

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**EBEVEYNLERİN EV ERKEN OKURYAZARLIK
ORTAMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER İLE
İNCELENMESİ VE UYGULAMALARA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYLİN AYGÜN

**ANKARA
OCAK, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**EBEVEYNLERİN EV ERKEN OKURYAZARLIK
ORTAMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER İLE
İNCELENMESİ VE UYGULAMALARA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYLİN AYGÜN

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ GÖKÇE KARAMAN BENLİ

**ANKARA
OCAK, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Aylin Aygün adlı öğrencinin hazırladığı “Ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının Farklı Değişkenler ile İncelenmesi ve Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” başlıklı bu çalışma Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

_____ Jüri Üyeleri _____

_____ İmza _____

Başkan Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER

Üye Doç. Dr. Müge ŞEN

Üye Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür V

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Aylin AYGÜN

ÖZET

EBEVEYNLERİN EV ERKEN OKURYAZARLIK ORTAMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER İLE İNCELENMESİ VE UYGULAMALARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

AYGÜN, Aylin

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ

Ocak, 2022, xi + 117 sayfa

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin ev erken okuryazarlık ortamlarını farklı değişkenler açısından incelemek ve çocuklarıyla kitap okuma, dinleme, anlama, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve yazı yazma öncesi becerilerine yönelik uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden açılımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ve 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukları olan 163 ebeveyn oluşturmaktadır. Öncelikle ebeveynlerden “Demografik Bilgi Formu” ve “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği-EVOK” ile nicel veriler toplanmıştır. Daha sonra ev erken okuryazarlık uygulamalarına ilişkin bilgi alabilmek amacıyla, ölçeği dolduran ebeveynlerden 12’si (11 anne ve bir baba) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın nicel bulgularına göre, anne-babanın öğrenim düzeyinin yüksek olduğu ve çocuğun okul öncesi eğitim aldığı sürenin fazla olduğu ebeveynler ile kız çocuğuna sahip ebeveynlerin, EVOK’tan aldıkları toplam puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin EVOK puanları, anne ve babanın mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ailenin ekonomik geliri ile EVOK puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. Nitel bulgulara göre, ebeveynlerin ev ortamında, çocuklarıyla kitap okuma, dinlediğini anlama, ses bilgisel ve yazı farkındalığı ile yazı yazma öncesi becerilerine ilişkin uygulamalara yer verdiği ancak bu uygulamaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Ev erken okuryazarlık ortamı, erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi dönem

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PARENTS' HOME EARLY LITERACY ENVIRONMENTS WITH DIFFERENT VARIABLES AND DETERMINING THEIR OPINIONS ON IMPLEMENTATIONS

AYGÜN, Aylin

Master Degree, Department of Elementary Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ

January, 2022, xi + 117 pages

The aim of this study is to examine the home early literacy environments of parents who have children in the preschool period in terms of different variables and to determine their views on the practices of book reading, listening, comprehension, phonological awareness, print awareness and pre-writing skills with their children.

Explanatory sequential design, one of the mixed research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 163 parents with 48-72 months old children attending a pre-school education institution in the Çankaya district of Ankara province in the spring term of the 2020-2021 academic year and the fall term of the 2021-2022 academic year. First of all, quantitative data were collected from the parents with the "Demographic Information Form" and the "Home Early Literacy Environment Scale-HELES". Afterwards, semi-structured interviews were conducted with 12 parents (11 mothers and one father) who filled out the scale in order to obtain information about home early literacy practices.

According to the quantitative findings of the study, it is seen that the parents with a high education level of the parents and a long period of pre-school education and the parents with a daughter have higher total scores on HELES. The HELES scores of the parents differ significantly according to the profession of the mother and father. There is a moderate positive correlation between the family's economic income and HELES scores. According to the qualitative findings, it was seen that the parents included practices related to reading books with their children, listening comprehension, phonological and print awareness, and pre-writing skills, but these practices were not sufficient.

Key Words: The home literacy environment, early literacy skills, preschool period

ÖNSÖZ

Araştırmam içerisinde, bir çocuğun hayatında ailenin ne kadar önemli bir yeri olduğunu tekrar görme fırsatı buldum. Bu nedenle en büyük teşekkürümü, yıllardır her koşulda yanımda olan, sevgi ve ilgilerini her zaman yoğun olarak hissettiğim sevgili aileme, babam Müslüm Aygün, annem Nuray Aygün, kardeşlerim Ebru ve Aşkın Aygün'e, sunmak isterim.

Sayın danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Karaman Benli 'ye, bu yoğun süreçte zamanını, bilgi ve deneyimlerini büyük bir sabırla paylaştığı; bir işin sevilerek yapıldığında her şeyin nasıl daha güzel olduğunu göstererek, mesleğime yönelik ilgi ve isteğimi sürekli pekiştirdiği için içtenlikle teşekkür ederim.

Lisans eğitimi döneminde tanıma fırsatı bulduğum için kendimi her zaman çok şanslı hissettiğim, yüksek lisans eğitimi sürecimde de bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan ve görüşleriyle çalışmamın niteliğini artıran sayın hocalarım Prof. Dr. Çağlayan Dinçer ve Doç. Dr. Müge Şen'e teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans sürecini, bilgilerini paylaşarak daha nitelikli ve duygularını paylaşarak daha anlamlı hale getirdikleri için sevgili arkadaşlarım, Burcu Yalçinkaya, Büşra Memiş ve Hatice Deli'ye çok teşekkür ederim.

*İleride kendi tezlerini yazarken
bir motivasyon kaynağı olarak görmeleri adına*

Sevgili Kuzey'e ve Rüzgar'a...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	x
GRAFİKLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR/SİMGELER	xi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
1.2.Amaç.....	4
1.3.Önem.....	5
1.4.Sayıtlar.....	6
1.5.Sınırlılıklar	6
1.6.Tanımlar.....	6
BÖLÜM 2.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Erken Okuryazarlık Becerileri	8
2.1.1. Ses Bilgisel Farkındalık	10
2.1.2. Sözcük Dağarcığı.....	11
2.1.3. Yazı Farkındalığı	12
2.1.4. Harf ve Alfabe Bilgisi.....	13
2.1.5. Dinlediğini Anlama Becerileri.....	14
2.1.6. Yazı Yazma Öncesi Beceriler.....	15
2.2. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı	16
2.3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamını Etkileyen Etmenler	17
2.3.1. Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi	17
2.3.2. Anne- Babanın Öğrenim Durumu	18
2.3.3. Anne-Babanın Mesleği	19
2.3.4. Çocuğun Yaşı.....	20
2.3.5. Aile Eğitim Programları	20
2.3.5.1. Kitap Okuma Yöntemleri.....	21
2.3.6. Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyici Çevresel Düzenlemeler ...	23
2.3.7. Ailenin Okumaya Yönelik Tutum ve Davranışları.....	24
BÖLÜM 3.....	26
YÖNTEM	26
3.1. Araştırmanın Modeli.....	26
3.2. Çalışma Grubu	26

3.3. Verilerin Toplanması	29
3.3.1. Veri Toplama Araçları	29
3.3.2. Veri Toplama Süreci	31
3.4. Verilerin Çözümlemesi	32
3.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik	34
3.6. Araştırmacının Rolü	35
BÖLÜM 4	36
BULGULAR VE YORUMLAR	36
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	36
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	50
BÖLÜM 5	81
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	81
5.1. Sonuçlar	81
5.2. Öneriler	85
KAYNAKLAR	87
EKLER	100
EK 1. Görüşme Yapılan Ebeveynlere İlişkin Sosyo-Demografik Bilgiler	101
EK 2. Demografik Bilgi Formu	102
EK 3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği-EVOK Örnek Maddeler	104
EK 4. Ev Erken Okuryazarlık Uygulama Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşme Soruları	105
EK 5. Etik Kurul Onayı	107
EK 6. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	108
EK 6. Aydınlatılmış Aile Onam Formu Örneği	109
EK 8. Tukey HSD-Testi Post Hoc Analizlerine İlişkin Sonuçlar	111
EK 9. Nitel Bulgulara İlişkin Tema ve Kategoriler	114
BENZERLİK BİLDİRİMİ	116
ÖZGEÇMİŞ	117

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubundaki Ailelerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	28
Tablo 2. Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	37
Tablo 3. Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Annenin Mesleğine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	38
Tablo 4. Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	40
Tablo 5. Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Babanın Mesleğine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	41
Tablo 6. Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Çocukların Yaşına Göre Farklılaşmasına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	43
Tablo 7. Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşmasına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	44
Tablo 8. Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	46
Tablo 9. Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanlar ile Ailenin Ekonomik Geliri Arasındaki İlişkiye yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları....	48
Tablo 10. Ebeveynlerin EVOK Alt Boyutlardan Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Veriler.....	49

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik	Sayfa
Grafik 1. Aylık Gelir ile EVOK Toplam Puanlarına İlişkin Saçılım Grafiği.....	47

KISALTMALAR/SİMGELER

EVOK	Ev Erken Okuryazarlık Ortam Ölçeği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve araştırmadaki temel kavramların tanımlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.1.Problem

Erken okuryazarlık kavramı, çocukların okuryazarlık becerilerine sahip olabilmeleri için gerekli görülen ve gelişimi çok erken yaşlardan itibaren başlayan okuma yazmaya ilişkin ön koşul bilgi, tutum ve beceriler olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Alanyazın incelendiğinde, erken okuryazarlık becerilerinin, ileri dönemdeki okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkısını ortaya koyan birçok çalışma olduğu görülmektedir (Aram, 2005; Ergül ve diğerleri, 2020; Juel, 1988; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017; Zhang, Inoue, Sue ve Georgiou, 2019). Yapılan bu çalışmalar, okul öncesi dönemde edinilen erken okuryazarlık becerilerinin, çocukların okuma-yazma sürecinde okuduğunu anlama ve akademik başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Erken okuryazarlık becerileri daha zayıf olan çocukların da okuma güçlükleri yaşadığı, akademik başarı konusunda akranlarından geri kalarak öğretim hayatına devam ettiği ortaya koyulmuştur (Juel, 1988).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi, kültür ve toplumun alışkanlıklarından etkilenmektedir. Çocukların içinde bulunduğu toplumun özellikleri, ailesinin kültürel yapısı ve sahip oldukları demografik özellikler, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu özelliklerin niteliği, çocukların uygun deneyimlere erişimine destek veya engel olabilmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için geliştirilen programlarda, çevresel faktörlerin önemli bir bileşen olarak kabul edilmesi gerekmektedir (Rohde, 2015).

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların doğumdan itibaren deneyimleriyle edinmeye başladığı becerilerdir. Bu nedenle, küçük çocukların daha çok etkileşimde bulunduğu kişiler olarak ebeveynleri ve öğretmenleri, çocukların akademik yaşama hazır olup olmadığını belirlemede önemli rol oynar (Stegelin, 2002). Çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki gelişme, ev ve toplumun günlük bağlamlarında okuma-yazma kullanımından önemli derecede etkilenmektedir (Teale ve Sulzby, 1992). Ev ortamının özellikleri ile çocukların sahip olduğu erken okuryazarlık becerilerini ilişkisel olarak inceleyen çalışmaların çoğunda; ev ortamındaki destekleyici öğelerin artmasıyla çocukların da erken okuryazarlık becerilerinde artış olduğu görülmektedir (Altun, 2016; Bingham ve Mason, 2018; Krijnen, Steensel, Meeuwisse, Jongerling ve Severiens, 2020; Korat, Klein ve Segal-Drori, 2007; Wirth, Ehmig, Drescher, Guffer ve Niklas, 2019; Zhang vd., 2019). Yapılan bu çalışmalar çocukların gelişiminde ev erken okuryazarlık ortamının önemini ortaya koymaktadır. Korat ve diğerleri (2007), 5-6 yaş arası 94 çocukla ve ailesiyle yaptıkları çalışmalarında, ev erken okuryazarlık ortamı açısından zengin olan ailelerin çocuklarının, erken okuryazarlık beceri seviyelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Krijnen ve diğerleri (2020), 214 çocuk ve ailesinin ev içinde erken okuryazarlıkla ilgili uygulamalarını inceledikleri çalışmada ise, ebeveynlerin çocukları ile yaptığı paylaşımlı kitap okuma, sohbet etme, hikâyeler anlatma gibi etkinliklerin, çocukların sözel dil becerilerini geliştirmek için uygun koşullar yarattığını belirtmektedir.

Whitehurst ve Lonigan (1998) da ev okuryazarlık ortamının, erken okuryazarlık becerilerinin önemli destekleyicilerinden olduğunu belirtmektedir ve bu ortamın etkilerini dil çıktıları ve dil dışı çıktıları olarak tartışmaktadır. Ev ortamının dil çıktıları bağlamında, özellikle çocuğun sözel dil becerilerinin gelişmesi açısından, paylaşımlı kitap okumanın, evdeki kitap sayısının, çocukla birlikte yapılan kütüphane ziyaretlerinin, ebeveynlerin kendi kitap okuma durumlarının ve ebeveyn çocuk arasındaki sözlü iletişimin niteliğinin etkileri üzerinde durulmaktadır. Dil dışı çıktılar içeriğinde ise ev ortamının çocuğun yazı ve ses bilgisel farkındalığı becerilerine etkileri tartışılmaktadır. Ebeveyn ile çocuğun birlikte okuma-yazma etkinliklerinde bulunmasının, çocuğun ses bilgisel farkındalığını, yazının işlevini fark etmesini desteklediği belirtilmektedir. Aile ile yapılan paylaşımlı okumanın da çocuğun okuma ve yazmaya yönelik isteğini artırdığı ifade edilmektedir.

Ev erken okuryazarlık ortamlarının özelliklerinin ve etkilerinin ortaya koyulmasının yanında, özellikle ihtiyaç duyulan alanları destekleyici ve geliştirici programların önemi de ortaya çıkmaktadır. Ailelere destek olunarak ev ortamında oluşturulan fiziksel ve

davranışsal uyarlamaların, kısa ve uzun süreli çıktıları incelendiğinde, çocukların erken okuryazarlık ve okuryazarlık becerilerine katkı sağladığı görülmektedir. (Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Niklas ve Scheinder; 2014; Swain ve Cora, 2019). Ev ortamının erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilecek şekilde geliştirilmesinde, özellikle resimli öykü kitaplarını kullanmanın oldukça yaygın olduğu bilinmektedir (Doğan, 2019; Yalavaç, 2020; Yumuş, 2018).

Yazıcı ve Kandır (2018), yurt içi ve yurt dışında erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine yönelik doktora tezlerini inceledikleri çalışmada, yurt dışında yurt içine göre daha fazla sayıda tez çalışması yapıldığını belirtmektedirler. Ayrıca çalışmaların yöntemleri incelendiğinde de nicel çalışmaların daha fazla olduğu, nitel ve karma desenlerin daha az kullanıldığı bulgusunu elde etmişlerdir. Tanju Aslışen ve Hakkoymaz (2020), benzer şekilde yurt içi ve yurt dışında erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan tezleri inceledikleri çalışmalarında, yöntem olarak yurt dışında daha çok nitel, yurt içinde daha çok nicel çalışmalar yapıldığını bulmuşlardır. Çalışmalar incelendiğinde ise, ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin görüş ve tutumları, kitap okuma yöntemlerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisi gibi konuların daha yoğun olarak yer aldığı görülmüştür. Ev erken okuryazarlık ortamını fiziksel ve davranışsal öğeleri içerecek şekilde, bütüncül bir yaklaşımla ele alan, nitel verileri içeren çalışmaların azlığı dikkati çekmektedir.

