



Kapadokya Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

60-72 AY ARASI ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİ YÜKSEK VE DÜŞÜK OLAN
ÇOCUKLARIN PRAGMATİK DİL BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ

Ela AVCIOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2022

60-72 AY ARASI ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ YÜKSEK VE DÜŞÜK
OLAN ÇOCUKLARIN PRAGMATİK DİL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Ela AVCIOĞLU

2022



Kapadokya Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

**60-72 AY ARASI ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ
YÜKSEK VE DÜŞÜK OLAN ÇOCUKLARIN PRAGMATİK
DİL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Ela AVCIOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2022

60-72 AY ARASI ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ YÜKSEK VE DÜŞÜK OLAN
ÇOCUKLARIN PRAGMATİK DİL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Ela AVCIOĞLU

Kapadokya Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2022

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitimim süresince tez çalışmamın planlanmasından yürütülmesine kadar geçen süreçte desteklerini esirgemeyen tez danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Mahmut ÖZKIRIŞ'a,

Hayatım boyunca her anımda yanımda olan, emeklerini ve desteklerini benden hiç eksik etmeyen sevgili aileme:

Annem Gülden AVCIOĞLU'na, bu mesleği seçmemdeki yol göstericim babam Halil İbrahim AVCIOĞLU'na, kardeşim Duygu AVCIOĞLU'na,

Verilerimin analizinde benimle birlikte özveriyle çalışan ve desteklerini esirgemeyen sevgili kuzenim Gökçe SERİNBAŞ'a ve eşi Yekta SERİNBAŞ'a,

Tez sürecinde yardımları ve desteklerinden ötürü çok sevgili arkadaşlarım Gonca NALÇACI'ya, Zeynep ALTIN YAKUT'a, Sümeyye MAZLUM'a, Hilal SEVİMLİ'ye ve Ece İrem YILDIZ'a,

Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden değerli katılımcı grubuna,

TEŞEKKÜRLERİMİ SUNUYORUM.

ÖZET

AVCIOĞLU, Ela. *60-72 Ay Arası Erken Okuryazarlık Becerileri Yüksek ve Düşük Olan Çocukların Pragmatik Dil Becerilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir, 2022

Bu çalışma 60-72 ay arası düşük ve yüksek erken okur yazarlık seviyeleri olan çocukların pragmatik dil becerilerinde farklılıklar olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülen araştırmanın çalışma grubu Aksaray ilindeki ana sınıflarda eğitimine devam eden, herhangi bir tanıli yetersizliği bulunmayan 60-72 ay arası 60 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada çocukların sosyal ve demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan sosyo-demografik form, pragmatik dil becerilerini ölçmek için Pragmatik Dil Beceri Envanteri ve okuryazarlık becerilerini ölçmek için EROT testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda kızların alıcı dilde sözcük bilgisi (ADSB), genel isimlendirme (Gİ) ve işlev bilgisi (İB) düzeyinin erkek çocuklardan anlamlı şekilde yüksek olduğu saptandı ($p<0.05$). Çocukların %31.7'sinin sınıf içi etkileşime (SİE) ilişkin pragmatik dil becerilerinin ortalama, %23.3'ünün ortalamanın biraz üstü, %18.3'ünün ortalamanın biraz altı, %13.3'ünün yeterli, %8.3'ünün zayıf, %3.3'ünün çok zayıf, %1.7'sinin çok yeterli olduğu görüldü. SE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri incelendiğinde %28.3'ünün ortalama, %25'inin ortalamanın biraz üstü, %15'inin yeterli, %13.3'ünün ortalamanın biraz altı, %13.3'ünün zayıf, %3.3'ünün çok zayıf, %1.7'sinin çok yeterli; KE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri incelendiğinde %33.3'ünün ortalamanın biraz üstü, %23.3'ünün ortalama, %15'inin yeterli, %13.3'ünün çok yeterli, %6.7'sinin ortalamanın biraz altı, %5'inin zayıf, %3.3'ünün de çok zayıf olduğu görüldü. Toplam puanlar baz alındığında (PDBE) çocukların %38.3'ünün ortalama, %20'sinin ortalamanın biraz üstü, %15'inin ortalamanın biraz altı, %11.7'sinin çok yeterli, %8.3'ünün yeterli, %5'inin zayıf, %1.7'sinin de çok zayıf olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda erken okuryazarlık becerileri ile pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde ilişki saptandı.

Anahtar Sözcükler

Okuryazarlık, Erken Okuryazarlık Becerileri, Dil becerisi, Pragmatik Dil Becerisi.

ABSTRACT

AVCIOĞLU, Ela. *Examination of Pragmatic Language Skills of Children Between 60-72 Months with High and Low Early Literacy Skills*, Master's Thesis, Nevşehir, 2022.

This study aims to reveal whether there are differences in pragmatic language skills of children aged 60-72 months with low and high levels of early literacy. The study group of the research conducted within the scope of the relational survey model, which is one of the quantitative research methods, Aksaray it consists of 60 children aged between 60-72 months who continue their education in the kindergartens in the province of Istanbul and do not have any diagnosed disability. In the study, the socio-demographic form prepared by the researcher to determine the social and demographic characteristics of the children, the Pragmatic Language Skills Inventory to measure the pragmatic language skills, and the EROT test to measure the literacy skills were used. SPSS 21.0 statistical package program was used in the analysis of the obtained data.

At the end of the research At the end of the study, it was determined that the girls' level of receptive language vocabulary (ADSD), general naming (GI), and functional knowledge (ID) were significantly higher than boys ($p < 0.05$). The pragmatic language skills of 31.7% of children regarding classroom interaction (SIE) were average, 23.3% slightly above average, 18.3% slightly below average, 13.3% adequate, 8.3% weak, 3.3% very weak, 1.7% were found to be very sufficient. When the pragmatic language skills of SE were examined, 28.3% of them were average, 25% slightly above average, 15% sufficient, 13.3% slightly below average, 13.3% weak, 3.3% very weak, 1.7 is very sufficient; When the pragmatic language skills of CE are examined, 33.3% of them are slightly above average, 23.3% are average, 15% are sufficient, 13.3% are very sufficient, 6.7% are slightly below average, 5% are weak, 3.3 of them were also found to be very weak. Based on the total scores (PDSI), 38.3% of the children were average, 20% slightly above the average, 15% slightly below the average, 11.7% very adequate, 8.3% adequate, 5% weak, % 1.7 of them were also found to be very weak. As a result of the study, a positive correlation was found between early literacy skills and pragmatic language skills.

Keywords

Literacy, Early Literacy Skills, Language skill, Pragmatic Language Skill.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
KABUL VE ONAY	iv
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	v
ETİK BEYAN.....	vi
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
1.GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. OKURYAZARLIĞIN DOĞASI	4
2.1.1. Gelişen Okuryazarlık	6
2.1.2. Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Kapsamı	7
2.1.3. Erken Okuryazarlığın Önemi	8
2.1.4. Erken Okuryazarlık Bileşenleri	10
2.1.4.1. Sözcük bilgisi	10
2.1.4.2. Fonolojik farkındalık.....	11
2.1.4.3. Yazı farkındalığı	12
2.1.4.4. Harf bilgisi	13
2.1.4.5. Dinlediğini anlama	13
2.1.5. Erken Okuryazarlık Gelişimini Etkileyen Faktörler	14
2.1.5.1. Sözel çalışma belleği.....	15
2.1.5.2. Ailenin sosyoekonomik durumu	15
2.1.5.3. Ev okuryazarlık ortamı	15
2.1.6. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi	16
2.2. PRAGMATİK DİL BECERİLERİ.....	17
2.2.1. Pragmatik Beceriler	17
2.2.2. Pragmatik Gelişim	18
2.2.3. Pragmatik Dil Becerileri Tanımı	19

2.2.4. Pragmatik Dil Becerilerinin Gelişimi	21
2.2.5. Pragmatik Dil Becerilerinin Değerlendirilmesindeki Değişkenler	21
3. YÖNTEM.....	23
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	23
3.2. KATILIMCILAR	23
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	23
3.3.1. Erken Okuryazarlık Testi (EROT).....	23
3.3.2. Pragmatik Dil Becerileri Envanteri- Türkçe Versiyonu (PDBE-TV).....	24
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	25
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	25
4. BULGULAR	26
4.1. ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	26
4.2. PRAGMATİK DİL BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	29
4.3. ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE PRAGMATİK DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	32
5. TARTIŞMA	35
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	37
6.1. SONUÇLAR.....	37
6.2. SINIRLILIKLAR	38
6.3. ÖNERİLER	39
KAYNAKÇA	40
EK 1. ORJİNALLİK RAPORU	49
EK 2. ETİK KURUL/KOMİSYON İZİNİ	50

KISALTMALAR DİZİNİ

- EROT: Erken Okuryazarlık Testi
ADSB: Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi
İEDSB: İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi
Gİ: Genel İsimlendirme
İB: İşlev Bilgisi
HB: Harf Bilgisi
SF: Sesbilgisel Farkındalık
DA: Dinlediğini Anlama
PDBE: Pragmatik Dil Becerileri Envanteri
SİE: Sınıfıçi Etkileşim
SE: Sosyal Etkileşim
KE: Kişisel Etkileşim

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Erken Okuryazarlık Bileşenleri	10
Şekil 2: Sözcük Bilgisi Çözümleme ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki.....	11
Şekil 3. Katılımcıların erken okuryazarlık becerileri ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar.....	26
Şekil 4. Katılımcıların cinsiyetine göre erken okuryazarlık becerileri ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar	27
Şekil 5. Katılımcıların pragmatik dil becerileri envanterinden elde ettikleri puanlar.....	29
Şekil 6. Katılımcıların pragmatik dil becerileri düzeyi.....	31
Şekil 7. Katılımcıların cinsiyetine göre PDDBE'den elde ettikleri ortalama puanlar	31

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların erken okuryazarlık becerileri ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar.....	26
Tablo 2. Katılımcıların erken okuryazarlık becerileri ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar.....	27
Tablo 3. Erken okuryazarlık becerileri altboyutları arasındaki ilişki.....	28
Tablo 4. Katılımcıların pragmatik dil becerileri envanterinden elde ettikleri puanlar....	29
Tablo 5. Katılımcıların pragmatik dil becerileri düzeyi.....	30
Tablo 6. Katılımcıların cinsiyetine göre PDBE'den elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması	31
Tablo 7. PDBE altboyutları arasındaki ilişki	32
Tablo 8. Erken okuryazarlık becerileri ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişki.....	33

1.GİRİŞ

Okuryazarlık becerileri, yaşamın ilk 5 yılında, yürümeye başlayan bir çocuğun bir kitabı tutmasıyla, en sevdiği bir kitabı tekrar tekrar okumak istemesiyle, bir hikâyeyi size ezberden okumayı seven bir okul öncesi ya da anaokulu öğrencisi olmasıyla gelişmeye başlar (Becky ve Spivey, 2013). Genel olarak, çocukların okuyucular ve yazarlar olarak okumadan önce okuma ve yazma hakkında öğrendikleri, ortaya çıkan okuryazarlık bilgisi ve çocukların bu bilgiyi gösterme yolları (yani gözlemlenebilir davranışları) ise erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılır (Rhyner, Haebig ve West, 2009). Günümüzde, okuryazarlığın okul öncesi yıllarda başladığı fikri yaygın olarak kabul edilmektedir. (Çetin, 2019). Erken okuryazarlık becerileri, kapsam ve uygulama açısından 0-6 yaşa yani okul öncesi döneme denk gelmektedir. Son dönemlerde çocukların okula başladıklarında okumayı öğrenmede karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların sonuçları, okul öncesi dönemde okumaya hazırlık becerileri kapsamında ele alınan erken okuryazarlık becerilerinin önemini daha da arttırmıştır (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Ülkemizdeki formal okuma öğretiminin birinci sınıfta başladığı düşünüldüğünde, çocukların okul öncesi dönemde okumaya temel oluşturan önkoşul becerileri kazanmaları ve birinci sınıfa okuma öğretimine hazır ve erken okuryazarlık becerilerini edinmiş bir şekilde başlamaları önemlidir (Kargın vd., 2017).

