	İki Kardeş ve üstü	30	11,03	6,57
	Toplam	43	11,88	6,58
Kent	Bir Kardeş	16	32,25	9,90
	İki Kardeş ve üstü	27	26,85	11,13
	Toplam	43	28,86	10,90
Toplam	Bir Kardeş	29	24,00	12,53
	İki Kardeş ve üstü	57	18,52	11,97
	Toplam	86	20,37	12,37

Tablo 30 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden ve bir kardeşi olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt test puan ortalaması ($\bar{X} = 13{,}84$), iki kardeşi veya daha fazla kardeşi olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 11{,}03$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden ve bir kardeşi olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testinden aldıkları puan ortalaması ($\bar{X} = 32{,}25$), iki kardeşi veya daha fazla kardeşi olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 26{,}85$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise bir kardeşi olan çocukların puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 24{,}00$), iki kardeşi veya daha fazla kardeşi olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 18{,}52$) daha yüksektir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların kardeş sayısına göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 31'de gösterilmektedir.

Tablo 31

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	5582,492	1	5582,492	71,004	0,000*	0,464
Kardeş Sayısı	321,364	1	321,364	4,087	0,046*	0,047
Yerleşim yeri * Kardeş Sayısı	31,860	1	31,860	0,405	0,526	0,005
Hata	6447,066	82	78,623			
Toplam	48700,000	86				

*p<0,05

Tablo 31 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve kardeş sayısının Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,405; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 71,004; p<0,05). Kentte ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 28{,}86$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 11{,}88$) daha yüksektir. Kardeş sayısı değişkeni de Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testi puanları üzerinde anlamlı etkiye sahiptir (F=4,087; p<0,05). Kardeş sayısı değişkenine göre, bir kardeşi olan çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 24{,}00$), iki kardeşi ve üstünde kardeşi olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 18{,}52$) daha yüksektir. Ayrıca, kurumun yerleşim yeri değişkenin Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri alt testi puanları üzerinde % 46'lık bir etkiye sahipken, kardeş sayısı değişkeni ise %5'lik bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak yerleşim yeri ve kardeş sayısı ortak etkisinin Sesbilgisel Farkındalık Becerisi üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Ancak tek başına yerleşim yeri ve kardeş sayısı sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkilidir. Bu durumun nedenleri arasında ailelerin geçimlerini hayvancılık ve çiftçilikten sağladıklarından ailelerin zamanlarının büyük kısımlarını ekonomik faaliyetlere harcamaktadırlar. Bu işlerden arta kalan zamanda da evin en küçük çocuğu ile ilgilenmektedirler. Bu durumda ebeveynler okul öncesi eğitime devam

eden çocuklarına ve varsa diğer çocuklarına çok zaman ayıramamaktadır. Bu çocuklar abileri veya ablalarının yardımı ile ihtiyaçlarını giderebilmektedir. Bu durum da çocuğun sesbilgisel farkındalığını olumsuz etkilemektedir. Ancak kentte olan ailelerin çocuk sayısının genelde az olmasından dolayı çocukların sesbilgisel farkındalığının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yılmaz (2003), Uyanık Balat (2003) ve Çıkrıkçı (1999)'da çalışmalarında artan kardeş sayısının çocukların okula hazırbulunuşluluk düzeylerini azaltıcı yönde bir etkisinin olduğunu saptamışlardır.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların kardeş sayısına göre Yazı Farkındalığı alt testi betimsel istatistikleri Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32
Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Yazı Farkındalığı Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Yazı Farkındalığı Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Kardeş Sayısı	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Bir Kardeş	13	8,84	2,67
	İki Kardeş ve üstü	30	7,06	2,57
	Toplam	43	7,60	2,70
Kent	Bir Kardeş	16	11,81	2,61
	İki Kardeş ve üstü	27	10,92	2,55
	Toplam	43	11,25	2,58
Toplam	Bir Kardeş	29	10,48	2,99
	İki Kardeş ve üstü	57	8,89	3,19
	Toplam	86	9,43	3,20

Tablo 32 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden ve bir kardeşi olan çocukların Yazı Farkındalığı alt test puan ortalaması ($\bar{X} = 8{,}84$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 7{,}06$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden ve bir kardeşi olan çocukların Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları puan ortalaması ($\bar{X} = 11{,}81$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 10{,}92$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise

bir kardeşi olan çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 10{,}48$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 8{,}89$) daha yüksektir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların kardeş sayısına göre Yazı Farkındalığı alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 33'te gösterilmektedir.

Tablo 33

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Yazı Farkındalığı Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	222,070	1	222,070	33,118	0,000*	0,288
Kardeş Sayısı	33,880	1	33,880	5,053	0,027*	0,058
Yerleşim yeri *Kardeş Sayısı	3,800	1	3,800	0,567	0,454	0,007
Hata	549,848	82	6,705			
Toplam	8521,000	86				

*p<0,05

Tablo 33 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve kardeş sayısının Yazı Farkındalığı alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,567; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 33,118; p<0,05). Kentte ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 11{,}25$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 7{,}60$) daha yüksektir. Kardeş sayısı değişkeni de Yazı Farkındalığı alt testi puanları üzerinde anlamlı etkiye sahiptir (F=5,053; p<0,05). Kardeş sayısı değişkenine göre, bir kardeşi olan çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 10{,}48$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 8{,}89$) daha yüksektir. Ayrıca, kurumun yerleşim yeri değişkeni Yazı Farkındalığı alt testi puanları üzerinde % 28'lük bir etkiye sahipken, kardeş sayısı değişkeni ise %6'lık bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak yerleşim yeri ve kardeş sayısı ortak etkisinin Yazı Farkındalığı becerileri üzerinde etkili olmadığı; fakat yerleşim yeri ve kardeş sayısının etkili olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde Bademci (2016) ve Erdoğan, Muslugüme, Huz, Yılmaz ve Öztürk (2015), yaptıkları çalışmada kardeş sayının yazı farkındalığı ve isim yazma becerileri üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların kardeş sayısına göre öyküyü anlama alt testi betimsel istatistikleri Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Öyküyü Anlama Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Öyküyü Anlama Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Kardeş Sayısı	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Bir Kardeş	13	5,61	1,93
	İki Kardeş ve üstü	30	4,26	1,72
	Toplam	43	4,67	1,87
Kent	Bir Kardeş	16	7,12	1,45
	İki Kardeş ve üstü	27	6,37	2,09
	Toplam	43	6,65	1,90
Toplam	Bir Kardeş	29	6,44	1,82
	İki Kardeş ve üstü	57	5,26	2,16
	Toplam	86	5,66	2,12

Tablo 34 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden ve bir kardeşi olan çocukların Öyküyü Anlama alt test puan ortalaması ($\bar{X} = 5{,}61$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 4{,}26$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden ve bir kardeşi olan çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları puan ortalaması ($\bar{X} = 7{,}12$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 6{,}37$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise bir kardeşi olan çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 6{,}44$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}26$) daha yüksektir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların kardeş sayısına göre Öyküyü Anlama alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 35'te gösterilmektedir.

Tablo 35

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Öyküyü Anlama Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	62,233	1	62,233	18,423	0,000*	0,183
Kardeş Sayısı	21,088	1	21,088	6,243	0,014*	0,071
Yerleşim yeri *Kardeş Sayısı	1,682	1	1,682	0,498	0,482	0,006
Hata	276,990	82	3,378			
Toplam	3141,000	86				

*p<0,05

Tablo 35 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve kardeş sayısının Öyküyü Anlama alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,498; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 18,423; p<0,05). Kentte ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 6{,}65$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 4{,}67$) daha yüksektir. Kardeş sayısı değişkeni de Öyküyü Anlama alt testi puanları üzerinde anlamlı etkiye sahiptir (F=6,243; p<0,05). Kardeş sayısı değişkenine göre, bir kardeşi olan çocukların puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 6{,}44$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}26$) daha yüksektir. Ayrıca, kurumun yerleşim yeri değişkenin Öyküyü Anlama alt testi puanları üzerinde % 18'lik bir etkiye sahipken, kardeş sayısı değişkeni ise %7'lik bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak yerleşim yeri kardeş sayısı ortak etkisinin Öyküyü Anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı; ancak köyde veya kentte yaşama durumu ile kardeş sayısının öyküyü anlama becerileri üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Kardeş sayısının fazla olma durumlarından dolayı ebeveynlerin çocuklarına ayırabilecekleri

kaliteli zaman da azalmaktadır. Bu durumunda çocuğun öyküyü anlama becerisi üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların kardeş sayısına göre görselleri eşleştirme alt testi betimsel istatistikleri Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Görselleri Eşleştirme Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Kardeş Sayısı	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Bir Kardeş	13	4,07	2,13
	İki Kardeş ve üstü	30	2,66	1,72
	Toplam	43	3,09	1,94
Kent	Bir Kardeş	16	6,06	2,32
	İki Kardeş ve üstü	27	5,18	2,74
	Toplam	43	5,51	2,60
Toplam	Bir Kardeş	29	5,17	2,42
	İki Kardeş ve üstü	57	3,85	2,58
	Toplam	86	4,30	2,59

Tablo 36 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden ve bir kardeşi olan çocukların Görselleri Eşleştirme alt test puan ortalaması ($\bar{X} = 4{,}07$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 2{,}66$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden ve bir kardeşi olan çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları puan ortalaması ($\bar{X} = 6{,}06$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}18$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise bir kardeşi olan çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 5{,}17$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 3{,}85$) daha yüksektir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların kardeş sayısına göre Görselleri Eşleştirme alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 37'de gösterilmektedir.