Sözü edilen alan yazında yapılan incelemelerin de ortaya koyduğu gibi erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde desteklenmesinin, çocukların ilkökula hazırlanmasında ve ilerideki bilişsel, dil ve sosyal gelişimlerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Çevresel faktörler de küçük yaşlardan itibaren çocukların deneyimlerini etkilediğinden erken okuryazarlık becerilerinin zorunlu bir bileşeni konumuna gelmektedir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkileyen ev ortamlarındaki farklılıklar, çocukları desteklemekte ya da engellemektedir. Bu nedenlerle çocukların sürekli etkileşimde bulunduğu, yaşayıp büyüdüğü ev erken okuryazarlık ortamlarının özelliklerini, erken okuryazarlık becerilerinin tüm bileşenleri açısından incelemek, var olan durumu nicelik olarak betimlemenin yanında niteliğini de ortaya koyan kanıtlar sunmak, geliştirilmesi gereken ya da müdahale edilmesi gereken alanları belirlemek bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin, diğer çalışmalar ve uygulamalar eşliğinde tartışılarak alanda destekleyici ve çözüm odaklı öneriler sunabilmek adına kullanılabilmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin ev erken okuryazarlık ortamlarını farklı değişkenler açısından incelemek ve çocuklarıyla kitap okuma, dinleme ve anlama, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve yazı yazma öncesi becerilerine yönelik uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

I. aşamanın alt amaçlarına ilişkin araştırma soruları şunlardır:

1. Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden aldıkları toplam puan;
 - a) Anne öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - b) Annenin mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
 - c) Baba öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - d) Babanın mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
 - e) Çocuğun yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
 - f) Çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
 - g) Çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
 - h) Ailenin ekonomik geliri ile ilişkili midir?
2. Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin, ev erken okuryazarlık ortam puanları ne düzeydedir?

Çalışmanın nitel bölümü olan II. aşamanın alt amaçlarına ilişkin araştırma soruları şunlardır:

1. Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla ev ortamında;
 - a) Kitap okumaya yönelik uygulamaları nasıldır?
 - b) Dinleme ve anlama becerilerine yönelik uygulamaları nasıldır?
 - c) Ses bilgisel farkındalık becerilerine yönelik uygulamaları nasıldır?
 - d) Yazı farkındalığı becerilerine yönelik uygulamaları nasıldır?
 - e) Yazı yazma öncesi becerilerine yönelik uygulamaları nasıldır?

1.3. Önem

Aile ve ev ortamı şüphesiz ki çocuğun doğumdan itibaren hayatı deneyimlemeye başladığı ilk yerdir. Ev içerisinde sahip olunan fiziksel olanaklar, aile içerisindeki bireylerin tutum ve davranışları, çocuğun gelişimini hemen her alanda doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Bu nedenle çocuklarda beceri gelişimini desteklemek için ev ortamını da doğal bir eğitim ortamı olarak görmek faydalı olacaktır. Çocukların zengin okuryazarlık ortamlarından yoksun, bilgili ve destekleyici yetişkinlerin rehberliği olmadan, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin yetersiz kalacağı anlaşılmaktadır (McLachlan ve Arrow, 2017).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin çocuğun doğumuyla başlayan bir süreç olduğu düşünüldüğünde, yine ilk deneyimlerin yaşandığı ortam, aile ve ev ortamı olmaktadır. Ev içerisinde sıradan görülebilen takvim, not kâğıdı, saat, telefon defteri, duvara asılan bir tablo, üstünde yazılar olan baharatlıklar gibi materyaller çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici çevresel uyaranları oluşturabilmektedir. Bunun yanı sıra kitap okumayı alışkanlık edinmiş ve çocuğuyla da birlikte kitap okuyan ebeveynlerin tutumu doğal bir şekilde çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Farklı sosyokültürel ve ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocukların, ev erken okuryazarlık ortamında karşılaştıkları deneyimleri de farklılaşmaktadır. Bu durumun özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocuklar aleyhinde sonuçları olduğu bilinmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların en çok vakit geçirdikleri ortamlar ev ve eğitim kurumlarıdır. Hatta çocuk bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiyorsa yegâne ortamı ev olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların gelişim özelliklerini bilen öğretmenlerin varlığı, erken okuryazarlık becerilerini destekleme sürecini daha nitelikli hale getirmektedir. Ancak ev erken okuryazarlık ortamında uygun ve geliştirici uyarlamaların yapılmasında ailelerin desteğe ihtiyaç duyması da gayet doğal görülmektedir.

Ebeveynlerin, çocuklarının ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerine yönelik uygulamaları da merak konusu olmaktadır. Ev erken okuryazarlık ortamlarının sahip oldukları özellikleri nicelik olarak ortaya koymanın yanında, bu özelliklerin niteliğini de ortaya çıkararak birlikte değerlendirmek, daha ayrıntılı veri sahibi olunmasını sağlayacaktır. Erken okuryazarlık becerilerini destekleyen bir kaynak olarak ev ortamının, geliştirilmesi ve düzenlenmesi gereken özelliklerinin

belirlenmesinin, destek eğitim programlarının hazırlanmasında yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırma dahilinde veri toplama aracının, ebeveynler tarafından ve samimi cevaplar verilerek doldurulduğu; görüşmelerin içtenlikle, doğru olarak gerçekleştirildiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Covid-19 Pandemi süreci, kurumlara giriş ve çıkışlarda sorunların yaşanmasına (hijyen önlemleri nedeniyle kurumlara kabul etmeme vb.), okula devam eden öğrenci sayılarının azalmasına neden olmuştur. Veri toplama aşamasında zorluklarla karşılaşılması nedeniyle Ankara ilinin sadece bir ilçesinin çalışma için seçilmiş olması,

Okullardaki eğitimin uzaktan ve yüz yüze olma durumuna göre verilerin iki farklı zamanda, iki farklı şekilde (çevrimiçi ölçek ve basılı ölçek kullanılması) toplanması, bu araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

1.6. Tanımlar

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı: Ev içerisinde çocukları, sözel dili kullanmaya, kitap okuma etkinliklerine, farklı bağlamlarda sohbete katılmaya teşvik eden, yakınsak gelişim alanını destekleyici materyalleri ve tutumları içeren fiziksel ve sosyal ortamdır (Umek, Podlesek ve Fekonja ,2005). Bu çalışma içerisinde de ev erken okuryazarlık ortamı, çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyen her türlü ebeveyn-çocuk uygulamalarını ve çocuğun yer aldığı fiziksel çevreyi içermektedir.

Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri: Ses bilgisel farkındalık, sözcüklerdeki ses birimlerinden açık bir şekilde farkında olabilme, sözcüklerin ses yapısını manipüle edebilme ve bunu sözcüklere yansıtabilme becerisidir (Ott, 1997). Çalışma içerisinde de ses bilgisel farkındalık becerilerine bu tanıma uygun olarak yer verilmiştir.

Yazı Farkındalığı Becerisi: Yazının ne işe yaradığını, biçimini ve nasıl üretildiğini fark etme becerisidir (Justice ve Ezell, 2001). Bu çalışma içerisinde çocuğun, yazının yönünü ve işlevini fark etme; cümle, sözcük ve harf kavramlarını ayırt etme becerileri yazı farkındalığı becerileri olarak ele alınmıştır.

Sözel Dil Becerileri: Dilin anlamsal, sözdizimsel ve kavramsal bilgilerine sahip olmanın yanında ileti alma/göndermeyi ve iletişim becerilerini de içeren bileşendir (Rohde, 2015; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu çalışma içerisinde, çocuğun alıcı ve ifade edici dilini geliştirmeye yönelik, kitap okuma, sohbet etme, sözcüklerin anlamını bilme, dinleme ve anlama becerileri sözel dil becerileri olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışılan konuyla ilgili olarak erken okuryazarlık becerileri, ev erken okuryazarlık ortamı ve ev erken okuryazarlık ortamını etkileyen etmenler ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

2. 1. Erken Okuryazarlık Becerileri

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okuma yazma öğretimine geçene kadar daha erken yaşlarda kazanmaya başladığı, okumanın gelişimsel öncüleri olarak görülebilen becerilerdir. Okuma yazma ile önkoşul beceriler arasında kesin bir sınır bulunmamaktadır, gelişimsel olarak iç içe geçmiş süreçlerdir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Justice (2006)'a göre erken okuryazarlık kavramı, okul öncesi dönemi de kapsayarak çocukların okuryazarlık becerilerinde yetkinleştiği zamana kadar devam eden bir basamaktır. Stegelin (2002) ise, bu alanda yapılan güncel araştırmalardan yola çıkarak erken okuryazarlık becerilerini, bir çocuğun doğumdan başlayarak hem sözlü hem de yazılı dili anlama çabası olarak ifade etmektedir. Çocuklar, özümseme ve uyum süreçleriyle öğrendiklerini, ilgilerini ve davranışlarını sürekli değiştirmekte ve geliştirmektedir. Erken okuryazarlık becerileri de büyüme dönemlerine göre geleneksel bir sırayla gelişir ve örgün öğretime gerek kalmadan ortaya çıkabilir (Teale ve Sulzby, 1992).

Whitehurst ve Lonigan'a (1998) göre, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi içten dışa ve dıştan içe becerileri içeren süreçlerden oluşmaktadır. Dıştan içe olan süreçler; öyküyü anlama ve anlatma, kavramları bilme, okumaya karşı motivasyon oluşturma gibi becerileri içermektedir. İçten dışa süreçlerde ise daha çok okumayı öğrenmede, söz dizimsel farkındalık, harf-ses bilgisi, ses bilgisel farkındalık gibi becerilerden bahsedilmektedir. Okuma-yazmaya hazırlık sürecinde zamanlama olarak öncelikle içten dışa süreçlerin gelişiminin önemli olduğu, dıştan içe süreçlerin de okuma-yazma öğreniminden sonra daha önemli hale geldiği belirtilmektedir.

Rohde (2015) “Kapsayıcı Erken Okuryazarlık Modeli” nde erken okuryazarlık becerilerini, yazı farkındalığı, sözel dil ve ses bilgisel farkındalık bileşenleri olarak ele almaktadır. Sözel dil becerisi, dilin yapısını, anlam bilgisini, sözcük dağarcığını ve sözel iletişimi içermektedir. Modelde önemle vurgulanan noktalardan birisi bu bileşenlerin, ortak becerileri de içermesidir. Bahsedilen üç bileşen, kendi içerisinde ayırıcı becerilere sahip olmanın dışında, iç içe geçmiş becerilerle de birbiriyle bağlantılı hale getirilmiştir.

Vukelich ve Christie (2009), erken okuryazarlık becerileri eğitimini etkili hale getirmek için sekiz temel ilkedен söz eder:

- 1) Erken dil ve erken okuryazarlığın odak noktası: sözel dil, alfabe bilgisi, ses bilgisel farkındalık ve yazı kavramları.
- 2) Sözel dilin temeli: Zengin içerikli sohbetler, güncel sözcük bilgisi, resim anlatımı.
- 3) Öykü kitabı okuma: Büyük ve küçük gruplar halinde okuma, bireysel okuma, kitap çeşitliliği, çocukların katılımı.
- 4) Planlanmış sınıf ortamı: Yazı açısından zengin bir ortam, iyi bir kütüphane, okuma merkezi, yazma merkezi, dinleme merkezi.
- 5) Erken okuma ve yazma: Okunan kitapları inceleme, listeleri, programları, takvimleri okuma, okuryazarlığı oyuna dahil etme, paylaşımlı okuma ve yazmayı kullanma.
- 6) Doğrudan öğretimi dikkatli kullanma: Paylaşımlı okuma ve yazmada, tekerleme, şarkı ve oyunlarda kullanma.
- 7) Ebeveynlerin çocukların dilini, okumasını ve yazmasını desteklemesine yardımcı olma: önemli kişilerle bağlantı kurma, ev desteğinin önemini vurgulama, eve kitap ve etkinlikler gönderme.
- 8) Standartlaştırılmış değerlendirme araçlarının kullanımı (Akt. Beaty, 2013).

Alan yazındaki diğer çalışmalar da incelendiğinde erken okuryazarlık becerilerinin çoğunlukla, ses bilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı, yazı farkındalığı, harf ve alfabe bilgisi, dinlediğini anlama, yazı yazma öncesi beceriler gibi bileşenleri içerdiği görülmektedir (Irwin, Moore, Tornatore ve Fowler, 2012; Morrow, 2014; Neuman ve Dickinson, 2007; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

2.1.1. Ses Bilgisel Farkındalık

Ses bilgisel farkındalık, sözcüklerdeki ses segmentlerinin açık bir şekilde farkında olabilmek, sözcüklerin ses yapısını manipüle edebilme ve bunu sözcüklere yansıtabilme becerisidir (Ott, 1997). Dilin ses birimlerini fark etme ve bu ses birimlerini parçalayıp birleştirebilme (sözcüğü seslerine ayırma, seslerin yerini değiştirerek yeni sözcükler oluşturma, uyakları fark etme gibi) becerileri gerektirir (Rohl, 2000). Ses bilgisel farkındalık, konuşulan sözcüklerin anlamlarından çok seslerini anlamayı ve fark etmeyi içerir, harflerle değil seslerle ilgili bir beceridir (Lyon ve Moore, 2003).

Bu beceri, konuşma dilinin yapısını analiz edebilmeyi, sözcüklerin anlamının ötesine bakarak ses yapısına dikkat etmeyi gerektirir. Ses bilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocuklar, uyaklı sözcükleri fark edebilme, sözcüğün hangi sesle başladığını söyleyebilme, söylenen sesle başlayan yeni sözcükler bulabilme gibi birçok beceriyi gösterebilir. Dili iletişim aracı olarak kullanırken bir taraftan da yapısını fark edebilmek, küçük çocuklar için yadsınamayacak öneme sahip bir başarıdır (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007).

Justice ve Pullen (2003), ses bilgisel farkındalığı; aliterasyon (aynı sesle başlayan sözcükleri fark edebilme), ses birimleri harmanlama (küçük ses birimleri birleştirilerek daha büyük birimler elde etme), sözcük içindeki sesleri tanıma, uyaklı sözcükleri fark edebilme, parçalara ayırma (daha büyük söz birimleri küçük söz birimlere ayırma), hece ve sözcük farkındalığı becerileri ile ilişkilendirmiştir.

Rohl (2000), ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminin sırasıyla, sözcüğü hecelerine ayırma, başlangıç sesleri ve uyakları fark etme ve sözcüğü oluşturan her bir sesi fark etme aşamalarından geçtiğini söylemektedir. Çocuklar zamanla büyük ses birimlerini ayırt etmekten küçük ses birimlerini ayırt etme ve kullanmaya doğru gelişir. Öncelikle hecelerine ayırarak söyledikleri sözcüğü küçük parçalara ayırmış olurlar. Daha sonra sözcüğün ilk seslerini ve son seslerini fark ederler. Aynı sesle başlayan sözcükleri bulabilir ve birbiriyle uyaklı sözcükler oluşturabilirler. Daha sonraki aşamada ise çocuklar sözcüğü oluşturan tüm sesleri tek tek söyleyebilir ve verilen sesleri birleştirilerek de sözcükler oluşturabilir. Sesleri fark eden çocuklar, bir sözcükten herhangi bir ses çıkarıldığında oluşan yeni sözcüğü söyleyebilir, ancak bu tür beceriler genellikle yedi yaşa doğru gelişir.