Çocukların örgün okuma öğretimine başlamadan önceki dönemde okumaya ilişkin sahip olmaları gerekli bilgi, beceri ve tutumların tümü olarak ifade edilen erken okuryazarlık, başarılı bir okuyucu olmak için kazandırılması gereken temel becerilerden biridir (Uzuner, 1997). Literatürde okuma kazanım süreçlerini ayrıntılı olarak ele alan araştırmalar, okuma kazanımının temelinde üç adım olduğunu ve okurların yetkin okuyucu olabilmeleri için bu üç aşamayı başarıyla tamamlamaları gerektiğini vurgulamaktadır (Ehri, 2002; Samuels ve Farstrup, 2006). Bu aşamalar a) erken okuryazarlık becerileri, b) kelime çözme becerileri ve c) okuduğunu anlama becerileridir (Kargın vd., 2017). Araştırmalar, bu beceriler arasında hiyerarşik bir ilişki olduğunu ve okuyucuların bu becerilerden biri veya birkaçında sorun yaşamaları durumunda çeşitli okuma bileşenlerinde ciddi sınırlamalar gösterebileceklerini

belirtmektedir (Frost, 1988; Samuels ve Farstrup, 2006). Araştırmalar erken okuryazarlık becerilerinin aynı zamanda dil gelişimi açısından da ciddi katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalardan birinde Ergül ve arkadaşları (2006) erken okuryazarlık becerisi yüksek olan çocukların sosyal bağlamda iletişim amacına uygun şekilde sözcük bilgisi ve ifade edici dil becerisinde yaşlılarına kıyasla daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Çocukların dili sosyal bağlamda iletişim amacına uygun şekilde kullanma becerileri pragmatik dil becerisi olarak adlandırılmaktadır (Kıyak ve Diken, 2018). Dilin pragmatik boyutu dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ile iletişim amacına uygun kullanımına ait bilgidir. Dilin işlevi iletişim amacına uygun olarak insanların konuşma nedenleri ve gereksinimlerini içerirken, sosyal bağlamda insanların aynı ya da değişik amaçlara ulaşmak için dilin biçimsel seçenekleri arasından nasıl seçim yaptığını belirler (Topbaş, 2001). Dilin bileşenlerinden birisi olan pragmatik, dilin iletişimsel amaçla kullanımını, jestlerin ve yüz ifadelerinin anlaşılmasını ve kullanılmasını, mizahı ve bunların sosyal bir ortamda uygulanmasını içeren bir sürece karşılık gelir. Ek olarak, pragmatik beceriler, dilin çevreye, bağlama ve insanlara göre düzenlenmesini içerir (Owens, 2015; Topbaş, 2001). Bu sonuçlardan hareketle erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde sözel dilin (konuşma ve dinleme) de diğer alanlarla ilişkili olarak gelişmesi gerektiği, erken okuryazarlık becerileri ile pragmatik dil becerileri arasında ilişki olduğu düşünülüp bu araştırmada erken okuryazarlık becerileri ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 60-72 ay arası düşük ve yüksek erken okur yazarlık seviyeleri olan çocukların pragmatik dil becerilerinde farklılıklar olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu temel amaçtan hareketle araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır:

- Erken okuryazarlık becerileri ile pragmatik dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 60-72 ay arası erken okuryazarlık becerileri düşük olan çocukların pragmatik dil becerileri nasıldır?

- 60-72 ay arası erken okuryazarlık becerileri yüksek olan çocukların pragmatik dil becerileri nasıldır?
- 60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerileri pragmatik dil becerilerini etkiler mi?
- 60-72 ay arası çocuklarda cinsiyet faktörünün erken okuryazarlık becerileri ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkiye etkisi var mı?

2. GENEL BİLGİLER

2.1. OKURYAZARLIĞIN DOĞASI

Okuma, öğretmenin, yazarın, meslektaşların ve süpervizörün ihtiyaçlarına hizmet etmek için çeşitli materyaller, metin organizasyonları ve stilleri ile çeşitli amaçlarla gerçekleştirilen sosyal bir deneyimdir (Elley, 1989). Bu tanıma göre bir metni okumayı seçerek, kişinin metnin okuyucusunun bir parçası olduğunu ve gelecekte diğer okuyucularla iletişim kurabildiğini söylemek mümkündür (Guthrie ve Kirsch, 1984). Metinden edinilen fikirler ve bilgiler okuyucunun diğer insanlarla tartışmasına ve okuyucuların çeşitli bağlamlarda metin anlamını oluşturmalarına izin vermektedir (Guice, 1995).

Okuma ve yazma ile okuryazarlık kavramları uzun yıllardır birbirinin yerine kullanılmaktadır. Okuryazarlık becerileri, konuşulan dil bilgisinden oluşturulur. Küçük çocuklar başkalarıyla iletişim kurarak kendi dil becerilerini geliştirir ve bu da çocukların yaşamları boyunca iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Okuryazarlığının tanımları küresel toplumun ihtiyaçları, ekonomik kalkınmanın talepleri ve okuryazarlığın araştırılması ve ölçülmesindeki gelişmelere göre zaman içinde değişmiştir. Okuryazarlığın kategorik ve kesin bir tanımına ulaşma çabalarına rağmen, bazı bilim adamları, bir tanım ve dolayısıyla bir okuryazarlık ölçümü üzerinde anlaşmaya asla varılamayacağını belirtmektedir (Wickert, 1992). Psikologlar, dilbilimciler, eğitimciler, sosyologlar, son 30 yılda okuryazarlık hakkındaki bilgilere katkıda bulunmuş ve okuryazarlığın tanımları çeşitli boyutlarda farklılık göstermiştir (Rintaningrum, 2009). Ancak okuryazarlığın genel olarak basitçe “okuma ve yazma yeteneği” olarak tanımlandığı yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu tanıma göre okuryazar olanlar ile okuma yazma bilmeyenler arasında bir sınıflandırma yapılmaya çalışılmıştır (Elley, 1989). Fakat tamamen okuryazar olan ve olmayan biri arasında kesin bir ayırım yapmak zordur. Gerçek hayatta insanların okuyabildiğini ancak yazamadığını görebiliriz. Bazı insanlar sembollerini okuyabilir ama okuduklarını yorumlayamazlar. Bazıları kelimeler içeren daha zor görevlerle başa çıkabilir, ancak bazıları sayıları içeren en kolay görevlerle bile baş edemez. Bazıları karmaşık haritaları

okuyabilir ve takip edebilir, ancak bazıları en basit form doldurma görevine düşer ve bu insanların işlevsel olarak okuryazar olduklarını iddia edemeyiz, çünkü yeterlilikleri bağlama göre değişir (Rintaningrum, 2009).

Başka bir tanımlamada okuryazarlık iletişim sistemlerinde hem yazılı hem de sözlü formları kullanarak etkili bir şekilde iletişim kurulmasını sağlayan bir araç olarak tanımlanmaktadır (Gül, 2007). Okuryazarlık genel olarak yazı diliyle bağlantı kurma yeteneğini ifade etmektedir. Birçok okuryazarlık tanımı bir dilin geleneksel yazı işaretlerinin kullanılmasıyla okuma ve yazma yeteneğine vurgu yapar (Whitehead, 2007). Okuryazarlık genellikle okul yıllarıyla ilişkilendirilse de birçok çocuğun uzun örgün eğitim dönemlerini okuma ve yazma becerilerini edinmeden hayatta kalması, diğerlerinin ise okul sisteminin dışında okuma ve yazmayı öğrenmesi okuryazarlığın okul yıllarıyla ilişlendirmeyecek bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır (Elley, 1989). Nitekim Elley (1989) Pasifik Adası ülkesinde altı yıl eğitim görmüş öğrencilerin tam olarak yüzde 25'inin basit bir pasajı okuyamadıklarını, sadece dört yıllık eğitim almış diğerlerinin ise akıcı okuyucular olduğunu bildirmektedir. Gül (2007) çocukların okuryazarlığı okumayı öğrenmesi ile birlikte kazandıkları düşünülse de okuryazarlığın temellerinin okula başlamadan önce atıldığını, bu doğrultuda ailenin evde sağladığı imkanlar ve uyaranların çocukların okuryazarlık becerisine katkı sağladığını belirtmektedir. Okuryazarlık bir dil grubunun nasıl düşündüğü ve işlediğinin anlaşılmasını sağlayan kültürel bir araçtır. Çocuklar her şeyi okuyup hatırlamasalar da ne istediklerini bilmektedirler (Whitehead, 2007).

Özele çok sayıda okuryazarlık tanımı olmasına rağmen, okuryazar bir toplumun katılımcı bir üyesi olmak için gereken birçok yeteneği yansıtan tutarlı bir okuryazarlık anlayışı geliştirmek gerekir. Okuryazarlık becerilerinin örgün eğitime başlamadan çok önce başladığı gerçeğine dayanan araştırmalar, okuryazarlık sürecini beş boyutta ele almaktadır (Wang, 2014):

Erken gelişen okuryazarlık: Çocukların anaokuluna başlamasından önce gelişir. Çocuklar bu aşamada sözlü konuşma, karalama ve çizim gibi okuryazarlık becerilerini geliştirir.

Gelişen okuryazarlık: Anaokulu sonunda ya da birinci sınıfın başında gelişir. Çocuklar bu aşamada okuryazarlığa daha çok ilgi duyarlar. Bu doğrultuda sözel dil formları ve biçimleri ile harf adlarını kullanmaya başlarlar. Harf ve kelime tanıma gibi yazı kavramları da bu dönemde gelişir.

Okuma yazmaya başlama: Birçok çocuk açısından birinci sınıfta fakat bazıları için ikinci ya da üçüncü sınıfta gerçekleşmektedir. Çocukların bu aşamada sözel dil becerileri artmaktadır. Çocuklar geleneksel yöntemlerle okuma ve yazmaya başlamaktadır. Bu doğrultuda kelime telaffuzunu bilen çocuklar yavaşça akıcı okumaya başlamaktadır. Çocukların kelimeleri hızlı, doğru ve otomatik bir şekilde tanıma yeteneği gelişir.

Akıcı okuma ve yazma öncesi dönem: Çoğu çocukta bu aşama ikinci sınıfın sonunda gerçekleşmeye başlar ve dördüncü veya beşinci sınıfa kadar devam eder. Çocuklar bu aşamada, okuryazarlığın tüm yönlerinde daha da gelişir. Bir önceki aşamaya göre kendilerini daha iyi okuyabilmekte, daha fazla yazabilmekte ve sözlü konuşma becerilerini geliştirebilmektedirler.

Akıcı okuma ve yazma: Bazı çocuklar için akıcı okuma ve yazma gelişimi dördüncü sınıfta başlar ve yaşam boyu devam eder. Bu aşamada çocuklar okuma, yazma ve konuşmayı çeşitli amaçlarla kullanırlar.

2.1.1. Gelişen Okuryazarlık

Gelişen okuryazarlık 1966 yılında Marie Clay tarafından tanıtılmış ve “okuma öncesi” teriminin yerine kullanılmış bir kavramdır. Bugün bu kavram geleneksel okuryazarlığı önceleyen ve teşvik eden okuma ve yazma davranışları olarak açıklanmaktadır (Teale ve Sulzby, 1986). Etnografik metodoloji kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, vaka çalışmaları ve derinlemesine gözlem yoluyla elde edilen veriler eğitimcileri ve araştırmacıları aydınlatmış ve okuryazarlık gelişimine farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. 1980 lerde ise okuma yazma becerisi okur-yazarlığın tamamlayıcı süreci olarak görülmüştür. Çocuklarda gelişen okuryazarlık becerisi konusunda farkındalığın oluşmasıyla birlikte konuşma ve yazma arasındaki

bağlantı, yazının doğası ve kurallarıyla dilin iletişimsel işlevi daha fazla anlaşılmaya başlanmıştır (Çetin, 2019).

Gelişen okuryazarlık kavramını savunanlar okuryazarlık becerisinin okul dönemi ile birlikte kendiliğinden başlamadığını hayatın ilk yıllarından itibaren süreç içinde geliştiğini vurgularlar. Gelişen okuryazarlık tıpkı içerisinde basit resimlerin olduğu bebeğin ilk resimli kitabı gibi ilkel başlangıç noktasından yola çıkar daha sonra çevresel yazıların ve işaretlerin tekrarlanmasıyla devam eder. Çocuklar çevredeki işaretler arasında bağlantı kurmaya başlarlar. Bu durum kitaplarda, isimlerde, televizyon ekranında, tebrik kartlarında, alfabe sembolleri konusunda farkındalığın artmasına ve metinlerin akıcı bir şekilde okunabilmesine yol açar (Riley, 2006). Gelişen okuryazarlık hem sosyal etkileşimin hem de doğrudan öğrenmenin bir sonucu olarak okuryazarlıkla ilgili davranışların ortaya çıkmasını ifade eder (Berthelsen ve Brownlee, 2007).

2.1.2. Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Kapsamı

Erken okuryazarlık, geleneksel okuryazarlık becerilerinin gelişmesiyle birlikte geleneksel okuma ve yazmaya başlamadan önceki dönem olarak tanımlanmaktadır (Justice, 2006). Çocukların özgün okuma öğretimine başlamadan önceki dönemde okumaya ilişkin sahip olmaları gerekli bilgi, beceri ve tutumların tümü olarak ifade edilen erken okuryazarlık, başarılı bir okuyucu olmak için kazandırılması gereken temel becerilerden biridir (Uzuner, 1997).

Okuryazarlık öncesi erken çocukluk dönemini kapsayan erken okuryazarlık yaklaşımı, okuryazarlık için gerekli olan tüm bilgi, beceri, tutum ve davranışları içerir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Young (2003), çocukların erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık becerilerini kazandıklarını belirtmekte ve bu becerileri okula başladıklarında okuma ve yazma öğreniminin temeli olacak genel okuma ve yazma deneyimleri olarak tanımlamaktadır. Erken okuryazarlık yaklaşımına göre, çocuğun gelişimi devam ettikçe okuryazarlık olgusu ilerler ve çocuk okula başladığında zaten okuryazarlık ve dil hakkında çok fazla bilgiye sahiptir (Strickland, 1993). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde 5 önemli nokta bulunmaktadır. (Rhyner, Haebig ve West, 2009):

- Okuryazarlık gelişimi, yaşamın erken dönemlerinde ve ilkokulda verilen formal okuryazarlık eğitiminden çok önce başlar.
- Sözel dil becerileri (dinleme ve konuşma) ile yazılı dil becerileri (okuma ve yazma) arasında, becerilerin birbiri ardına gelmesinden ziyade eşzamanlı ve birbiriyle ilişkili olarak gelişmesi (örneğin, yazılı dil gelişiminden önceki sözlü dil gelişimi vb.) arasında bir ilişki vardır. Ayrıca, çocukların erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimi okuryazarlık gelişimleri için önemlidir.
- Erken çocukluk döneminde okuryazarlık gelişiminde, okuryazarlığın işlevleri (örneğin, bir restorandan bir menüden yemek siparişi vermek, bir etkinlik hakkında bilgi edinmek, arkadaşlarını bir doğum günü partisine davet etmek) çocuğun okuryazarlık formları (örneğin, mektuplar, kelimeler, cümleler) kadar önemlidir.
- Çocuğun ortam içerisinde aktif olarak keşifler yapması ve çevresindeki okuma ve yazma içindeki yetişkinlerle (özellikle ebeveynleri) sosyal etkileşimleri (örneğin, birlikte kitap okuma, favori bir futbol takımına destek vermek için bir işaret yapma, bir kurabiye tarifini yönergelere uygun hazırlama gibi) çocukların okuma yazma davranışlarını yetişkinleri model alarak öğrenmesi için önemli fırsatlar sunar.
- Okuryazarlığın gelişmesi boyunca ortaya çıkan okuryazarlık bilgi ve becerilerinin edinilme sırası ve sıralamasında tipik olarak gelişmekte olan çocuklar için değişkenlik vardır.