Tablo 37

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	96,699	1	96,699	18,942	0,000*	0,188
Kardeş Sayısı	24,943	1	24,943	4,886	0,030*	0,056
Yerleşim yeri *Kardeş Sayısı	1,354	1	1,354	0,265	0,608	0,003
Hata	418,601	82	5,105			
Toplam	3141,000	86				

*p<0,05

Tablo 37 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve kardeş sayısının Görselleri Eşleştirme alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,265; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 18,942; p<0,05). Kentte ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 5{,}51$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 3{,}09$) daha yüksektir. Kardeş sayısı değişkeni de Görselleri Eşleştirme alt testi puanları üzerinde anlamlı etkiye sahiptir (F=4,886; p<0,05). Kardeş sayısı değişkenine göre, bir kardeşi olan çocukların puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 5{,}17$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 3{,}85$) daha yüksektir. Ayrıca, kurumun yerleşim yeri değişkenin görselleri eşleştirme alt testi puanları üzerinde % 19'luk bir etkiye sahipken, kardeş sayısı değişkeni ise %6'lık bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak kurumun yerleşim yeri ve kardeş sayısı ortak etkisinin Görselleri Eşleştirme becerileri üzerinde etkili olmadığı; ayrı ayrı yaşanılan çevrenin köy veya kent oluşu ve kardeş sayının Görselleri Eşleştirme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların kardeş sayısına göre yazı yazma öncesi becerileri alt testi betimsel istatistikleri Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Kardeş Sayısı	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Bir Kardeş	13	5,46	1,71
	İki Kardeş ve üstü	30	4,80	1,44
	Toplam	43	5,00	1,54
Kent	Bir Kardeş	16	6,81	1,79
	İki Kardeş ve üstü	27	6,40	1,59
	Toplam	43	6,55	1,66
Toplam	Bir Kardeş	29	6,20	1,85
	İki Kardeş ve üstü	57	5,56	1,71
	Toplam	86	5,77	1,77

Tablo 38 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden vebir kardeşi olan çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 5{,}46$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 4{,}80$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden ve bir kardeşi olan çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 6{,}81$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 6{,}40$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise bir kardeşi olan çocukların puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 6{,}20$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}56$) daha yüksektir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların kardeş sayısına göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 39'da gösterilmektedir.

Tablo 39

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	41,717	1	41,717	16,213	0,000*	0,165
Kardeş Sayısı	5,423	1	5,423	2,108	0,150	0,025
Yerleşim yeri *Kardeş Sayısı	0,313	1	0,313	0,122	0,728	0,001
Hata	210,987	82	2,573			
Toplam	3141,000	86				

*p<0,05

Tablo 39 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve kardeş sayısının Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,122; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 16,213; p<0,05). Kentte ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 6{,}55$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}00$) daha yüksektir. Ayrıca, kurumun yerleşim yeri değişkenin Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testi puanları üzerinde % 16'lık bir etkiye sahiptir. Kardeş sayısı değişkeni ise Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testi puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir (F=2,108; p>0,05).

Sonuç olarak yerleşim yeri ve kardeş sayısı ortak etkisi Yazı Yazma Öncesi Becerileri üzerinde bir farkılılık yaratmazken; bağımsız değişkenler bağlamında yerleşim yerinin farklılık yarattığı, kardeş sayısının ise farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Benzer Şekilde Yağbasan (2018) ve Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Şahin (2019) da çalışmalarında kardeş sayısının anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların kardeş sayısına göre erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı toplam puan betimsel istatistikleri Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Erken Okuryazarlık Becerileri Aracına İlişkin Ortalamaları

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı				
Kurumun yerleşim yeri	Kardeş Sayısı	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Bir Kardeş	13	37,84	12,31
	İki Kardeş ve üstü	30	29,83	10,78
	Toplam	43	32,25	11,72
Kent	Bir Kardeş	16	64,06	15,77
	İki Kardeş ve üstü	27	55,74	16,94
	Toplam	43	58,83	16,82
Toplam	Bir Kardeş	29	52,31	19,34
	İki Kardeş ve üstü	57	42,10	19,07
	Toplam	86	45,54	19,66

Tablo 40 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden ve bir kardeşi olan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 37{,}84$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 29{,}83$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden ve bir kardeşi olan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme aracından aldıkları puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 64{,}06$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 55{,}74$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise bir kardeşi olan çocukların puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 52{,}31$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 42{,}10$) daha yüksektir.

Köyde ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların kardeş sayısına göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 41'de gösterilmektedir.

Tablo 41

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Toplam Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	12950,289	1	12950,289	64,807	0,000*	0,441
Kardeş Sayısı	1271,815	1	1271,815	6,365	0,014*	0,072
Yerleşim yeri *Kardeş Sayısı	0,455	1	0,455	0,002	0,962	0,000
Hata	16385,982	82	199,829			
Toplam	211261,000	86				

*p<0,05

Tablo 41 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve kardeş sayısının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracındaki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,002; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 64,807; p<0,05). Kentte ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 58{,}83$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 32{,}25$) daha yüksektir. Ayrıca, kurumun yerleşim yeri değişkeni Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanları üzerinde % 44'lük bir etkiye sahiptir. Kardeş sayısı değişkeni de Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanları üzerinde bir etkiye sahiptir (F=6,365; p <0,05). Kardeş sayısı değişkenine göre, bir kardeşi olan çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 52{,}31$), iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puanortalamasından ($\bar{X} = 42{,}10$) daha yüksektir. Ayrıca, kardeş sayısı değişkeni Erken Okuryazarlık

Becerilerini Değerlendirme Aracı puanları üzerinde % 7'lik bir etkiye sahiptir. Benzer şekilde Uyanık Aktulun (2019) çalışmasında çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kardeş sayısının etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak erken okuryazarlık becerileri değerlendirme test puanları kardeş sayısına göre incelendiğinde, erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme Aracı ortalama puanlarının yerleşim yeri ve kardeş sayısı ortak etkisinin erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ancak yerleşim yeri ve kardeş sayısının ayrı ayrı anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Uyanık Aktulun (2019), Bademci (2016), çalışmalarında çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kardeş sayısının anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Erdoğan, Şimşek-Bekir ve Erdoğan-Aras (2005)'e göre aile nufus sayısının miktarı anne babanın çocuklarına göstereceği ilgi ve zamanı etkilemektedir. Aileyle geçirilen nitelikli zaman çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde, dil ile akademik becerilerin kazanılmasında önemli rol oynar. Bu süreçte çocukların öğrenmeleri için gereken yaşantılar ailedeki çocuk sayısıyla birlikte farklılaşma gösterir.

Aileye yeni bir kardeşin gelmesi ailenin işleyişini değiştirerek gelişmekte olan çocuğun bilişsel, dil, benlik kavramı gibi gelişim alanlarına ağır bir yük bindirebilir. Aileler genişledikçe, genellikle ana, baba, çocuk etkileşiminde bir azalma görülür (Gander ve Gardiner, 2007). Bu durum anne babanın çocuklarına göstereceği ilgi ve zamanın giderek azalmasına ya da niteliğinin düşmesine sebep olabilir.

Ayrıca çocuklarının eğitimiyle yakından ilgili olan ailelerin çocuklarının daha başarılı oldukları bildirilmektedir (Köşker, 2013). Nitekim Keleş Ertürk (2017) tarafından yapılan çalışmada, kardeş saysısı değişkeninin okul olgunluğunun farklı boyutlarını yordadığı saptanmıştır. Koşan (2015) benzer bir çalışmada, çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinde kardeş sayısının önemli bir etken olduğunu tespit etmiştir.

4.6.Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Alt Testlerinden ve Değerlendirme Aracının Tamamından Aldıkları Puan Kurumun Yerleşim Yeri ve Gelir Düzeyi Ortak Etkisine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların gelir düzeyine göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testi betimsel istatistikleri Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Gelir Düzeyi	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Gelir giderden az	18	10,44	6,08
	Gelir gidere eşit veya fazla	25	12,92	6,85
	Toplam	43	11,88	6,58
Kent	Gelir giderden az	13	22,53	12,99
	Gelir gidere eşit veya fazla	30	31,60	8,74
	Toplam	43	28,86	10,90
Toplam	Gelir giderden az	31	15,51	11,19
	Gelir gidere eşit veya fazla	55	23,10	12,25
	Toplam	86	20,37	12,37

Tablo 42 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden ve gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 12{,}92$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 10{,}44$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden ve gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 31{,}60$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 22{,}53$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 23{,}10$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 15{,}51$) daha yüksektir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların gelir düzeyine göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 43'te gösterilmektedir.

Tablo 43

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	4601,482	1	4601,482	62,858	0,000*	0,434
Gelir Düzeyi	646,729	1	646,729	8,835	0,004*	0,097
Yerleşim yeri *Gelir Düzeyi	210,751	1	210,751	2,879	0,094	0,034
Hata	6002,715	82	73,204			
Toplam	48700,000	86				

*p<0,05

Tablo 43 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve gelir düzeyinin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=2,879; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 62,858; p<0,05). Kentte ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 28{,}86$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 11{,}88$) daha yüksektir. Gelir düzeyi değişkeni de Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testi puanları üzerinde anlamlı etkiye sahiptir (F=8,835; p<0,05). Gelir düzeyi değişkenine göre, gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 23{,}10$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 15{,}51$) daha yüksektir. Ayrıca, kurumun yerleşim yeri değişkenin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testi puanları üzerinde % 43'lük bir etkiye sahipken, gelir düzeyi değişkeni ise %10'luk bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak kurumun yerleşim yeri ve gelir düzeyi ortak etkisinin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri üzerinde etki yaratmadığı, yerleşim yeri ve ailenin gelir düzeyinin ise çocuğun sesbilgisel becerileri üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde Cabell, Justice, Logon ve Konold (2013)'ın yaptığı çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Yapılan çalışmada sosyo-ekonomik düzeyleri düşük çocukların erken okuryazarlık becerileri sesbilgisel fakındalık becerileri, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çocuklara göre daha düşük olduğu tesbit edilmiştir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların gelir düzeyine göre Yazı Farkındalığı alt testi betimsel istatistikleri Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Yazı Farkındalığı Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Yazı Farkındalığı Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Gelir Düzeyi	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Gelir giderden az	18	7,16	2,66
	Gelir gidere eşit veya fazla	25	7,92	2,73
	Toplam	43	7,60	2,70
Kent	Gelir giderden az	13	10,30	1,84
	Gelir gidere eşit veya fazla	30	11,66	2,77
	Toplam	43	11,25	2,58
Toplam	Gelir giderden az	31	8,48	2,80
	Gelir gidere eşit veya fazla	55	9,96	3,31
	Toplam	86	9,43	3,20

Tablo 44 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden ve gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Yazı Farkındalığı alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 7{,}92$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 7{,}16$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden ve gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Yazı Farkındalığı alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 11{,}66$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 10{,}30$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Yazı Farkındalığı alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 9{,}96$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 8{,}48$) daha yüksektir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların gelir düzeyine göre Yazı Farkındalığı alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 45'te gösterilmektedir.