Yopp (1992)'a göre herhangi bir ses bilgisel farkındalık etkinliğinin amacı, çocukların konuşmalarının bir dizi sestem oluşturduğunu algılama becerilerini

kolaylaştırmaktır. Bu nedenle, çocuklarda ses bilgisel farkındalığı geliştirmek amacıyla yapılan etkinliklerin odak noktası konuşma akışındaki sesler olmalıdır.

Soğancı (2017), 133 anasımına devam eden çocuğun ses bilgisel farkındalık becerilerini, bir yıl sonra da (ilkokul 1. sınıf düzeyi) aynı çocukların sözcük okuma becerilerini ölçtüğü boylamsal bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda ise çocukların sahip olduğu ses bilgisel farkındalık becerilerinin arttıkça sözcükleri doğru ve hızlı okuma becerisinin de arttığını belirtmektedir.

Turan ve Akoğlu (2011), yürüttükleri araştırma kapsamında 29 çocuk ile çalışmış ve öğrencilerin ses bilgisel farkındalığını artırmaya yönelik öğretim oturumları düzenlemiştir. Araştırma sonucunda ses bilgisel farkındalık beceri öğretimi sonrasında, çocukların sahip oldukları artikülasyon ve işitsel ayırt etme becerilerinde de artış olduğunu belirtmiştir.

2.1.2. Sözcük Dağarcığı

Sözcük dağarcığı, bir kişinin söylenişini ve anlamını bildiği tüm sözcükleri ifade eder (Carrol, Bowyer-Crane, Duff, Hulme ve Snowling, 2011). Bennet Armistead, Duke ve Moses (2005) sözcük dağarcığını, dinlendiğinde (alıcı sözcük bilgisi) veya yazılıp konuşulduğunda (ifade edici sözcük bilgisi) anlaşılan sözcüklerin tamamı şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Karaman Benli, 2019).

Bebeklerde ağlama ile başlayan sesli iletişim, sözcükleri anlamaya, kullanmaya başlamalarıyla birlikte bir üst düzeye çıkar ve bu gelişim çevre tarafından desteklenebilir (Küçükkaragöz, 2002). Yaklaşık 12 aya doğru beynin konuşma merkezi sözcükleri üretebilecek kapasiteye erişmektedir. Hece tekrarı ile başlayan konuşmaya, çevrenin tepkisi ile bebek, seslerin anlamı olduğu bilgisini keşfeder. Bebek için başta zor olan hangi sözcüğün hangi anlamı karşıladığını öğrenmektir. Bebeğin ilk sözcük dağarcığını genellikle yiyeceklerin, hayvanların, oyuncakların, çevresindeki kişilerin adları; çok kullanılan veda, selam içeren sosyal ifadeler oluşturmaktadır. Bir buçuk yaş itibarıyla de yaklaşık olarak her üç günde bir yeni sözcük öğrenmektedirler. Bebeğin çevresindeki yetişkinlerin, bebekle olumlu bir iletişim ortamı kurması, bebeğin öğrendiği sözcükleri fark etmesi ve tekrar kullanması için teşvik etmesi, göz hizasında konuşmaya dikkat etmesi, sözcüklerle birlikte jest ve mimiklerini kullanması, sözcükleri eylem ve nesnelere eşlemesi bebeğin sözcük dağarcığını ve iletişim becerilerini geliştirmede yardımcı olmaktadır (Machado, 2013). Bir yaştan iki yaşa kadar çocukların bildikleri sözcük sayısı

da hızla artmaya başlar. Bu dönemde çocuklar iki sözcüğü birleştirerek basit cümleler kurabilirler. Üç yaşa kadar bilinen sözcük sayısı 1000'e ulaşabilir (Morrow, 2014).

Okul öncesi döneme geldiklerinde çocukların yeni sözcükleri öğrenme hızı gittikçe artar. Her hafta ortalama 50 ile 70 yeni sözcüğü konuşmalarında kullanmaya başlar. Çocuklar okula başladıklarında ortalama 14.000 sözcüğü dağarcıklarına eklemiş olurlar. Çocuklar öğrendikleri sözcüklerin anlamını tek tek bilmenin yanında, sözcüklerin birleştiğinde oluşturduğu daha uzun mesajları da anlamaya başlarlar. Bu süreç okuduğunu anlama becerisinin çok önemli bir yordayıcısıdır (Carrol vd., 2011).

Okumanın anlamlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için çocuğun okuduğu sözcüğün anlamlı bir temsili olmalıdır. Çocuklar, okudukları sözcük ve cümlelerin iletilerini anladıkça okumaya karşı ilgi ve istek hissederler. Okuma, okunanlar anlaşıldığı sürece çocukları güdüleyen bir süreçtir. Çocuğun okuduğu sözcüğün anlamını bilmemesi bu süreci olumsuz etkilemektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu nedenle özellikle okuma ve yazmayı öğrenmeden önce sözcük dağarcığının geliştirilmesinin, okuma becerisini ve motivasyonunu olumlu etkilediği söylenebilir. Hemphill ve Tivnan (2008), Boston'da 280 çocuk ile yaptıkları boylamsal çalışmada, sözcük dağarcığının okuduğunu anlama becerisinin en güçlü yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Juel (1988), Teksas 'da 129 çocukla yaptığı boylamsal çalışmasında sözcük dağarcığını geliştiremeyen çocukların okumaktan hoşlanmadığını, az okumaya eğilimli olduğunu ve düşünce geliştirme becerilerinde diğerlerinden geride olduğunu belirtmiştir.

2.1.3. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı kavramı, yazının gerçekleştirdiği işlevi, biçiminin nasıl olduğunu, yazılı ve sözel dille arasındaki ilişkiyi anlayabilme yeteneği olarak ifade edilebilir (Mason, 1980; Justice ve Ezell, 2001).

Justice ve Pullen (2003)'e göre yazı farkındalığı içerisinde yazının yönünü bilme, harflerin ayırt edici özelliklerini fark edebilme, çeşitli yazı türlerini anlama, yazı içerisinde sözcükleri ayırt edebilme, yazı ile ilgili terimleri bilme (sözcük, hece gibi), yazının bir iletişim aracı olarak işlevini anlama, çevresel yazıları fark edebilme ve sembolik olarak yazı üretebilme gibi birçok beceriyi içermektedir.

Zucker, Ward ve Justice (2009)'a göre yazı bilgisi dört alanı içermektedir:

- Yazı Bilgisinin İçeriği: Yazının işlevini bilme ve çevresel yazıların anlamını bilme becerilerini,
- Kitaba Uyum Bileşeni: Okurken sayfa sırasına dikkat etme, kitabın ismini ayırt etme, sayfanın altını üstünü ve yazının yönünü bilme, yazarın ve çizerin rolünü bilme becerilerini,
- Harf Bileşeni: Harflerin isimlerini bilme, sözcüklerin harflerden oluştuğunu bilme, küçük ve büyük harfleri tanıma becerilerini,
- Sözcük Bileşeni: Yazı içerisinde sözcükleri ayırt etme, uzun ve kısa sözcükleri fark etme, sözcüklerin harflerden oluştuğunu bilme ve çok kullanılan bazı sözcüklerin yazılışını tanıma becerilerini içerir (Akt. Karaman Benli, 2019).

Yazı farkındalığı çocuklarda çok erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlar. Bir yaşla birlikte çocuklar anne babalarının kucağında hikâye kitaplarına bakarken resmi ve yazıyı ayırt etmeye başlayabilirler, hatta boya kalemleri ile basit karalamalar yapabilirler. İki ve üç yaşla birlikte çocuklar çevrelerinde sık gördükleri (kendi adları, en sevdikleri kitap gibi) sözcükleri ve yazılı işaretleri tanıyabilirler. Bu ilk yıllarda bile çocuklar yazının bir iletişim aracı olduğunu keşfedip kendi yazılarını üretmeye başlayabilirler. 4-6 yaşlarında birçok çocuk hikâye kitaplarındaki ya da çevrelerindeki basit düzeyde bazı sözcükleri tanıyabilir ve yazabilirler. Bu durum çocukların yazının biçimini ve işlevini anladıklarını gösterir (Justice ve Sofka, 2010).

Işıtan, Saçkes ve Biber (2020) 20 çocuk ve anneleri ile yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin evde çocuklarına kitap okumasının, çocuklarının yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, nitelikli çocuk kitapları ile düzenli olarak yapılan okuma etkinliklerinin çocukların yazı farkındalığı becerilerinde artış sağladığı saptanmıştır.

2.1.4. Harf ve Alfabe Bilgisi

Alfabe bilgisi, yazı dilinin sembollerden yani harflerden oluştuğunu, harflerin de sözcüklerle ilişkili olduğunu anlamayı kapsamaktadır. Çocukların okuma ve yazmaya başlayabilmeleri açısından, alfabenin mantıksal kurallarını ve harf-sözcük bağlantısını anlamaları önemlidir (Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008).

Alfabe bilgisini, harfleri tanıma ve seslendirme yeteneği olarak tanımlayan Irwin ve diğerleri (2012), alfabe bilgisini edinmenin önemli olduğunu ancak bu bilginin çocuğu tek başına bir okuyucu yapmaya yetmeyeceğini, bu bilginin ses bilgisel farkındalıkla birleştirildiğinde sonraki okuma başarısının daha etkili bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Harfleri seslerle eşleme ve ses bilgisel farkındalık becerilerine sahip bir çocuk, herhangi bir yetişkin desteğine ihtiyaç duymadan bilmediği sözcükleri kendi kendine çözebilir (Carrol vd., 2011).

Çocukların alfabe ve harf bilgisini desteklemek için, alfabe şarkıları söylemek, sınıf içerisinde çocukların isimlerini baş harflerine göre gruplamak, drama etkinliği içerisinde çocukların vücutlarıyla harfleri oluşturmasını sağlamak, alfabe ile ilgili kitaplar okurken çocukların harflerle ilgili konuşmasına fırsat vermek, farklı materyalleri kullanarak harfleri yazmak (kum, kil, hamur...) gibi etkinlikler yapılabilir (Rohl, 2000).

2.1.5. Dinlediğini Anlama Becerileri

Dinlediğini anlama becerisi temelde, yüksek sesle okunan bir metnin anlaşılmasını ifade eder ve metin içerisindeki tek tek kelimeleri ve cümleleri anlamayı içerir. Kelime bilgisi, çıkarım, konuyla ilgili geçmiş bilgiler, dikkat ve işleyen bellek gibi faktörler dinlediğini anlama becerisini etkilemektedir. Dinlediğini anlama becerisinin gelişimi doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir (Hogan, Adlof ve Alanzo, 2014).

Gough ve Tunmer (1986)'in "Basit Okuma Modeli (The Simple View of Reading)"ne göre okuduğunu anlama becerisi, kodları çözerek kelimeyi tanıma ve dinlediğini anlama becerisi olmak üzere iki becerinin ortak ürünüdür. Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017), 52 çocuk ile yaptıkları boylamsal çalışmada; okul öncesi dönemde çocukların dinlediğini anlama becerilerini, birinci sınıf sonunda da okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonuçlarına göre, dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde yordadığını belirtmişlerdir.

Dinlediğini anlama becerisi, öncelikle dinleme becerisinin kazanılmasına bağlıdır. Dinleme, çocukların sonradan çevrenin etkisiyle öğrendiği bir davranıştır. Çocukların dinleme yetenekleri yaşadıkları deneyimlere ve çevresindeki yetişkinlerin destek düzeyine göre farklılaşmaktadır. Ortamdaki gereksiz, dikkat dağıtıcı uyarınları kontrol etmek, çocuğun odaklanmasını kolaylaştırıcı önlemler almak, çocuğa model olmak, aktif dinlemesini ön planda tutan etkinlikler planlamak vb. desteklerle küçük yaşlardan itibaren çocukların dinleme becerisine katkıda bulunulabilir (Machado, 2013).

2.1.6. Yazı Yazma Öncesi Beceriler

Çocuklar okuma ve yazmayı öğrenmek için genellikle benzer yollar izler. Okuma ve yazma ile ilgili gözlemlerini oyunun içine aktarırlar. Oyun içerisinde okuma ve yazma deneyleri yapar, deneme-yanılma yöntemiyle keşiflerde bulunurlar. Harfleri ve sembolleri, resim-yazı karışımı gibi görünen bir formda yazarlar (Morrow, 2014).

Bebekler yaklaşık 18 aylıktan itibaren kalem ile kâğıt üzerinde karalamalar yapmaya başlayabilirler. Kalem ve kâğıtla oynamaya başlayan çocuklara, yetişkinler gerektiğinde fiziksel, gerektiğinde model olarak, yanında bir şeyler çizerek destek olabilirler. Farklı boyut ve dokuya sahip kâğıtlar, renkli ve çeşitli boyutlarda boya kalemleri çocukların yazıyı üretmeleri için fırsatlar sunabilir. Bunun yanında oyun hamurlarıyla oynama, parmak boyası ile boyamalar yapma, şövale üzerinde boyama çalışmaları gibi etkinlikler çocukların motor becerilerini destekleyerek yazmaya geçişlerine yardımcı olabilir (Morrow, 2014). İki ve üç yaşlarına doğru çocuklar kendi yazılarını üretmeye başlar. Dört ve beş yaşlarında, çevrelerinde sık gördükleri bazı kelimeleri yetişkin desteği olmadan yazabilirler. Altı yaşına geldiğinde çocuklar bir liste yapmak, bir kartpostal hazırlamak için yazma eylemlerinde bulunabilirler (Justice ve Sofka, 2010).

Bir çocuğun yazıyla ilgili en erken ve en anlamlı deneyimlerinden bir tanesi de isim yazma becerisidir. Çocukların kendi isimlerinin hem yazılı hem de sözlü biçimlerini sıkça duymaları ve kendi isimlerini yazmaya yönelik ilgilerinin fazla olması, yazma becerilerinin gelişimi açısından isim yazma becerisini önemli bir fırsat haline getirmektedir (Haney, 2002). Ev içerisinde çocuğun bazı eşyalarının üstüne isminin yazılması, yaptıkları ürünlere ismini yazması için desteklenmesi, kimlik kartı ile girilmesi gereken yerlerde kendi isminin yazdığı kimliği kullanması için fırsat verilmesi, ismini oluşturan harfleri sıralaması için model olunması, çocukların ismini tanıma ve yazma becerilerini destekleyebilecek deneyimleri sunabilir (Karaman Benli, 2021a).

Ev içerisinde ebeveynlerin, alışveriş listesi yapma, özel günlerde tebrik kartları hazırlama, notlar yazma gibi etkinlikleri çocuklarla birlikte yapmaları, doğal bir yazma ortamı sağlamaktadır. Yetişkinlerin desteği ile çocukların yazabildikleri kelime sayısında artış olduğu bilinmektedir (Aram, Elad- Orbach ve Abiri, 2017).

