

ANNELERİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARININ OKURYAZARLIK GELİŞİMLERİNE YÖNELİK BİLGİ VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ¹

INVESTIGATION OF MOTHERS' KNOWLEDGE AND PRACTICES ON THE LITERACY DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Şaziye Seçkin Yılmaz², Ahsen Erim³

ÖZ: Bu çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin, çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine ilişkin bilgi ve uygulamaların incelenmiştir. Tarama yöntemi ile yürütülen çalışmaya 853 anne katılmıştır. Verilerin toplanmasında Anderson (1995) tarafından geliştirilen ve Austin (2017) tarafından uyarlanan Ebeveynlerin Okuma Yazma Öğrenmeye İlişkin Algıları (Parents' Perceptions of Literacy Learning) isimli anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Bulgular annelerin büyük bir çoğunluğunun okuma öğrenme ve yazma gelişimine ilişkin doğru bilgilere sahip olduklarını ancak okuma yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırıcı uygulamalarda yetersiz olduklarını göstermiştir. Annelerin okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeyleri çocuklarının yaş ve cinsiyetlerine göre değişirken; eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, bilgi düzeylerinin de anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

ABSTRACT: In this study, the knowledge and practices of mothers who have children in the preschool period regarding their children's literacy development were examined. A total of 853 mothers participated in the study conducted with the screening method. The questionnaire named "Parents' Perceptions of Literacy Learning" developed by Anderson (1995) and adapted by Austin (2017) was used to collect the data. SPSS 22 program was used in the analysis of the data. The findings showed that the majority of mothers had accurate information about reading and writing development, but they were insufficient in practices that facilitated learning to read and write. While the knowledge levels of mothers on literacy did not change according to the age and gender of their children; it was observed that the knowledge levels of mothers with higher education levels was significantly higher. The findings were discussed in the light of the relevant literature.

Anahtar sözcükler: Erken okuryazarlık, ev okuryazarlık ortamı, okuryazarlık gelişimi.

Keywords: Early literacy, home literacy environment, literacy development.

Bu makaleye atf vermek için:

Seçkin Yılmaz, Ş. ve Erim, A. (2023). Annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine yönelik bilgi ve uygulamalarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 160-173

Cite this article as:

Seçkin Yılmaz, Ş., & Erim, A. (2023). Investigation of mothers' knowledge and practices on the literacy development of preschool children. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 160-173

¹ Bu çalışma 5. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doçent Dr., Maltepe Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, saziyeseckinyilmaz@maltepe.edu.tr ORCID: 0000-0002-3191-6236

³ Ar. Gör., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, ahsen.erim@sbu.edu.tr ORCID: 0000-0003-0488-9639

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Early literacy, one of the most important of these prerequisites, refers to the knowledge, skills and attitudes that children have before they start learning to read and write (Whitehurst ve Lonigan, 1998). This study aimed to examine the knowledge of mothers with children in the preschool period regarding their children's literacy development and their practices to develop early literacy skills. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of mothers' knowledge about reading development and learning to read?
2. What is the level of mothers' knowledge about writing development and learning to write?
3. What is the level of mothers' knowledge about activities that help children learn to read and write?
4. Do mothers' knowledge levels of activities that help children learn to read and write differ according to their children's gender and age groups, and mothers' educational status?
5. What are the practices that mothers do to support their children's early literacy skills?

Method

A total of 853 mothers participated in this survey method study. The questionnaire named "Parents' Perceptions of Literacy Learning" developed by Anderson (1995) and adapted by Austin (2017) was used as a data collection tool. The frequency and percentages of the answers given to the questionnaire items were calculated, and then the correct answers of the participants were scored with "1" and the total scores obtained from the questionnaire were calculated. T Test and One-way analysis of variance were used to examine whether the total scores of the participants differed according to the mothers' education level and gender and age of their children. Also, the answers given to the one open ended question were collected under categories and analyzed and the percentages of the categories were calculated.

Findings

When the participants' information about their children's reading development and learning to read was analyzed, it was seen that the majority of the participants knew that encouraging their children to read (87.5%) and reading activities based on repetitive narration (94.5%) were important for literacy development. However, important information gaps were also identified in this section. For example, very few of the participants (14.1%) knew that "Children first learn to read the letters and sounds of the alphabet, then the words, then the sentences, and finally the stories and books." is not a correct statement. Similarly, very few of the participants (32.1%) knew that teaching how to read words using cards on which a single word is written is not an appropriate and useful method for teaching reading.

When mothers' perceptions of writing development and learning to write are examined, the majority of the participants (83.7%) knew that learning to read and write follows a gradual development. On the other hand, participants' rate of correct answers to the statemants that 'Children must fully learn the characters related to writing and the letters of the alphabet before they can experience writing (23.2%) and "It is important for children to know the symbols, letters of the alphabet and sounds in the preschool period before they learn to write." were low.

It was observed that the correct response rates of the participants were high in the items related to the activities that assisted literacy development. The vast majority of the participants (95.7%) knew that school does not have all the responsibility for children's learning to read and write. On the other hand, in the open-ended question item in which the participants were asked to write down the practices they most frequently used to support their children's literacy development, it was seen that the practices of the participants were insufficient. For example, less than half of the participants (43.1%) stated that they read books to their children, while 18.6% stated that they thought it was too early to do anything. When

these results are considered together, it can be said that although the participants know the activities that help their children's literacy development, they can not reflect them in their practices.

In this study, while the scores of the participants did not differ according to the gender and age of their children, the scores differed according to mothers' educational status. According to this, it was observed that the knowledge levels of mothers with higher education levels was significantly higher.

Discussion and Conclusion

As a result, in the present study, it was observed that mothers had incomplete information about reading and writing development. Although the correct response rates of mothers are high in activities that support literacy, it can be said that they are insufficient in practices that facilitate learning to read and write. In the literature, it is stated that starting school behind their peers in terms of early literacy and language skills is a risk factor for a child's reading success unless they receive intervention (Francis ve ark., 1996). In this respect, it can be said that increasing the knowledge and awareness levels of mothers on early literacy can be considered as a protective factor that can reduce the risk of children having reading difficulties during school years. For this reason, it is recommended that experts who have a role and responsibility in early literacy intervention provide counseling services to families on early literacy skills.