Tablo 45

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Yazı Farkındalığı Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	230,503	1	230,503	33,526	0,000*	0,290
Gelir Düzeyi	21,679	1	21,679	3,153	0,080	0,037
Yerleşim yeri *Gelir Düzeyi	1,782	1	1,782	0,259	0,612	0,003
Hata	563,776	82	6,875			
Toplam	8521,000	86				

*p<0,05

Tablo 45 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve gelir düzeyinin Yazı Farkındalığı alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,259; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 33,526; p<0,05). Kentte ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 11{,}25$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 7{,}60$) daha yüksektir. Gelir düzeyi değişkeni ise Yazı Farkındalığı alt testi puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir (F=3,153; p>0,05). Ayrıca, kurumun yerleşim yeri değişkenin Yazı Farkındalığı alt testi puanları üzerinde % 29'luk bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak kurumun yerleşim yeri ve gelir düzeyinin Yazı Farkındalığı becerileri üzerinde etki yaratmadığı, ayrı ayrı bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri Yazı Farkındalığı becerileri üzerinde etki yaratırken, ailenin gelir düzeyinin yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durum çocukların yazı farkındalığı becerileri kazanmasında gelir düzeyinden daha ziyade başka faktörlerin etkili olabileceğini, özellikle ebeveynlerin çocuklarına sağladığı deneyimlerin yazı farkındalığı becerilerinin

gelişmesinde önemli olabileceğini düşündürmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonucun tersine alan yazında sosyo-ekonomik düzeyin yazı farkındalığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmış çalışmalar da bulunmaktadır (Bayraktar, 2018; Erdoğan, vd.,2015;Yıldız vd., 2015).

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların gelir düzeyine göre öyküyü anlama alt testi betimsel istatistikleri Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Öyküyü Anlama Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Gelir Düzeyi	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Gelir giderden az	18	4,83	1,88
	Gelir gidere eşit veya fazla	25	4,56	1,89
	Toplam	43	4,67	1,87
Kent	Gelir giderden az	13	6,00	1,95
	Gelir gidere eşit veya fazla	30	6,93	1,83
	Toplam	43	6,65	1,90
Toplam	Gelir giderden az	31	5,32	1,97
	Gelir gidere eşit veya fazla	55	5,85	2,19
	Toplam	86	5,66	2,12

Tablo 46 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden ve gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Öyküyü Anlama alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4{,}56$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 4{,}83$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden ve gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Öyküyü Anlama alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 6{,}93$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 6{,}00$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Öyküyü Anlama alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 5{,}85$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}32$) daha yüksektir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların gelir düzeyine göre Öyküyü Anlama alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 47'de gösterilmektedir.

Tablo 47

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Öyküyü Anlama Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	60,889	1	60,889	17,186	0,000*	0,173
Gelir Düzeyi	2,116	1	2,116	0,597	0,442	0,007
Yerleşim yeri *Gelir Düzeyi	7,075	1	7,075	1,997	0,161	0,024
Hata	290,527	82	3,543			
Toplam	3141,000	86				

*p<0,05

Tablo 47 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve gelir düzeyinin Öyküyü Anlama alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=1,997; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 17,186; p<0,05). Kentte ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 6{,}65$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 4{,}67$) daha yüksektir. Gelir düzeyi değişkeni ise Öyküyü Anlama alt testi puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir (F=0,597; p>0,05). Ayrıca, kurumun yerleşim yeri değişkenin Öyküyü Anlama alt testi puanları üzerinde % 17'lik bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak bakıldığında, yerleşim yeri ve gelir düzeyi ortak etkisinin Öyküyü Anlama becerisi üzerinde etkili olmadığı; bağımsız değişkenler bağlamında ise yerleşim yerinin çocuğun öyküyü anlama becerileri üzerinde etkili olduğu, ailenin gelir düzeyinin ise çocuğun öyküyü anlama becerisi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların gelir düzeyine göre görselleri eşleştirme alt testi betimsel istatistikleri Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Görselleri Eşleştirme Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Gelir Düzeyi	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Gelir giderden az	18	2,88	1,97
	Gelir gidere eşit veya fazla	25	3,24	1,96
	Toplam	43	3,09	1,94
Kent	Gelir giderden az	13	5,15	2,15
	Gelir gidere eşit veya fazla	30	5,66	2,79
	Toplam	43	5,51	2,60
Toplam	Gelir giderden az	31	3,83	2,31
	Gelir gidere eşit veya fazla	55	4,56	2,72
	Toplam	86	4,30	2,58

Tablo 48 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden ve gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Görselleri Eşleştirme alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3{,}24$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 2{,}88$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden ve gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan ailelerin çocuklarının Görselleri Eşleştirme alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 5{,}66$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}15$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Görselleri Eşleştirme alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4{,}56$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 3{,}83$) daha yüksektir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların gelir düzeyine göre Görselleri Eşleştirme alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 49'da gösterilmektedir.

Tablo 49

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Görselleri Eşleştirme Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	106,949	1	106,949	19,900	0,000*	0,195
Gelir Düzeyi	3,627	1	3,627	0,675	0,414	0,008
Yerleşim yeri *Gelir Düzeyi	0,127	1	0,127	0,024	0,878	0,000
Hata	440,697	82	5,374			
Toplam	2162,000	86				

*p<0,05

Tablo 49 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve gelir düzeyinin Görselleri Eşleştirme alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,024; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 19,900; p<0,05). Kentte ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 5{,}51$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 3{,}09$) daha yüksektir. Gelir düzeyi değişkeni de Görselleri Eşleştirme alt testi puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir (F=0,675; p>0,05). Ayrıca, kurumunyerleşim yeri değişkenin Görselleri Eşleştirme alt testi puanları üzerinde % 19'luk bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak bakıldığında yerleşim yeri ve gelir düzeyi ortak etkisinin Görselleri Eşleştirme becerileri üzerinde etki yaratmadığı; fakat değişkenler bağlamında yerleşim yerinin görselleri eşleştirme becerileri üzerinde etkisinin bulunduğu, ailenin gelir düzeyinin ise görselleri eşleştirme becerileri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bu sonucun aksine Kandır ve Tümer (2013), çalışmalarında ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin görselleri eşleştirme becerileri üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların gelir düzeyine göre yazı yazma öncesi becerileri alt testi betimsel istatistikleri Tablo 50'de gösterilmiştir.

Tablo 50

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testine İlişkin Ortalamaları

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Alt Testi				
Kurumun yerleşim yeri	Gelir Düzeyi	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Gelir giderden az	18	4,83	1,79
	Gelir gidere eşit veya fazla	25	5,12	1,36
	Toplam	43	5,00	1,54
Kent	Gelir giderden az	13	6,46	1,33
	Gelir gidere eşit veya fazla	30	6,60	1,81
	Toplam	43	6,55	1,66
Toplam	Gelir giderden az	31	5,51	1,78
	Gelir gidere eşit veya fazla	55	5,92	1,77
	Toplam	86	5,77	1,77

Tablo 50 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden ve gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 5{,}12$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 4{,}83$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden ve gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 6{,}60$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 6{,}46$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 5{,}92$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}51$) daha yüksektir. Erdoğan, vd. (2015) çalışmasında da yazı yazma öncesi becerilerden olan isim yazma çalışmasında benzer ortalamaları elde etmişlerdir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların gelir düzeyine göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt testi puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 51'de gösterilmektedir.

Tablo 51

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	46,941	1	46,941	17,856	0,000*	0,179
Gelir Düzeyi	0,878	1	0,878	0,334	0,565	0,004
Yerleşim yeri *Gelir Düzeyi	0,107	1	0,107	0,041	0,841	0,000
Hata	215,571	82	2,629			
Toplam	3141,000	86				

*p<0,05

Tablo 51 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve gelir düzeyinin Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,041; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 17,856; p<0,05). Kentte ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 6{,}55$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 5{,}00$) daha yüksektir. Gelir düzeyi değişkeni de Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testi puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir (F=0,334; p>0,05). Ayrıca, kurumun yerleşim yeri değişkenin Görselleri Eşleştirme alt testi puanları üzerinde % 18'lik bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak bakıldığında yerleşim yeri ve gelir düzeyinin Yazı Yazma Öncesi Becerileri üzerinde anlamlı farkındalık yaratmadığı, değişkenlere ayrı ayrı bakıldığında yerleşim yerinin Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testi puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu, gelir düzeyi değişkeninin ise anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde çıkan bulgunun aksine sosyo-ekonomik düzeyin isim yazma gibi yazı yazma öncesi beceriler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Erdoğan, vd.,2015).

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların gelir düzeyine göre erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme Aracı betimsel istatistikleri Tablo 52'de gösterilmiştir.

Tablo 52

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracına İlişkin Ortalamaları

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Toplam Puan				
Kurumun yerleşim yeri	Gelir Düzeyi	N	$\overline{X}$	SS
Köy	Gelir giderden az	18	30,16	12,05
	Gelir gidere eşit veya fazla	25	33,76	11,48
	Toplam	43	32,25	11,72
Kent	Gelir giderden az	13	50,46	17,27
	Gelir gidere eşit veya fazla	30	62,46	15,54
	Toplam	43	58,83	16,82
Toplam	Gelir giderden az	31	38,67	17,47
	Gelir gidere eşit veya fazla	55	49,41	19,91
	Toplam	86	45,54	19,66

Tablo 52 incelendiğinde, köyde ana sınıfına devam eden ve gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 33{,}76$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 30{,}16$) daha yüksektir. Kentte ana sınıfına devam eden ve gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 62{,}46$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 50{,}46$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 49{,}41$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 38{,}67$) daha yüksektir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların gelir düzeyine göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 53'te gösterilmektedir.

Tablo 53

Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Gelir Düzeyine Göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Yerleşim yeri	11666,721	1	11666,721	58,975	0,000*	0,418
Gelir Düzeyi	1182,205	1	1182,205	5,976	0,017*	0,068
Yerleşim yeri *Gelir Düzeyi	343,801	1	343,801	1,738	0,191	0,021
Hata	16221,757	82	197,826			
Toplam	211621,000	86				

*p<0,05

Tablo 53 incelendiğinde, çocukların kurumun yerleşim yeri ve gelir düzeyinin Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracındaki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=1,738; p>0,05). Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise kurumun yerleşim yeri değişkenin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (F= 58,975; p<0,05). Kentte ana sınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{X} = 58{,}83$), köyde ana sınıfına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 32{,}25$) daha yüksektir. Gelir düzeyi değişkeni de Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahiptir (F=5,976; p<0,05). Gelir düzeyi değişkenine göre, gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 49{,}41$), gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 38{,}67$) daha yüksektir. Ayrıca, kurumun yerleşim yeri değişkenin Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanları üzerinde % 42'lik bir etkiye sahipken, gelir düzeyi değişkeni ise %7'lik bir etkiye sahiptir.