2. 2. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı

Machado (2013)' ya göre evde çocuk okuryazarlığını etkileyen üç önemli faktör vardır: (1) ortam, (2) modeller ve (3) planlanmış ya da planlanmamış deneyimler. Ortam, ev içerisindeki eşyaları, çocuğun okuma yazma etkinlikleri için kullanabileceği materyalleri, çocuğun kullandığı alanları, oyuncakları, kitapları vb. fiziksel çevreyi içermektedir. Ev ortamında model, çocuğun deneyimlerini birlikte paylaştığı anne, baba, kardeşler, büyükanne, büyükbaba ve diğer akrabalarla olan iletişimin niteliği açısından değerlidir. Çocukların sevgi ve güven ihtiyacını karşılamak, gülmelerine, ağlamalarına yanıt vermek, zengin sözcük dağarcığı kullanmak, tekerleme gibi dil oyunları oynamak, birlikte kitap okumak, şarkılar söylemek, sohbet ve hikâyeleri paylaşmak ailelerin çocuklarıyla birlikte yaşayabilecekleri planlı ya da plansız deneyimlerdir. Bu tür destekleyici deneyimlere ayrılan süre de erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Ev erken okuryazarlık ortamı, aile üyelerinin ve çocukların evde ve toplum içerisinde okuryazarlığı kullanma biçimlerini kapsamaktadır. Ev içerisinde yapılan sohbetler, okuma etkinlikleri, mesajları iletmek için yazı ve çizim içeren notlar kullanmak, konuşarak ya da yazarak fikirleri paylaşmak, hikâyeler anlatmak, ev erken okuryazarlık ortamına örnek olabilecek etkinliklerdendir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyen bu etkinlikler, bazen bir aile üyesi tarafından planlanarak başlatılabileceği gibi bazen de günlük yaşamın doğal akışı içerisinde ortaya çıkabilir. Çocuk doğduğu andan itibaren yazılı/basılı materyallerle donatılmış bir ortamda bulunuyorsa, okuyan, kendisiyle sohbet eden, sözcük ve seslerle ilgili oyunlar oynayan yetişkinlerle birlikteyse okuryazarlığa geçişi çok daha kolay olacaktır. Okuma yeteneği, çocuğun bireysel gelişim özelliklerinin yanında destekleyici yetişkinlerin rehberliği ve okuryazarlığı destekleyen bir çevrenin etkisiyle gelişmektedir (Morrow, 2014).

Umek ve diğerleri (2005), ev erken okuryazarlık ortamını beş boyutta değerlendirmiştir:

- 1) Dili kullanma ve açıklamayı teşvik etme (çocuğun her sorusuna uygun biçimde yanıt verme, anlaşılamadığı durumlarda tekrar anlatması için destekleme, gün içerisinde yaptıklarıyla ilgili konuşma gibi),
- 2) Çocuğa kitap okuma, kütüphane ziyaretleri ve kukla oyunları (çocuğa istediğinde kitap okuma, kukla gösterileri izleme ve üzerine sohbet etme, kitap hediye etme gibi),

- 3) Etkinliklere ve sohbete katılma (çocuğu resimlerde gördüklerini anlatması için destekleme, birlikte oynama ve oyun içerisinde nesnelere tanıtma, birlikte televizyon izleme ve izlenen şeyle ilgili sohbet etme gibi),
- 4) Etkileşimli kitap okuma (kitap okurken çocuğun da katılmasına ve soru sormasına izin verme, kitap okurken çocuğun kendi hikâyesini oluşturmasına izin verme, okuma anında kitapla ilgili konuşma),
- 5) Yakınsak gelişim alanını teşvik etme (çocuğa saymayı öğretme, bazı harfleri ya da birkaç kelimeyi okumasını öğretme gibi).

2.3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamını Etkileyen Etmenler

Burgess, Hecht ve Lonigan (2002), ev erken okuryazarlık ortamını, ebeveynlerin çocuklarına sağladığı kaynak ve fırsatlar olarak tanımlamaktadır ve okuryazarlık ortamını sınırlayıcı çevre (limiting environment) ve okuryazarlık arayüzü (literacy interface) başlıkları altında tartışmaktadır. Sınırlayıcı çevre, ebeveynlerin çocuklara sunduğu okuryazarlık fırsatlarını etkileyen yetenek ve eğilimlerini kapsamaktadır. Ailenin dil becerileri, sosyoekonomik düzeyi, eğitim durumu, mesleği, okumaya ilişkin tutumları bu kavram içerisine girebilir. Okuryazarlık arayüzü ise aktif ve pasif olarak ikiye ayrılmaktadır. Aktif arayüzü, ebeveynlerin doğrudan çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerini içermektedir. Birlikte kitap okuma etkinlikleri, ses bilgisel farkındalığı destekleyici oyunlar oynama, birlikte yazma etkinlikleri gibi çocukların aktif olduğu etkinlikler bu kavram altında ele alınmaktadır. Pasif arayüzü ise ebeveynin kitap okuma, televizyon izleme gibi boş zaman etkinlikleriyle model olmasını içerir, doğrudan öğretmek için tasarlanmamıştır.

2.3.1. Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi

Ailelerin sahip olduğu sosyoekonomik düzey genellikle çocukların erken okuyazarlık becerilerini de etkilemektedir. Aile ekonomisi, çocuklara sunulan fırsatları ve materyalleri belirlemede çok önemli bir faktördür. Düşük sosyoekonomik düzeyin çoğunlukla ev erken okuryazarlık ortamını olumsuz etkilediği bilinmektedir. Buna rağmen ailelerin yaratıcılık ve bilgi desteğiyle, çocuklarına erken okuryazarlıkla ilgili farklı fırsatlar yaratabileceği unutulmamalıdır. Ailelerin okuryazarlığı desteklemek için

yapabileceklerinin çoğu maddi olanaklardan çok zaman, dikkat ve hassasiyet gerektirmektedir (Machado, 2013).

Moss (2016), erken okuryazarlık etkinliklerine ebeveyn-çocuk katılımını ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini, ailelerin sosyoekonomik düzey ve ırk değişkenlerine göre incelemek amacıyla boylamsal bir çalışma yürütmüştür. 550 çocuğun iki ve dört yaşlarına ait verilerinin kullanıldığı araştırma sonucunda, sosyoekonomik düzeyin, çocukların sahip oldukları erken okuryazarlık becerileri ile önemli derecede ilişkili olduğunu ve ebeveyn-çocuk katılımında ırktan daha belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Neumann (2016), Avustralya'da 3-5 yaş arasında 101 çocukla ve ailesi ile yaptığı çalışmada, ebeveynlerin okuryazarlık öğretimi, hikâye kitabı okuma durumları ve evdeki okuryazarlık kaynakları ile çocukların harf bilgisi, isimlerini yazma ve yazı ile ilgili kavramları bilme durumu sosyoekonomik farklılıkları açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler, çocuklarıyla birlikte okuma sürelerinin düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmadığını göstermiştir. Ancak sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin yazı ile ilgili etkinlikleri daha çok gerçekleştirdiği ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerdeki çocukların yazma ile ilgili becerilerinin daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman (2017), çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 341 ebeveyn ile Ankara'da yaptıkları çalışmada, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin ev erken okuryazarlık puanlarının, orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

2.3.2. Anne- Babanın Öğrenim Durumu

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların çoğu ebeveynlerin öğrenim durumları ile ev erken okuryazarlık ortamlarının ve çocukların sahip olduğu erken okuryazarlık becerilerinin ilişkili olduğunu göstermektedir.

Işıkoğlu Erdoğan (2016), Denizli'de, çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 348 aile ile yaptığı çalışmasında, ebeveyn-çocuk etkileşimli kitap okuma durumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda elde ettiği bulgular, eğitim ve gelir düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla etkileşimli kitap okuduğunu ve kitap okuma konusunda çocuklarına daha çok model olduğunu ortaya koymuştur.

Altun (2016), Ankara’da 5-6 yaş aralığında 168 çocuk ve ailesiyle yaptığı çalışmada, ev ve sınıf erken okuryazarlık ortamlarının çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda anne eğitim durumunun ve ev erken okuryazarlık ortamının, çocukların sahip oldukları erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisi olduğunu görmüştür.

Umek ve diğerleri (2005), Slovenya’da üç yaşında çocuğu olan 308 anne ile ev erken okuryazarlık ortamlarını değerlendirmeye yönelik yaptığı çalışmada, eğitim düzeyi daha yüksek olan annelerin çocuklarıyla kitap okuma, kukla gösterilerine gitme, kütüphane ziyaretlerinde bulunma ve sohbet etme gibi dil gelişimini destekleyici etkinlikleri daha fazla gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur.

Holfslundsengen, Gustafsson ve Hagtvet (2018), Norveç’te, beş yaşındaki 111 çocuk ve ailesi ile çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarını, dil ve yazma becerilerini etkileyen faktörleri incelemek için bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda ailelerin sahip olduğu ev erken okuryazarlık ortamının, ebeveynlerin eğitim durumları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça, çocukların dil gelişiminin ve yazma becerilerinin de arttığı görülmektedir.

2.3.3. Anne-Babanın Mesleği

Anne-babanın mesleği, anne ve babanın okuryazarlıkla ilgili materyalleri ev ortamında kullanması, okuryazarlıkla ilgili model olması, ev içerisinde çocuğa ayrılan zamanı ve ailenin ekonomik durumunu belirlemede etkili olması nedeniyle, ev erken okuryazarlık ortamını etkileyen önemli değişkenlerden birisi olarak görülebilir.

Karaman ve Üstün (2011), Ankara’da anasınıfına devam eden 162 çocuğun fonolojik duyarlılığını farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, profesyonel mesleklerle uğraşan annelerin ev hanımlarına göre, evlerinde okuryazarlıkla ilgili etkinliklere daha çok zaman ayırdığını belirtmektedir. Çocukların harf-ses ilişkisi kurma becerisinde ise, babalarının profesyonel ve yarı profesyonel mesleklerde çalışmasına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Profesyonel mesleklerde çalışan babaların çocuklarının, harf-ses ilişkisi kurmada daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Uyanık Aktulun (2019), çocukların erken akademik ve dil becerilerini farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla, Afyonkarahisar’da 60-72 aylık 420 çocuk ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, anne-babası memur olan çocukların sözcük bilgisi, sayıları, harfleri bilme gibi erken okuryazarlık becerilerinde,

alıcı ve ifade edici dil becerilerinde, anne-babası çalışmayan, serbest çalışan ya da işçi olan çocuklara göre daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir.

Harmandar ve Arıkan (2020)'in, Eskişehir'de 5-6 yaş grubu çocuğa sahip 640 ebeveyn ile yaptıkları çalışmada, ev hanımı olan annelerin çoğu, erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil çalışmalarında rehberlik edecek kişinin sadece anne olması gerektiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Profesyonellik gerektiren işlerde çalışan anneler ise, çalışmalarda sadece annenin rehberlik yapmaması gerektiğini bildirmiş ancak uygulamalarda en çok annelerin çocuklarına rehberlik ettiğini belirtmişlerdir.

2.3.4. Çocuğun Yaşı

Ev erken okuryazarlık ortamının farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmalara bakıldığında, çocuğun yaşının bir değişken olarak ele alındığı çalışmaların sınırlı olması dikkati çekmektedir. Taşkınbaş (2021), Tekirdağ'da 5-6 yaş grubundan 14 çocuk ve ailesi ile yaptığı çalışmada, Ev Erken Okuryazarlık Ortam Ölçeği (EVOK)'nin okuma ile sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutlarının, çocuğun yaşı ile ters yönde, orta derecede ilişkili olduğunu görmüştür.

Akoğlu ve Kızılöz (2018), 48-68 aylık 60 çocuğun yazı farkındalığı becerilerini ve ev erken okuryazarlık ortamlarını inceledikleri çalışmada, çocukların yaşlarına göre evde erken okuryazarlık deneyimlerinin farklılaştığını gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda 48-54 aylık çocukların ev içerisindeki yazma deneyimlerinin 55-61 ve 62-68 aylık çocukların deneyimlerinden daha az olduğu görülmüştür. Ancak 48-54 aylık çocukların ebeveynlerinin birlikte kitap okuma puanlarının diğer iki gruptan daha yüksek çıkması üzerinde tartışılan bir bulgu olmuştur.

2.3.5. Aile Eğitim Programları

Ev erken okuryazarlık ortamının, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisinin ortaya koyulmasında, aile eğitim programları önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda aileler, çocuklarıyla ev ortamındaki erken okuryazarlık uygulamalarını geliştirmek amacıyla oluşturulan eğitim programları ile desteklenmiştir. Çalışmaların sonucunda ise eğitim programı dahilinde uygulamaları gerçekleştiren ailelerin, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı düzeyde

artış olduğu görülmüştür (Biel vd, 2020; Niklas ve Schneider, 2014; Özen Altinkaynak, 2014; Swain ve Cara, 2019).

Niklas ve Schneider (2014), Almanya’da beş yaş grubundan 125 çocuk ve ailesi ile çok yoğun olmayan bir aile eğitim programının etkililiğini incelemek amacıyla bir çalışma planlamıştır. Çalışma içerisinde ailelerden ev erken okuryazarlık ortamı ile ilgili bilgi vermek amacıyla bir toplantıya ve bir de etkileşimli okuma yöntemini tanımlarını sağlayan bir okuma oturumuna katılmaları istenmiştir. Aile ile yapılan çalışmaların öncesinde ve sonrasında ev erken okuryazarlık ortamları ve çocukların dil yeterlikleri ölçülmüştür. Sonuç, çok yoğun olmayan, maliyeti daha düşük bir programın dahi ev erken okuryazarlık ortamını ve çocukların dil gelişimlerini desteklediğini göstermektedir.

Swain ve Cara (2019), İngiltere’de yaptıkları karma çalışmanın nitel boyutunda, 5-7 yaş grubu çocuğu olan 24 ebeveynin, dört dönem süren aile okuryazarlığı eğitim programı öncesi ve sonrasında, ev erken okuryazarlık ortamlarını incelemiştir. Ailelere yaklaşık 30 saat süren okuryazarlık programı uygulanmıştır. Programın öncesinde ve sonrasında ailelerin ev okuryazarlık ortamları incelendiğinde, ailelerin okuryazarlıkla ilgili alışkanlıklarında ve inançlarında olumlu değişikliklerin olduğu, çocuklarıyla erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinliklerinin niteliğinde artış olduğu, kitap okuma becerilerinin geliştiği ve kitap okuma sürecindeki kullandıkları soruların daha üst düzey düşünme becerilerini desteklediği belirtilmektedir.

2.3.5.1. Kitap Okuma Yöntemleri. Çocuklara okunan öykü kitapları aynı olsa da kitap okuma sürecinde çocuğun aktif ya da pasif olması, okumanın amacı, sürece eşlik eden soruların düzeyi, farklı destek materyallerin kullanılması vb. durumlar yetişkinlerin çocuklarla kitap okuma uygulamalarını farklılaştırmaktadır.

Geleneksel okuma, yetişkinin liderliğinde devam eden, çocuğun daha pasif bir dinleyici konumunda olduğu okuma yöntemidir. Yetişkin bu okuma yönteminde, metindeki ifadelerde herhangi bir uyarılma, değiştirme yapmadan olduğu gibi çocuğa aktarır. Genellikle kitap okuma esnasında yetişkin ile çocuk arasında sözel etkileşim görülmez ve sorulara yer verilmez. Okuma bittikten sonra soru sorma etkinlikleri gerçekleştirilebilir (Dolunay Sarıca, 2016).