Özetle erken okuryazarlık yukarıda ifade edilen gelişim süreçlerini destekleyen ortam, okuma ve yazmanın gelişimine temel oluşturan davranış, bilgi ve beceriler olarak tanımlanabilir (Lonigan, 1994).

2.1.3. Erken Okuryazarlığın Önemi

Erken okuryazarlık becerisinin gelişimi okuryazarlık açısından oldukça önemlidir. Öyle ki erken okuryazarlık becerisi sözlü okuma, konuşma akıcılığı, okuduğunu

anlama, heceleme ve yazma gibi geleneksel okuryazarlık becerileri ile tutarlı ve açık bir şekilde yakından bağlantılıdır (Mol ve Bus, 2011). Özellikle ilköğretim yıllarında erken okuryazarlık becerisi ve okuryazarlık becerisi arasındaki ilişki önemlidir. Çünkü ilköğretimde zayıf okuryazarlık becerisi ne sahip olmak okul yıllarında daha az gelişmiş okuryazarlık becerisi ile güçlü şekilde ilişkilidir (Froiland vd., 2013). Diğer taraftan literatürde erken okuryazarlık becerisinin genç yetişkinlik döneminde işlevsel okuryazarlık becerisini yordadığına yönelik bulgular bulunmaktadır (Baydar vd., 1993).

Erken okuryazarlık becerisi çocukların gelecekte öğrenme sürecine destek olan becerilerdir ve çocuklar açısından temel oluşturmaktadır. Bu becerileri kazanmada akranlarına kıyasla geride kalan çocuklar okuma ve yazma güçlüğü yaşama riski ile karşı karşıyadırlar (Luyee vd., 2018). Catts ve arkadaşları (2002) erken okuryazarlık becerisinin bireyin sonraki başarılı okuma gelişiminin güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Bununla ilişkili bir çalışmada Spira ve arkadaşları (2005) boylamsal araştırmalarında erken okuryazarlık becerisi düşük olan öğrencilerin %70'inin ilerleyen yıllarda ciddi okuma problemleri ile karşı karşıya kaldıklarını bulgulamıştır.

Erken okuryazarlık becerisi yüksek olan çocuklar bu beceri düzeyi daha düşük olan çocuklara kıyasla okul öncesi eğitime uyum sağlama konusunda zorluk yaşamakta ve ilköğretim yıllarında daha düşük okuma başarısı göstermektedirler (National Reading Panel, 2000). Erken okuryazarlık becerisi düşük olan çocuklar akranlarına yetişmekte zorluk çekmektedirler. Yapılan bir meta analiz çalışmasında erken çocukluk döneminde okuryazarlık becerisi yetersiz olan çocukların ilköğretim döneminde zayıf okuma ve zayıf anlama ihtimalinin %84 olduğu, birinci sınıf sonuna kadar iyi okuyucu olamayan çocukların zayıf okuyucular olma ihtimalinin %90 olduğu belirtilmektedir (Juel, 1988).

Whitehurst and Lonigan (1998) sonraki okumayı anlama ve kelime okuma uyumuyla erken okuryazarlık becerisi arasındaki ilişki incelediği çalışmasında çocukların sonraki okuma becerisi gelişimine temel hazırlayan becerinin erken okuryazarlık becerisi olduğunu ve sonraki okuma ve okuduğunu anlama becerisinin erken okuryazarlık becerisi deneyimi aracılığıyla kazanıldığını belirtmektedir. Storch ve Whitehurst (2002) ise erken okuryazarlık becerisinin çocukların ilköğretim, ortaöğretim

ve lise sonrası başarısı ve okuma becerisi ile yakından ilişkili olduğunu bildirmektedir. Bu sonuçlar da göstermektedir ki sonraki yıllarda okuma ve okuma ile ilişkili aktiviteler konusunda ortaya çıkan sorunları engellemek için okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerisi üzerinde dikkatle durulması gerekmektedir.

2.1.4. Erken Okuryazarlık Bileşenleri

Erken okuryazarlık becerilerinin bileşenleri, okumanın gelişiminde doğal olarak yer alan ve okuma becerisi gelişmeden önce var olan becerilerdir (Şekil 1).



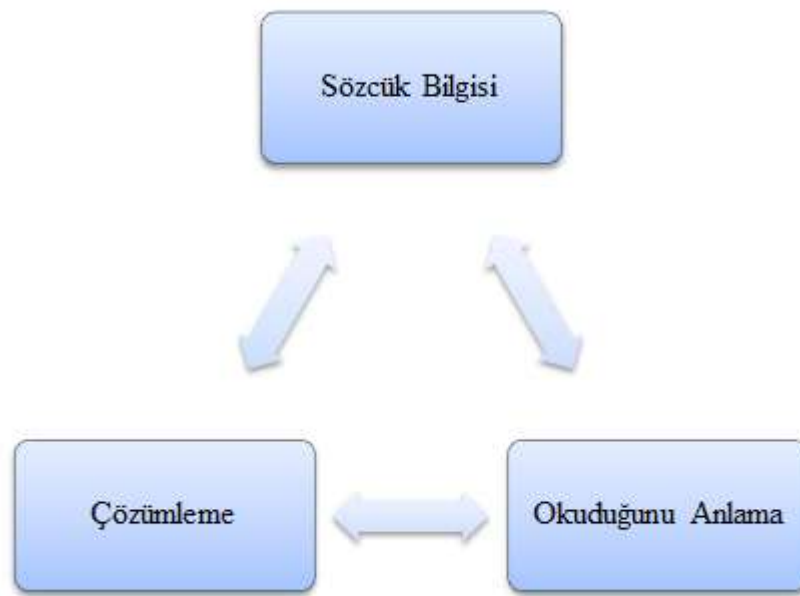
Şekil 1: Erken Okuryazarlık Bileşenleri

Okuma ve yazma yeteneğinin gelişimsel öncüleri olan erken okuryazarlık beceri ve bilgileri (Crone ve Whitehurst, 1999) aşağıda ana hatlarıyla açıklanmaktadır.

2.1.4.1. Sözcük bilgisi

En genel ifadesiyle sözcük bilgisi çocukların anladıkları, anlamını bildikleri ve uygun biçimde kullanabildikleri sözcükleri ifade eder (Luckner ve Cooke, 2010). Çocukların erken okuryazarlık kapsamında sahip olmaları beklenen sözcük bilgisi ifade edici dilde ve alıcı dilde sözcük bilgisi olmak üzere iki kategoride ele alınır. İfade edici

sözcük bilgisi çocuğun ürettiği ve bağlamına uygun kullandığı bütün sözcükleri ifade ederken (Armbruster, 2010) alıcı dilde sözcük bilgisi ise ifade edemese de çocuğun bildiği ve anladığı sözcüklerdir (Burger ve Chong, 2011). Bir okuma sürecinin başarıyla sonuçlanabilmesi için erken dönemde çocuğun kazandığı sözcük bilgisinin bu anlama sürecinin merkezinde olduğu söylenebilir. Kargın ve arkadaşlarına (2017) göre çocuklar okumaya başladıklarında sözcükleri doğru şekilde çözmelerinde zihinlerinde bu sözcüklerin bir karşılığının olmaması durumunda doğru anlama ulaşmaları mümkün değildir (Şekil 2).



Şekil 2: Sözcük Bilgisi Çözümleme ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Şekil 2’de gösterilen modele göre sözcük bilgisi açısından değerlendirildiğinde sözcük bilgisi geniş olan çocukların hem okuduğunu anlama hem de çözümlemede daha yüksek performans göstermeleri beklenir. Bu nedenle sözcük bilgisi çocuğun okuma sürecinde çözümlendiği sözcükleri doğru şekilde anlaması açısından önemli bir beceridir (Stahl ve Nagy, 2006).

2.1.4.2. Fonolojik farkındalık

Çocukların fonoloji öğretiminden faydalanmasına yardımcı olacak bilişsel becerilerden bağımsız olarak yazılı ve sözlü konuşmada kelimelerin ses yapısını tespit

edebilme ve manipüle edebilme becerisi fonolojik farkındalık olarak adlandırılmaktadır. Bu farkındalığın temelinde çocukların harf seslerini öğrenmesi ve sözcükleri çözümlemesi yatmaktadır. Fonolojik farkındalık erken çocukluk döneminde gelişen geleneksel okuryazarlık açısından kritik öneme sahip becerilerdendir (Phillips vd., 2008). Çocuğun sesleri bir araya getirmesi, sözcükleri seslerine göre ayırması, sözcüklerin sesini yeniden birleştirmesi ve iki farklı sözcüğün ortak sesler olup olmadığını yargılaması fonolojik farkındalık becerisi kapsamında değerlendirilmektedir (Anthony ve Francis, 2005).

Fonolojik farkındalığın erken çocukluk dönemi ve ilköğretim döneminde çocuğun farklı beceri alanlarındaki gelişiminde kendisini gösteren birleşik bir beceri olduğunu söylemek mümkündür. Bunun için fonolojik farkındalık sözcük birimlerinin büyüklüğünden öte çocuğun kendi dilindeki sesleri tanınması, ayırt etmesi ve manipüle etmesi kabiliyetine odaklanmaktadır (Anthony ve Francis, 2005). Fonolojik farkındalığı yeterli düzeyde olmayan çocukların okul öncesi dönem ve ilköğretim yıllarında harf ve ses eğitimi ve çözümleme aşamasında kafa karışıklığı yaşama riski bulunmaktadır (Pence, 2007).

2.1.4.3. Yazı farkındalığı

Yazılı dilinin çözümlenmesi dilin ses yapısı ile fonolojik işlemler gerektiren bir takım düşünce işlemleri gerçekleştirilir (Wagner vd., 1997). Yazı farkındalığı çocuğun yazı dilinin özelliğini, kurallarını, işlevini ve bunun sözel dil ile ilişkisini anlamasıdır. Erken çocukluk döneminde çocuğun yazı dilini okuması beklenmez; ancak bu dönemde çocuğun yazı dili ile ilgili kavramları bilmesi ve yazı ile ilgili farkındalık geliştirmesi beklenir (Justice ve Ezell, 2004).

Yazı farkındalığı çocuğun yazı kurallarına ve yazının işlevlerine aşina olmasıdır (Sonnenschein ve Munsterman, 2002). Yazı farkındalığını geliştiren durumlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Cabell vd., 2009):

- Ebeveynlerin çocukla birlikte kitap okuması,
- Çocuğun yazılı materyelin çok olduğu bir ortamda bulunması,

- Çocuğun kitabın nasıl tutulacağına farkında olması,
- Çocuğun kitapta bir başlık olduğunu fark etmesi ve bunu bulması,
- Kitabın sayfalarını doğru çevirmesi,
- Kitapta yazı yönünün olduğunu farkında olması,

Araştırmacılar erken okuryazarlık becerilerinden birisi olan yazı bilincinin okuryazarlık gelişimi açısından önemli bir aşama olduğunu belirtmektedir (Diamond vd., 2008; Walpole vd., 2004). Dolayısıyla yazı diliyle sözel dil arasındaki ilişkiyi anlamada önemli bir faktör olan yazı farkındalığı becerisi gelişmemesinin çocukların başarılı bir okuyucu olmalarını zorlaştıracakı söylenebilir.

2.1.4.4. Harf bilgisi

Çocukların alfabede bulunan harfleri ve bu harflerin isimlerinin veya başka bir ifadeyle harflerin çıkarılma seslerinin farkında olmaları harf bilgisidir. Harf bilgisi erken okuryazarlık açısından önemli bir beceridir (Griffith vd., 2008). Okuryazarlık ile halk bilgisi arasındaki ilişki uzun yıllardan bu yana incelenen bir ilişkidir (Bradley ve Bryant 1983). Her ne kadar ses bilgisi ve harf bilgisi birbirleri yerine kullanılsa da farklı becerilerdir. Harflerin bilgisi fonolojik farkındalığın gelişmesi açısından da önemlidir (McBride-Chang, 1999).

2.1.4.5. Dinlediğini anlama

Okumanın temel hedefi olan okuduğunu anlamanın ön koşulu olan dinlediğini anlama becerisi erken okuryazarlık becerileri içerisinde yer alan önemli bir bileşendir (Kargın vd., 2015). Bir kişinin kendi okuduğundan ya da başka bir kişinin okuduğundan anlam çıkarması için önce dinlediğini anlaması gerekmektedir. Anlama becerisi ile sözcük becerisi birbirlerini çift yönlü olarak etkileyen iki beceridir. Okuma sürecine dahil olanlar kelime hazinelerini yeni öğrendikleri sözcükler ile geliştirir öğrendikleri yeni sözcükler bireyin karmaşık metinleri anlamasını sağlar (Gürel, 2018).

Dinlediğini anlama becerisinin artması için bireyin dilin sözdizimsel ve anlamsal yapısıyla ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu bilgi aynı zamanda dil bilgisi, anlam stratejisi, sözcük bilgisi ve metin hakkında bilgi sahibi olmayı da gerektirmektedir. Okunan bir metnin dil bilgisi ve sözcük bilgisi hakkında bilgi sahibi olmak dinlediğini anlama sürecinin başarıyla sonuçlanmasını sağlar (Lonigan vd., 2008).