Sonuç olarak erken okuryazarlık becerileri değerlendirme Aracı puanları ailenin gelir düzeyine göre incelendiğinde, yerleşim yeri ve gelir düzeyinin ortak etkisinin erken okuryazarlık becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı ancak ayrı ayrı yerleşim yeri ve gelir düzeyinin etkisinin olduğu söylenebilir.

Kandır ve Tümer (2013), çalışmasında erken okuryazarlık becerilerinde,gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının düşük olan çocuklara oranla daha yüksek ortamalara ulaştığını belirtmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyin (SED) erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkili bir değişken olduğu ve bu bağlamda düşük SED'de yer almanın bir risk faktörü oluşturduğu belirlenmiştir (Bursuck ve Damer, 2007; Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Araştırmalar, düşük SED ailelerden gelen çocukların erken okuryazarlık becerilerinin orta ve üst SED'den gelenlere kıyasla daha yetersiz olduğu ve aynı zamanda okul başarılarının da daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Dickinson ve Tabors, 2001; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001).

Benzer şekilde alan yazında bu bulguyu destekler nitelikte sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar yer almaktadır (Aram ve Levin, 2001; Bayraktar, 2018; Erdoğan, vd., 2015; Sidney Smith ve Dixon ,1995;Uyanık Aktulun , 2019).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar alt amaçların sırasına uygun olarak yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar ve eğitimciler için önerilere de yer verilmiştir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların demografik özellikleri:

Hem köy hem de kentte araştırmaya katılan erkek, 65-73 aylık, iki ve daha fazla kardeşi olan ve okul öncesi eğitim almayan çocukların sayısı daha fazladır. Köyde doğum sırası üçüncü çocuk ve üstü olanlar kentte ise doğum sırası ikinci çocuk olanlar fazladır. Köyde çocukların anne ve babaları en fazla oranda okuryazar-ilkokul mezunudur. kentte ise ortaokul-lise mezunu olanların sayısının daha yüksektir. Köy ve kent ailelerinde gelir ve gider durumu eşit veya geliri giderden fazla olanların sayısı en yüksektir.

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri:

Köy ve kentte ana sınıflarına devam eden çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracındaki alt test ortalamalarının madde sayılarına bölünmesi ile köyde en yüksek ortalamaya Yazı Yazma Öncesi Beceriler alt testinin sahip olduğu, bu beceriyi sıra ile Öyküyü Anlama, Yazı Farkındalığı, Görselleri Eşleştirme, Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testlerinin takip ettiği görülmüştür. Kentte ise en yüksek ortalamaya Öyküyü

Anlama alt testi sahip iken, bu beceriyi sırasıyla Yazı Yazma Öncesi Beceriler, Yazı Farkındalığı, Görselleri Eşleştirme, Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testleri takip etmektedir.

Köyde ana sınıfına devam eden çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri alt test madde ortalama puanı en yüksek iken sesbilgisel farkındalık becerileri alt test madde ortalama puanı en düşüktür. Kentte ise ana sınıfına devam eden çocukların öyküyü anlama beceleri madde ortalama puanları en yüksek iken en düşük ortalama sesbilgisel farkındalık becerileri alt testine aittir. Hem köy hem de kentte en düşük ortalamaya sesbilgisel farkındalık becerileri alt testi sahiptir.

Çocukların erken okuryazarlık beceri düzeylerinin eğitim alınan kurumun yerleşim yerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar:

Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme toplam puanların ve Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme, Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testlerinden aldıkları puanların anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kentte ana sınıfına devam eden çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme toplam puan ve Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirrme, Yazı Yazma Öncesi becerileri alt test puan ortalamaları, köyde ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamalarından daha yüksektir.

Çocukların erken okuryazarlık becerileri düzey ve alt test puanlarının eğitim alınan kurumun yerleşim yeri ve cinsiyet ortak etkisine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar:

Kurumun yerleşim yerinin çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde bir etki yarattığı; cinsiyet ve okurumun yerleşim yeri ve cinsiyetin ortak etkisinin ise etki yaratmadığı görülmüştür. Kurumun yerleşim yeri ve cinsiyet çocukların yazı farkındalığı alt testi puanları üzerinde bir etkiye sahipken, yerleşim yeri ve cinsiyet ortak etkisinin anlamlı

olmadığı bulunmuştur. Köyde ve kentte ana sınıfına devam eden erkek çocukların yazı farkındalığı puan ortalamaları kız çocukların puan ortalamasından daha yüksektir.

Çocukların öyküyü anlama, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi becerisi alt test puan ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme toplam puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni ve kurumun yerleşim yeri ve cinsiyet ortak etkisi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Kurumun yerleşim yeri değişkenin ise anlamlı etkisi olduğu görülmüştür.

Çocukların erken okuryazarlık beceri düzey ve alt test puanlarının kurumun yerleşim yeri ve yaş ortak etkisine ilişkin sonuçlar:

Çocukların sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi becerisi alt test puan ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme toplam puan ortalamalarının ayrı ayrı yerleşim yeri ve yaş değişkeni üzerinde anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Kurumun yerleşim yeri ve cinsiyet ortak etkisi ise anlamlı değildir. Köyde ve kentte ana sınıfına devam eden 65-73 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi becerileri alt test puan ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme toplam puan ortalamalarının 56-64 aylık çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukların erken okuryazarlık beceri düzey ve alt test puanlarının kurumun yerleşim yeri ve kardeş sayısı ortak etkisine ilişkin sonuçlar:

Kurumun yerleşim yeri ve kardeş sayısının sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme becerileri alt test puan ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme toplam puan ortalamaları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise yerleşim yeri ve kardeş sayısı değişkenlerinin sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme becerileri alt test puan ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme toplam puan ortalamaları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu

görülmüştür. Köyde ve kentte ana sınıfına devam eden ve bir kardeşi olan çocukların sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme becerileri alt test puan ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme toplam puanlarının ortalaması, iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların puanlarının ortalamasından daha yüksektir.

Kurumun yerleşim yeri ve kardeş sayısı ortak etkisinin ve bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında kardeş sayısının yazı yazma öncesi beceriler üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı kurumun yerleşim yeri değişkeninin ise anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür.

Çocukların erken okuryazarlık beceri düzey ve alt test puanlarının eğitim alınan kurumun yerleşim yeri ve ailenin gelir düzeyi ortak etkisine ilişkin sonuçlar:

Kurumun yerleşim yeri ve gelir düzeyi ortak etkisinin sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi becerileri alt test puanları ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme toplam puan ortalamaları üzerinde anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı etkilerine bakıldığında yerleşim yerinin sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi becerileri alt test puanları ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme toplam puan ortalamaları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu, gelir düzeyinin ise sesbilgisel farkındalık alt test puanı ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme toplam puan ortalamaları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Köyde ve kentte ana sınıfına devam eden ve gelir düzeyi gider düzeyine eşit veya fazla olan çocukların sesbilgisel farkındalık alt testi ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme toplam puanlarının ortalaması, gelir düzeyi gider düzeyinden az olan çocukların puan ortalamasından daha yüksektir.

Sonuç olarak köyde ana sınıfına devam eden çocukların yazı yazma öncesi becerileri, kentte ise öyküyü anlama becerileri daha yüksektir. Köy ve kentte en düşük ortalamaya sahip erken okuryazarlık becerisi sesbilgisel farkındalıktır. Kentte ana sınıfına devam eden

çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme toplam puan ve Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirrme, Yazı Yazma Öncesi becerileri alt test puan ortalamaları, köyde ana sınıfına devam eden çocukların puan ortalamalarından daha yüksektir. Cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, gelir düzeyi değişkenleri ve yerleşim yerinin erken okur yazarlık alt becerileri ve erken okuryazarlık toplam puanı üzerinde ortak etkisinin bulunmadığı, değişkenlere ayrı ayrı bakıldığında cinsiyet değişkeninin yazı farkındalığı becerisi üzerinde, yaş değişkeninin erken okur yazarlık ve tüm alt beceriler üzerinde, kardeş sayısı değişkeninin erken okuryazarlık becerileri ve sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme alt becerileri üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Kardeş sayısının yazı yazma öncesi alt becerisi üzerinde etkisi görülmemiştir. Gelir düzeyi değişkeninin ise erken okuryazarlık becerileri ve sesbilgisel farkındalık alt becerisi üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıda önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılar için;

- ✓ Okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacıyla boylamsal ve deneysel çalışmaların yapılması,
- ✓ Ana sınıfı için sesbilgisel farkındalık becerileri, yazı farkındalığı, öyküyü anlama becerisi, görselleri eşleştirme becerilerinin de kazanımları dikkate alınarak okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi,
- ✓ MEB (2013) programında yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının değerlendirilmesi ve kazanımların çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek şekilde çalışmaların yapılması,

- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin alt becerileri hakkındaki bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarına yönelik araştırmaların yapılması,
- ✓ Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde, öğretmenlere hizmet içi eğitim, seminer vb. yöntemlerle destek olunması,
- ✓ Özellikle sesbilgisel farkındalık becerisi alt testinin ana sınıfı ve anaokulu karşılaştırmasının yapılması,
- ✓ İlkokul bünyesindeki ana sınıfları için yapılan bu çalışmanın benzerinin anaokullarında eğitim gören çocuklar için de yapılması,
- ✓ Okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan öğretmenlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemeleri için, erken okuryazarlığın farklı alanlarına özgü becerilerin hangi sıralamada ve hangi yöntemlerle geliştirilebileceğine dair erken okuryazarlık becerilerini destekleme programı geliştirilmesi,
- ✓ Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okul öncesi dönemde farklı yaş gruplarında değerlendirilmesi ve desteklenmesi,

Eğitimciler ve Aileler için;

- ✓ Okul öncesi dönem çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklenmesi amacıyla öğretmenlere uygulamalı eğitimlerin verilmesi,

- ✓ Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacıyla sınıf içi etkinliklerde uygulanan çalışmaların sonuçları ailelerle paylaşılarak çocukların bu becerilerinin geliştirilmesinin desteklenmesi,
- ✓ Sınıf içi düzenlemelerde çocukların sesbilgisel ve yazı fakındalığı gibi becerilerini destekleyici ayrı bir merkez oluşturularak çocuğun bu becerilerinin desteklenmesi,
- ✓ Nesne eşleştirme, örüntü oluşturma vb. yöntemlerle çocukların odaklanmalarını destekleyici etkinliklere daha fazla yer verilmesi,
- ✓ Yukarıdaki sonuçlarda da görüldüğü gibi hem kentte hem de köyde kız çocuklarının okula devam oranlarının erkeklerden daha düşük olduğu görülmüştür. Bu konuda ailelere bilgilendirici seminerlerin yapılması,
- ✓ Ebevynlere ve öğretmenlere erken okuryazarlık becerilerinin desteklenip geliştirilebilmesi için seminerler verilmesi,
- ✓ Erken okuryazarlık gelişimi etkinliklerine çocukların ve ailelerin birlikte katılımının sağlanması,
- ✓ Dil açısından zengin ortamların, yazılı materyal açısından zengin çevrenin, çocukların konuşmalarını destekleyecek deneyimlerin, okuma ve yazma ile ilgili denemeleri yapabilmeleri için baskıdan uzak ortamların sağlanması,
- ✓ Okul öncesi eğitim kurumlarında etkileşimli kitap okuma çalışmalarına ağırlık verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Aarnoutse, C., Leeuwe, J. ve Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253-275.