In addition, websites that offer information and activity suggestions for families to support their children's early literacy skills can be established. Posters and brochures emphasizing the importance of early literacy skills can be placed in places such as shopping malls, toy stores and stationery stores that families frequently visit. In addition, it is foreseen that awareness on the subject can be raised through seminars to be organized for families.

GİRİŞ

İlkokulun en önemli kazanımlarından olan okuryazarlık becerileri, ilerleyen okul yıllarındaki akademik başarı için en önemli koşullardandır. Okuryazarlık, okuma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde iletişim amacı ile kullanılması olarak tanımlanabilir. Okuma yazma becerileri her ne kadar formal bir şekilde ilkokula başlama ile öğretilse de okul öncesi dönemde gelişen ve çocukları okuryazarlığa hazırlayan önemli ön koşullar bulunmaktadır. Bu ön koşullardan en önemlilerinden birisi olan erken okuryazarlık, çocukların okuma-yazma öğrenmeye başlamadan önce okuryazarlığa ilişkin sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık çocukların ilk sözcüklerini söyledikleri dönemden okul öncesi döneme kadar uzanan, süreklilik gösteren gelişimsel bir süreçtir (Mendive, Lissi, Bakeman ve Reyes, 2017).

Erken Okuryazarlığın Bileşenleri ve Okuma Yazmaya Etkileri

Erken okuryazarlık becerileri okumanın boyutlarına etkilerine göre ikiye ayrılabilir. Bilindiği gibi okuma, yazılı metindeki sözcüklerin çözümlenmesini ve anlamlandırılmasını içeren bir beceridir. Erken okuryazarlığın, okumanın çözümlenme boyutu ile daha ilişkili olan (başka bir deyişle kodla ilişkili) bileşenleri fonolojik işleme, harf bilgisi ve yazı farkındalığıdır. Fonolojik işleme; fonolojik farkındalık, isimlendirme hızı ve fonolojik kısa süreli belleği içerir. Fonolojik işleme bireyin konuşma ve yazı dilini işlemek için dildeki sesleri kullanmasıdır ve fonolojik farkındalık, isimlendirme hızı ve fonolojik kısa süreli belleği kapsar (Wagner ve Torgesen, 1987). Fonolojik farkındalık, sözcüklerin anlamlarından bağımsız olarak, konuşma dilindeki sözcüklerde bulunan sesleri algılama, değiştirme ve analiz etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Morrow, 2014). Aşına olunan ve görsel olarak sunulan nesne, renk ve sembollerin isimlendirme hızı ile değerlendirilen fonolojik geri getirme, fonolojik bilginin işleme ve sesletilme hızını ifade etmektedir (Georgiou, Parrila, Cui ve Papadopoulos, 2013). Fonolojik kısa süreli bellek ise fonolojik bilginin geçici bir süre için kısa süreli bellekte tutulmasıdır (Wagner ve Torgesen, 1987). Okul öncesi dönemde sahip olunan fonolojik işleme becerilerinin sözcük okuma becerilerini yordadığını (Powell ve Atkinson, 2021) ve okul dönemindeki çocuklarda ise mevcut sözcük okuma performansı ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Seçkin Yılmaz ve Büyükçakmak, 2020; Sürgen, 2019). Erken okuryazarlığın okumanın

çözümleme boyutu ile ilişkili olan diğer bir bileşeni harf bilgisidir. Harf bilgisi ise yazı dilinde bulunan harfleri ve bu harflerin seslerine ilişkin bilgisidir (Morrow, 2014). Boylamsal araştırmalarda fonolojik farkındalık gibi harf bilgisinin de sözcük okumayı yordadığı görülmüştür (Peng ve ark., 2019; Snel, Aarnoutse, Terwel, Leeuwe ve Veld, 2016). Diğer bir erken okuryazarlık becerisi olan yazı farkındalığı ise yazıya ve yazılı materyallere ilişkin bilgiyi (ör. çocuğun yazının konuşma dilindeki sözcükleri temsil ettiğinin ve soldan-sağa, yukarıdan-aşağıya okunduğunun farkında olması gibi) ifade etmektedir (Justice, Chen, Tambyraja ve Logan, 2018). Okul öncesi dönemde yazı farkındalığı gelişmiş olan çocukların okul döneminde okuma yazmayı daha hızlı öğrendikleri belirtilmektedir (Bayraktar, 2018).

Erken okuryazarlığın okumanın anlama boyutu ile ilişkili olan bileşeni ise sözel dildir. Sözel dil, sözcük bilgisi ve dilbilgisini (söz dizimi ve biçimbirim bilgisi) içermektedir. Sözcük dağarcığı ve dilbilgisi gelişmiş olan, dinlediğini daha iyi anlayan, öykü anlatma ve anlama becerileri gelişmiş olan çocukların okul yıllarında da okuduklarını daha iyi anladıklarını gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Reading Research Consortium ve Chiy, 2018; Suggate, Schaughency, McAnally ve Reese, 2018).

Erken okuryazarlık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma olmasına rağmen erken okuryazarlık ve yazma becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Oldukça karmaşık ve zor bir beceri olan yazma; sesleri temsil eden harflerin doğru, okunaklı ve akıcı bir şekilde yazılmasını ve bu şekilde duygu, düşünce, istek ve deneyimlerin yazı yoluyla iletilmesini içerir (Seçkin Yılmaz, 2021). Bunun yanında etkileşimli dinamik okuryazarlık modeli, okuma ve yazmanın birbirinden ayrı bir şekilde değil birlikte geliştiğini, birbirini etkilediğini ve pekiştirdiğini belirtmektedir (Kim, 2020). Yine ilkokul çocuklarında okuma ve yazma güçlüklerinin birlikte görülme oranı da yüksektir (Katusic, Colligan, Weaver ve Barbaresi, 2009). Bu nedenle erken okuryazarlık becerileri ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin bilinmesi okuma güçlüğü kadar, yazma güçlüğü için risk grubunda olan çocukların belirlenmesi ve erken müdahale alması için önemlidir. Erken okuryazarlık becerilerinden harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığının harfleme (yazma sırasında sözcüklerde bulunan sesleri temsil eden harfleri doğru bir şekilde yazma) becerisi üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Puranik, Lonigan ve Kim, 2011). Yazmanın diğer bir bileşeni olan yazılı ifade ise erken okuryazarlık becerilerinden sözcük bilgisi, dinlediğini anlama ve sözel dil becerilerinden etkilenmektedir (Berninger ve Abbott, 2010; Parkin, Frisby ve Wang, 2020).