Literatürde kelime bilgisi, fonetik farkındalık, yazma farkındalığı, harf bilgisi ve sözlü dil becerilerini içeren erken okuryazarlık becerilerinin okuryazarlık öğrenme sürecinde önemli olduğu belirtilmektedir (Dickinson ve McCabe, 2001; Neuman ve Dickinson, 2018; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bahsedilen bu beceri alanlarının birbiriyle ilişkili olduğu ve bu becerilerin karşılıklı olarak birbirlerinin gelişimini etkilediği belirtilmektedir (Kendeou vd., 2009). Örneğin, erken okuryazarlık becerilerinden kelime bilgisi, dil bileşenlerinin oluşumunda (Hirsch, 2003) ve gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Bromley, 2007; Robinson, 2005). Kelime bilgisinin genişliği, derinliği ve ağırlığı, insanların yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları anlama ve ifade becerilerini geliştirmek için gereklidir. Erken çocukluk döneminde çoğalan sözcük bilgisi (Juel, 2006; Snow ve Oh, 2011) bir dizi bilişsel süreci harekete geçirerek sözcük dağarcığının gelişmesini sağlar. Benzer şekilde, sözel dilin anlamdan bağımsız olarak kelimeler, heceler, sesler ve bu birimleri etkin ve doğru kullanma becerisi, kelime bilgisinin biçimsel boyutunu anlamlandırmada kelime bilgisini geliştirerek destekleyen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda çocukların kelimelerin oluşumunu sağlayan ses ve hecelerin bilincinde olarak yeni kelime öğrenme ve kelime bilgisini geliştirme farkındalıklarını artırmaları da mümkün olacaktır (Genç-Ersoy, 2021).

2.1.5. Erken Okuryazarlık Gelişimini Etkileyen Faktörler

Erken okuryazarlık becerisi gelişimini etkileyen faktörler araştırmacılar, eğitimciler ve politika yapıcılar açısından kritik öneme sahiptir. Çocukların erken okuryazarlık gelişimi üzerinde etkili olan ve öne çıkan bu faktörler çalışmanın sıralı başlıklarında literatür bulgularına dayalı şekilde ele alınmaktadır.

2.1.5.1. Sözel çalışma belleği

Sözel çalışma belleği sözcük tanımlama ve çözümlene için gereken kod ilişkili becerilerin en temel bileşenlerinden biridir. Okuma kazanımı açısından oldukça kritik olan sözel çalışma belleği bireyin depoladığı sözel bilgileri işleme becerisidir (Demoulin ve Kolinsky, 2016). Sözel çalışma belleği çözümlene ve kavrama becerisini etkilemektedir. Sözel çalışma belleği yüksek olan öğrenciler harflerin sesini doğru şekilde alırken, bu sesleri hafızalarına depolayabilir ve daha sonra diğer seslerle karşılaştırabilir (Joubert vd., 2004). Ayrıca sözel çalışma belleği yüksek olan kişiler üst düzeyde dil bilimsel anlam gerçekleştirebilmek için daha büyük metin belgelerini zihninde tutabilir (Zhang ve Joshi, 2020).

2.1.5.2. Ailenin sosyoekonomik durumu

Ailenin sosyal ve ekonomik düzeyi erken okuryazarlık gelişimi açısından önemli bir faktördür. Araştırmalar düşük sosyal ve ekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarına sundukları erken okuryazarlık ortamının orta ve üst düzey sosyal ve ekonomik seviyedeki ailelere kıyasla daha niteliksiz ve yetersiz olduğunu ve düşük düzeydeki ailelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerisini daha düşük seviyede olduğunu göstermektedir (Duncan ve Brooks-Gunn, 2000).

2.1.5.3. Ev okuryazarlık ortamı

Ev okuryazarlık ortamı çocukların formal olarak okula başlamalarından önce okuryazarlıkla ilgili evdeki deneyimleri, materyalleri ve tutumlarını kapsamaktadır. Ev ortamı ve evde sunulan kaynaklar çocukların erken okuryazarlık becerisi açısından kritik öneme sahiptir. Ebeveynler ev ortamında çocukların okuryazarlık becerisi ve deneyimin ve gelişimini kolaylaştırmaktadırlar (Neumann ve Neumann, 2009). Bu nedenle ev, çocukların okula başlamalarından önce okuryazarlık becerisini geliştirmeye başladıkları yerdir. Bu ortam ailenin çocuğa sağladığı ortam ev okuryazarlık ortamının

bütün öğelerini kapsamaktadır. Bunlar; çocuğun evdeki kitap sayısı, evdeki toplam kitap sayısı ve ebeveynleri kitap okuma davranışlarını kapsamaktadır (Niklas ve Schneider, 2015).

2.1.6. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi

Günümüzde çocukların erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık becerilerini destekleyen çalışmaların, onların uzun vadeli okuryazarlık başarılarında kritik bir rol oynadığı kabul edilmektedir (Whitehead, 2007). Ancak okuma yazma becerileri desteklenmeyen çocukların örgün eğitimde okuma yazma öğrenmeye başladıklarında bazı zorluklarla karşılaştıkları belirtilmektedir (Justice ve Ezell, 2001). Diğer bir deyişle, örgün eğitimde okuma yazmaya geçmeden önce kritik bir gelişim aşaması olan erken okuryazarlık (Justice, 2006) becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinde süreç deneyimli kişiler (aile, öğretmenler, akranlar vb.) tarafından desteklenmeli ve öğrencilere gerçek yaşam fırsatları sunulmalıdır (Zygouris-Coe ve Center, 2001). Bu bağlamda, erken okuryazarlık becerilerini sistematik olarak geliştirmek çok önemlidir ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek erken çocukluk eğitiminin temel hedeflerinden biri olmalıdır (Snow vd., 1998). Ayrıca tüm çocukların erken çocukluk eğitimine aynı dil becerileri düzeyinde başlayamayacağı düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmenin her çocuğun gelişim düzeylerini belirlemesi ve eğitim süreçlerini bu temel üzerine inşa etmesi gerekmektedir. Bu nedenle, “okul öncesi öğretmenleri, çocuklarda okuryazarlık gelişimini desteklemek için mevcut mesleki bilgiye ve araştırmaya dayalı sorumluluğa sahip olmalıdır (Genç-Ersoy, 2021). Diğer bir deyişle, Öğretmenler çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmek için olumlu bir sınıf ortamı yaratmalı ve okula gelenler için çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalıdır (Uyanık ve Kandır, 2010).

2.2. PRAGMATİK DİL BECERİLERİ

2.2.1. Pragmatik Beceriler

Pragmatik, bir kişinin iletilen mesajdaki semantik bilgilerin ötesindeki anlamları nasıl oluşturduklarını ve diğer kişiyi nasıl anladıklarını açıklar. İnsan zihni, anlam inşa etmek için insan davranışının çoğunun altında yatan öngörücü mekanizmayı kullanır. Değerlendirme yoluyla dinleyici, mesajı ileten kişinin konuşmasının anlamını çıkarır. Örneğin, "Pencereyi açabilir misin?" Geleneksel isteklerde, bir teklifte olduğu gibi, dinleyici, mesajı ileten kişinin, dinleyicinin pencereyi açma yeteneğini sorgulamadığını, ancak pencerenin açılmasını talep ettiğini anlayabilir. Bunu anlaşılır kılan, olağan pragmatik kullanımdır (LoCastro, 2006).

Çok yönlü beceriler olan pragmatik beceriler, farklı iletişim durumlarında dilin uygun kullanımı ve yorumlanması için kullanılan bir dizi beceriler olarak tanımlanabilen sosyal iletişimin temel bileşenlerinden birini oluşturur (Airenti, 2017). Dilin bileşenlerinden birisi olan pragmatik, dilin iletişimsel amaçla kullanımını, jestlerin ve yüz ifadelerinin anlaşılmasını ve kullanılmasını, mizahı ve bunların sosyal bir ortamda uygulanmasını içeren bir sürece karşılık gelir. Ek olarak, pragmatik beceriler, dilin çevreye, bağlama ve insanlara göre düzenlenmesini içerir (Owens, 2015).

Pragmatik bileşenler, esas olarak imalar veya mizah gibi örtük anlatıların yorumlanması ve kullanımında örtüşür (Korkmaz, 2003). Mizahi ve ima durumlarında sözcüklerin sözlük anlamlarıyla yorumlanması, anlatımda aktarılan anlamın göz ardı edilmesine yol açar. Dolayısıyla iletmek istenen mesajın doğru yorumlanabilmesi için ifadenin bağlamla ilişkisinin değerlendirilebilmesi önemlidir. Diğer bir ifade ile söylenenlerle ne kastedildiği, sonuçlar ve varsayımlar çıkarılarak anlaşılabilir. Varsayımlar, anlambilim ve pragmatik arasındaki karmaşık etkileşimlerin bir sonucu olarak da oluşur (Levinson, 1983).

Pragmatik beceriler dilin sosyal bağlamında amaçlı işlevinin bilgisi ve iletişimin amacına uygun kullanımınıdır. Dilin işlevi, insanların iletişimin amacına uygun konuşma nedenlerini ve ihtiyaçlarını içerirken, sosyal bağlam insanların aynı veya farklı amaçlara

ulaşmak için resmi dil seçenekleri arasından nasıl seçim yapacaklarını belirler (Topbaş, 2001). Dilin pragmatik boyutu konuşmacının anlatmak istediği ile dinleyicinin aktarılan mesajı nasıl yorumladığını incelemektedir. Kendi içinde söylemi oluşturan kelime ve cümlelerin anlamlarının yanı sıra, konuşmacının bu söylemle anlatmak istediklerinin çözümlenmesini içeren daldır. Dolayısıyla pragmatik boyut konuşmacı tarafından anlatılmak istenen anlamı inceler (Yule, 2008). Bu açıdan bakıldığında, dinlemenin aynı zamanda anlambilim ve pragmatikğin kesişim noktasını yansıttığı söylenebilir. Dinleme, duyma eylemi gibi pasif bir eylem değil sözlü bildirilerin anlaşılması ve yorumlanmasını içeren aktif bir eylemdir. Bu, sözlü bilgilerin işleyen bellekte anlamlandırmasıyla mümkündür. Diğer bir anlatımla dinlemek, mesajı gönderen kişinin bu mesaj ile iletilmek istenen anlamı çıkarmasıdır (Korkmaz, 2005).

2.2.2. Pragmatik Gelişim

Bir çocuğun bir dile hakim olması, etrafındaki dünyayla olan ilişkisiyle yakından ilgilidir. Bebekler sadece birkaç günlükken, iletişimin ilk adımlarını öğrenmeye başlarlar, ağlamanın onlara yiyecek getirdiğini veya annenin dikkatini çektiğini öğrenirler. Böylece iletişimin ilk adımını keşfederler. Çocuklar zaman içerisinde anne ve babalarının seslerini ayırt etmeye ve çevresindeki sesleri anlamaya başlarlar. Bir çocuğun ilk alıcı dil becerileri, sesin kaynağını bulmak ve ebeveynlerinin seslerini ayırt etmektir. Daha sonra konuşmacı ile göz teması kurma, konuşmacının adına cevap verme gibi beceriler geliştirilir (Yılmaz, 2009). Çocuklar iki yaşından sonra daha karmaşık iletişim yöntemleri kullanılmaya başlamaktadır. Böylece bir nesne üzerinden ortak dikkati başlatabilir veya kendisine gösterilen nesnelere bakarak ortak dikkat oluşturabilirler (Trawick-Swith, 2013). Ortak dikkat, söylenenlerin anlamını değiştirebilen sözel olmayan bir pragmatik beceridir (Rapin ve Allen, 1998).

Çocuklar büyüdükçe ve dili farklı durumlarda kullanmaya başladıkça kelime hazinesi genişler. Bu süreçte çocuklar talep ve isteklerini ifade etmek, bir olayı ve durumu anlatmak, sohbete katılmak, duygu düşünce ve hislerini ifade etmek, ikna etmek ve soru sormak gibi amaçlarla dili kullanmaya başlarlar. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren ebeveynleri ve akrabalarıyla sözlü ve sözsüz iletişimin ayrı bir şekli olduğunu öğrenir ve kişiye göre farklı kelime, jest ve yüz ifadeleri kullanırlar (Kandır

2007). Dile ait bu kuralları ifade eden pragmatik gelişim uzun yıllar boyunca sürmektedir (Demir ve Küntay, 2012). Çocuklar büyüdükçe muhataplarını kontrol etme, konuşmalarını ilgi ve ihtiyaçlarına göre yönetme ve konuşmayı sosyalleştirme becerisini kazanırlar. Sosyalleşme ile birlikte çocukların görüşleri değişir ve özgüvenleri artar. Daha geniş sosyal çevre ise çocukların ve arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerinde kendilerini “rahat” hissetmeleri için yaşına uygun pragmatik becerilerin gelişimini destekler. Pragmatik becerilere sahip olma; doğru iletişimin, sosyal becerilerin, öz imajın, akademik başarının ve özgüvenin temelidir (Ergin, 2012).

2.2.3. Pragmatik Dil Becerileri Tanımı

İletişim, etkileşimle üretilen ve dolayısıyla sosyal bir içeriğe sahip bir süreçtir. Bu süreç, dilsel veya dilsel olmayan bağlamın yanı sıra bu bağlamda yer alan konuşmacılar ve durumların dikkate alınmasını gerektirir (Topbaş, 2001). Sembollerin iletişimde kullanılması olarak tanımlanan dil, duygusal ve sosyal iletişimin en temel birimlerindedir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bir dilde uzmanlaşmak için beş tür bilgi gereklidir. Bunlar fonoloji, morfoloji, anlambilim, sözdizimi ve pragmatiktir (Lewis, 1971).