Acarlar, F., Ege, P ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarının üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 17*(50), 63-73.

Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi, *Türk Psikoloji Dergisi, 20* (56), 61-74.

Ahmetoğlu, E., Ercan, Z. G. ve Aral, N. (2011). *Annelerin okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu

Akyol, A.K.(2004). Bilişsel Gelişim. Ayten Ulusoy (Ed.) *Gelişim ve Öğrenme.* Üçüncü Baskı. Ankara: Anı yayıcılık.

Alghazo, E. M. ve Al-Hilawani, Y. A. (2010). Knowledge, skills and practices concerning phonological awareness among early childhood education teachers. *Journal of Research in Childhood Education, 24*(2), 172 – 185.

Altun, D. ve Sarı, B. (2018). Erken okuryazarlık alanında Türkiye'de son on yılın araştırma eğilimleri: Tematik bir inceleme. *Journal of Education and Future, 13,* 13-32.

Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., ve Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of Dyslexia*, *57*(2), 113.

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı,* İstanbul : Ya-Pa

Aram, D. ve Levin, I. (2001). Mother – child joint writing in low SES sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development, 16,* 831-852. http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014(01)00067-3

Arman, F. (2014). *Zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve uygulamalarına ilişkin anne görüşleri,* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atabey, D., Ömeroğlu, E. ve Damar, M. (2009). *Altı yaş çocuklarının Türkçe dil etkinliklerinde dil kazanımları ile anne baba işlevleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, doğum sırası, okula devam süresi gibi değişkenlere göre incelenmesi*, I.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiriler Kitabı, Çanakkale.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A conginitive view.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Aydın, A.(2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* ikinci baskı, İstanbul:Alfa.

Bademci, D. (2016). *66-72 Aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bağçeli, P. (2008). *Köyde ve kentte yaşayan 7–8 yaş arası çocukların cinsiyet kalıp yargıları ve cinsiyete bağlı oynadıkları oyun ve oyuncaklar.* Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Baker, L., Serpell, R. ve Sonnensch, S. (1995). Opportunities for literacy learning in the homes of urban preschoolers, in L. Morrow (Ed.).*Family literacy: Connections in schools and communities (pp.236-252),* Newark, DE: İnternational Reading Association.

Bandura, A. (1986). *Socialfoundations of thought and action: A social cognitive theory*, prentice- hall inc., Englewood Cliffs/ABD.

Bandura, A. (2011). Social cognitive theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski ve E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of social psychological theories.* (pp. 349-373). London: Sage.

Barratt-Pugh, C. (2000). The socio-cultural context of literacy learning. In Caroline Barratt-Pugh and Mary Rohl (Eds.), *Literacy Learning İn The Early Years (*pp.2-5). Buckingham:Open Universty.

Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Morpa Kültür.

Bayraktar, V. ve Temel, F. (2017). Yazı Farkındalığı Becerileri. F. Temel. (Yay. Haz.). *Dil ve Erken okuryazarlık* içinde (s.63-88). Ankara: Hedef CS.

Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin çocuk ve ebeveyn değişkenleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 43*(196), 49-65.

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

Bekman, S., Aksu-Koç, A. ve Erguvanlı-Taylan, E. (2004). Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir erken müdahale modeli: Yaz anaokul pilot uygulaması. *Anne- Çocuk Eğitim Vakfı, 1, 1-17*

Below, J. L., Skinner, C. H., Fearrington, J. Y. ve Sorrell, C. A. (2010). Gender differences

in early literacy: analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic ındicators of basic early literacy skills probes, *School Psychology Review, 39* (2), 240-257.

Bennet, K.K., Weigel, D.J. ve Martin, S.S. (2002). Children's acquisitions of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quartley, 17*(3), 295-317. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00166-7

Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. ve Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to* 5. USA: Scholastic Inc.

Bilgili, F. (2007). *İlköğretim 1.Sınıfa yeni başlayan öğrencilere uygulanan eğitim öğretime hazırlık çalışmalarının öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bourke, L. ve Adams, A. M. (2011). Is it differences in language skills and working memory that account for girls being better at writing than boys? *Journal of Writing Research*, 3(3), 249-277.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press, Cambridge, Massacchusetts, England.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education.* Cambridge: Harward University.

Burchinal, R. M., Peisner - Feinberg, E., Pianta, R. ve Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.

Burns, M.S., Snow, C.E., ve Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy.

Bursuck, W. ve Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities*. Boston, MA: Pearson Education.

Byrne, B., Coventry, W. L., Olson, R. K., Samuelsson, S., Corley, R., Willcutt, E. G., ... ve DeFries, J. C. (2009). Genetic and environmental influences on aspects of literacy and language in early childhood: Continuity and change from preschool to Grade 2. *Journal of Neurolinguistics*, *22*(3), 219-236.

Cabell, S. Q., Justice, L. M. , Konold, T. R. ve McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 26,* 1–14.

Cabell, S.Q., Justice, L., M., Logon, J.A. ve Konold, T.R. (2013). Emergent literacy profiles among prekindergarten children from low-SES backgrounds: Longitudinal considerations. *Early Childhood Research Quarterly,* 28.608– 620

Campbell, A. F., Pungello, P. E., Miller-Johnson, S., Burchinal, M. ve Ramey, T. C. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment.*Developmental Psychology, 37*(2), 231-242.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge: MIT.

Cihangir, Y. (2013). Tekerlemeli ve sözlü oyunların KKTC'deki okul öncesi çocukların Türkçe dil becerilerine kazanımları, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi,* 175-183.

Clay, M. (2005). *An observation survey of early literacy achievement*. (2th edition), USA New Zealand: Heinemann.

Coe,G.(2009). *Tools of the Mind-Literacy Activities for Young Children.* Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Trabzon.

Crone, D. A. ve Whitehurst, G. J. (1999). Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 604.

Cunningham, A. E., Zibulsky, J. ve Callaghan, M. D. (2009). Starting Small: Building pre-school teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing, 22,* 487-510.

Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği, 23*(3), 489-509

Çebi, A. (2008). İlköğretim ikinci aşamada yaratıcı drama destekli bilgisayar okuryazarlığı. *Akademik Bilişim Öneri Özeti*.http://ab.org.tr/ab08/ozet/140.html , sayfasından erişilmiştir.

Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1,* 36, 1-2.

Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5-6yas çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkininincelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü, Ankara.

Dağabakan, D. ve Dağabakan, F. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Dil ve Eğitim Dergisi, 1*(74), 155-161. http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi.*Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 363-382.

Deniz, M. E. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Pegem.

Deretarla Gül, E. ve Bal, S. (2006). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyaller ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(2), 33-51.

Dickinson, D. K. ve McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*(4), 186-202.

Dickinson, D. K. ve Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Baltimore, MD: Brookes.

Dickinson, D., McCabe, A. ve Essex, M. (2006).A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy. *Handbook of Early Literacy Research,2,* 11-28.

Dirim, A. (2004). *Kız meslek liseleri için okul öncesi eğitimi.* İstanbul: Esin.

Düzen, N. (2017). *Anadili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Billimleri Enstitüsü, Ankara.

Efe, M. (2018), *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisnin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elliott, E. ve Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the Early Literacy and Learning Model (ELLM). *Early Childhood Education Journal, 35*(6), 551-556.

Enerem, D. (2018). *60-72 ay arası çocuklarda eken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Denizli.

Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12 (4), 1188- 1199, [Online]:

http://ilkogretim-online.org.tr/vol12say4/v12s4m20.pdf adresinden erişilmiştir.

Erdoğan, N.I, Muslugüme, E., Huz, Ç., Yılmaz, G. ve Öztürk, B. (2015). Okul öncesi eğitimi döneminde isim yazma becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *14*(2), 449-458.

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, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 231-246.

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

Erkan, S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 186-197.

Erkenet, S.A. (2009). *İlköğretim birinci sınıfa erken okuryazar olarak başlayan öğrencilere yönelik öğretmen tutum ve davranışları.*Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Evans, M.A., Williamson, K. ve Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention top rint during shared book reading. *Scientific Studies of Reading 12*(1), 106-129.

Farver, J. M., Nakamoto J. ve Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers*'* emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read screening tool,*Ann. of Dyslexia*, *57*, 161–178.

Feiler, A. ve Webster, A. (1998). Succes and failure in early literacy: Teachers predictions and subsequent invertion. *British Journal Of Special Education,* 25(4), 189-195

Fischer, S.R. (2013). *Dilin Tarihi* (M. Güvenç, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür.

Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev: Bekir Onur). (6. baskı). Ankara: İmge (Eserin orijinal 1993'de yayımlandı).

Garcia Coll, C., Akerman, A. ve Cicchetti, D.(2000). Cultural influences on developmental processes and outcomes: Implications for the study of development and psychopathology. *Development and Psychopathology, 12,* 333- 356.

Gettinger, M. ve Stoiber, K. (2014).Increasing opportunities to respond to print during storybook reading: Effects of evocative print-referencing techniques.*Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 283-297.

Goodman, Y.M. (1992). Children coming to know literacy. In William H. Teale and Elizabeth Sulzby (Eds.), *Emergent Lİteracy Writing and Reading,* (p.1-15). 5th.print, Norwood, New Jersey:Ablex.