Erken okuryazarlık becerileri ve dil becerilerinde akranlarından geri olarak okula başlayan çocukların, müdahale almadıkça, akranlarını yakalamalarının oldukça güç olduğu ve bu çocukların okuma yazma başarısı için yüksek risk taşıdıkları belirtilmektedir (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996). Buna karşın erken okuryazarlık becerileri geliştirilebilir becerilerdir; çocuğun -özellikle- evindeki öğrenme ortamından ve deneyimlerinden etkilenmektedir (Ergül ve ark., 2019).

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ve Erken Okuryazarlıkta Ebeveynlerin Rolü

Ev erken okuryazarlık ortamı, ev ortamının okuryazarlıkla ilgili etkinlik ve materyaller bakımından zengin olması ve çocuğun okuryazarlık becerilerini desteklemesi ile ilgilidir (Wiescholek, Hilkenmeier, Greiner ve Buhl, 2018). Ev erken okuryazarlık ortamı; a) çocuğun ebeveynleriyle olan okuryazarlıkla ilgili etkileşimlerini, b) evde bulunan okuryazarlıkla ilgili kaynakları, c) ebeveynlerin okuryazarlığa ilişkin bilgi ve tutumlarını içermektedir (Puglisi, Hulme, Hamilton ve Snowling, 2017).

Ebeveynler çocukları ile formal ve informal biçimde okuryazarlık etkileşimlerine girebilmektedirler. Formal okuryazarlık etkileşimlerinde, yetişkinler okuma yazma ile ilgili becerileri (harflerin isimlerini ve seslerini öğretme, adını yazmayı öğretme gibi) doğrudan öğretirler. İnfomal okuryazarlık etkileşimleri ise yetişkinlerin çocukları ile paylaşımlı kitap okumalarını ve çocuklarının dikkatlerini çevresel yazılara (cadde isimlerinin yazılı olduğu tabelalar, yiyecek paketlerinde yazan markalar, okulunun isminin yazılışı gibi) çekmelerini içermektedir (Martini ve Senechal, 2012). Formal okuryazarlık etkileşimlerinde hedeflenen beceriler okul yıllarında sözcük çözümlemeyi (Manolitsis, Georgiou ve Tziraki, 2013), informal okuma etkileşimlerinin geliştirdiği sözcük bilgisi, dilbilgisi, dinlediğini anlama gibi becerileri ise okul yıllarındaki okuduğunu anlamayı yordamaktadır (Reading Research Consortium ve Chiy, 2018; Suggate ve ark., 2018).

Diğer bir ev erken okuryazarlık bileşeni olan okuryazarlıkla ilgili kaynaklar ev ortamının okuryazarlıkla ilgili materyaller bakımından zengin olması ve kitaplara erişim ile ilişkilidir. Ev

ortamının okuryazarlıkla ilgili materyaller bakımından zenginliğini belirleyen en önemli faktör evdeki kitap sayısı ve çocuğun ebeveynleri ile kitap okumaya başlama yaşıdır. Evinde kitap sayısı fazla olan, okumaya daha erken maruz kalan ve daha fazla paylaşımlı okuma fırsatına sahip olan çocuklar, dil ve erken okuryazarlık becerilerini daha fazla geliştirirler (van Bergen, Zuijen, Bishop ve Jong, 2017; Liu, Georgiu ve Manolitsis, 2018; Myrtil, Justice ve Jiang, 2019). Ayrıca ebeveynleri ile birlikte daha sık kütüphane ziyareti yapan ve kitapları inceleyen çocukların da dil ve erken okuryazarlık becerileri bakımından daha avantajlı olduğu belirtilmektedir (Sénéchal ve Lefevre, 2002).

Ebeveynlerin okuryazarlığa ilişkin alışkanlık, bilgi ve tutumları ev erken okuryazarlık ortamını etkileyen ve şekillendiren en önemli değişkenlerdendir. Kendisi okumaya karşı olumlu tutum geliştiren ve okuma alışkanlığı olan ebeveynler çocuklarına olumlu model olmakta, okuryazarlık bakımından zengin bir ortam sunmakta ve çocukları ile daha fazla okuryazarlık etkileşimine girmektedirler. Bu durumlar da çocukların dil ve okuryazarlık becerilerine olumlu etkiler yapmaktadır (Weigel, Martin ve Bennett, 2005). Ebeveynlerin çocuklarına sundukları ev erken okuryazarlık ortamlarını etkileyen çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Araştırmalar eğitim ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarıyla erken okuryazarlık etkinliklerine daha erken dönemlerde başladıklarını (Hemmerechts, Agirdag ve Kavadias, 2017) ve çocuklarına daha zengin ve nitelikli ev erken okuryazarlık ortamları sunduklarını (Myrtil ve ark., 2019) göstermektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinin önemi ve ebeveynlerin erken okuryazarlık konusundaki eğitim, bilgi düzeyi ve uygulamalarının erken okuryazarlığa etkilerinden hareketle, bu çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu bulunan annelerin çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine ilişkin bilgilerinin ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Annelerin okuma gelişimine ve okuma öğrenmeye ilişkin bilgileri ne düzeydedir?

1. Annelerin yazma gelişimine ve yazma öğrenmeye ilişkin bilgileri ne düzeydedir?
2. Annelerin çocukların okuma yazma öğrenmelerine yardımcı etkinliklere ilişkin bilgileri ne düzeydedir?
3. Annelerin çocukların okuma yazma öğrenmelerine yardımcı etkinliklere ilişkin bilgi düzeyleri çocuklarının cinsiyetleri ve yaş grupları ile kendi eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Annelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için yaptıkları uygulamalar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan annelerin, çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine ilişkin bilgilerinin ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarının incelendiği bu çalışma tarama modelinde yürütülmüştür. Bu modelde var olan bir durum olduğu şekliye betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2010).