Pragmatik, insanların anlama ve ifade etmede bağlamı nasıl kullandıklarına ve bağlamsal faktörlerin dilsel anlamla nasıl etkileşime girdiğine odaklanan bir beceri olarak tanımlanır (Wilson ve Sperber, 2012). Dil yeterliliği için ihtiyaç duyulan becerilerden biri olan pragmatik dil becerileri dil çocukların dili sosyal bağlamda iletişim amacına uygun şekilde kullanma becerileridir (Kıyak ve Diken, 2018). Pragmatik dil becerilerine örnek olarak, bir konuşma sırasında iletişim partnerinin bilgi ve beklentilerine uygun bir dil kullanma, bağlama uygun kelimeleri ve isimleri seçme gibi beceriler verilebilir.

Dilin pragmatik boyutu dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ile iletişim amacına uygun kullanımına ait bilgidir. Dilin işlevi iletişim amacına uygun olarak insanların konuşma nedenleri ve gereksinimlerini içerirken, sosyal bağlamda insanların aynı ya da değişik amaçlara ulaşmak için dilin biçimsel seçenekleri arasından nasıl seçim yaptığını belirler (Topbaş, 2001). Pragmatik dil becerileri veya dilin sosyal

bağlamda kullanılması becerisi bireyin akıcı sosyal etkileşimi desteklemek açısından oldukça önemlidir (McTear ve Conti-Ramsden, 1992).

Özetle pragmatik dil, başkalarıyla günlük etkileşimlerimizde kullandığımız sosyal dil becerilerini ifade eder. Bu, ne söylediğimizi, nasıl söylediğimizi, sözsüz iletişimimizi (göz teması, yüz ifadeleri, beden dili vb.) ve belirli bir durumda etkileşimlerimizin ne kadar uygun olduğunu içerir. Pragmatik dil becerilerine örnekler aşağıda sıralanmıştır (Leigh, 2018):

- Konuşma becerileri
- Bilgi isteme, verme ve yanıt verme
- Sıra alma
- Göz teması
- Konuları tanıtmaya ve sürdürme
- Bir konuya ilgili katkılarda bulunma
- Soru sorma
- Tekrardan veya alakasız bilgilerden kaçınma
- Açıklama isteme
- Dili duruma göre ayarlama ya da kişi
- Belirli bir akran grubunun dilini kullanmak
- Mizah kullanmak
- Dikkat çekmek ve sözünü kesmek için uygun stratejiler kullanmak
- Yardım istemek veya uygun şekilde yardım teklif etmek
- Sevgi ifadelerini uygun şekilde önermek/yanıt vermek
- Yüz ifadesi
- Beden dili
- Ses tonlaması
- Vücut mesafesi ve kişisel alan

Pragmatik beceriler, kişisel düşüncelerimizi, fikirlerimizi ve duygularımızı iletmek için hayati öneme sahiptir. Bu alanda güçlük çeken çocuklar genellikle diğer insanların iletişim amaçlı niyetini yanlış yorumlarlar ve bu nedenle sözlü veya sözsüz

olarak uygun şekilde yanıt vermekte zorlanırlar. Bu dil bileşenindeki bir sorun, sosyal etkileşimi sınırlarken diğer gelişim alanlarını etkileyebilir (Chapman, 2000).

2.2.4. Pragmatik Dil Becerilerinin Gelişimi

Pragmatik dil becerisinin gelişimi çocuk ve akran davranışları açısından oldukça önemlidir. Çocuklarda dil gelişimini ele alan çalışmalar pragmatik dil becerilerinin erken yaşlarda oluşmaya başladığını göstermektedir. Buna göre iki yaşlarında bir çocuk mesajını muhatabının bildiği ya da bilmediği şeylere göre düzenleyebilir ve gelen geri bildirimlere yanıt verebilir (Owens, 2016). İki yaşlarından sonra çocuklar yetişkinlerle bir konu hakkında etkileşim kurabilmekte ve beş yaşlarına geldiklerinde sıralı konuşma becerisine sahip olmaktadır (Ninio ve Snow, 2018). Altı ve yedi yaşlarında ise kendi iletişimlerini yansıtma becerisi göstermektedirler (Andersen-Wood ve Smith, 1997).

Okul dönemi çocuklara iletişim becerilerini geliştirecek yeni motivasyonel ortamlar, deneyimler, izleyiciler ve roller sunmaktadır. Bu dönemde çocuklar onaylama, inkar etme, bilgi paylaşma ve başkalarıyla bağlantı kurma gibi pragmatik hedeflere ulaşabilirler (Adams, 2005). Pragmatik iletişim becerilerini geliştirebilen çocukların akranları, öğretmenleri ve aileleri ile sosyal etkileşimlerinde daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Sırayla ikili etkileşimlere katılan ve başkalarını oynamaya davet eden çocuklar çekici arkadaşlar olarak görülür. Başarılı iletişimciler kendileri, duyguları ve fikirleri hakkında başkalarıyla bilgi paylaşabilir ve onlardan bilgi almak için sorular sorabilir. Böylece bu çocuklar etkili arkadaşlıklar kurabilir ve sürdürebilirler (Davies vd., 2004).

2.2.5. Pragmatik Dil Becerilerinin Değerlendirilmesindeki Değişkenler

Pragmatik dil becerilerinin ölçmesi ve değerlendirmesi için Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2), Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE-TV) gibi araçlar oluşturulmuştur. Fakat bu araçlar değerlendirme sırasında bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Pragmatik dil becerisinin farklı değişkenler içerisinde barındıran ve değişkenlerin karmaşık ilişkisini içeren bir beceri olması bu zorlukların başında gelmektedir. Öte yandan

bilişsel beceri ve yaş gibi değişkenlerin pragmatik becerileri etkilemesi bu ölçme ve değerlendirmeyi daha da zorlaştırmaktadır (Alev, 2015). Bu nedenle pragmatik becerilerin değerlendirilmesinde birkaç nokta dikkate alınmalıdır. Birincisi, pragmatikler kültürden etkilenir ve bu nedenle pragmatik dilin değerlendirilmesinde kültürel farklılıklar dikkate alınmalıdır (Hyter, 2017; Hwa-Froelich ve Vigil, 2004). İkincisi, pragmatik bozukluğu olan çocuklarda kullanım için geçerli ve güvenilir araçlara ihtiyaç vardır (Cordier vd., 2014). Üçüncüsü, iyi bir ölçüm aracı, bilgi toplamak ve çocukların pragmatik becerileri hakkında kapsamlı bir görüş elde etmek için bir dizi bakış açısını (aile üyeleri, öğretmenler ve çocukla ilgili uzmanlarla yapılan görüşmeler) ve bağlamları (günlük ve klinik ortamlardaki gözlemler) içermelidir (Adams, 2015). Son olarak, pragmatik beceriler konuşma eylemlerinin ve iletişimsel niyetlerin anlaşılmasını ve kullanılmasını, söylemin organizasyonu ve yönetimini, iletişimi sosyal bağlama uyarlamayı, gerçek olmayan dili anlama, konuşmacının amaçlanan anlamı ve sözsüz davranışları çıkarımını içerdiğinden, pragmatik değerlendirme önlemleri, bir veya iki bileşene odaklanmak yerine pragmatikğin çeşitli yönlerini daha kapsamlı bir şekilde ele almalıdır (Jafari vd, 2019).

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülen araştırmanın çalışma grubu Aksaray ilindeki ana sınıflarda eğitimine devam eden, herhangi bir tanıli yetersizliği bulunmayan 60-72 ay arası 60 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada çocukların sosyal ve demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan sosyo-demografik form, pragmatik dil becerilerini ölçmek için Pragmatik Dil Beceri Envanteri ve okuryazarlık becerilerini ölçmek için EROT testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

3.2. KATILIMCILAR

Araştırma grubunu 60-72 ay arası düşük ve yüksek okuryazarlık seviyelerine sahip 35'i kız, 25'i erkek olmak üzere toplam 60 çocuk oluşturmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada çocukların erken okuryazarlık becerilerinin seviyesinin belirlenmesi ve düşük ve yüksek seviyede olanların araştırmaya katılması amacıyla Kargın ve ark (2015) tarafından geliştirilmiş olan erken okuryazarlık testi (EROT), pragmatik dil becerilerini belirlemek için de pragmatik dil becerileri envanteri (PDBE), çalışmaya katılan çocukların velilerinden izin almak için ise gönüllü olur formu kullanılmıştır.

EROT'un uygulanması için test uygulayıcı sertifikası alınmıştır. PDBE-TV'nin uygulanması için ise envanterin standardizasyon çalışmalarını gerçekleştiren Gülce ALEV'den izin alınmıştır.

3.3.1. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

Kargın ve ark (2015) tarafından geliştirilen bu test, erken okuryazarlık becerilerinde risk grubunda yer alan ve okul öncesi dönemde bu beceriler açısından

desteklenmesi gereken çocukların belirlenmesine yönelik yedi alt testten oluşan bir değerlendirme aracıdır. Bunlar, 1. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, 2. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, 3. Genel İsimlendirme, 4. İşlev Bilgisi, 5. Harf Bilgisi, 6. Sesbilgisel Farkındalık ve 7. Dinlediğini Anlama şeklindedir. EROT'un, okul öncesi dönemde okuma becerileri açısından risk grubunda olan çocukların belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Zaman ve maliyet açısından ekonomik olması, uygulanmasının kolay, puanlanmasının pratik olması ise artı değerleri olarak kabul edilmektedir.

3.3.2. Pragmatik Dil Becerileri Envanteri- Türkçe Versiyonu (PDBE-TV)

Gilliam ve Miller tarafından (2004) 5-12 yaş arası çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Alev ve arkadaşları (2014) tarafından Türkçe adaptasyonu ve standardizasyonu yapılmıştır.

45 maddeden oluşan norm referanslı, öğretmen değerlendirmesine dayalı bir değerlendirme aracıdır. Değerlendirmeyi yapan öğretmen çocuğun pragmatik dil becerilerini çok zayıf, zayıf, ortalamanın biraz altı, ortalama, ortalamanın biraz üstü, yeterli ve çok yeterli şeklinde puanlar. Envanterde yer alan 45 madde her biri 15 madde içeren üç alt başlıkta toplanmıştır. Bu alt başlıklar sırasıyla şöyledir:

Sınıf İçi Etkileşim Becerileri: Bu alt başlık söyleşi (sohbet) sırasında konuyu dağıtmadan sürdürebilme, nesnelere nasıl çalıştığını anlatabilme, argo ifadeleri yerli yerinde kullanabilme, mecazi dil kullanımına vakıf olma ve mecazı anlayabilme gibi becerileri içermektedir. 1-15 arası maddeler bu alt başlıkta değerlendirilmektedir.

Sosyal Etkileşim Becerileri: Bu alt başlık ne zaman konuşup ne zaman susması gerektiğini bilmek, sınıf içi kuralları anlamak, sohbet sırasında uygun bir biçimde sıra almak ve bir davranışın sonuçlarını tahmin edebilmek gibi becerileri içermektedir. 16-30 arası maddeler bu alt başlıkta değerlendirilmektedir.

Kişisel Etkileşim Becerileri: Bu alt başlık sohbet başlatma, yardım ricasında bulunma, sözel oyunlara katılabilme ve sözel olmayan iletişimsel jest ve mimikleri

uygun bir biçimde kullanabilme gibi becerileri içermektedir. 31-45 arası maddeler bu alt başlıkta değerlendirilmektedir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Değerlendirmeler farklı bireysel oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Sekiz alt testten oluşan bir değerlendirme aracı olan EROT uygulanmış, uygulanma süresi yaklaşık 30 dk. sürmüştür. Aynı esnada çocukların eğitiminden sorumlu öğretmen PDDBE’de yer alan ve üç alt başlıkta toplanan 45 maddeyi çocuğun durumuna göre objektif olarak doldurmuştur.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışma verileri SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edildi. Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı test edilmiş olup verilerin normal dağılıma sahip olmadığı görüldü. Cinsiyete yönelik karşılaştırmalar için Mann Whitney U test kullanıldı. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman’s korelasyon analizi kullanıldı. Sonuçlar %95 ($p<0.05$) anlamlılık düzeyinde değerlendirildi.

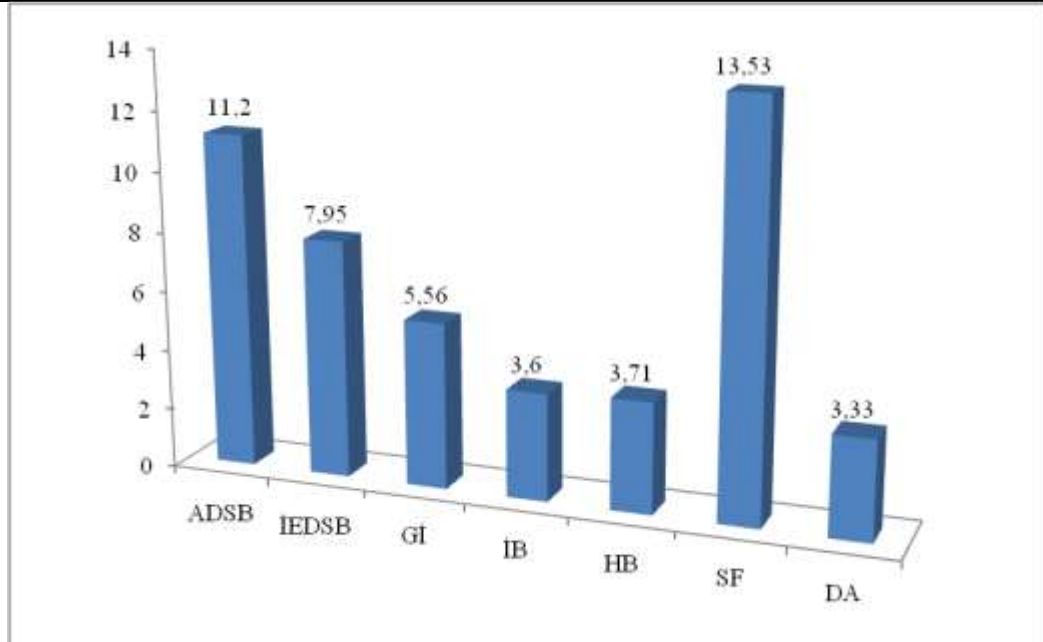
4. BULGULAR

4.1. ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmaya dahil edilen çocukların erken okuryazarlık becerileri ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar incelendiğinde en yüksek ortalama puanın 13.53 ± 5.67 ile Sesbilgisel Farkındalık (SF) altboyutundan, en düşük ortalama puanın ise 3.33 ± 1.45 ile Dinlediğini Anlama (DA) altboyutundan elde ettikleri görülmektedir (Tablo 1; Şekil 3).