Goodrich, J.M., Lonigan, C.J. ve Farver, J.A.M. (2017). Impacts of literacy-focused preschool curriculum on the early literay skills of language-minority children. *Early Childhood Research Quarterly, 40* (3), 13-14.

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

Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin 91 incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(19), 23-40.

Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. ve Dunn L.(2008). *Literacy for Young Children*. London: Corwn.

Guo, Y., Piasta S.B., Justice L. M. ve Kaderavek J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self- efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1094- 1103.

Gül, G.(2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımın rolü, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *8*(1),17-30.

Gülaçtı, F. (2010). Türkiye'de ve dünyada erken çocukluk ve okul öncesi eğitim. Ankara:Nobel.

Güneş, F. (2005). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. (1. baskı). Ankara:

Güney, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Gürel, Y.(2018). *Konuşma bozukluğu olan/ kardeşlerinde özgül öğrenme bozukluğu öyküsü olan okul öncesi çocukların sağlıklı kontrollerle erken okur-yazarlık test puanları açısından karşılaştırılması*. Tıpta Uzmanlık, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi,Ankara.

Gürocak Ünal, S. (2007). *Ana sınıfına devam eden 60–72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi,Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Güvendir, E. ve Yıldız, I.G. (2014). *Dil edinimi*. Ankara: Anı.

Haney, M. R., Bissonnette, V. ve Behnken, K. L. (2003). The relationship among name writing and early literacy skills in kindergarten children, *Child Study Journal*, *33*(2), 99-115.

Harste J. ve Woodward V. (1989).*Fostering needed change in early literacy programs.* Strickland D, Morrow L, editors.*Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp.147-159). Newark, DE: International Reading Association.

Hendrick, J. ve Weissman, P. (2006). *The whole child: Developmental education for the early years* (8th editon). Upper saddle river, NJ:Pearson Education. https://plato.stanford.edu/archives/sum2010/entries/innateness-language/ sayfasından erişilmiştir.

Huba, M. E. ve Ramisetty, M.S.. (1995). The language skills and concepts of early and nonearly readers. *Journal of GeneticPsychology***,** *156*(3), 313-331.

Huebner, C.E. ve Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, *31*(3), 195-201.

Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier J. ve Swank, L. (2004). Teacher's manual, phonological awareness literacy screening, Virginia Department of Education University of Virginia. http://pals.virginia.edu. sayfasından erişilmiştir.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. ve Lowrance, A. (2004), The effects of storytellingand story reading on the oral language complexity and story comprehension ofyoung children, *Early Childhood Education Journal*, *32* (3), 157-163.

İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *Elementary Education Online*, *1*(3), 344-365.

Jackman, H .L. (2012). *Early education curriculum a child's connection to the world.* (Fifth edition). USA: Wadsworth, Cengage Learning.

Jalongo, M. R.(2013). *Early childhood language arts*. (6). Boston: Pearson.

Justice L. M. ve Ezell, K. E. (2001). Word and print awarenss in 4- year- old children. *Child Language Teaching and Therapy*, *13*, 207- 225.

Justice L., Invernizzi M. ve Meier J. (2002).Designing and implementing an early literacy screening protocol suggestions for the speech-language pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*(2), 84-101.

Justice, L., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A. ve Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology, 26*(1), 1-25.

Justice, L. M., Pence, K. L., Beckman, A. R., Skibbe, L. E. ve Wiggins, A. K. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.

Justice, L.M. ve Sofka, A.E. (2010). *Engaging children with print: building early literacy skills through quality read-alouds.* New York: Guilford.

Justice, L.M. (2006). Emergent literacy: Development, domains, and intervention approaches, Laura M. Justice (Eds.*). Clinical Approaches To Emergent Literacy İntervention,* In (pp.3-28). San Diego: Plural.

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*, 99-113.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Ataca, B. (2005). Value of children and family change. *Applied Psychology: An International Review, 54*, 317-337.

Kandır, A. ve Koçak Tümer, N.B. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları, 7*(30), 45-60.

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, 2*(1), 1-13.

Karaahmetoğlu, B. (2015). *Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin erken okuryazarlığa ilişkin inançları ile erken okuryazarlık ev ortamı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksel Lisans Tezi, Hacettepe Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karacan, E. (2000a). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *3*(4), 263-268.https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/kpd_3_4_263_268.pdf sayfasından erişilmiştir.

Karaman, G. ve Aytar, A.G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(2), 516-541.

Karaman, G. (2015). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. Z.F. Temel (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık,* Sekizinci Baskı, Ankara: Hedef

Karaman, G. ve Üstün, E. (2011). Ana sınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 267-278.

Karaman, G.(2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvernirlik çalışması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

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.

Kılıç, Ş. (2018). *Ebeveyenlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köşker, Y. (2013). *Köyde ve kentte yaşayan 6 yaş çocukların okul olgunluklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksel Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Lasnik, H. (2005). Grammar, levels and biology. In J. McGilvray (Ed.), *Cambridge companion to Chomsky* (pp. 60-83). Cambridge: Cambridge University.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*(8th ed.). Boston New-York:Houghton Mifflin Company.

Lynch, J. (2010). Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. *Early Years, 29* (2), 191- 203.

Machado, J. M.(2003). *Early childhood experience in language arts emerging literacy.* Canada:Delmar Learning.

Matthews, D.P.(1999). *What is reading readiness*? (28.02.2012 tarihinde, (http:// www.sil.org/ lingualinks/ literacy/ referencematerials/ glossary of literacy terms/ whatisreadingreadiness.htm)

McBridge-Chang, C. (1999). The abc's of the abcs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*(2), 285-309.

McCardle, P., Scarborough, H. S. ve Catts. H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*(4), 230-239.

Memiş A. ve Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencileriningörsel algı düzeyleri, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 16* (1), 27-46.

Mertlew, M. (1986). Language development in the school years. *Young Children*, 14,3-45.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*, Ankara; MEB.

Morrison, G.S. (2015). *Early childhood education today.* (13. bs.). New Jersey: Pearson Education.

Morrison, G.S.(2007). *Early Childhood Education Today*. New Jersey. Columbus. Ohio: Person Merrill Prentice Hall.

Morrow, L.M. (1997). *Literacy development in the early years: Helping children read and write* (3rd edition). Boston, Masss:Allyn ve Bacon.

Morrow, L.M. (2007). *Developing literacy in preschool.* New York: The Guilford.

Morrow, L.M.(2005). *Literacy development in the early years: Helping children read and write* (5rd edition). Boston, Masss:Allyn ve Bacon.

Moss, G. ve Washbrook, L. (2016). Understanding the gender gap in literacy and language development. *Bristol Working Papers in Education Series*. https://www.bristol.ac.uk/education/research/publications sayfasından erişilmiştir.

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

Neuman, S.B., Copple, C. ve Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children.* Washington, DC: National Association For The Education Of Young Children.

Niklas, F. ve Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology, 38*(1), 40-50.

Oktay, A., ve Aktan, E. (2002). A Cross-linguistic Comparison of Phonological Awareness and Word Recognition in Turkish and English Comparaison entre la reconnaissance phonologique et la reconnaissance des mots en turc et en anglais Una comparación lingüística cruzada de la Conciencia Fonológica y del reconocimiento de palabras en turco e inglés. *International Journal of Early Years Education, 10*(1), 37-48.

Orhan, F. ve Dağcı, A. (2016). Ergenlikte dini kimliğin inşası: Sosyal öğrenme kuramı açısından bir değerlendirme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 115-132.

Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının 95 incelenmesi: Tekirdağ ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Özcan, A. F., ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 69-103.

Öztürk, B., Koç, G. ve Şahin, F.T.(2002). Sınıf öğretmenlerinin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranışlarının farklılaşma durumu. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(2), 161-181.

Pilten, G. ve Temur, T. (2011). Ön okur-yazarlık ve okul öncesi dönem. Turan Temur (Ed.), *İlk Okuma Yazma Öğretimi,* Ankara: Pegem.

Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language.* New York: Harper Collins.

Pullen, P.C. ve Justıce L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Interventıon InSchool And Clınıc, 39*(2),87–98.

Puranik,C.S., Phillips, B.M. Lonigan,C.J. ve Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool childrens emergent writing skills: An inital investigation. *Early Childhood Resh Quarterly, 40*(1), 228-238.

Rouse, H. L. ve Fantuzzo, J.V.(2006). Validity of the dynamic indicators for basic early literacy skills as an indicator of early literacy for urban Kindergarten children. *School Psychology Review, 35*(3), 341-355

Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(1), 3-14.

Saracho, O.N. ve Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development And Care, 180*(10), 1379-1389.

Sarıca, A.D., Akoğlu, G., Ergül, C., Deniz, K.Z., Karaman, G. ve Tufan, M. (2014).Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği-EVOK: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *İnternational Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 444-459.

Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa.

Schickedanz, J. (1999). *Much moret than the ABCs: The early stages of reading and writing.* Washington, DC: National Asssocation For The Education of Young Children.

Schickedanz, J. (2004). The role of the literacy in early childhood education. *Reading Teacher, 58*(1), 86-100.

Schuele, C.M., Skibbe, L.E. ve Rao, P.K.S. (2007). Assessing phonological awareness. In K.L. Pence (Eds.). *Assessment In Emergent Literacy,* (pp.275-327).SanDiego. Oxford. Brisbane:Plural.

Sevinç, M. ve Kuvvet, Z. (2006). Erken çocuklukta okuma yazma kavramlarının gelişiminde annelerşn rolü. N. Aral ve B. Tuğrul (Ed.). *Avrupa Birliği sürecinde okul öncesi eğitimi geleceği sempozyumu.* II. Cilt. İstanbul: Ya-Pa.

Sharma, M. N., Joshi, M. N. ve Sood, M. N. (2015). Curriculum-based language skills in Hindi for Students between 12 to 15 years of age. *Language in India*, *15*(8), 146-167.

Sidney Smith, S. ve Dixon, G. R. (1995). Literacy concepts of low- and middle- classfour year olds entering preschool. *Journal of Educational Research, 88*(4),243-253.

Soderman, A.K., Gregory, K.M. ve McCarty, L.T. (2005). *Scaffolding emergent literacy.* United States of America: Pearson Education.

Spira, E. G., Bracken, S. S. ve Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology, 41*(1), 225-234.

Stegelin, D.A. (2002a). *Early literacy education: First steps toward dropout prevention*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center, Clemson University.

Stevenson, J. ve Fredman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*(5), 681-698.