Paylaşımlı kitap okuma, dil temelli bir aktivitedir. Paylaşımlı kitap okuma sırasında yetişkin, çocuğu da sürece dahil ederek birlikte kitap okuma etkinliğini sürdürür. Kitap okuma sürecinde, çocuklara olaylarla, resimlerle ilgili sorular sorulabilir, olay akışı isteğe

göre değiştirilebilir, çocuklara yorum yapması için fırsat ve zaman sağlanabilir. Çocuğun kitaba dokunmasına, kitabı incelemesine izin verilir, yetişkinin kontrol düzeyi daha azalır. Paylaşımlı kitap okuma, çocukların dil becerilerini aktif olarak kullanabildiği, iletişim becerilerini ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyen, çocuğun bir oyun ortamı gibi zevk almasını sağlayan bir süreçtir (Justice ve Kaderavek, 2002; Karaman Benli, 2021b).

Etkileşimli kitap okuma, çocuğun sadece dinleyen rolünden çıkarak daha aktif bir şekilde anlatıcı olmasını sağlayan okuma yöntemidir. Etkileşimli okumada yetişkin etkin bir dinleyicidir, sorular sorar, gerektiğinde açıklamalar yapar, çocukları soru sorması için destekler ve uygun geri bildirimlerle ilgisini sürdürmesini sağlar. Çocukların cümlelerini genişletmek, öğrendiklerinin günlük yaşamla bağlantısını kurmasına yardımcı olmak ve tekrar edilmesini sağlamak önemlidir (Akoğlu, 2016; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Etkileşimli kitap okuma sırasında PEER (prompt, evaluate, expand, repeat), yetişkinler için yol gösterici olabilir. Yetişkinler kitap okuma sürecinde resimler ve öykü hakkında konuşarak çocuğu etkileşime teşvik edebilir(prompt), çocukların cevaplarını değerlendirebilir (evaluate) ve bu cevapları genişleterek (expand) çocukların bu ifadeleri tekrar kullanması (repeat) için destekleyebilir (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003).

Ebeveynler, doğumdan itibaren çocuklarına öykü kitapları okuyarak, onlara zengin bir okuryazarlık ortamı sunabilir. Kitap okuma etkinlikleri, çocukların sözcük dağarcığını ve sözel dil becerilerini geliştirme, yazı ve ses bilgisel farkındalığını artırma, dinleme ve anlama gibi erken okuryazarlık becerilerini desteklemekte oldukça önemlidir. Nitelikli kitaplarla tanışan çocuklar, okuryazarlığın amacını keşfetmekte ve okuma-yazma etkinliklerine karşı daha istekli olmaktadır. Kitap okuma etkinliği, çocuklar için erken okuryazarlık becerilerini geliştirmenin en zevkli yollarından birisidir (Sheridan, 2000).

Kitaplar, çocukların alıcı ve ifade edici dilini geliştirmede oldukça güçlü bir kaynaktır. Çocukların dil becerilerinde bireysel olarak farklılıklar dikkati çeker. Bu farkın nedeni ise çocukların çevrelerinde kullanılan dilin niteliği ve kullanılma sıklığıdır. Kitaplar, çocukları nitelikli sözel dil deneyimleriyle buluşturması açısından önemlidir. Çocuklarına zengin bir dil ortamı sunamayan aileler, kitap okuma etkinlikleri ile çocuklarının akranlarıyla aralarında oluşabilecek farklılıkları azaltabilirler (Walpole, 2012).

Zevenbergen, Worth, Dretto ve Travers (2018), 2-5 yaş arası 52 çocuk ve ebeveyni ile yaptığı çalışmada, ev temelli etkileşimli okuma programının, ev erken okuryazarlık ortamına etkilerini gözlemlemiştir. Çalışma kapsamında, ailelere video aracılığıyla

etkileşimli okuma eğitimleri verilmiş ve çocuklarıyla, belirlenen dört nitelikli kitabı okuma deneyimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynler, programla düşüncelerinin olumlu olduğunu, çocuklarının becerilerinin arttığını görmekten mutluluk duyduklarını, çocukları ile eğlenceli vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Okuma deneyimleri sonrasında çocukların ifade edici sözcük bilgisinde artış olduğu bildirilmiştir.

Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral (2018), 46-62 aylık 14 çocuk ve ailesi (7'si deney grubu, 7'si kontrol grubu olmak üzere) ile gerçekleştirdiği deneysel çalışmada, anne-babaların çocukları ile etkileşimli öykü okuma sürecinin, çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ailelere verilen üç oturumluk etkileşimli kitap okuma semineri sonrasında ailelerden dokuz hafta boyunca, düzenli olarak çocuklarıyla kitap okuma etkinlikleri yapmaları istenmiştir. Yapılan ön test ve son test sonuçları, deney ve kontrol grubundaki çocukların dil gelişimlerinde anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların dil gelişimini önemli düzeyde artırdığı görülmüştür.

Işıtan ve diğerleri (2020), Balıkesir'de okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 20 çocuk ve annesi ile, ev temelli kitap okuma uygulamalarının, çocukların yazı farkındalığına etkisini gözlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sürecinde ailelere kitap okuma ile ilgili herhangi bir eğitim verilmeden, belirlenen sekiz adet resimli çocuk kitabını, haftada iki kere düzenli olarak çocuklarına okumaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, ailelerin, nitelikli çocuk kitapları kullanarak, ev içerisinde sadece düzenli kitap okumasının bile çocuklarının yazı farkındalığı becerilerini artırdığı belirtilmektedir.

Yalavaç (2020), Malatya'da 5-6 yaş grubunda 36 çocukla ve aileleriyle, etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini gözlemek amacıyla deney ve kontrol gruplu, yarı deneysel bir çalışma planlamıştır. Araştırma sürecinde ailelere etkileşimli kitap okuma semineri verilmiş ve seçilen 56 çocuk kitabını sekiz hafta boyunca çocuklarıyla birlikte okumaları istenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların erken okuryazarlık becerileri puanlarının, kontrol grubundakilerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirtilmiştir.

2.3.6. Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyici Çevresel Düzenlemeler

Ev erken okuryazarlık ortamı, ev içerisindeki çevresel düzenlemeleri de kapsamaktadır. Ailelerin çocuklarıyla birlikte kütüphanelere ya da kitapçılara gitme

sıklığının, çocukların evde televizyon izleme sürelerinin; evde çocuklar tarafından erişilebilir, çocuk kitapları, dergiler, gazeteler gibi yazılı materyallerin; kâğıt, kalem, boya gibi çizim malzemelerinin bulunmasının, çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilediğini ortaya koyan birçok çalışma vardır (Froiland ve Davison, 2014; Teale, 1992; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Zhang vd., 2019). Çocukların okumaya karşı ilgi ve istek duymasında, model olarak anne ve babanın rolü büyük öneme sahiptir. Çocuğunun küçük yaşlardan itibaren kitaplarla etkileşimine fırsat veren ve ev içerisinde kitap okuyarak olumlu model olan ebeveynler, çocuğunun okumaya karşı ilgisini artırmaktadır (Yavuzer, 2007).

Zhang ve diğerleri (2019) Çin’de 159 çocuk ve ailesi ile anaokulundan başlayıp ilkokulun 2. sınıfına kadar devam eden bir boylamsal çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucu, okuryazarlık kaynaklarına erişimin göstergelerinden birisi olarak gördükleri evdeki çocuk kitabı sayısının, çocukların erken okuryazarlık becerilerini, sözcük okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymaktadır.

Froiland ve Davison (2014), Amerika’da 3-6 yaş arası 2633 çocukla yaptıkları çalışmada, çocukların televizyon izleme süresinin artmasıyla ev erken okuryazarlık ortamı niteliğinin düştüğünü ve çocuklardaki hiperaktivite belirtilerinin arttığını belirtmektedir.

2.3.7. Ailenin Okumaya Yönelik Tutum ve Davranışları

Ailelerin okuryazarlıkla ilgili alışkanlıkları ve inançları ev erken okuryazarlık ortamının niteliğini belirleyen diğer önemli bir değişkendir. Ailelerin okuma ve yazma eylemlerine yönelik alışkanlıkları ve inançları, ev ortamındaki çevresel düzenlemelerini, kitap okuma süreçlerini ve çocuklarıyla birlikte erken okuryazarlığa dair diğer uygulamalarını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Buvaneswari ve Padakannaya, 2017).

Weigel, Martin ve Bennett (2006), Amerika Birleşik Devletleri’nde, okul öncesi dönemdeki 79 çocuk ve annesi ile, annelerin okuryazarlıkla ilgili inançlarının çocuklarının erken okuryazarlık becerileriyle ilişkisini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda araştırmacılar, çocuklarının okuryazarlıkla ilgili etkinliklerine aktif olarak katılmasının, çocuklarının bilgi ve beceri gelişimini destekleyeceğine inanan anneleri “Kolaylaştırıcı Anneler”; okuryazarlıkla ilgili

deneyimleri sağlamanın okulların ve öğretmenlerin görevi olduğuna inanan anneleri ise “Geleneksel Anneler” olarak gruplamıştır. Elde edilen bulgular, kolaylaştırıcı annelerin ev erken okuryazarlık ortamının daha zengin olduğunu, çocuklarının okuma-yazmaya yönelik ilgilerinin daha fazla ve becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermiştir.

Bingham ve Mason (2018), okul öncesi dönemde 190 çocuk ve ailesi ile yaptığı çalışmada çocukların erken yazma becerilerini, ebeveynlerin eğitimi, okuryazarlıkla ilgili inançları, ebeveynlik tarzları ve ev okuryazarlık ortamı değişkenlerine göre incelemişlerdir. Çalışma sonucunda çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kendi rolünün önemli olduğuna ve erken okuryazarlık deneyimlerinin değerli olduğuna inanan ailelerin çocuklarının, erken yazma becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Ebeveyn okuryazarlık inançlarının, çalışma içerisinde, erken yazma becerileri ile en yüksek ilişkiye sahip değişken olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölüm içerisinde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin çözümlenmesine yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desenlerde, veri toplama iki ayrı aşamada gerçekleşir. Araştırmacılar öncelikle nicel verileri toplayıp analiz ederler, sonrasında nitel veriler toplanır. Elde edilen nitel verilerin, nicel sonuçların açıklanmasında nasıl yardımcı olduğu araştırmacı tarafından yorumlanır (Creswell ve Plano-Clark, 2014). Çalışmanın, nicel veri toplama aşaması betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Okul öncesi dönemde çocuğu olan ailelere herhangi bir müdahalede bulunulmadan, var olan şekliyle ev erken okuryazarlık ortamları ile ilgili durumu ortaya koymak amacıyla Ev Erken Okuryazarlık Ortam Ölçeği (EVOK) kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise veri toplama ve verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. EVOK’u yanıtlayan ebeveynlerden bazıları ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilerek nitel veriler toplanmıştır. Ebeveynlerin onayı ile ses kaydına alınan görüşmeler, deşifre edilerek doküman haline getirilmiş ve üzerinde içerik analizi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ve 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı, özel ve resmi anaokulları ile ilkokullara bağlı anasınıflarında eğitim gören 48-72 aylık çocukları olan ebeveynler oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken seçkisiz olmayan bir yaklaşım olan amaçsal örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Amaçsal örnekleme, araştırmacının, çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından değerli olduğunu düşündüğü verileri sağlayabilecek birimleri

seçebilmesine olanak tanımaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015). Araştırmanın birinci aşamasında nicel verileri toplamak amacıyla, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, bir tane özel anaokulu, altı tane resmi anaokulu ve iki tane ilkokula bağlı anasınıfı olmak üzere toplamda dokuz okula ve bu okullardaki 21 sınıfa devam eden 48-72 aylık çocukları olan ebeveynlere “*Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği*” gönderilmiştir. Okullardan toplamda 168 ölçek, aileler tarafından doldurulmuş ve öğretmenler aracılığıyla araştırmacıya ulaştırılmıştır. Aynı sınıfta iki çocuğu olan dört ailenin ölçeği iki kere doldurdıkları fark edilmiş, bu nedenle iki ölçekten birisi değerlendirmeden çıkarılmıştır. Bir aile çocuğunun okuryazar olduğunu ifade ettiğinden, doldurdıkları ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Son haliyle 163 ölçek üzerinden veri analizleri gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında veri toplama işlemine Haziran 2021’de başlanmış ancak Covid-19 Pandemi’nin etkisiyle, okul öncesi eğitim kurumlarının uzaktan eğitim kapsamında olması ve çocukların katılımının daha az olması nedeniyle, sadece iki okuldaki dört sınıftan toplam 24 adet ölçek, çevrimiçi olarak toplanabilmiştir. Ekim 2021’de okulların yüz yüze eğitime başlamasıyla ölçekler basılı hale getirilmiş ve yedi okuldaki 17 sınıfta ebeveynlerden veriler toplanmıştır. Haziran ayında toplanan 24 ölçeğin ve Ekim ayında toplanan 139 ölçeğin puanları öncelikle ayrı kodlanarak, çalışmanın güvenilirliğini olumsuz yönde etkilememesi açısından aralarında fark olup olmadığı kontrol edilmiştir. Puanlar normal dağılım gösterdiğinden, iki farklı zamanda toplanan veriler bağımsız örneklem t-testi ile test edilmiştir. Analizler sonucunda ($\bar{X}_{\text{Haziran}}= 68,58$, $S= 14,85$ ve $\bar{X}_{\text{Ekim}}= 70,37$, $S= 14,4$; $t= .58$, $p > .05$) ölçeklerden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bunun sonucunda verilerin birleştirilerek toplam 163 ölçek ile analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Fraenkel ve diğerleri (2015), betimsel çalışmalarda örneklem büyüklüğünün en az 100 kişiden oluşması gerektiğini belirtmektedir, bu aşamada toplam ölçek sayısının çalışma açısından uygun olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında veri toplanan ailelerin ve çocuklarının sahip oldukları demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Ailelerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

		<i>f</i>	<i>%</i>		
Çocuğun Yaşı	48-60 Ay	73	44.8		
	61-72 Ay	87	53.4		
	Belirtilmemiş	3	1.8		
	Toplam	163	100.0		
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	79	48.5		
	Erkek	81	49.7		
	Belirtilmemiş	3	1.8		
	Toplam	163	100.0		
Çocuğun Eğitim Aldığı Süre	0-6 Ay	55	33.7		
	7-12 Ay	24	14.7		
	13-24 Ay	22	13.5		
	25Ay ve Üstü	47	28.8		
	Belirtilmemiş	15	9.2		
	Toplam	163	100.0		
Kurum Türü	Resmi	151	92.6		
	Özel	12	7.4		
	Toplam	163	100.0		
		<i>Anne</i>	<i>Baba</i>	<i>Anne</i>	<i>Baba</i>
Anne- Baba Öğrenim Durumu	Ortaokul ve altı	16	16	9.9	9.8
	Lise	47	45	28.8	27.6
	Lisans	87	80	53.4	49.1
	Lisansüstü	13	21	8.0	12.9
	Belirtilememiş		1		.6
	Toplam	163	163	100.0	100.0
		<i>Anne</i>	<i>Baba</i>	<i>Anne</i>	<i>Baba</i>
Anne- Baba Meslekler	1)Çalışmayan	55	3	33.74	1.84
	2)Profesyonellik Gerektirmeyen	23	60	14.11	36.80
	3)Yardımcı Profesyonel	47	58	28.83	35.58
	4)Profesyonel	38	42	23.31	25.77
	Toplam	163	163	100.0	100.0

Ailelerin özellikleri ile ilgili bilgi almak için hazırlanan demografik bilgi formu içerisinde, anne ve babanın mesleğine ve ailenin gelirine ilişkin sorular açık uçlu bir şekilde sorulmuştur. Anne-babanın mesleğine ilişkin gelen yanıtlar incelendikten sonra araştırmacı tarafından gruplar oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken öğretmenlik, doktorluk, mühendislik, mimarlık, akademisyenlik gibi en az lisans düzeyinde eğitim gerektiren meslekler *profesyonel*; lisans düzeyinde olmasa da en az lise düzeyinde eğitim gerektiren, teknisyenlik, teknikerlik, memurluk, muhasebecilik, katiplik gibi meslekler

yardımcı profesyonel ve herhangi bir eğitim gerektirmeyen işçilik, esnafılık gibi meslekler ise *profesyonellik gerektirmeyen meslek* olarak gruplanmıştır (Harmandar ve Arıkan, 2020; Üstün ve Karaman, 2011). Açık uçlu diğer bir değişken olan ailenin aylık geliri ile ilgili cevaplar incelenmiş ve dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Veri kaybı olmaması adına ailenin aylık geliri ile ilgili veriler gruplanmadan, sürekli veri olarak kaydedilmiştir. Ailelerin aylık gelirinin 1500 TL (en düşük) ile 27000 TL (en yüksek) arasında değiştiği, bu soruyu yanıtlayan 148 ailenin aylık geliri ortalamasının 8437.16 TL olduğu görülmüştür. Demografik özelliklere ilişkin, özellikle çocuğun yaşı, cinsiyeti ve anne-babanın öğrenim bilgilerini eksik dolduran ebeveynlerle, belirttikleri iletişim bilgileri üzerinden görüşülmeye ve eksik bilgiler tamamlanmaya çalışılmıştır. Ancak az sayıda da olsa tamamlanamayan veri kalmıştır.