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını 6-72 ay arasında tipik gelişim gösteren çocuğu olan 853 anne oluşturmaktadır. Katılımcı özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların özellikleri

Değişken	Sıklık (n)	Yüzde
Çocuğunun cinsiyeti		
Kız	411	48.2
Erkek	442	51.8
Çocuğunun yaşı		
6-12 ay	21	2.5
12-24 ay	85	9.9
24-36 ay	198	13.3
36-48 ay	251	29.4
48-60 ay	176	20.6
60-72 ay	122	14.3
Anne eğitim düzeyi		
İlköğretim	60	7.0
Lise	140	16.4
Ön Lisans-Lisans	555	65.1
Lisansüstü	98	11.5
Toplam	853	100

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında Anderson (1995) tarafından geliştirilen ve Austin (2017) tarafından uyarlanan “Ebeveynlerin Okuma Yazma Öğrenmeye İlişkin Algıları (Parents’ Perceptions of Literacy Learning)” isimli anket kullanılmıştır. Ankette okuma öğrenme (7), erken yazma becerileri (8), okuma yazma öğrenmeye yardımcı etkinlikler (4) ve bunların dışında okuma yazma ile ilgili 4 madde daha olmak üzere toplam 23 madde bulunmaktadır.

Anket önce araştırmacılar tarafından ayrı ayrı Türkçe’ye çevrilmiştir. Sonra araştırmacılar bir araya gelerek çeviri ve orijinal anketi tekrar inceleyip uzlaşarak çeviriye son halini vermişlerdir. Ayrıca ankete “Çocuğunuzun okuryazarlık gelişimini desteklemek için en sık yaptığımız uygulama nedir?” açık uçlu sorusu eklenmiştir. Anketin son hali dil ve konuşma terapisi ve özel eğitim alanlarında çalışan iki öğretim üyesine gönderilerek görüş alınmıştır. Sonrasında anket çevrimiçi hale getirilerek sosyal medyada bulunan anne destek grupları aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır. Anketi toplam 925 anne doldurmuş ancak çocuğunun yaşı 6-72 ay arasında olmayan 72 anneden elde edilen veriler analizlere dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Anket maddelerine verilen yanıtların sıklık ve yüzdeleri hesaplanmış sonrasında katılımcıların doğru yanıtları “1” ile puanlanarak anketten alınan toplam puanlar hesaplanmıştır. Katılımcıların toplam puanlarının eğitim düzeyi, çocuklarının cinsiyet ve yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı T Testi ve tek yönlü varyans analizi yapılarak incelenmiştir. Ayrıca “Çocuğunuzun okuma yazma öğrenmesini kolaylaştırmak için en sık yaptığımız uygulama nedir?” sorusuna verilen yanıtlar kategoriler altında toplanarak analiz edilmiş ve kategorilerin yüzdeleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu’ndan, 30/07/2020 tarihli, 61351342/2020-356 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde bulgular, ankette bulunan kategorilere göre incelenerek sunulmuştur.

Annelerin Okumayı Öğrenmeye İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Çalışmaya katılan annelerin, çocuklarının okuma gelişimine ve okuma öğrenmeye yönelik maddelere verdikleri yanıtların sıklık ve yüzdeleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Okuma gelişimi ve okuma öğrenmeye ilişkin maddelere verilen yanıtlar

İfade	Yanıtlar (n / %)		
	Evet	Hayır	Bilmiyorum
Çocuklar önce alfabedeki harfleri ve seslerini, sonra sözcükleri, sonrasında cümleleri ve son olarak hikâye ve kitapları okumayı öğrenirler.*	684 80.2	120 14.1	49 5.7
Çocuklara, okul öncesi dönemde, üzerinde tek bir sözcüğün yazılı olduğu kartları kullanarak sözcük okumayı öğretmek okuma öğretmek için uygun ve kullanışlı bir yöntemdir.*	386 45.3	274 32.1	193 22.6
Okul öncesi dönemde sevdikleri bir kitabı (aynı kitap) defalarca yetişkinden dinlemeleri çocuklar için yararlıdır.	605 70.9	110 12.9	138 16.2
Okul öncesi dönemde yetişkinler kitap okuma sırasında çocukları da kitap okumaya katılmaları için cesaretlendirmelidir.	746 87.5	71 8.3	36 4.2
Okul öncesi dönemde okuma sırasında bir sözcüğü okurken sözcüğün yazılışına da çocuklara göstermek iyi bir uygulamadır.	287 33.6	371 43.5	195 22.9
Okul öncesi dönemde, kitap okuduktan sonra okunan kitapla ilgili konuşmak çocukların okuma öğrenmelerine yardımcı olur.	660 77.4	126 14.8	67 7.9
Okul öncesi dönemde çocukların daha önce okunan kitapların resimlerine bakarak kitabı tekrar anlatmalarını istemek iyi bir uygulamadır.	806 94.5	9 1.1	38 4.5

*Doğru yanıtı “hayır” seçeneği olan maddeler

Tablo 2 incelendiğinde annelerin çoğunluğunun doğru bilgi sahibi oldukları birinci maddenin “Okul öncesi dönemde çocukların daha önce okunan kitapların resimlerine bakarak kitabı tekrar anlatmalarını istemek iyi bir uygulamadır.”, ikinci maddenin ise “Okul öncesi dönemde yetişkinler kitap okuma sırasında çocukları da kitap okumaya katılmaları için cesaretlendirmelidir.” olduğu görülmektedir. Annelerin çoğunluğunun yanlış bilgi sahibi oldukları birinci madde “Çocuklar önce alfabedeki harfleri ve seslerini, sonra sözcükleri, sonrasında cümleleri ve son olarak hikâye ve kitapları okumayı öğrenirler.”, ikinci madde ise “Çocuklara, okul öncesi dönemde, üzerinde tek bir sözcüğün yazılı olduğu kartları kullanarak sözcük okumayı öğretmek okuma öğretmek için uygun ve kullanışlı bir yöntemdir.” olmuştur.