Stewart, J.P. (1995). Teacher mediated learning for young readers: Succesful strategies with predictable book reading. *Reading Horizons, 36(2), 131-147.*

Strickland, D. S. ve Riley-Ayers, S. (2007). Literacy *leadership in early childhood*. USA: Teachers College.

Strickland, D.S. ve Shanahan, T. (2004). Laying the groundwork for literacy. *Educational Leadership, 61(6), 74-77.*

Strickland, D.S. (1990). Emergent literacyy: How young children learn to read. *Educational Leadership,* 18-23.

Sulzby, E. ve Teale, W. (1991). Emergent literacy. *Handbook of Reading Research, 1* (2), 727-757

Şahin, F. (2015). *Dil ve erken okuryazarlık.* F. Temel (Ed.), Erken okuryazarlık gelişimini destekleyici unsurlar içinde (s.105-125). Ankara:Hedef CS.

Şahin, F.M.(2015). *Okul öncesi çocukların dil ve konuşma özelliklerinin taranması,* Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü,Ankara.

Şen, S., Çiçekler, C. Y. ve Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5-6 yaş çocukların üstdil becerilerinin incelenmesi. *Ondokuzmayis University Journal of Education, 29 (2), 37-54.*

Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul öncesi dönemindeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *7*(3), 342-360.

Tafa, E. (2009). The standardization of the concept about print into Greek, *Literacy Teaching and Learning*, 13 (1,2), 1-24.

Taner, M. ve Asude Başal, H. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,18*(2), 395- 420.

Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi.* İstanbul: Pegasus.

Tatar, M.(2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 311-330.

Teale, W. H. ve Sulzby, E. (1992*). Emergent literacy writing and reading* (5th.print). Norwood, New Jersey: Ablex.

Teale, W. H. (1979). Early reading:A Comprehensive annotated bibliography. *Centre for the Study ofCurriculum and Tecaher Education.* **New York:** Materials

Teale, W.E. ve Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In D.S. Strickland ve L.M. Morrow (Eds.). *Emerging Literacy: Young Children Learn To Read And Write*, (pp.1-15). Newark; DE: International Reading Association.

Temel, Z.F.(Ed.).(2015). *Dil ve erken okuryazarlık,* 8. Basım. Ankara:Hedef Cs.

Temel, Z.F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z.G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi.* Ankara: Vize.

Temel, Z. F., Kaynak, B., Paslı, H., Demir, H. ve Çemrek, B. (2016). Montessorı eğitim kurumlarındaki çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 24*(5), 2595-2608.

Topbaş, S. S. (2006). *Dil ve kavram gelişimi.* Ankara: Kök.

Turan,F. ve Akoğlu, G.(2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi.*Eğitim ve Bilim,* 36(161). 64-75.

Turaşlı, K.N. (2006). *6 yaş çocuklarda benlik algısını destekleyen duygusal-sosyal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türk Dil Kurumu. (2018). Türkçe sözlük. Ankara: TDK. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b3349d6568cd8.59146714 sayfasından erişilmiştir.

Uyanık Aktulun, Ö. (2019). 60-72 aylık çocukların erken akademik ve dil becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 14*(1), 775-797

Uyanık Balat, G. (2003). *Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık BilimleriEnstitüsü, Ankara.

Uzuner, Y. (1997). *Filizlenen okur-yazarlık*. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri, 16-17 Ekim, Ankara.

Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür.

Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul:Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (Çev: S. Koray), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.

Wagner R. K., Torgesen J. K., Laughon P., Simmons K. ve Rashotte C.A. (1993). "Development of young readers' phonological processing abilities". *Journal of Educational Psychology, 85,* 83–103.

Wagner, R.A. (2008). *Child-teacher ınteractions and early literacy development among at-risk preschool children*. Unpublished doctoral thesis, University of Minnesota, USA.

Watson, J.B.(1913). Psychology as the views it. *Psychological Review,* 20 158-177.

Whitehurst, G.J. ve Logian, C.J.(1998).Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69(3), 848-872.

Whitehurs, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C., Fischel, J.E., deBaryshe, B.D., Valdez-Mencchaca, M.C. ve Caulfield, M. (1988). Accelerating language development

through picture book reading. *Developmental Psychology,* 24, 552-558, doi: 10.1037/0012- 1649.24.4.552.

Wortham, S.C.(2005). *Early childhood curriculum*. New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Merill Prentice Hall.

Yağbasan, Ş. (2018). *60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L. ve Şahin, İ. (2019). 4-6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile sesbilgisel farkındalık, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education,* 9(1), 107-128.

Yangın, B.(2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 294-305.

Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*, İstanbul: Remzi

Yazıcı, E. ve Kandır, A.(2017). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi, *GEFAD 38*(1), 101-135.

Yazıcı, E.(2010). *61-72 Aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması(Ankara örneklemi),* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yeo, L.S., Ong, W.W. ve Ng, C.M. (2014). The home literacy environment and preschool childrens reading skills and interest. *Early Education And Development, 25,* 791-814.

Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A. D. ve Dönmez, T. (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(3), 1121-1142.

Yılmaz, Y. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yörükoğlu, A. (1992). *Değişen toplumda aile ve çocuk.* İstanbul: Özgür.

Zucker, T.A., Ward, A.E. ve Justice, L.M. (2009). Print referencing during readalouds:a technique for increasing emergent readers print knowledge, *The Reading Teacher, 63*(1), 62-72.

Zygouris, V. (2001).*Emergent literacy*. Orlando: Florida Literacy And Reading Excellence Center College Of Education.

EKLER

EK 1:Genel Bilgi Formu

Sayın Veli;

Bu çalışma, köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilecektir. Vereceğiniz cevaplar başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Lütfen aşağıda belirtilen sorulardan size uygun olanı işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Özgür ÖZBAY

Okul Öncesi Öğretmeni

ÇOCUĞA AİT BİLGİLER

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek

Çocuğa evde bakan kişi:(Lütfen yazınız).....

Kaçıncı Çocuk(Doğum sırası): 1( ) 2( ) 3( ) 4ve üstü( )

Ailede Bulunan Çocuk Sayısı(Araştırmaya katılan çocuk dahil değil)

1 Çocuk( ) 2 Çocuk( ) 3Çocuk( ) 4 vedahafazlası ( )

Çocuğunuz ana sınıfına başlamadan önce okul öncesi eğitim aldı mı?

Evet( ) Hayır( )

Cevabınız Evet ise ne kadar süre aldı.

1 yıl( ) 2yıl( ) 3yıl( ) 4 yıl ( ) Diğer(Lütfen yazınız).....

AİLEYE AİT BİLGİLER

Çocuğa yakınlığınız Anne( ) Baba ( ) Diğer(Lütfen yazınız).....

Evde yaşayan kişiler

Anne ve çocuk( ) Baba ve Çocuk( )

Anne, Baba ve Çocuk( ) Diğer(Lütfen yazınız).....

Anne-Baba bir arada yaşama durumu

Birlikte yaşamakta( ) Boşanmış( ) Anne vefat etmiş ( ) Baba vefat etmiş ( )

Annenin eğitim durum

Okuryazar değil( ) Sadece Okuryazar ( ) İlkokul ( ) Ortaokul( ) Lise( )

Üniversite; Ön Lisans( ) Lisans( ) Yüksek Lisans-Doktora( )

Annenin mesleği

(Lütfen yazınız…..

Annenin çalıştığı yer/kurum

(Lütfen yazınız……

Babanın eğitim durumu

Okuryazar değil( ) İlkokul ( ) Ortaokul( ) Lise( )

Üniversite; Ön Lisans( ) Lisans( ) Yüksek Lisans-Doktora( )

Babanın mesleği

(Lütfen yazınız……

Babanın çalıştığı yer/kurum

(Lütfen yazınız…….

Gelir durumu

Gelir giderden az ( ) Gelir giderden fazla( ) Gelir gider eşit( )

EK 2: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

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

Hazırlayan: Gökçe Karaman – 2013

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

1. SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME

Çocuğun Adı Soyadı: Uygulama Tarihi:

Yaşı: Cinsiyeti: Okulu:

Teste Başlama Saati: Testin Bitiş Saati:

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

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

1.1.Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme

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

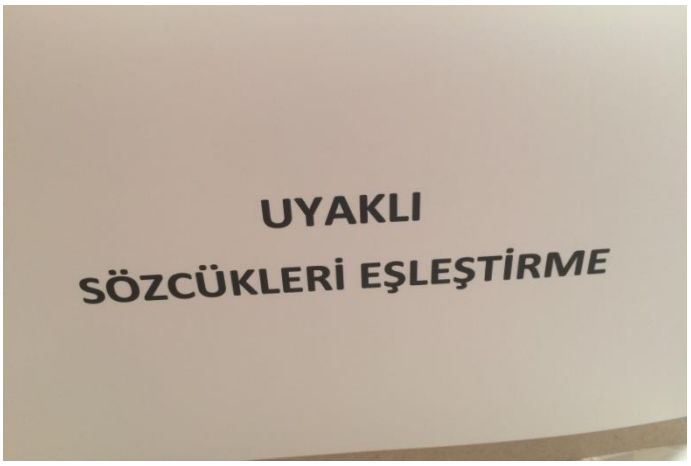
Uygulama	Yönerge
"Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun? Söyle".	"Resimlerdekilerden hangisi el sözcüğüyle aynı sesle başlar? Bana söyle." Örnek Madde: el at ip ev

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

Maddeler	Değerlendirme	
	Doğru (1 puan)	Yanlış (0 puan)
1- peynir		
pasta geyik fırça		
2- balık		
çorap gözlük bulut		
3- tarak		

AYNI SESLE BAŞLAYAN SÖZCÜKLERİ EŞLEŞTİRME




UYAKLI
SÖZCÜKLERİ EŞLEŞTİRME



salıncak kelebek tencere		

1.3.Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme

Tablo 5- Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme Yönerge Tablosu

Uygulama	Yönerge
1-"Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim. Beni dinle."	1- Örnek:"kapı hangi sesle başlar? Söyle."
2-"Şimdi sana bazı sesler çıkaracağım. O seslerle başlayan sözcükler bulmanı istiyorum. Beni dinle."	2- Örnek:"/e / sesi ile başlayan bir sözcük söyle."
3- "Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim. Beni dinle." "ay"	3-Örnek:"Aynı sesle başlayan başka bir sözcük söyle."