Çalışmanın ikinci aşaması için nitel verileri elde etmede ise kritik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kritik durum örneklemede, araştırmacı ele alınan olgu ile ilgili daha iyi bir öngörü sağlayacağını düşündüğü belirli özelliklere sahip birimleri araştırmaya dahil eder (Onwuegbuzie ve Collins, 2007). İkinci aşamada, ebeveynlerin “*Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)*”nden aldıkları toplam puanlardan, 10. yüzdeliğe karşılık gelen puanlar belirlenmiştir. Daha sonra .0-.10 (51 puan ve altı, düşük) puan aralığından dört ebeveyn, .45-.55 (69-72 puan, orta) puan aralığından dört ebeveyn ve .90-.100 (89 puan ve üstü, yüksek) puan aralığından dört ebeveyn olmak üzere toplam 12 ebeveyn ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılacak aileler belirlenirken toplam puanlar, öncelik uç puanlarda olacak şekilde sıralanmıştır. Oluşturulan sıra ile iletişim bilgisini paylaşan ailelere ön bilgilendirme yapılarak 12 ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşülen ailelerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Ek-1’da verilmiştir. Fraenkel ve diğerleri (2015), nitel bir çalışmada örneklem sayısının 1 ile 20 arasında olabileceğini belirtmiştir, bu aşamada görüşülen ebeveyn sayısının çalışma için uygun olduğu düşünülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma içerisinde “Demografik Bilgi Formu”, “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği- EVOK” ve “Ev Erken Okuryazarlık Uygulama Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşme Soruları” ebeveynlerden veri toplamak amacıyla kullanılan araçlardır.

3.3.1.1. Demografik Bilgi Formu. Araştırmacı tarafından, yapılan alan yazın taraması sonucunda, ebeveynlere sunulmak üzere, çocuklar ve ailelerin özelliklerini öğrenmeye yönelik olarak hazırlanmış dokuz sorudan oluşmaktadır (Ek-2). Form içerisinde altı sorunun cevabı (çocuğun yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitim aldığı süre, çocuğun devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türü, anne ve babanın öğrenim durumu) kategoriler halinde sunulmuştur. Üç soru (annenin mesleği, babanın mesleği ve ailenin aylık geliri) ise açık uçlu olarak sorulmuş; annenin mesleği ve babanın mesleği, gelen cevaplara göre araştırmacı tarafından sonradan gruplandırılmıştır. Demografik bilgi formunun son kısmında, gerektiğinde çalışmanın ikinci kısmında iletişim kurulabilmesi amacıyla, paylaşmak isteyen ailelerden e-posta adresini ya da telefon numaralarını yazmaları istenmiştir.

3.3.1.2. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK. 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının ev ortamlarındaki erken okuryazarlık deneyimlerini değerlendirmek amacıyla Sarıca ve diğerleri tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. EVOK Ölçeği, okuma (sekiz madde), yazma (beş madde), ses bilgisel ve yazı farkındalığı (altı madde) ve birlikte kitap okuma (dört madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır (Ek-3). Ölçek içerisinde 21 adet 5’li, bir adet 6’lı ve bir adet 3’lü dereceli sıklık bildiren toplam 23 madde yer almaktadır. Ölçek içerisindeki, “Çocuğunuz kaç yaşındayken ona bir şeyler okumaya başladınız?” ve “Çocuğunuz günde ne kadar süre televizyon izler?” maddeleri tersine puanlanmaktadır. EVOK, hedef gruptaki çocukların anne-babaları ya da bakıcıları tarafından bireysel olarak doldurulmaktadır. EVOK’ta alınabilecek en düşük puan 23 ve en yüksek puan 114’tür. Yüksek puanların alınması, çocuğun erken okuryazarlık deneyimleri açısından olumlu bir ev ortamına sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. EVOK’un doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir olduğu düşünülmektedir (RMSEA= .09, GFI= .81, AGFI=.76 NNFI= .91). Okuma, yazma, ses bilgisel ve yazı farkındalığı ve birlikte kitap okuma alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri sırasıyla, .84, .84, .77, .70 olarak hesaplanmıştır. Aracın güvenilir olduğu belirtilmiştir. (Sarıca vd., 2014). Bu çalışma içerisinde Cronbach alfa iç tutarlılık değerleri boyutlara göre, okuma= .75, yazma= .77, ses bilgisel ve yazı farkındalığı= .77 ve birlikte kitap okuma= .85 olarak; ölçeğin toplam Cronbach alfa değeri ise .88 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda bu araştırma için ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.1.3. Ev Erken Okuryazarlık Uygulama Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşme Soruları. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için veri toplama aracı olarak kullanılan soruları içeren form, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form, ebeveynlerin ev ortamında çocuklarıyla gerçekleştirdikleri kitap okuma, dinleme ve anlama, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ile yazma öncesi becerilere ilişkin uygulamalarına yönelik hazırlanmış beş genel ve 23 özelleştirilmiş alt sorudan oluşmaktadır (Ek-4). Gerekli alan yazın taraması yapılarak oluşturulan form, kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla erken okuryazarlık alanında çalışmalar yapan beş öğretim üyesine uzman görüşü almak amacıyla sunulmuştur. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda tekrar düzenlenerek forma son hali verilmiştir. Ayrıca form içerisindeki maddelerin anlaşılabilirliğini ve uygunluğunu sağlayabilmek amacıyla bir Türkçe uzmanının da görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Aşağıda veri toplama araçları ve kullanım amaçları tablo halinde özetlenmiştir:

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın başlangıcında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulundan (Ek-5) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek-6) araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Ankara ilinin Çankaya ilçesinde, MEB'e bağlı olan okul öncesi eğitim kurumları belirlenmiştir. Haziran ayı içerisinde uzaktan eğitim programı devam ettiğinden, belirlenen okullarla telefon aracılığıyla iletişim kurulmuştur. Kurumların büyük çoğunluğu çocukların eğitime devam etmediklerini, velilerle etkili bir şekilde görüşemediklerini belirterek araştırma için gönüllü olmamıştır. Bu süreçte araştırmaya dahil olmayı kabul eden iki okuldaki toplam dört sınıftan veriler toplanmıştır. Covid-19 Pandemi nedeniyle kullanılan "Demografik Bilgi Formu" ve "Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği" ebeveynlerin internet üzerinden doldurabileceği şekilde çevrimiçi hale getirilmiş, öğretmenler aracılığıyla gönüllü olan ebeveynlere iletilmiştir. Eylül ayı itibariyle okullar tekrar yüz yüze eğitim sürecine başladığı için, kurum müdürleriyle görüşmeler de yüz yüze yapılmıştır. Ekim ayı içerisinde araştırmaya katılmaya gönüllü olan yedi okuldaki 17 sınıftan veriler toplanmıştır. Bu süreçte, "Demografik Bilgi Formu" ve "Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği" araştırmacı tarafından basılı hale getirilerek okullar aracılığıyla ebeveynlere ulaştırılmıştır. Haziran (24 ölçek) ve Ekim (139 ölçek)

aylarında toplanan 163 ölçek üzerinden istatistiksel analizler gerçekleştirilerek çalışmanın nicel veri toplama aşaması tamamlanmıştır.

Nicel veri analizlerinin incelenmesi sonrasında, nitel verilerin toplanabilmesi amacıyla görüşme için, ölçeği cevaplayan ebeveynlerden çalışmada zengin içerik sunabileceği düşünülen ebeveynler belirlenmiştir. EVOK'tan alınan puanlara göre üç farklı puan düzeyinden (düşük-orta-yüksek) ölçekler sıralanmış, iletişim bilgisini paylaşan ebeveynler ile telefon ve e-posta aracılığıyla iletişime geçilmiştir. Gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden toplam 12 ebeveyn ile (11 anne ve bir baba) yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, “Ev Erken Okuryazarlık Uygulama Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşme Soruları” çerçevesinde yarı yapılandırılmış bir şekilde yürütülmüştür. Ebeveynler tarafından paylaşılan iletişim bilgilerinde genellikle babaların bilgileri paylaşıldığından, ilk bilgilendirme çoğunlukla babalara yapılmıştır. Ancak babaların çoğu görüşmelerin içeriğine annenin daha hâkim olduğunu belirterek görüşmeden kaçınmış ve araştırmacıyı anneye yönlendirmiştir. Bu nedenle görüşmelerin tamamına yakını annelerle gerçekleştirilmiştir. Sadece bir baba, görüşme için istekli olarak kabul etmiştir. Görüşmeler, ebeveynlerin rahatlıkla görüşlerini bildirebilmeleri için kendi tercih ettikleri farklı alanlarda (okul bahçesi, kafe, oyun parkı, ebeveynin kendi evi, arabanın içi gibi) ve sohbet ortamında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ebeveynlerin de onayı ile ses kaydına alınmıştır. Ebeveynlerle gerçekleştirilen en kısa görüşme yedi dakika, en uzun görüşme ise 20 dakika sürmüştür. Tüm ebeveynlerle yapılan görüşme süresi toplamda 165 dakikaya yaklaşmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Toplanan nicel verilerin çözümlemesinde SPSS 22 paket programı ve R programlama dilinin 4.1.1 sürümü kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler kontrol edilerek veri setleri hazırlanmıştır. Ölçek üzerinde eksik işaretlenen maddelere, kayıp verileri temizlemek amacıyla “Yakın Noktalar Medyan Ataması (Median of Nearby Points)” yapılmıştır. Medyan atama yöntemi, veri kaybının az ve rastlantısal olduğu durumlarda kayıp verileri kontrol etmek için kabul edilebilen yöntemlerden birisidir (Osborne, 2013).

Ölçeklerden elde edilen toplam puanların, histogram ve Q-Q plot grafik çıktıları; çarpıklık (.076) ve basıklık (-.251) katsayısı, ortalama (70.1), medyan (70), standart sapma (14,4) betimsel istatistikleri; Shapiro-Wilk testi (.20, $p>.05$) ve Kolmogorov-

Smirnov (.78, $p > .05$) normallik testi sonuçları incelenmiş, toplam puanların dağılımı ile hipotetik normal dağılım arasında $\alpha = 0.05$ düzeyinde manidar fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca, anne-babanın öğrenim durumu, anne-babanın mesleği, çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti ve okul öncesi eğitim alma süresine göre oluşturulan grupların toplam puanlarının varyanslarının homojenliği Levene Testi ile test edilmiştir. Test sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu anlaşılmıştır. Normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanması nedeniyle analizlerde parametrik istatistikler kullanılmıştır. Toplam puanların, bağımsız değişkenlerden iki kategorili olan, çocuğun yaşı ve cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklemeler-t testi ile test edilmiştir. Kategori sayısı ikiden fazla olan anne-babanın öğrenim durumu, anne-babanın mesleği, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerinin, toplam puanları nasıl farklılaştırdığını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık çıkması durumunda, farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu görebilmek için Tukey HSD testi ile Post Hoc analizi yapılmıştır. Ailenin aylık gelirine ilişkin verilerde kısmî normallik ihlalleri gözlenmiştir. Aylık gelirle ilgili olarak kutu-çizgi grafiği incelenmiş ve korelasyon analizinin güvenilir olması amacıyla analizler sırasında belirlenen dört adet uç nokta verilerden çıkarılmıştır. Ailelerin EVOK toplam puanlarının, ekonomik gelirleri ile ilişkisini gözlemlemek için parametrik olmayan istatistik analizlerinden Spearman Korelasyon Testi ve saçılım grafiği kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel verilerini elde etmek için “Ev Erken Okuryazarlık Uygulama Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşme Soruları” çerçevesinde yapılan görüşmeler, ses kaydı sağlayan cihazlarla kayıt altına alınmıştır. Alınan ses kayıtları görüşmeden sonra araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazılı hale getirilmiştir. Oluşturulan yazılı belgeler üzerinde içerik analizi yapılarak veriler çözümlenmiştir. Patton (2014)’a göre, “İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabasını ifade etmek için kullanılır” (s. 453). Verilerin çözümlenmesinde tümevarımcı analiz benimsenmiştir. İçerik incelemesi sonrasında ilk olarak çalışılan konu kapsamında olan kodlar çekilmiş, daha sonraki aşamada birbiriyle ilgili olduğu düşünülen kodlar kategoriler altında birleştirilmiştir. Son aşamada ise kategoriler temalar etrafında çerçevlendirilmiştir. Sonuç olarak ulaşılan temalar ilgili alan yazın ve araştırmalar ile karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

3.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Araştırmanın, nicel aşamasında kullanılan “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği-EVOK”, Sarıca, Ergül, Akoğlu, Deniz, Karaman, Bahap Kudret ve Tufan (2014) tarafından oluşturulmuş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir ölçme aracıdır. Sarıca ve diğerleri (2014) elde ettikleri bulgulara göre, EVOK’un doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma içerisinde Cronbach alfa iç tutarlılık değerleri boyutlara göre, okuma= .75, yazma= .77, ses bilgisel ve yazı farkındalığı= .77 ve birlikte kitap okuma= .85 olarak; ölçeğin toplam Cronbach alfa değeri ise .88 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda araştırmanın güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Alan yazın incelendiğinde nitel çalışmaların geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin farklı görüşlerin olduğu görülmektedir (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Bu araştırmanın nitel aşamasında yapılan çalışmalar, *iç geçerlik*, *dış geçerlik* ve *güvenirlik* kavramları ile ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Çalışmanın iç geçerliğini kontrol edebilmek için, öncelikle veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmacıdan farklı beş alan uzmanı tarafından da kontrol edilmiş, soruların uygunluğuna ilişkin öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Verilerin analizlerinde oluşturulan açık kodlar, kodlar, kategoriler ve temalar, bir okul öncesi eğitim uzmanı tarafından da incelenmiş (member checking) ve oluşturulan temaların katılımcıların ifadeleri ile uyumlu olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır. Nitel araştırmalarda dış geçerlik ile ilgili olarak karşılaştırılabilirlik ve dönüştürülebilirlik kavramlarından söz edilmektedir. Çalışma içerisinde, görüş bildiren katılımcıların demografik bilgileri ayrıntılı olarak verilerek (Ek-6) ve katılımcıların ifadelerine yer verilirken olduğu gibi alıntı yapılarak, karşılaştırılabilir ve dönüştürülebilir olması sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlayabilmek amacıyla, katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazları ile kaydedilmiş ve görüşmelerin deşifre edilmesiyle oluşan dokümanlar bir okul öncesi eğitim uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Katılımcıların ifadeleri, hiçbir ekleme yapılmadan, olduğu gibi sunulmuştur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017; Cresswell ve Miller, 2000).