Annelerin Erken Yazma Becerilerine İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Çalışmaya katılan annelerin, çocuklarının yazma gelişimine ve yazma öğrenmeye yönelik maddelere verdikleri yanıtların sıklık ve yüzdeleri Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Yazma gelişimi ve yazma öğrenmeye ilişkin maddelere verilen yanıtlar

İfade	Yanıtlar (n / %)		
	Evet	Hayır	Bilmiyorum
Çocukların, yazmayı öğrenmeden önce okul öncesi dönemde, yazı ile ilgili sembolleri, alfabedeki harfleri ve sesleri bilmeleri önemlidir.	412 48.3	312 36.6	129 15.1
Çocuklar yazı yazmayı (not, liste, mesaj, öykü yazma) deneyimlemeden önce yazı ile ilgili karakterleri ve alfabedeki harfleri tam olarak öğrenmelidir.*	510 59.8	198 23.2	145 17.0
Çocuklar yazı yazmayı öğrenirken başlangıçta yalnızca kolay sözcükler ve çok kısa cümleler yazdırılmalıdır.	692 81.1	39 4.6	122 14.3
Çocukların ilk karalama ve çizimleri aslında yazı olarak kabul edilir.	456 53.5	138 16.2	259 30.4
Çocuklar henüz okumayı öğrenmeden önce yazı (not, öykü, resimleri için nesne resimlerini, listeler) yazmaya başlayabilir.	437 51.2	196 23.0	220 25.8
Okuma yazmayı öğrenmek konuşmayı öğrenmeye benzer; çünkü bu beceriler aşamalı olarak gelişir ve farklı yaşlarda başlar.	714 83.7	54 6.3	85 10.0
Okul öncesi dönemde çocuklara kitap okumak ve çocuklarla okuma yapmak yazmayı öğrenmelerine yardımcı olur.	616 72.2	105 12.3	132 15.5
Çocuklar okulöncesi eğitimde veya kreşlerde, ilkokula başlamadan önce okuma yazma öğrenebilirler.	500 58.6	254 29.8	99 11.6

*Doğru yanıtı “hayır” seçeneği olan maddeler

Tablo 3 incelendiğinde annelerin çoğunluğunun doğru bilgi sahibi oldukları birinci maddenin “Okuma yazmayı öğrenmek konuşmayı öğrenmeye benzer; çünkü bu beceriler aşamalı olarak gelişir ve farklı yaşlarda başlar.”, ikinci maddenin ise “Çocuklar yazı yazmayı öğrenirken başlangıçta yalnızca kolay sözcükler ve çok kısa cümleler yazdırılmalıdır.” olduğu görülmektedir. Annelerin çoğunluğunun yanlış bilgi sahibi oldukları birinci madde “Çocuklar yazı yazmayı (not, liste, mesaj, öykü yazma) deneyimlemeden önce yazı ile ilgili karakterleri ve alfabedeki harfleri tam olarak öğrenmelidir.” ikinci madde ise “Çocukların, yazmayı öğrenmeden önce okul öncesi dönemde, yazı ile ilgili sembolleri, alfabedeki harfleri ve sesleri bilmeleri önemlidir.” olmuştur.

Annelerin Okuma Yazma Öğrenmeye Yardımcı Etkinliklere İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Çalışmaya katılan annelerin okuma yazmaya yardımcı etkinliklere yönelik maddelere verdikleri yanıtların sıklık ve yüzdeleri Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Okuma yazmaya yardımcı etkinliklere ilişkin maddelere verilen yanıtlar

İfade	Yanıtlar (n / %)		
	Evet	Hayır	Bilmiyorum
Çocuklarla gördükleri ve duydukları şeyler hakkında konuşmak okuma yazma öğrenmelerinde yardımcı olur	589 69.1	139 16.3	125 14.7
Çocuklara topluluk halinde yapılan gezilerde (örneğin anasınıfı ile yapılan müze gezisi gibi) etrafta görülen şeyler hakkında konuşmak okuma yazma öğrenmelerinde yardımcı olur.	511 59.9	185 21.7	157 18.4
Okul öncesi dönemdeki çocuklarla alışveriş listesi yapmak veya/yapar gibi yapmak ve listedekileri markette bulmak okuma yazma öğrenmelerinde yardımcı olur.	625 73.3	109 12.8	119 14.0
Okul öncesi dönemdeki çocuklara okuma yapmak okuma yazma öğrenmelerinde yardımcı olur.	673 78.9	91 10.7	89 10.4

Tablo 4 incelendiğinde annelerin çoğunun, okuma yazmaya yardımcı etkinliklere ilişkin maddelere doğru yanıtlar verdikleri; en yüksek doğrulukla yanıtlanan ilk iki maddenin sırası ile “Okul öncesi dönemdeki çocuklara okuma yapmak okuma yazma öğrenmelerinde yardımcı olur.” ve “Okul öncesi dönemdeki çocuklarla alışveriş listesi yapmak veya/yapar gibi yapmak ve listedekileri markette bulmak okuma yazma öğrenmelerinde yardımcı olur.” olduğu görülmektedir.

Annelerin Okuma Yazma Öğrenme İle İlgili Diğer Anket Maddelerindeki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Annelerin ankette bulunun okuma yazma öğrenme ile ilgili diğer maddelere verdikleri yanıtların sıklık ve yüzdeleri Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Diğer anket maddelerine verilen yanıtlar

Diğer Görüşler İfade	Yanıtlar (n / %)		
	Evet	Hayır	Bilmiyorum
Çocukların okuma yazma öğrenmesinde tüm sorumluluk okula aittir.*	28 3.3	816 95.7	9 1.1
Çocukların anne babalarını okurken ve yazarken görmeleri önemlidir.	828 97.1	8 .9	17 2.0
Çocuklar belli bir yaşa geldikten sonra okuma yazma öğrenmelidir.	622 72.9	158 18.5	73 8.6
Çocuklar oyun oynayarak okuma yazma öğrenebilirler.	713 83.6	73 8.6	67 7.9

*Doğru yanıtı “hayır” seçeneği olan maddeler

Tablo 5 incelendiğinde annelerin çoğunun, diğer anket maddelerine doğru yanıtlar verdikleri; en yüksek doğrulukla yanıtlanan ilk iki maddenin sırası ile “Çocukların anne babalarını okurken ve yazarken görmeleri önemlidir.” ve “Çocukların okuma yazma öğrenmesinde tüm sorumluluk okula aittir.” olduğu görülmektedir.