Tablo 1. Katılımcıların erken okuryazarlık becerileri ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar

	N	Min.	Maks.	Ort.	Ss (\pm)
ADSB	60	5,00	15,00	11,20	2,01
İEDSB	60	,00	15,00	7,95	3,51
Gİ	60	,00	10,00	5,56	2,19
İB	60	,00	8,00	3,60	2,22
HB	60	,00	14,00	3,71	3,31
SF	60	,00	32,00	13,53	5,67
DA	60	,00	6,00	3,33	1,45

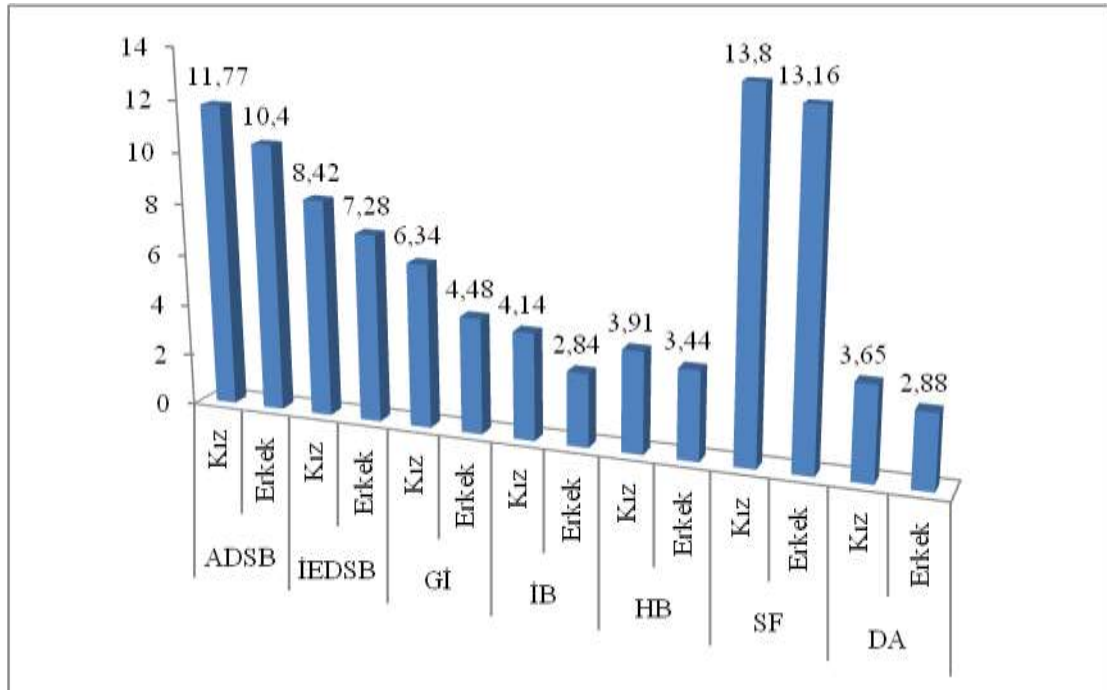


Şekil 3. Katılımcıların erken okuryazarlık becerileri ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar

Çocukların cinsiyetine göre erken okuryazarlık becerilerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U test kullanıldı. Analiz sonucunda kızların ADSB, Genel İsimlendirme (Gİ) ve İşlev Bilgisi (İB) düzeyinin erkek çocuklardan anlamlı şekilde yüksek olduğu saptandı ($p < 0.05$) (Tablo 2; Şekil 4).

Tablo 2. Katılımcıların erken okuryazarlık becerileri ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss (\pm)	U	P
ADSB	Kız	35	11,77	1,78	274.000	.013
	Erkek	25	10,40	2,08		
İEDSB	Kız	35	8,42	3,26	367.000	.287
	Erkek	25	7,28	3,81		
Gİ	Kız	35	6,34	1,86	230.000	.002
	Erkek	25	4,48	2,20		
İB	Kız	35	4,14	2,15	297.500	.034
	Erkek	25	2,84	2,13		
HB	Kız	35	3,91	3,08	362.000	.253
	Erkek	25	3,44	3,67		
SF	Kız	35	13,80	5,36	409.500	.673
	Erkek	25	13,16	6,16		
DA	Kız	35	3,65	1,16	318.000	.065
	Erkek	25	2,88	1,71		



Şekil 4. Katılımcıların cinsiyetine göre erken okuryazarlık becerileri ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar

Erken okuryazarlık becerileri altboyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Buna göre ADSB ile İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi (İEDSB), Gİ ve Sesbilgisel Farkındalık (Sİ) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde; İB, Harf Bilgisi (HB) ve DA arasında pozitif yönde ve orta şiddette ilişki söz konusudur. İEDSB ile Gİ ve SF arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde; İB, HB ve DA arasında ise orta düzeyde ilişki söz konusudur. Gİ ile İB, HB ve DA arasında pozitif yönde, orta şiddette; SF arasında ise pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. HB ile SF arasında pozitif yönde ve yüksek şiddette ilişki söz konusudur. SF ile DA arasında da pozitif yönde, orta şiddette ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 3. Erken okuryazarlık becerileri altboyutları arasındaki ilişki

		ADSB	İEDSB	Gİ	İB	HB	SF	DA	
Spearman's rho	ADSB	r	1,000						
		p	.						
		N	60						
	İEDSB	r	,664**	1,000					
		p	,000	.					
		N	60	60					
	Gİ	r	,776**	,720**	1,000				
		p	,000	,000	.				
		N	60	60	60				
	İB	r	,418**	,590**	,595**	1,000			
		p	,001	,000	,000	.			
		N	60	60	60	60			
	HB	r	,493**	,501**	,507**	,132	1,000		
		p	,000	,000	,000	,315	.		
		N	60	60	60	60	60		
	SF	r	,650**	,682**	,655**	,288*	,611**	1,000	
		p	,000	,000	,000	,026	,000	.	
		N	60	60	60	60	60	60	
	DA	r	,477**	,449**	,504**	,491**	,176	,404**	1,000
		p	,000	,000	,000	,000	,179	,001	.
		N	60	60	60	60	60	60	60

r<0.2 ise çok zayıf ilişki yada korelasyon yok

0.2-0.4 arasında ise zayıf korelasyon

0.4-0.6 arasında ise orta şiddette korelasyon

0.6-0.8 arasında ise yüksek korelasyon

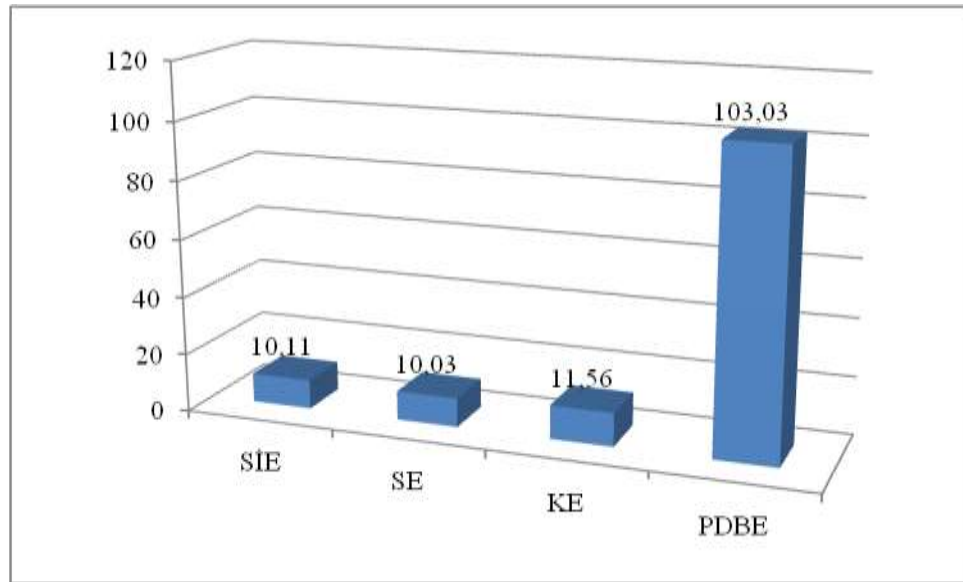
0.8> ise çok yüksek korelasyon.

4.2. PRAGMATİK DİL BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çocukların pragmatik dil becerilerini belirlemek amacıyla kullanmış olduğumuz Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Sınıfı İçi Etkileşim (SİE), Sosyal Etkileşim (SE) ve Kişisel Etkileşim (KE) olmak üzere toplam 3 boyuttan oluşmaktadır. Envanterden elde edilen puanlar Tablo 4’te sunulmuştur. Buna göre çocuklar en yüksek puanı 11.56 ± 3.14 ile KE, en düşük puanı ise 10.03 ± 3.32 ile SE boyutundan elde etmiştir. Ölçekten elde edilen ortalama puan ise 103.03 ± 16.42 ’dir.

Tablo 4. Katılımcıların pragmatik dil becerileri envanterinden elde ettikleri puanlar

	N	Min.	Maks.	Ort.	Ss (\pm)
SİE	60	1,00	15,00	10,11	3,05
SE	60	2,00	17,00	10,03	3,32
KE	60	3,00	16,00	11,56	3,14
PDBE	60	56,00	127,00	103,03	16,42



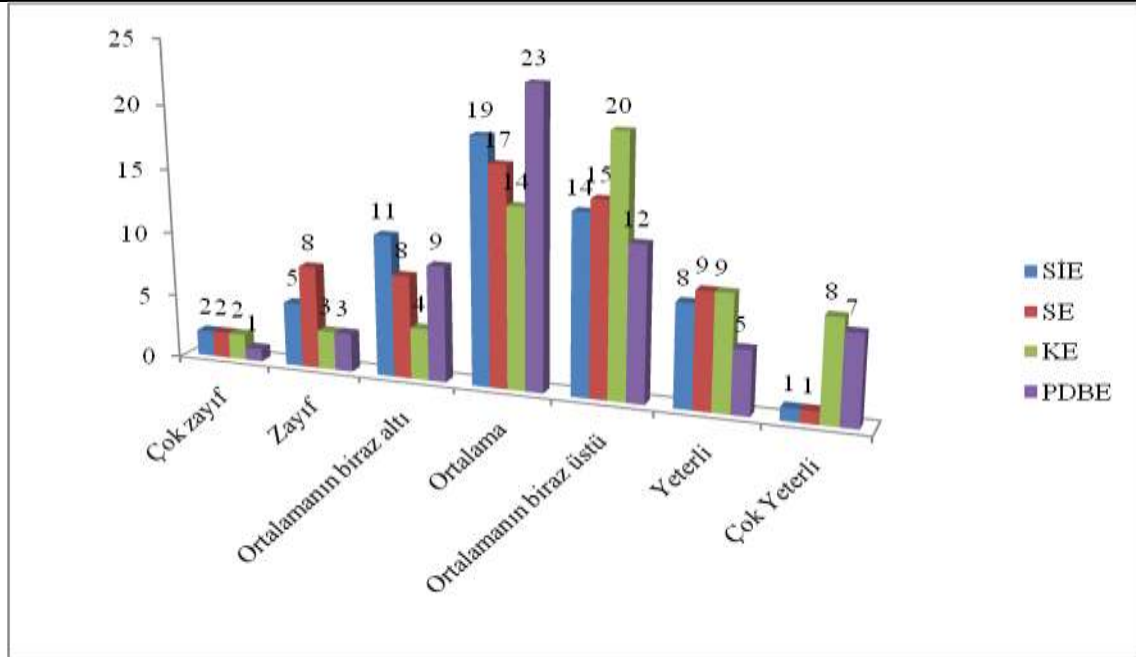
Şekil 5. Katılımcıların pragmatik dil becerileri envanterinden elde ettikleri puanlar

Pragmatik dil becerileri envanterinden elde edilen ortalama puanlara göre yapılan değerlendirme sonucunda çocukların %31.7’sinin Sınıf İçi Etkileşime (SİE) ilişkin

pragmatik dil becerilerinin ortalama, %23.3'ünün ortalamanın biraz üstü, %18.3'ünün ortalamanın biraz altı, %13.3'ünün yeterli, %8.3'ünün zayıf, %3.3'ünün çok zayıf, %1.7'sinin çok yeterli olduğu görüldü. SE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri incelendiğinde %28.3'ünün ortalama, %25'inin ortalamanın biraz üstü, %15'inin yeterli, %13.3'ünün ortalamanın biraz altı, %13.3'ünün zayıf, %3.3'ünün çok zayıf, %1.7'sinin çok yeterli; KE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri incelendiğinde %33.3'ünün ortalamanın biraz üstü, %23.3'ünün ortalama, %15'inin yeterli, %13.3'ünün çok yeterli, %6.7'sinin ortalamanın biraz altı, %5'inin zayıf, %3.3'ünün de çok zayıf olduğu görüldü. Toplam puanlar baz alındığında (PDBE) çocukların %38.3'ünün ortalama, %20'sinin ortalamanın biraz üstü, %15'inin ortalamanın biraz altı, %11.7'sinin çok yeterli, %8.3'ünün yeterli, %5'inin zayıf, %1.7'sinin de çok zayıf olduğu görülmüştür (Tablo 5; Şekil 6).