Tablo 6- Başlangıç Sesleriyle Farklı Yönergeleri Gerçekleştirebilme Madde Tablosu

Madde Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma	D	Y	Madde Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme	D	Y	Madde Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme	D	Y
1- mendil			1- / m /			1- mavi		
2- para			2-/ b /			2- palto		
3- koyun			3- / t /			3- duvar		
4- dalgıç			4- / k /			4- kum		
5- vücut			5- / s /			5- çocuk		
6- salata			6- /c/					
7- şaka								
8- çay								
9- lale								
10- yaz								

1.5.Sesleri Birleştirme

Tablo 9- "Sesleri Birleştirme" Uygulama ve Yönerge Tablosu

Uygulama	Yönerge
-"Sana bazı sesler söyleyeceğim ve senden bu sesleri bir araya getirerek tekrar söylemeni istiyorum. Dinle."	"/a/ /t/ birleştirerek söyle."

Tablo 10- "Sesleri Birleştirme" Madde Tablosu

Madde	D	Y
1- /e/ /t/		
2- /i/ /z/		
3- /o/ /n/		
4- /a/ /r/ /ı/		
5- /k/ /ı/ /ş/		
6- /ü//z//ü/m/		
7- /e//k//m//e//k/		

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Toplam Puan Tablosu

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

2.YAZI FARKINDALIĞI

Testi Uygulayan: Şimdi sana bir öykü okuyacağım. Öyküyü okurken bana yardımcı olmanı istiyorum. (Testi uygulayan çocuğa öykü kitabını dik bir şekilde verir. Ardından ilk üç yönergeyi söyler.)

Maddeler	D	Y
1- "Kitabın ön yüzünü göster. "		
2- "Kitabın arka yüzünü göster."		
3- "Kitabın isminin nerede yazdığını göster."		

Testi Uygulayan: Şimdi okumaya başlıyorum.

Testi uygulayan okur: Sayfa 1: Kar yağdığında bahçemizdeki ayak izlerine bakarken çok eğleniyorum. Bu izlerin en büyüğü babamınki, sonra annemin ve en küçük izler de benim.

Testi uygulayan okur: Sayfa 4: İşte yeniden kar yağdı. Bahçemiz karlar altında kaldı. Yaşasın, ayak izi oyununa yeniden başladım. Bu sefer çok küçük ayak izleriyle karşılaştım.

Maddeler	D	Y
4- "Nereden okumaya başladığımı göster." (Çocuk metnin sol üst bölümünü gösterirse 1 puan verilir.)		
5- "Yazıyı hangi tarafa doğru okuduğumu parmağınla işaret et." (Çocuk soldan sağa olan yönü gösterirse 1 puan verilir.)		
6- "Bu sayfada bir sırayı okuduktan sonra (testi uygulayan ilk satırı gösterir.) nereye okumaya geçtiğimi göster." (Çocuk eliyle alt sırayı gösterirse 1 puan verilir.)		

Testi uygulayan okur: Sayfa 6: Akşam olmak üzereydi. Kısa bir süre sonra annem bana: - İpek, yemek zamanı, diye seslendi. Ben de eve girdim. (7. Sayfada resim ters çizilmiştir.)

Testi uygulayan 6. sayfayı okuduktan sonra 7. sayfayı gösterir ve madde 7'deki yönergeyi söyler.

Maddeler	D	Y
7-"Bana bu resmin altını göster." (Çocuk eğer kitabı döndürüp resmin alt tarafını gösterirse veya ters çizildiği için kitabı döndürmeden üst tarafını gösterirse 1 puan verilir.)		

Testi uygulayan okur: Sayfa 8: Ertesi gün yeniden bahçeye çıktım. İzlerin arkasından gitmeye başladım. İzler birden fazlalaştı. Merakım da arttı.


Küçük Ayak İzleri
Gökçe Karaman - Onur Özgür

EK 3:Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Ölçeği İzin Yazısı



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



04.10.2017

Sayın Özgür Özbay ve Doç.Dr. Hatice BEKİR

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013, 2016)* isimli çalışmam, ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. **"Köyde ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi"** isimli çalışmada kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Araştırmanın tamamlanmasının ardından bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

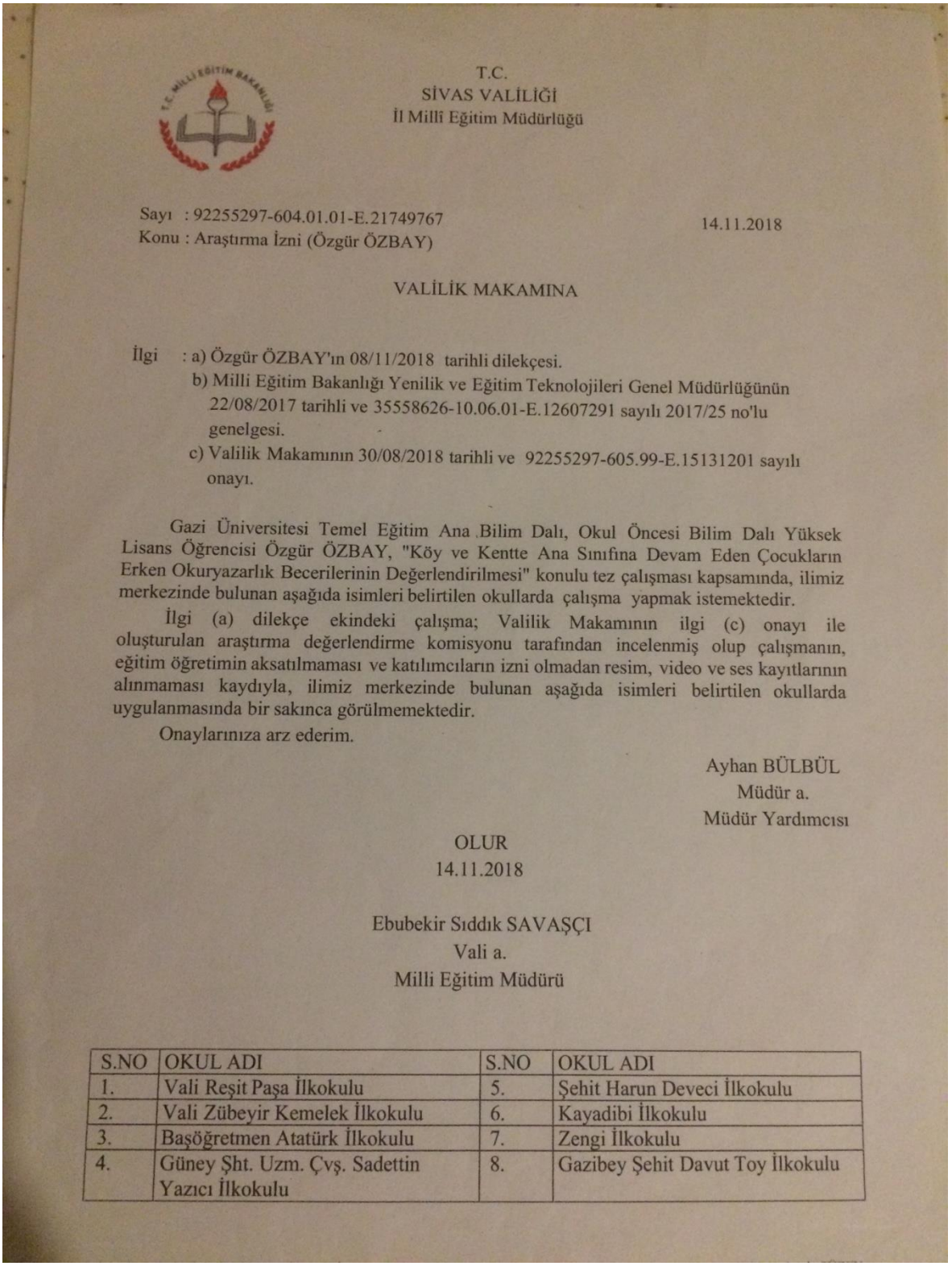
Araştırmacı
Dr. Gökçe KARAMAN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Anabilim Dalı

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013*, 2016)**isimli çalışma belirttiğim dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Doç. Dr. Hatice BEKİR — Özgür ÖZBAY

imza — imza

EK 4: Araştırma İzni Yazısı



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297-604.01.01-E.21749767
Konu : Araştırma İzni (Özgür ÖZBAY)

14.11.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Özgür ÖZBAY'ın 08/11/2018 tarihli dilekçesi.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 no'lu genelgesi.
c) Valilik Makamının 30/08/2018 tarihli ve 92255297-605.99-E.15131201 sayılı onayı.

Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Özgür ÖZBAY, "Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında, ilimiz merkezinde bulunan aşağıda isimleri belirtilen okullarda çalışma yapmak istemektedir.

İlgi (a) dilekçe ekindeki çalışma; Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile oluşturulan araştırma değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın, eğitim öğretimin aksatılmaması ve katılımcıların izni olmadan resim, video ve ses kayıtlarının alınmaması kaydıyla, ilimiz merkezinde bulunan aşağıda isimleri belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Ayhan BÜLBÜL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
14.11.2018

Ebubekir Sıddık SAVAŞÇI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

S.NO	OKUL ADI	S.NO	OKUL ADI
1.	Vali Reşit Paşa İlkokulu	5.	Şehit Harun Deveci İlkokulu
2.	Vali Zübeyir Kemelek İlkokulu	6.	Kayadibi İlkokulu
3.	Başöğretmen Atatürk İlkokulu	7.	Zengi İlkokulu
4.	Güney Şht. Uzm. Çvş. Sadettin Yazıcı İlkokulu	8.	Gazibey Şehit Davut Toy İlkokulu

EK 5: Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Özgür ÖZBAY
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
Doğum Tarihi ve Yeri	11/01/1991 - Adıyaman
Medeni Hâli	Evli
Telefon	0536 542 16 56
Faks	-
E-posta	Ozgur.ozbay.0258@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Adıyaman Lisesi	2009
Üniversite	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi /Okul Öncesi Öğretmenliği	2015
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/Okul Öncesi Eğitimi	-
İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2015 - Devam Ediyor	Güney Şehit Uzm. Çvş Sadettin Yazıcı İlkokulu- Merkez/SİVAS	Okul Öncesi Öğretmeni
Yabancı Dil	İngilizce	
Yayın	Özbay, Ö. ve Bekir, H. (2018). Türk ve Suriye uyruklu altı yaş çocukların aile algısı. *Journal of Current Researches on Educational Studies,* 8 (2), 77-86.	



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...