Annelerin Okuryazarlık Gelişimine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Çocuklarının Yaş ve Cinsiyetlerine ve Kendi Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

Katılımcı annelerin anket sorularına verdikleri doğru yanıtlar “1” puan ile kodlanarak anketten alınan toplam puanlar hesaplanmış ve hesaplanan puanlar katılımcıların çocuklarının cinsiyetleri ve yaş grupları ile kendi eğitim durumlarına göre incelenmiştir. Katılımcıların puanları çocuklarının cinsiyet ve yaşlarına göre farklılık göstermezken, kendi eğitim durumlarına göre farklılık göstermiştir. Tablo 6’da annelerin eğitim durumlarına göre bilgi puanlarının betimsel istatistikleri sunulmaktadır.

Tablo 6.

Okuryazarlık gelişimine ilişkin bilgi düzeyinin eğitim durumlarına göre incelenmesi

Gruplar	n	Ort.	SS
İlköğretim	60	13.90	2.47
Lise	140	13.50	3.39
Ön Lisans ve Lisans	555	14.63	3.30
Lisansüstü	98	15.17	3.12
Toplam	853	14.46	3.28

Tablo 6 incelendiğinde ön lisans ve lisans mezunu annelerin ilköğretim ve lise mezunu annelere göre, lisansüstü mezunu annelerin ise ön lisans ve lisans mezunu annelere göre anketten daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Gruplar arasındaki puan farklılıklarının anlamlılığının incelenmesi amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7.

Gruplar arasındaki bilgi puanı farklılıklarının incelenmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	213.362	3	71.121	6.736	.000*	İlköğretim<Lisansüstü
Gruplar içi	8964.649	849	10.559			Lise<Lisansüstü
Toplam	9178.012	852				Lise<Ön Lisans ve Lisans

* $p < .05$

Gruplar arasındaki puan farklılıklarının anlamlılığı incelendiğinde ön lisans ve lisans mezunu annelerin lise mezunu; lisansüstü mezunu annelerin ise ilköğretim ve lise mezunu annelere göre okuma yazma öğrenmelerine ilişkin bilgi düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Annelerin Okuryazarlık Gelişimini Desteklemek İçin Yaptıkları Uygulamalar

Ankete eklenen “Çocuğunuzun okuryazarlık gelişimini desteklemek için en sık yaptığınız uygulama nedir?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edilerek kategorileştirilmiştir. Tablo 8’de bu kategorilere giren yanıtların sıklık ve yüzdeleri gösterilmektedir.

Tablo 8.

Okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi için en sık yapılan uygulamalar

Uygulama	Sıklık ve Yüzde
Kitap okuyorum.	368 (%43.1)
Herhangi bir uygulama yapmak için erken olduğunu düşünüyorum.	159 (%18.6)
Harfleri ve sesleri öğretiyorum.	84 (%9.8)
Kâğıt-kalem etkinlikleri (şekil çizme, karalama yapma, resim çizme, kalem tutmayı öğretme vb.) yapıyoruz.	75 (%8.8)
Resimli kartlarla çalışıyoruz.	31 (%3.6)
İnce motor becerilerini geliştirici etkinlikler (hamurla oynama, kumla oynama, parmak kaslarını geliştirme) yapıyoruz.	18 (%2.1)
Çevresindeki yazıları (market, metro, okul adını okuma) öğretiyorum.	12 (%1.4)
Rakam okuma yazma çalışmaları yapıyoruz.	5 (%0.6)
Ses farkındalığını geliştirme çalışmaları (aynı sesle başlayan sözcükleri bulma gibi) yapıyorum.	5 (%0.6)
Kelime oyunları (tombala, kutu oyunları gibi.) oynuyoruz.	5 (%0.6)
Ne yapmam gerektiğini bilmiyorum.	3 (%0.4)
Diğerleri (tablet, nasihat verme, yapabileceklerine cesaretlendirme vb.)	88 (%10.3)

Tablo 8 incelendiğinde çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için annelerin önemli bir kısmının kitap okuduğu, onları okuryazarlık becerilerini desteklemek için erken olduğunu düşünen annelerin takip ettiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine yönelik bilgi ve uygulamalarının incelendiği çalışmanın bu bölümünde, çalışma sonucunda elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde ele alınmış hem araştırma hem de uygulama alanına yönelik öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Alanyazında erken dönemden itibaren paylaşımlı kitap okuma (Bergen ve ark., 2016; Liu ve ark., 2018; Myrtil ve ark., 2019) ve ebeveynleri tarafından kütüphaneler aracılığıyla kitapları inceleme fırsatlarına sahip çocukların (Sénéchal ve Lefevre, 2002), dil ve erken okuryazarlık becerileri açısından daha avantajlı olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların çocuklarının okuma gelişimleri ve okuma öğrenmelerine ilişkin bilgileri analiz edildiğinde, katılımcıların çoğunluğunun kitap okuma için çocuklarını cesaretlendirmelerinin (%87.5) ve tekrarlı anlatıma dayalı kitap okuma etkinliklerinin (%94.5) okuryazarlık gelişimi için önemli olduğunu bildikleri görülmüştür. Ne var ki bu

bölümde, önemli bilgi eksiklikleri de saptanmıştır. Örneğin, katılımcıların çok az bir kısmı (%14.1), “Çocuklar önce alfabe harfleri ve seslerini, sonra sözcükleri, sonrasında cümleleri ve son olarak hikâye ve kitapları okumayı öğrenirler.” ifadesinin yanlış olduğunu bilmektedir. Çünkü alanyazında fonolojik farkındalık becerilerinin daha büyük parçalardan daha küçük parçalara doğru bir gelişim izlediği görülmektedir (Anthony vd., 2003; Treiman ve Zukowski, 1991).