Araştırmanın planlama, yürütme ve raporlama aşamasında etik ihlali oluşturacak herhangi bir uygulama yapmamaya araştırmacı özellikle dikkat etmiştir. Çalışmada sunulan öneri doğrultusunda ve üniversitenin etik kurulundan ve Millî Eğitim

Bakanlığı'ndan alınan izin sonrasında veri toplama gerçekleşmiştir. Görüşülen okullarda yetkililere izinler sunulmuş ve araştırmanın amacı ve süreci ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Çalışmanın iki aşamasında da ebeveynlerden gönüllü olanlar çalışmaya dahil edilmiş ve aydınlatılmış onam formları kendilerine sunulmuştur. Nitel aşamada görüşme yapılan katılımcılardan ses kaydı yapılabilmesi için izin alınmış ve ses kaydı sırasında sözlü olarak teyit edilmiştir. Çalışmanın hiçbir aşamasında katılımcıların ya da çocuklarının ismine yer verilmemiş, kodlar kullanılmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Nitel çalışmalarda araştırmacı, verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde en önemli araç konumundadır. Bu nedenle araştırmacının çalışılan konuyla ilgili bilgi, beceri ve deneyimleri araştırmanın güvenilirliğini etkileyebilmektedir. Araştırmacının, çalışmanın başından itibaren çalışılan konuyla bağlamını doğru kurması ve tanımlayabilmesi nitel çalışmalarda oldukça önemlidir (Collins ve Stockton, 2018). Çalışmanın bu aşamasında araştırmacının konuya ilişkin deneyimlerine ve konuyla olan ilişkisine yer verilecektir.

Araştırmacı, lisans eğitimini tamamladığı 2010 yılından itibaren, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim alanında uzman öğretici olarak çalışmaktadır. Çocukların, okul öncesi eğitim, okuma yazmayı öğrenmeden önce ve okuma yazmayı öğrendikten sonra eğitim sürecini bütünsel olarak gözlemleme olanağının olması, erken okuryazarlık becerilerinin önemini fark etmesini sağlamıştır. Özellikle, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların değerlendirme ve eğitim sürecinde aktif olarak bulunmuş ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmaları gerçekleştirmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel analizlerin bulguları sunulmakta ve bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yorumlanmaktadır.

4.1.Nicel Verilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, ebeveynler tarafından doldurulan “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)” den elde edilen nicel verilere ilişkin bulgular, araştırma soruları doğrultusunda ortaya koyulmakta ve yorumlanmaktadır.

4.1.1. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanın, Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Analizlerde kullanılacak doğru testin belirlenebilmesi için öncelikle parametrik yöntemler için karşılanması gereken normallik ve varyansların homojenliği varsayımları kontrol edilmiştir. Toplam puanların betimsel özellikleri, histogram, Q-Q Plot grafikleri incelenmiş ve Shapiro-Wilk ve Kolmogorov- Smirnov normallik testi sonuçları değerlendirilmiştir. Dağılımın normal olduğu görülmüştür. Varyansların homojenliğinin test edilmesi için Levene’in testi kullanılmış ve test sonuçlarına göre $F=0.23$ ve $p>.05$ olduğu için varyansların homojen olduğu anlaşılmıştır. Normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanması sonucu parametrik istatistiklerin kullanılmasının uygun olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkendeki grup sayısının ikiden fazla olması nedeniyle, ebeveynlerin “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)” nden aldıkları toplam puanın, annenin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

ANOVA testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Ebeveynlerin EVOK’tan Aldıkları Toplam Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	<i>Anne öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Post-Hoc</i>
Toplam Puan	Ortaokul ve altı (1)	16	59.19	15.14	3-159	10.9	.000*	3>1 3>2
	Lise (2)	47	64.17	12.12				4>1
	Lisans (3)	87	74.17	13.47				4>2
	Lisans üstü (4)	13	77.77	13.61				
	Toplam	163	70.10	14.44				

* $p < .05$

Tablo 2 ile verilen test sonuçları incelendiğinde, ebeveynlerin EVOK’tan aldıkları toplam puanın, annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-159)}=10.9$ ve $p < .05$). Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmasının yanında, hesaplanan etki büyüklüğü, grupların ortalama puanlarındaki gerçek farkın büyük olduğunu göstermektedir (eta kare=0.17). Cohen (1988) etki büyüklüğü değerlendirmelerinde, .01’i küçük etki, .06’yı orta düzey etki ve .14’ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır (Akt. Pallant, 2015). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu görebilmek için Tukey HSD testi ile Post Hoc analizi yapılmıştır (Ek-8). Analiz sonuçlarına göre farkın, lisans üstü ($\bar{X}=77.77$) ve lisans ($\bar{X}=74.17$) mezunu annelerin EVOK toplam puanları ile ortaokul ve altı ($\bar{X}=59.19$) ve lise ($\bar{X}=64.17$) mezunu annelerin toplam puanları arasında oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Oluşan farkların lisans üstü ve lisans mezunu annelerin lehine olduğu görülmektedir.

Anne öğrenim düzeyi arttıkça, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin arttığını, ev erken okuryazarlık ortamının zenginleştiğini ve annelerin çocuklarıyla erken okuryazarlık becerilerini destekleyen uygulamalarının da arttığını ortaya koyan farklı çalışmalar mevcuttur (Altun, 2016; Mascarenhas vd., 2017; Skibbe, Justice, Zucker ve McGinty, 2008; Umek vd., 2005). Mascarenhas ve diğerleri (2017), Singapur’da yaptıkları çalışmada, anne öğrenim düzeyinin yüksek olduğu ailelerde, ev erken okuryazarlık ortamının daha nitelikli olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda anne öğrenim düzeyi arttıkça, çocukların ev içerisinde erken okuryazarlık becerilerine ilişkin

etkinliklere katılımının da arttığını belirtmektedir. Umek ve diğerleri (2005), Slovenya’da yaptığı çalışmada, anne öğrenim düzeyinin artmasıyla, annelerin çocuklarıyla kitap okuma, kukla gösterilerine gitme, kütüphane ziyaretlerinde bulunma ve sohbet etme gibi erken okuryazarlık becerilerini destekleyici uygulamalarının da arttığı görülmektedir. Bu çalışmada da daha önceki çalışmalarla benzer şekilde, anne öğrenim düzeyinin arttıkça, ailelerin ev erken okuryazarlık puanlarının da arttığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Annenin öğrenim düzeyi arttıkça, kitap okumaya ilişkin bilgi ve becerisinin, erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için kaynaklara ulaşımının artmasının, ev erken okuryazarlık ortamının niceliğini ve niteliğini artırabileceği düşünülmektedir.

4.1.2. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanın, Annenin Mesleğine Göre İncelenmesi

Ebeveynlerin EVOK’den aldıkları toplam puanın, annenin mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir ($F=1.55$ ve $p>.05$). Normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanması nedeniyle parametrik istatistiklerden ANOVA ile gruplar arasında farkın olup olmadığı test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Ebeveynlerin EVOK’tan Aldıkları Toplam Puanların Annenin Mesleğine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	<i>Annenin Mesleği</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Post-Hoc</i>
Toplam Puan	Çalışmayan (1)	55	62.24	13.20	3-159	11.10	.000*	3>1 4>1
	Profesyonellik Gerektirmeyen (2)	23	69.91	11.72				
	Yardımcı Profesyonel (3)	47	73.87	15.03				
	Profesyonel (4)	38	76.94	11.74				
	Toplam	163	70.10	14.44				

* $p<.05$

Tablo 3 incelendiğinde, ebeveynlerin EVOK’tan aldıkları toplam puanın, annenin mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-159)}=11.10$ ve $p<.05$). Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmasının

yanında, hesaplanan etki büyüklüğü, grupların ortalama puanlarındaki gerçek farkın da büyük olduğunu göstermektedir ($\eta^2=0.17$). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu görebilmek için Tukey HSD testi ile Post Hoc analizi yapılmıştır (Ek-8). Analiz sonuçlarına göre, Profesyonel ($\bar{X}= 76.94$) ve yardımcı profesyonel ($\bar{X}= 73.87$) mesleğe sahip annelerin EVOK toplam puanlarının, çalışmayan ($\bar{X}= 62.24$) annelerin EVOK toplam puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Oluşan farkın profesyonel ve yardımcı profesyonel mesleğe sahip annelerin lehine olduğu görülmektedir.

Annenin mesleği, ev içerisinde çocuğuyla geçirdiği süreyi belirleme, annenin ev içerisinde kitap, dergi, mesleğiyle ilgili raporlar, programlar gibi görsel ve yazılı materyalleri kullanmasını etkileme, ailenin aylık gelirine katkıda bulunma ve ailenin sosyal ortamını şekillendirme vb. özellikleriyle, ev erken okuryazarlık ortamını da etkileyen bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Karaman ve Üstün (2011), çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerini farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, profesyonel mesleklere sahip annelerin ev içerisinde erken okuryazarlıkla ilgili uygulamalara, ev hanımı olan annelerden daha fazla vakit ayırdıklarını belirtmektedir. Harmandar ve Arıkan (2020), profesyonel mesleğe sahip olan annelerin ev hanımı olan annelere göre evde, erken okuryazarlık deneyimlerine ilişkin uygulamalara çok daha fazla yer verdiklerini ifade etmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da alandaki diğer çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir. Çalışmadan elde edilen verilere göre, profesyonel ve yarı profesyonel mesleklere sahip annelerin olduğu ailelerin ev erken okuryazarlık ortamına ilişkin puanlarının, çalışmayan annelerin olduğu ailelerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Annenin mesleğinin, ailenin sosyoekonomik düzeyini belirleyen önemli bir etken olması, elde edilen bulguların öngörülebilir olduğunu düşündürmektedir.

4.1.3. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanın, Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Ebeveynlerin EVOK'dan aldıkları toplam puanın, babanın öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir ($F=2.06$ ve $p>.05$). Normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının

karşılanması nedeniyle parametrik istatistiklerden ANOVA ile gruplar arasında farkın olup olmadığı test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Ebeveynlerin EVOK’tan Aldıkları Toplam Puanların Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	<i>Baba öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Post-Hoc</i>
Toplam Puan	Ortaokul ve altı (1)	16	58.69	14.04	3-158	12.36	.000*	3>2 3>1
	Lise (2)	45	64.96	13.07				4>3
	Lisans (3)	80	72.23	14.06				4>2
	Lisans üstü (4)	21	81.62	7.95				4>1
	Toplam	162	70.09	14.49				

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, ebeveynlerin EVOK’tan aldıkları toplam puanın, babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-158)}=12.36$ ve $p < .05$). Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmasının yanında, hesaplanan etki büyüklüğü, grupların ortalama puanlarındaki gerçek farkın da büyük olduğunu göstermektedir ($\eta^2 = 0.19$). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu görebilmek için Tukey HSD testi ile Post Hoc analizi yapılmıştır (Ek-8). Analiz sonuçlarına göre, lisans ($\bar{X} = 72.23$) mezunu babaların EVOK toplam puanlarının, ortaokul ve altı ($\bar{X} = 58.69$) ve lise ($\bar{X} = 64.96$) mezunu babaların EVOK toplam puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Oluşan farkın lisans mezunu babaların lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca lisans üstü ($\bar{X} = 81.62$) mezuniyete sahip babaların EVOK toplam puanlarının diğer gruplardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu ve farkın lisans üstü mezuniyete sahip babalar lehine olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, annelerin öğrenim düzeyi ile birlikte baba öğrenim düzeyinin de ev erken okuryazarlık ortamını ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Holtslundsengen vd., 2018; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Senechal, 2006.) Çalışmalar incelendiğinde, genellikle babaların öğrenim düzeyleri ile ev erken okuryazarlık ortamı ilişkisini inceleyen çalışmalara daha az yer verildiği dikkat çekmektedir. Holtslundsengen ve diğerleri (2018), anne-babanın öğrenim düzeyi arttıkça, çocukların sözel dil becerilerinde ve yazma becerilerinde de artışların

görüldüğünü belirtmektedir. Işıkoğlu Erdoğan (2016), anne ve babanın öğrenim düzeyi arttıkça, ev içerisinde etkileşimli kitap okuma uygulamalarının arttığını ve kitap okuma konusunda ebeveynlerin çocuklara daha çok model olduğunu belirtmektedir. Ev içerisinde çocukla iletişim kuran, çocukların oyunlarına katılan, erken okuryazarlık becerilerine yönelik kaynakların teminine katkı sağlayan ve model olan bir yetişkin olarak baba, çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Babanın öğrenim düzeyinin artmasıyla bilgi ve kaynaklara ulaşımının da artabileceği; kitap, dergi okuma, yazılı materyalleri kullanma vb. konularda ev içerisinde olumlu bir model olarak ev erken okuryazarlık ortamını zenginleştirebileceği düşünülmektedir.

4.1.4. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanın, Babanın Mesleğine Göre İncelenmesi

Ebeveynlerin EVOK'dan aldıkları toplam puanın, babanın mesleğine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir (F=1.40 ve p>.05). Normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanması nedeniyle parametrik istatistiklerden ANOVA ile gruplar arasında farkın olup olmadığı test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'da sunulmuştur.

Tablo 5

Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Babanın Mesleğine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	<i>Babanın Mesleği</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Post-Hoc</i>
Toplam Puan	Profesyonellik	60	64.30	14.13	2-157	15.43	.000*	3>2
	Gerektirmeyen (1)							3>1
	Yardımcı	58	69.22	13.32				
	Profesyonel (2)							
	Profesyonel (3)	42	79.11	12.07				
	Toplam	160	69.98	14.48				

*p<.05

Tablo 5 ile verilen test sonuçları incelendiğinde, ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puanın, babanın mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (F₍₂₋₁₅₇₎=15.43 ve p<.05). Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmasının yanında, hesaplanan etki büyüklüğü, grupların ortalama puanlarındaki

gerçek farkın da büyük olduğunu göstermektedir (eta kare=0.16). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu görebilmek için Tukey HSD testi ile Post Hoc analizi yapılmıştır (Ek-8). Analiz sonuçlarına göre, profesyonel ($\bar{X}= 79.11$) mesleğe sahip babaların EVOK toplam puanlarının, yardımcı profesyonel ($\bar{X}= 69.22$) ve profesyonellik gerektirmeyen ($\bar{X}= 64.30$) mesleğe sahip babaların EVOK toplam puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Oluşan farkın profesyonel mesleğe sahip babaların lehine olduğu görülmektedir.