Tablo 5. Katılımcıların pragmatik dil becerileri düzeyi

	SİE		SE		KE		PDBE	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Çok zayıf	2	3,3	2	3,3	2	3,3	1	1,7
Zayıf	5	8,3	8	13,3	3	5,0	3	5,0
Ortalamanın biraz altı	11	18,3	8	13,3	4	6,7	9	15,0
Ortalama	19	31,7	17	28,3	14	23,3	23	38,3
Ortalamanın biraz üstü	14	23,3	15	25,0	20	33,3	12	20,0
Yeterli	8	13,3	9	15,0	9	15,0	5	8,3
Çok Yeterli	1	1,7	1	1,7	8	13,3	7	11,7

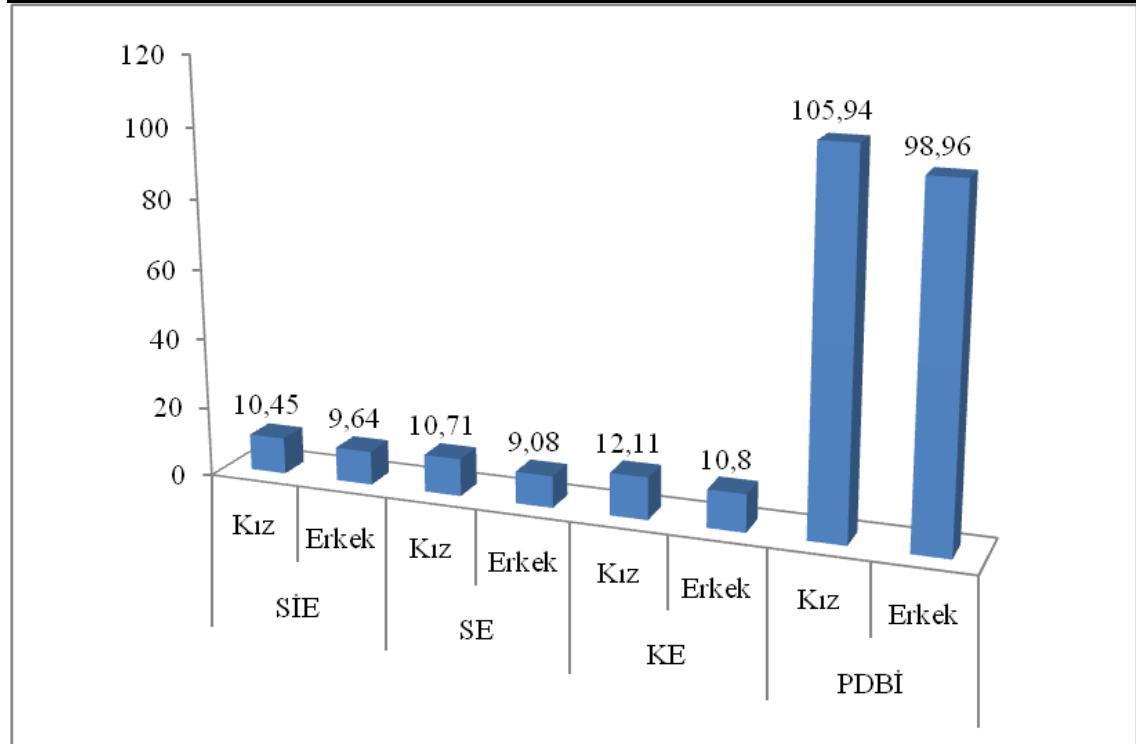


Şekil 6. Katılımcıların pragmatik dil becerileri düzeyi

Çocukların cinsiyetine göre PDBE'den elde ettikleri ortalama puanlarda farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U test kullanıldı. Analiz sonucunda her ne kadar kız çocukların SİE, SE, KE ve toplam PDBE puan ortalamaları erkek çocuklardan daha yüksek bulunsa da gruplar arasındaki farkın istatistikî açıdan anlamlı düzeyde olmadığı ($p>0.05$) görüldü (Tablo 6; Şekil 7).

Tablo 6. Katılımcıların cinsiyetine göre PDBE'den elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss (\pm)	U	P
SİE	Kız	35	10,45	2,75	381.000	.393
	Erkek	25	9,64	3,43		
SE	Kız	35	10,71	3,13	321.500	.080
	Erkek	25	9,08	3,41		
KE	Kız	35	12,11	2,60	346.500	.168
	Erkek	25	10,80	3,69		
PDBE	Kız	35	105,94	14,37	346.000	.170
	Erkek	25	98,96	18,46		



Şekil 7. Katılımcıların cinsiyetine göre PDBE'den elde ettikleri ortalama puanlar

Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE) altboyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman's korelasyon analizi kullanıldı. Analiz sonucunda SİE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri ile SE ve KE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde ve çok yüksek şiddette ($r>0.8$; $p<0.001$), SE ile KE arasında pozitif yönde ve çok yüksek şiddette ($r = .804$; $p<0.001$) ilişki saptandı. Aynı zamanda toplam pragmatik dil becerileri (PDBE) ile SİE, SE ve KE arasında da pozitif yönde, çok yüksek şiddette ($r>0.8$; $p<0.001$) ilişki tespit edildi (Tablo 7).

Tablo 7. PDBE altboyutları arasındaki ilişki

		SİE	SE	KE	PDBE	
Spearman's rho	SİE	r	1,000			
		p	.			
		N	60			
	SE	r	,875**	1,000		
		p	,000	.		
		N	60	60		
	KE	r	,837**	,804**	1,000	
		p	,000	,000	.	
		N	60	60	60	
	PDBE	r	,958**	,956**	,907**	1,000
		p	,000	,000	,000	.
		N	60	60	60	60

$r<0.2$ ise çok zayıf ilişki yada korelasyon yok
 $0.2-0.4$ arasında ise zayıf korelasyon
 $0.4-0.6$ arasında ise orta şiddette korelasyon
 $0.6-0.8$ arasında ise yüksek korelasyon
 $0.8>$ ise çok yüksek korelasyon.

4.3. ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE PRAGMATİK DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Spearman's korelasyon analizi sonucunda erken okuryazarlık becerilerinden ADSB ile SİE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde, zayıf ($r = .272$; $p<0.05$); SE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde, zayıf ($r = .380$); toplam PDBE arasında pozitif yönde, zayıf ($r = .340$; $p<0.05$) ilişki saptandı (Tablo 8).

Erken okuryazarlık becerileri altboyutlarından İEDSB ile SİE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde, zayıf ($r = .275$; $p < 0.05$); SE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde, zayıf ($r = .377$; $p < 0.05$); KE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde, zayıf ($r = .263$; $p < 0.05$) ve PDBE arasında pozitif yönde, zayıf ($r = .340$; $p < 0.05$) ilişki saptandı (Tablo 8).

Erken okuryazarlık becerilerinden Gİ ile SİE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde, zayıf ($r = .370$; $p < 0.05$); SE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde, orta şiddette ($r = .476$; $p < 0.001$); KE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde, zayıf ($r = .366$; $p < 0.05$) ve PDBE arasında pozitif yönde, orta şiddette ($r = .450$; $p < 0.001$) ilişki saptandı (Tablo 8).

Erken okuryazarlık becerilerinden İB ile pragmatik dil becerirli arasında anlamlı ilişki saptanmadı ($p > 0.05$) (Tablo 8).

Erken okuryazarlık becerilerinden HB ile SE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde, zayıf ($r = .360$; $p < 0.05$); KE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde, zayıf ($r = .289$; $p < 0.05$); PDBE arasında pozitif yönde, zayıf ($r = .341$; $p < 0.05$) ilişki saptandı (Tablo 8).

Erken okuryazarlık becerileri altboyutlarından SF ile SİE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde, orta şiddette ($r = .493$; $p < 0.001$); SE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde, orta şiddette ($r = .561$; $p < 0.001$); KE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde, zayıf ($r = .366$; $p < 0.05$) ve PDBE arasında pozitif yönde, orta şiddette ($r = .531$; $p < 0.001$) ilişki saptandı (Tablo 8).

Erken okuryazarlık becerilerinden DA ile SİE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri, SE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri ve PDBE arasında pozitif yönde, zayıf ($0.2 < r < 0.4$; $p < 0.05$) ilişki saptandı (Tablo 8).

Tablo 8. Erken okuryazarlık becerileri ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişki

			SİE	SE	KE	PDBE
Spearman's rho	ADSB	R	,272*	,380**	,233	,340**
		P	,035	,003	,073	,008
		N	60	60	60	60
	İEDSB	R	,275*	,377**	,263*	,340**
		P	,033	,003	,042	,008

		N	60	60	60	60
Gİ	R		,370**	,476**	,366**	,450**
	P		,004	,000	,004	,000
	N		60	60	60	60
İB	R		,082	,241	,027	,140
	P		,535	,064	,836	,285
	N		60	60	60	60
HB	R		,243	,360**	,289*	,341**
	P		,062	,005	,025	,008
	N		60	60	60	60
SF	R		,493**	,561**	,366**	,531**
	P		,000	,000	,004	,000
	N		60	60	60	60
DA	R		,268*	,360**	,168	,306*
	P		,038	,005	,200	,018
	N		60	60	60	60

$r < 0.2$ ise çok zayıf ilişki yada korelasyon yok
 $0.2-0.4$ arasında ise zayıf korelasyon
 $0.4-0.6$ arasında ise orta şiddette korelasyon
 $0.6-0.8$ arasında ise yüksek korelasyon
 $0.8 >$ ise çok yüksek korelasyon.

5. TARTIŞMA

Bu çalışma 60-72 ay arası düşük ve yüksek erken okur yazarlık seviyeleri olan çocukların pragmatik dil becerilerinde farklılıklar olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma grubu Aksaray ilindeki ana sınıflarda eğitimine devam eden, herhangi bir tanıli yetersizliği bulunmayan 60-72 ay arası 60 çocuktan oluşmaktadır. Bulgular, erken okuryazarlık becerileri altboyutları ile pragmatik dil becerileri altboyutları ve toplam pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğunu, diğer bir ifadeyle erken okuryazarlık becerilerindeki artışa bağlı olarak pragmatik dil becerilerinin de anlamlı şekilde arttığı göstermiştir.

Erken okuryazarlık çocukların okuryazarlık ile ilgili sahip oldukları ön beceriler ile okuma için ön koşul konumundaki beceriler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarıldığı süreç olup bu süreçte sözel dil, kelime dağarcığı, fonolojik farkındalık, harf farkındalığı, yazı bilinci, okuduğunu anlama vb. ön becerilere sahip olması beklenmektedir. Okuma sürecine ilişkin uyum sürecini kolaylaştırmakta olan erken okuryazarlık becerileri ayrıca okumanın da kolay öğrenilmesini sağlamaktadır (Gupta, 2009).

Okuryazarlık becerileri ilk 5 yıl içerisinde gelişmeye başlamaktadır (Becky ve Spivey, 2013). Bununla birlikte günümüzdeki kabul gören görüş okuryazarlığın okul öncesi dönemde başladığıdır (Çetin, 2019). Bu bağlamda erken okuryazarlık becerileri 0-6 yaş arası dönemi kapsamaktadır. Son yıllarda okul çağı çocuklarında okula başladıkları zaman okumayı öğrenme konusunda güçlük yaşadıkları görülmekte olup bu konu üzerine yapılan çalışmalar neticesinde okul öncesi dönemde okumaya hazırlık becerilerine yönelik çalışmaların sayısında da artış olmaya başlamıştır (Kargın ve ark., 2017).

Çocukların örgün okuma öğretimine başlamadan önceki dönemde okumaya yönelik sahip olmaları gereken bilgi, becer, ve tutumların tamamını ifade etmekte olan

erken okuryazarlık başarılı okuyucu olabilmek için bireyde bulunması gereken temel beceriler arasında yer alır (Uzuner, 1997; Kargın ve ark., 2017).

Araştırmalar, bu beceriler arasında hiyerarşik bir ilişki olduğunu ve okuyucuların bu becerilerden biri veya birkaçında sorun yaşamaları durumunda çeşitli okuma bileşenlerinde ciddi sınırlamalar gösterebileceklerini belirtmektedir (Frost, 1988; Samuels ve Farstrup, 2006). Araştırmalar erken okuryazarlık becerilerinin aynı zamanda dil gelişimi açısından da ciddi katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalardan birinde Ergül ve arkadaşları (2006) erken okuryazarlık becerisi yüksek olan çocukların sosyal bağlamda iletişim amacına uygun şekilde sözcük bilgisi ve ifade edici dil becerisinde yaşlılarına kıyasla daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Çocukların dili sosyal bağlamda iletişim amacına uygun şekilde kullanma becerileri pragmatik dil becerisi olarak adlandırılmaktadır (Kıyak ve Diken, 2018). Dilin pragmatik boyutu dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ile iletişim amacına uygun kullanımına ait bilgidir. Dilin işlevi iletişim amacına uygun olarak insanların konuşma nedenleri ve gereksinimlerini içerirken, sosyal bağlamda insanların aynı ya da değişik amaçlara ulaşmak için dilin biçimsel seçenekleri arasından nasıl seçim yaptığını belirler (Topbaş, 2001). Dilin bileşenlerinden birisi olan pragmatik, dilin iletişimsel amaçla kullanımını, jestlerin ve yüz ifadelerinin anlaşılmasını ve kullanılmasını, mizahı ve bunların sosyal bir ortamda uygulanmasını içeren bir sürece karşılık gelir. Ek olarak, pragmatik beceriler, dilin çevreye, bağlama ve insanlara göre düzenlenmesini içerir (Owens, 2015; Topbaş, 2001).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR

Mevcut çalışma sonucunda çocukların erken okuryazarlık becerileri ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar incelendiğinde en yüksek ortalama puanın 13.53 ± 5.67 ile alıcı dilde sözcük bilgisi (ADSB) altboyutundan, en düşük ortalama puanın ise 3.33 ± 1.45 ile dinlediğini anlama (DA) altboyutundan elde ettikleri görüldü. Kızların ADSB, genel isimlendirme (Gİ) ve işlev bilgisi (İB) düzeyinin erkek çocuklardan anlamlı şekilde yüksek olduğu saptandı. Millard ve Bhojwani (2012) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet farkının erken okuryazarlık beceri ediniminde uygulanmakta olan etkinlikler esnasında çocukların tercih ettikleri materyal bakımından ortaya çıktığı bildirilmiştir.