Benzer biçimde katılımcıların çok az bir kısmı (%32.1), okul öncesi dönemde, üzerinde tek bir sözcüğün yazılı olduğu kartları kullanarak sözcük okumayı öğretmenin, okuma öğretmek için uygun ve kullanışlı bir yöntem olmadığını bilmektedir. Bu bulgu, ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların okuryazarlık gelişimlerine ilişkin algılarının incelendiği bir başka çalışma ile de tutarlılık göstermektedir. Söz konusu çalışmada, ebeveynlere çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini destekleyici etkinlikleri çeşitlendirebilmeleri konusunda danışmanlık hizmeti verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Austin, 2017). Mevcut çalışmanın sonuçları göz önüne alınca benzer öneriler, bu çalışma için de verilebilir.

Annelerin yazma gelişimi ve yazma öğrenmeye ilişkin algıları incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu (%83.7), okuma yazma öğrenmenin aşamalı bir gelişim izlediğini bilmektedir. Öte yandan, “Çocuklar yazı yazmayı (not, liste, mesaj, öykü yazma) deneyimlemeden önce yazı ile ilgili karakterleri ve alfabe harfleri tam olarak öğrenmelidir.” yanlış ifadesine (%23.2) ve “Çocukların, yazmayı öğrenmeden önce okul öncesi dönemde, yazı ile ilgili sembollerini, alfabe harfleri ve sesleri bilmeleri önemlidir.” maddesine (%48.3) verilen doğru yanıt oranlarının düşük olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlara paralel biçimde, Türkiye’de yürütülen ve anne-babaların okuma-yazma sürecine hazırlık konusundaki görüşlerinin incelendiği bir başka çalışmada da ailelerin okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin önemini bildikleri görülmüştür. Ancak ebeveynlerin, fonolojik farkındalık ve yazma becerilerine ilişkin etkinlikleri çok tercih etmedikleri bulunmuştur. Çünkü Türkiye’de çocuklar, birinci sınıfa başladıklarında okuma-yazma etkinlikleri ile tanışmaktadırlar ve daha öncesinde ailelerin çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini desteklemelerine gerek olmadığı konusunda yaygın bir yanlış inanış bulunmaktadır. Öyle ki öğretmenler, okul öncesi dönemde çocukların harf bilgisi ve yazma etkinliklerinin desteklenmesini tavsiye etmeyebilmektedirler (Altunışık, 2010). Bunlarla birlikte, okul öncesi dönemde yazı farkındalığı gelişmiş olan çocukların okul yıllarında, okuma yazmayı daha hızlı öğrendikleri (Bayraktar, 2018) göz önüne alınca çalışmaya katılan annelerin bu alandaki bilgi eksikliklerinin, çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Görüşme tarzındaki nitel çalışmalar ile katılımcıların bu konudaki olası endişe ve düşüncelerinin daha doğru olarak anlaşılabilmesi düşünülmektedir.

Katılımcıların okuma yazmaya yardımcı etkinliklere ilişkin maddelerde doğru yanıt oranlarının yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%95.7), çocukların okuma yazma öğrenmesinde tüm sorumluluğun okula ait olmadığını bilmektedir. Öte yandan katılımcılardan, çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini desteklemek için en sık yaptıkları uygulamaları yazmalarının istendiği açık uçlu soru maddesinde ise katılımcıların uygulamalarının yetersiz olduğu görülmüştür. Örneğin katılımcıların yarısından az bir kısmı (%43.1) çocuklarına kitap okuduklarını belirtirken %18.6’sı herhangi bir uygulama yapmak için erken olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar birlikte düşünüldüğünde katılımcıların, çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine yardımcı etkinlikleri bilseler de uygulamalarına yansıtamadıkları söylenebilir.

Alanyazında annelerin, çocuklarının erken okuryazarlık gelişimlerine yönelik bilgi ve uygulamalarının çeşitli değişkenlerden (ör. annenin eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey) etkilenebileceği belirtilmektedir (Altunışık, 2010; Hemmerichs ve ark., 2017; Myrtil ve ark., 2019). Nitekim bu çalışma içerisinde de katılımcıların puanları, çocuklarının cinsiyet ve yaşlarına göre farklılık göstermezken, kendi eğitim durumlarına göre farklılık göstermiştir. Buna göre, ön lisans ve lisans mezunu annelerin lise mezunu; lisansüstü mezunu annelerin ise ilköğretim ve lise mezunu annelere göre çocuklarının okuma yazma öğrenmelerine ilişkin bilgi düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu çalışmada, katılımcıların sosyoekonomik düzeyleri sorgulanmamıştır. Bu durum, çalışmanın bir sınırlılığı olarak gösterilebilir. Ayrıca çalışmada, tek bir ölçme aracının kullanılmış olması da bir diğer sınırlılıktır. Bu gerekçelerle, mevcut çalışma, katılımcıların demografik verileri daha ayrıntılı biçimde ele alınacak şekilde tekrarlanabilir.

Sonuç olarak mevcut çalışmada, annelerin okuma ve yazma gelişimine ilişkin eksik bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Annelerin okuma-yazmaya yardımcı etkinliklerde doğru yanıt oranları yüksek olsa da okuma yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırıcı uygulamalarda yetersiz oldukları söylenebilir.

Alanyazında erken okuryazarlık becerileri ve dil becerileri açısından akranlarından geride okula başlamanın, müdahale almadıkça, çocuğun okuma başarısı için bir risk faktörü olduğu belirtilmektedir (Francis ve ark., 1996). Buna karşın erken okuryazarlık becerileri, geliştirilebilir ve öğretilir beceriler olup çocuğun evindeki öğrenme ortamından ve deneyimlerinden etkilenmektedir (Ergül ve ark., 2019; Farley ve Piasta, 2019). İlâveten ebeveynlerin okuryazarlığa yönelik geliştirdikleri olumlu tutum ve alışkanlıkların, çocuklarının dil ve okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Weigel ve ark., 2005). Bu bilgiler ışığında, annelerin erken okuryazarlık konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılmasının, çocukların okul yıllarında okuma güçlüğü yaşama risklerini azaltabilecek koruyucu bir faktör olarak ele alınabileceği söylenebilir. Bu gerekçeyle, erken okuryazarlık müdahalesinde rol ve sorumluluğu bulunan uzmanların, ailelere erken okuryazarlık becerileri konusunda danışmanlık hizmeti vermeleri önerilmektedir. İlâveten ailelere yönelik çocuklarının okuryazarlık becerilerini destekleme noktasında bilgi ve etkinlik önerileri sunan internet siteleri kurulabilir. Ailelerin sıklıkla gittikleri alışveriş merkezleri, oyuncakçılar ve kırtasiyeler gibi yerlere erken okuryazarlık becerilerinin önemini içeren afişler ve broşürler yerleştirilebilir. Bunlarla birlikte, ailelerin çocukları ile birlikte katılabilecekleri erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler uzmanlar tarafından daha yaygınlaştırılabilir. Ayrıca ailelere yönelik düzenlenecek seminerler ile konu ile ilgili farkındalık kazandırılacağı ön görülmektedir.

Bunlarla birlikte, Bronfenbrenner's'in (1979) ekolojik teorisine uygun olarak çocukların okuryazarlık gelişimlerinde çocukların içinde bulunduğu ev dışındaki diğer ortamlar da etkili olmaktadır. Bu nedenle çocuğun okuryazarlık gelişimi üzerinde, ebeveynler ile birlikte okul öncesi öğretmenlerin bilgi ve uygulamalarının da önemli olduğu belirtilmektedir (Weigel ve ark., 2011). Buradan yola çıkarak gelecek araştırmalarda hem annelerin hem de okul öncesi eğitim alan çocukların öğretmenlerinin çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine olan etkileri incelenebilir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini destekleme konusunda tercih ettikleri materyallerin türünün de (örneğin kitap türü) ayrıntılı olarak ele alınması önerilmektedir (Pandian, Mikeng, Mikal ve Kundrata, 2020).

KAYNAKÇA

- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41. <https://doi.org/10.36731/cg.418408>
- Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 635–651. <https://doi.org/10.1037/a0019319>.
- Chiu, Y. D. (2018). The simple view of reading across development: prediction of grade 3 reading comprehension from prekindergarten skills. *Remedial and Special Education*, 39(5), 289–303. <https://doi.org/10.1177/0741932518762055>
- Ergül, C., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Demir, E., Tülü, B. K., & Bahap Kudret, Z. (2021). Longitudinal investigation of endogenous and exogenous predictors of early literacy in Turkish-speaking kindergartners. *Early Child Development and Care*, 191(10), 1651–1667. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1670654>
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 3–17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.3>
- Georgiou, G. K., Parrila, R., Cui, Y., & Papadopoulos, T. C. (2013). Why is rapid automatized naming related to reading? *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(1), 218–225. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.10.015>
- Hemmerechts, K., Agirdag, O., & Kavadias, D. (2016). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667>
- Justice, L. M., Chen, J., Tambyraja, S., & Logan, J. (2018). Increasing caregivers' adherence to an early-literacy intervention improves the print knowledge of children with language impairment.

- Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(12), 4179–4192. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3646-2>
- Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi (Scientific Research Method). Ankara Nobel Yayınevi.
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976–1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123(5), 1306–1313. 10.1542/peds.2008-2098
- Kim, Y. G. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. *Literacy Studies*, 11-34. doi:10.1007/978-3-030-38811-9_2
- Liu, C., Georgiou, G. K., & Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.11.001>
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692–703. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(3), 210–221. <https://doi.org/10.1037/a0026758>
- Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R., & Reyes, A. (2016). Beyond mother education: maternal practices as predictors of early literacy development in children from low-ses households. *Early Education and Development*, 28(2), 167–181. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1197014>
- Morrow, L. M. (2004). *Literacy development in the years: Helping children to read and write* (5th ed.) Boston, MA: Pearson Education.
- Myrttil, M. J., Justice, L. M., & Jiang, H. (2019). Home-literacy environment of low-income rural families: Association with child- and caregiver-level characteristics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.10.002>
- Parkin, J. R., Frisby, C. L. & Wang, Z. (2020). Operationalizing the simple view of writing with the Wechsler Individual Achievement Test, 3rd Edition. *Contemp School Psychol*, 24, 68–79. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00246-z>
- Peng, P., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Elleman, A. M., Kearns, D. M., Gilbert, J. K., Compton, D. L., Cho, E., & Patton, S. (2019). A longitudinal analysis of the trajectories and predictors of word reading and reading comprehension development among at-risk readers. *Journal of Learning Disabilities*, 52(3), 195–208. <https://doi.org/10.1177/0022219418809080>
- Powell, D., & Atkinson, L. (2021). Unraveling the links between rapid automatized naming (RAN), phonological awareness, and reading. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 706–718. <https://doi.org/10.1037/edu0000625>
- Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., & Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498–514. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660>
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465–474. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002>
- Seçkin Yılmaz, Ş. (2021). Yazma güçlüğü (Disgrafi). *Öğrenme güçlüklerinde değerlendirme ve müdahale* (3. baskı) içinde (s. 59-87). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Büyükçakmak, Y. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma ve ses bilimsel işleme becerilerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 365-391, <https://doi.org/10.23863/kalem.2020.161>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Snel, M. J., Aarnoutse, C. A. J., Terwel, J., van Leeuwe, J. F. J., & van der Veld, W. M. (2016). Prediction of word recognition in the first half of grade 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 229–238. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2016.1143260>

- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82–95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Sürgen, D. (2019). *Öğrenme gücü olan ve olmayan öğrencilerin fonolojik farkındalık, hızlı-otomatik isimlendirme ve çalışma belleği performanslarının incelenmesi*. (Unpublished master's thesis). İstanbul University, İstanbul.
- van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., & de Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147–160. <https://doi.org/10.1002/rrq.160>
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192–212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the childcare center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204–233. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.4>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.2307/1132208>
- Wiescholak, S., Hilkenmeier, J., Greiner, C., & Buhl, H. M. (2017). Six-year-olds' perception of home literacy environment and its influence on children's literacy enjoyment, frequency, and early literacy skills. *Reading Psychology*, 39(1), 41–68. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1361495>