ADSB ile ifade edici dilde sözcük bilgisi (İEDSB), Gİ ve sesbilgisel farkındalık (Sİ) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde; İB, harf bilgisi (HB) ve DA arasında pozitif yönde ve orta şiddette ilişki söz konusudur. İEDSB ile Gİ ve SF arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde; İB, HB ve DA arasında ise orta düzeyde ilişki söz konusudur. Gİ ile İB, HB ve DA arasında pozitif yönde, orta şiddette; SF arasında ise pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. HB ile SF arasında pozitif yönde ve yüksek şiddette ilişki söz konusudur. SF ile DA arasında da pozitif yönde, orta şiddette ilişki tespit edilmiştir. Kargın ve ark (2017) tarafından anasınıfı çocukları üzerinde gerçekleştirilen çalışmada erken okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönde ilişki bildirilmiştir.

Mevcut çalışmada çocuklar pragmatik dil becerileri envanteri altboyutlarından en yüksek puanı 11.56 ± 3.14 ile KE, en düşük puanı ise 10.03 ± 3.32 ile SE boyutundan elde etmiştir. Ölçekten elde edilen ortalama puan ise 103.03 ± 16.42 'dir. Pragmatik dil becerileri envanterinden elde edilen ortalama puanlara göre yapılan değerlendirme sonucunda çocukların %31.7'sinin sınıf içi etkileşime (SİE) ilişkin pragmatik dil becerilerinin ortalama, %23.3'ünün ortalamasının biraz üstü, %18.3'ünün ortalamasının biraz altı, %13.3'ünün yeterli, %8.3'ünün zayıf, %3.3'ünün çok zayıf, %1.7'sinin çok yeterli olduğu görüldü. SE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri incelendiğinde

%28.3'ünün ortalama, %25'inin ortalamanın biraz üstü, %15'inin yeterli, %13.3'ünün ortalamanın biraz altı, %13.3'ünün zayıf, %3.3'ünün çok zayıf, %1.7'sinin çok yeterli; KE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri incelendiğinde %33.3'ünün ortalamanın biraz üstü, %23.3'ünün ortalama, %15'inin yeterli, %13.3'ünün çok yeterli, %6.7'sinin ortalamanın biraz altı, %5'inin zayıf, %3.3'ünün de çok zayıf olduğu görüldü. Toplam puanlar baz alındığında (PDBE) çocukların %38.3'ünün ortalama, %20'sinin ortalamanın biraz üstü, %15'inin ortalamanın biraz altı, %11.7'sinin çok yeterli, %8.3'ünün yeterli, %5'inin zayıf, %1.7'sinin de çok zayıf olduğu görüldü. Cinsiyete göre pragmatik dil becerilerinde anlamlı farklılık saptanmadı. Çalışmamızdan elde edilen sonuç ile paralellik arz edecek şekilde Etlan (2021) tarafından yapılan çalışmada cinsiyete göre pragmatik dil becerilerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı bildirilmiştir.

Mevcut çalışmada SİE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri ile SE ve KE'ye ilişkin pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde ve çok yüksek şiddette ($r>0.8$; $p<0.001$), SE ile KE arasında pozitif yönde ve çok yüksek şiddette ($r = .804$; $p<0.001$) ilişki saptandı. Aynı zamanda toplam pragmatik dil becerileri (PDBE) ile SİE, SE ve KE arasında da pozitif yönde, çok yüksek şiddette ($r>0.8$; $p<0.001$) ilişki tespit edildi.

Çalışma sonucunda erken okuryazarlık becerileri altboyutları ile pragmatik dil becerileri altboyutları ve toplam pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle erken okuryazarlık becerilerindeki artışa bağlı olarak pragmatik dil becerilerinin de anlamlı şekilde arttığı görülmüştür.

6.2. SINIRLILIKLAR

Covid-19 salgını, EROT testinin uygulama süresinin uzun olması, PBDE-TV envanterinin öğretmenlerce doldurulması ve velilerin çalışmaya çocuklarının katılımına razı olmamaları sebebiyle yeterli katılımcı sayısına ulaşılamamıştır. Mevcut çalışmada katılımcı sayısı 60 kişi ile sınırlıdır. Gelecekteki araştırmalara yol göstermesi için katılımcı sayısı cinsiyet faktörü dengeli tutularak artırılırsa daha güvenilir ve geniş kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

6.3. ÖNERİLER

- Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerine ilişkin etkinlikler, sesbilgisel farkındalık çalışmaları, sözcük dağarcığını, dinlediğini anlama becerilerini ve işlev bilgisini geliştirmek için farklı metin türlerinde (yazınsal (öyküleyici), bilgilendirici) kitap okumaları, incelemeleri yapılabilir.
- Okul öncesi dönemde pragmatik dil becerilerini geliştirmeye yönelik canlandırma oyunları (sosyal iletişim becerileri) oynanabilir. Mecaz, bilmece, deyim, soyut dil kullanımına yönelik etkinlikler, kitap okumaları yapılabilir. Kuralları içeren etkinlik tabloları oluşturulabilir. Doğru-yanlış davranışlar ve sonuçları ile ilgili animasyon izleme, canlandırma/dramatize etme etkinlikleri yapılabilir. Durumlar karşısında duygularını yansıtan oyunlar, kitap okumaları, canlandırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alev, G. (2011). *Pragmatik dil becerileri envanteri'nin türkçe standardizasyon çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alev, G., Diken, İ. H., Ardıç, A., Diken, Ö., Şekercioğlu, G., ve Gilliam, J. E. (2014). Adaptation and examining psychometrical properties of pragmatic language skills inventory (PLSI) in Turkey. *Elementary Education Online*, 13(1), 258-273.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Armbruster, B. B. (2010). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Diane Publishing.
- Baydar, N., Brooks-Gunn, J., & Furstenberg, F. F. (1993). Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence. *Child development*, 64(3), 815-829.
- Becky, L. & Spivey, M. (2013). Six Early Literacy Skills Predict Reading and Writing. *Handouts Handy Free informational handouts for educators, parents, and students*, 378-379.
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2007). Working with toddlers in child care: Practitioners' beliefs about their role. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 347-362.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. *Nature*, 301(5899), 419-421.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(7), 528-537.

- Burger, A., & Chong I. (2011). Receptive vocabulary. In Goldstein S. & Naglieri J.A. (Eds.) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer US.
- Büyüköztürk, Ş., Ergül, C., Güldenoğlu, B., Kargin, T. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (erot) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2009). Emergent name-writing abilities of preschool-age children with language impairment. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40(1), 53.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142–1157.
- Crone, D. A., & Whitehurst, G. J. (1999). Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills. *Journal of educational psychology*, 91(4), 604.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demoulin, C., & Kolinsky, R. (2016). Does learning to read shape verbal working memory?. *Psychonomic bulletin & review*, 23(3), 703-722.
- Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 467-478.

- Dickinson, D. K., & 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.
- Duncan G. J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child development*, 71(1), 188-196.
- Ehri, L. C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. In R. Stainthorp & P. Tomlinson (Eds.), *Learning and teaching reading* (pp. 7-28). London: British Journal of Educational Psychology Monograph Series II.
- Elley, B. W. (1989). *Review of Research on Reading Literacy*. New Zealand: University of Canterbury.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Froiland, J. M., Powell, D. R., Diamond, K. E., & Son, S. H. C. (2013). Neighborhood socioeconomic well-being, home literacy, and early literacy skills of at-risk preschoolers. *Psychology in the Schools*, 50(8), 755-769.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trials. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71-99.
- Genç-Ersoy, B. (2021). Stakeholder Views on Early Literacy and Reading and Writing Acquisition in the Preschool Period. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 255-286.
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J., & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Corwin Press.

- Guice, S. L. (1995). Creating Communities of Readers: A Study of Children's Information Networks as Multiple Contexts for Responding to Texts. *Journal of Reading Behaviour*, 27, 379-397.
- Guthrie, J. T., & Kirsch, I. S. (1984). The Emergent Perspective on Literacy. *Phi Delta Kappan*, 65(5), 351-55.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17-32.
- Gürel, H. (2018). *Fransa ve Türkiyede okul öncesi eğitimin karşılaştırması*. yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and then world. *American Educator*, 10-14.
- Joubert, S., Beauregard, M., Walter, N., Bourgouin, P., Beaudoin, G., Leroux, J. M., ... & Lecours, A. R. (2004). Neural correlates of lexical and sublexical processes in reading. *Brain and language*, 89(1), 9-20.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of educational Psychology*, 80(4), 437.
- Juel, C. (2006). *The impact of early school experiences on initial reading*. (S. B. Neuman ve D. Dickinson, Ed.), Handbook of early literacy research içinde (s. 410-426). New York: Guilford Pres.
- Justice, L. M. (2006). *Emergent literacy: Development, domains, and intervention approaches*. (L.M. Justice, Ed.). Clinical approaches to emergent literacy intervention içinde (s. 1-27). Oxford: Plural Publishing.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225.

- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, 101(4), 765.
- Kıyak, Ü. E., & Diken, Ö. (2018). Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 17(1), 239-254.
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., & Wanzek, J. (2015). Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences*, 37, 27-37.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked?. *Developmental review*, 14(3), 303-323.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*, 55-106.
- Luckner, J. L., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, Spring, 155 (1), 38-67.
- Luyee, E. O., Roselan, Â. F. I., Anwardeen, N. H. Â., & Mustapa, F. H. M. (2018). Suitability of the literacy and numeracy screening (LINUS) 2.0 programme in assessing children's early literacy. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 36-44.
- McBride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 285-308.

- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S., & Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039.
- National Reading Panel (US), (2000). National Institute of Child Health, Human Development (US), National Reading Excellence Initiative, National Institute for Literacy (US), & United States Department of Health.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2009). For parents particularly: More than just storybooks: Promoting emergent literacy skills in the home. *Childhood Education*, 85(4), 257-259.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2015). With a little help: Improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing*, 28(4), 491-508.
- Owens., R., E. (2015). *Language development: An introduction*. Boston: Pearson.
- Pence, K. L. (2007). *Assessment in emergent literacy*. Plural Publishing.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, 28(1), 3-17.
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K., & West, K. M. (2009). Understanding frameworks for the emergent literacy stage. *Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood*, 5-35.
- Riley, J. (2006). *Language and literacy 3-7: Creative approaches to teaching*. Sage.

- Rintaningrum, R. (2009). Literacy: Its importance and changes in the concept and definition. *Teflin*, 20(1), 1-7.
- Robinson, M. V. (2005). *Examining the relationship between vocabulary knowledge, oral reading fluency, and reading comprehension*. University of Oregon.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. (2006). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark: International Reading Association.
- Snow, C. ve Oh, S. (2011). *Assessment in early literacy research*. (S. Neuman ve D. Dickinson, Ed.), Handbook of early literacy research içinde (s. 375-395). New York: Guilford Press.
- Snow, C.E., Burns, S.M., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy of Sciences, National Research Council, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental psychology*, 41(1), 225.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934.
- Strickland, D. S. (1993). Emergent literacy: How young children learn to read and write. *Educational Leadership*, 47(3), 9–14.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut St., Norwood, NJ 07648.

- Topbaş, S. (2001). İletişim, Dil ve Konuşma: Temel Kavramlar . (Ed.) Seyhun Topbaş. *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eđitimbilim*, 3 (2), 118-134.
- Uzuner, Y. (1997). *Filizlenen okur-yazarlık*. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri, 16-17 Ekim, Ankara.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., ... & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-year longitudinal study. *Developmental psychology*, 33(3), 468.
- Walpole, S., Chow, S. M., & Justice, L. M. (2004). Literacy achievement during kindergarten: Examining key contributors in an at-risk sample. *Early Education and Development*, 15(3), 245-264.
- Wang, X. L. (2014). *Understanding language and literacy development: Diverse learners in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Whitehead, M. R. (2007). Developing language and literacy with young children. *Developing Language and Literacy with Young Children*, London: Paul Chapman Publishing.
- Whitehead, M. R. (2007). *Developing language and literacy with young children*. London: Paul Chapman Publishing.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Wickert, R. (1992). *No single measure: A survey of Australian adult literacy*. Canberra: Commonwealth Department of Employment, Education and Training.

Young, J.P. (2003). *Predicting patterns of early literacy achievement: A longitudinal study of transition from home to school*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Griffith University, Brisbane, Australia.

Zhang, S., & Joshi, R. M. (2020). Longitudinal relations between verbal working memory and reading in students from diverse linguistic backgrounds. *Journal of experimental child psychology*, 190, 104727.

Zygouris-Coe, V., & Center, R. E. F. (2001). Emergent literacy. *FLaRE Document*. Florida Literacy and Excellence Center. Orlando.