Harmandar ve Arıkan (2020)'a göre ev içerisinde, erken okuryazarlık becerilerinde çocuğa rehberlik eden kişinin daha çok anne olduğunun belirtilmesine rağmen, babanın mesleği de özellikle çocuğa ayırabildiği süreyi etkilemesi açısından önemli bir değişken olarak görülmektedir. Özellikle okumaya ilişkin becerilerde profesyonel mesleğe sahip babaların olduğu ailelerin puanlarının, diğer mesleğe sahip babaların olduğu ailelerinkinden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Uyanık Aktulun (2019), çocukların erken akademik ve dil becerilerini farklı değişkenler açısından incelediği çalışmasında, babası memur olan çocukların sözcük bilgisi, sayıları ve harfleri bilme gibi erken okuryazarlık becerilerinin ve sözel dil becerilerinin, babası çalışmayan, işçi olan ya da serbest çalışan çocuklarinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da profesyonel mesleğe sahip babaların olduğu ailelerde ev erken okuryazarlık ortam puanlarının, yardımcı profesyonel ve profesyonellik gerektirmeyen mesleğe sahip babaların olduğu ailelerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Profesyonel mesleğe sahip olan babaların, öğrenim düzeylerinin yüksek olması nedeniyle bilgiye ve kaynaklara daha kolay ulaşım sağlayarak, çocuğuyla birlikte daha fazla nitelikli vakit geçirerek, görsel ve yazılı materyalleri kullanma konusunda çocuğuna olumlu model olarak, ev erken okuyazarlık ortamını zenginleştirebildiği düşünülmektedir.

4.1.5. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanın, Çocuğun Yaşına Göre İncelenmesi

Ebeveynlerin EVOK'dan aldıkları toplam puanın, çocuğun yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir ($F=.89$ ve $p>.05$). Normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanması nedeniyle parametrik istatistikler kullanılmıştır. Yaş değişkeni iki kategoride

kodlandığından, iki grup arasındaki farkı görebilmek için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6

<i>Ebeveynlerin EVOK’tan Aldıkları Toplam Puanların Çocukların Yaşına Göre Farklılaşmasına İlişkin t- Testi Sonuçları</i>							
	Çocuğun Yaşı	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Toplam	48-60 Ay	73	69.45	14.80	158	.52	.60
Puan	61-72 Ay	87	70.66	14.28			

Tablo 6 ile verilen analiz sonuçları incelendiğinde, ebeveynlerin EVOK’tan aldıkları toplam puanın, çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(158)}=.52$ ve $p>.05$).

Alan yazın incelendiğinde ev erken okuryazarlık ortamının çocuğun yaşı ile ilişkisini inceleyen çalışma sayısının sınırlı olduğu, var olan çalışmaların sonuçları arasında da farklılıklar olduğu görülmektedir (Akoğlu ve Kızıloz, 2018; Dynia, Purtell, Justice, Pratt ve Hijlkema, 2020; Krijnen vd., 2020, Taşkınbaş, 2021). Akoğlu ve Kızıloz (2018), çocukların yazı farkındalığı becerilerini ve ev erken okuryazarlık ortamlarını inceledikleri çalışmanın sonucunda, 48-54 aylık çocukların ev içerisindeki yazma deneyimlerinin 55-61 ve 62-68 aylık çocukların deneyimlerinden daha az olduğunu ancak 48-54 aylık çocukların ebeveynlerinin birlikte kitap okuma puanlarının diğer iki gruptan daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Krijnen ve diğerleri (2020), çocukların isim yazma becerilerinin, yaşları ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğunu, bu durumun çocuklar büyüdükçe ebeveynlerin yazmaya ilişkin etkinliklere daha fazla önem vermesinden kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Taşkınbaş (2021) ise ev erken okuryazarlık ortamını EVOK ile ölçtüğü çalışmada, okuma ile ses bilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı alt boyutlarından alınan puanların, çocuğun yaşı ile ters yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler de ailelerin EVOK puanının çocuğun yaşına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Çocukların 66. aydan itibaren ilköğretim birinci sınıfa, 45. aydan itibaren de ana sınıfına başlayabilmeleri nedeniyle, çalışma grubumuz dahilinde 48 aylık ve 71 aylık çocukların aynı sınıfta olma ve ilköğretime hazırlanma ihtimalleri bulunmaktadır (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2019). Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumunda ve

ev içerisindeki erken okuryazarlık becerilerine ilişkin uygulamaların, iki grup için de benzerlik göstermesi olası görülmektedir. Çocukların benzer deneyim fırsatlarına sahip olmalarının, iki yaş grubu arasında fark çıkmamasının bir nedeni olabileceği düşünülmektedir.

4.1.6. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanın, Çocuğun Cinsiyetine Göre İncelenmesi

Ebeveynlerin EVOK'dan aldıkları toplam puanın, çocukların cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir (F=1.88 ve $p>.05$). Normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanması nedeniyle iki grup arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla, parametrik istatistiklerden bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'da sunulmuştur:

Tablo 7

Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşmasına İlişkin t- Testi Sonuçları

	Çocuğun Cinsiyeti	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Toplam	Kız	79	73.32	15.10	158	2.83	.005*
Puan	Erkek	81	66.97	13.31			

* $p<.05$

Tablo 7 ile verilen analiz sonuçları incelendiğinde, ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puanın, çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(158)}=2.83$ ve $p<.05$). Grupların ortalamaları karşılaştırıldığında, kız çocuğa sahip ailelerin EVOK toplam puan ortalamasının ($\bar{X}=73.32$), erkek çocuğa sahip ailelerin EVOK toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=66.97$) yüksek olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmasının yanında, hesaplanan etki büyüklüğü, grupların ortalama puanlarındaki gerçek farkın küçük ancak orta düzeye yakın olduğunu göstermektedir (eta kare=0.05).

Analiz sonuçları küçük bir farkla da olsa kız çocuğa sahip ailelerin EVOK puanlarının erkek çocuğa sahip ailelerin EVOK puanlarından yüksek olduğunu

göstermektedir. Harmandar (2019), ev erken okuryazarlık ortamını EVOK ile değerlendirdiği çalışmasında, ev içerisinde yazma ve birlikte kitap okuma etkinlikleri alt boyutlarından alınan puanların, çocuğun cinsiyetine göre farklılaştığını ve kız çocuğa sahip ailelerin puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Dynia, Purtell, Justice, Pratt ve Hijlkema (2020) da ev erken okuryazarlık ortamını farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında ev içerisinde kız çocukların isim yazma etkinliklerini, erkek çocuklardan daha sık deneyimlediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, araştırmanın analizi sonucunda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Ev ortamında kız çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini daha çok deneyimlediği düşünüldüğünde, kız çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin de daha gelişmiş olması beklenmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde, kız çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğunu belirten araştırmaların yanında (Aydoğan ve Koçak, 2003; Krijnen vd., 2020; Şen, Yıldız Çiçekler ve Yılmaz, 2010), erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin çocuğun cinsiyetine göre bir farklılık göstermediğini belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Kandır ve Orçan, 2009; Karaman ve Üstün, 2011; Sarı ve Aktan Acar, 2013). Alan yazında farklı sonuçların olması, cinsiyet değişkeninin ev erken okuryazarlık ortamı ve çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini inceleyen daha ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu düşündürmektedir.

4.1.7. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanın, Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre İncelenmesi

Ebeveynlerin EVOK'dan aldıkları toplam puanın, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir ($F=1,23$ ve $p>.05$). Normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanması nedeniyle parametrik istatistiklerden ANOVA ile gruplar arasında farkın olup olmadığı test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 8'da sunulmuştur.

Tablo 8

Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	<i>Okul öncesi eğitim alma süresi (Ay)</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Post-Hoc</i>
Toplam Puan	0-6 (1)	55	66.35	15.13	3-144	3.16	.027*	4>1
	7-12 (2)	24	70.21	14.66				
	13-24 (3)	27	74.45	11.97				
	25 ve üstü (4)	42	73.72	12.17				
	Toplam	148						

* $p < .05$

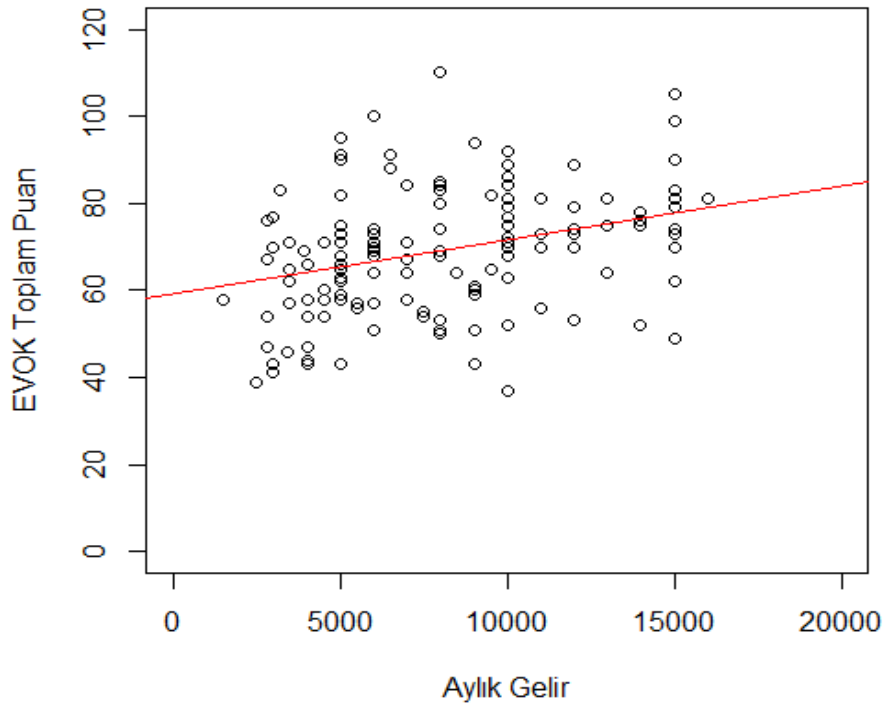
Tablo 8 ile verilen test sonuçları incelendiğinde, ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puanın, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-144)}=3.16$ ve $p < .05$). Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmasının yanında, hesaplanan etki büyüklüğü, grupların ortalama puanlarındaki gerçek farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (eta kare=.06). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu görebilmek için Tukey HSD testi ile Post Hoc analizi yapılmıştır (Ek-8). Analiz sonuçlarına göre, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi 0-6 Ay ($\bar{X}= 66.35$) olan ailelerin EVOK toplam puanlarının, 25 ay ve üstü ($\bar{X}= 73.72$) olan ailelerin EVOK toplam puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Oluşan farkın çocuğun okul öncesi eğitim alma süresinin 25 ay ve üstü olan ailelerin lehine olduğu görülmektedir.

Harmandar (2019) ve Taşkınbaş (2021), çocukların okul öncesi eğitim aldığı sürenin fazla olduğu ailelerde, çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin ev içi deneyimlerinin de daha fazla olduğunu belirtmektedir. Araştırmacıların ulaştığı bu sonuçlar, çalışmanın bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Bulgular, 25 ay ve daha üstü süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğun olduğu ailelerin EVOK puanlarının, okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi 0-6 ay olan çocukların olduğu ailelerinkinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının daha nitelikli olduğu göz önüne alındığında (Uluğ, 2018), bu sonucun öngörülebilir olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların, okul içerisinde yaptıkları etkinlikleri ev ortamında tekrarlamasının, öğretmenlerin erken okuryazarlıkla ilgili bilgi ve becerileri ebeveynlerle paylaşmasının ve rehberlik etmesinin, ev erken okuryazarlık ortamını

geliştiren bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Çocukların okul öncesi eğitim alma süresinin artması bu kaynakla olan iletişimi de artırmaktadır.

4.1.5. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanın, Ailenin Ekonomik Geliri ile İlişkisinin İncelenmesi

Ailelerin demografik bilgilerini almak için kullanılan form içerisinde, ailenin aylık gelir bilgisi, kategori sunulmadan açık uçlu olarak sorulmuştur. Gelen cevaplar üzerinden ailelerin aylık gelirlerini gruplama olanağı olsa da bu yöntem veri kaybına neden olacağı için aylık gelire ilişkin veriler, sürekli değişken olarak kodlanmıştır. EVOK toplam puanlarının normal dağılım göstermesine karşın ailenin aylık gelirine ilişkin verilerde kısmî normallik ihlalleri gözlenmiştir. Aylık gelire ilişkin olarak kutu-çizgi grafiği incelenmiş ve korelasyon analizinin güvenilir olması amacıyla belirlenen dört adet uç nokta verilerden çıkarılmıştır. Ebeveynlerin EVOK toplam puanlarının, ekonomik gelirleri ile ilişkisini gözlemek için parametrik olmayan istatistik analizlerinden Spearman Korelasyon Testi ve saçılım grafiği kullanılmıştır. Saçılım grafiği ve analize ait bulgular Grafik 1’de ve Tablo 9’de sunulmuştur.



Grafik 1. Aylık Gelir ile EVOK Toplam Puanlarına İlişkin Saçılım Grafiği

Ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puanlar ile ekonomik geliri arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 9 aşağıda verilmiştir.

Tablo 9

Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanlar ile Ailenin Ekonomik Geliri Arasındaki İlişkiye yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Aylık gelir	144	8.07	3.72	.36	.000*
Evok Toplam Puan	159	69.53	14.14		

* $p < .05$

Grafik 1 ve Tablo 9 incelendiğinde ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puan ile ailenin ekonomik geliri arasında pozitif yönlü ve orta güçlükte bir ilişki olduğu görülmektedir. Cohen (1988), $r = .30-.49$ arası değerlerin orta güçlükte ilişkiyi gösterdiğini belirtmektedir (Akt. Pallant, 2015). Bu sonuçlara göre EVOK'tan alınan yüksek puanların, ailelerin yüksek geliri ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. İki değişkenin paylaştığı varyans %13 olarak hesaplanmaktadır ($.36 \times .36 = .13$). Yani ailenin aylık geliri, ailelerin EVOK'tan aldıkları toplam puanın %13'ünü açıklamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, ailenin ekonomik geliri ile ev erken okuryazarlık ortamının ve çocukların erken okuryazarlık becerilerinin pozitif ilişkili olduğunu ortaya koyan farklı çalışmalar olduğu görülmektedir (Baker, Fernandez Fein, Scher ve Williams, 2011; Korat vd., 2007; Martini ve Senechal, 2012; Niklas ve Schneider, 2014; Özbek Ayaz, 2015). Harmandar ve Arıkan (2020), yüksek geliri olan ailelerin ev içerisinde erken okuryazarlık becerilerine ilişkin deneyimlerinin, düşük geliri olan ailelere göre daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Baker ve diğerleri (2011), ailenin gelir düzeyi düştükçe günlük olarak çocuklarıyla kitap okuma etkinliklerinin de azaldığını belirtmektedir. Ailenin maddi olanakları, çocukları için aldıkları hikâye kitaplarının sayısını ve niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir etmendir. Ekonomik gelirin düşük olması, ailelerin farklı tür ve içeriğe sahip çocuk kitaplarına ulaşabilmesini kısıtlamaktadır. Korat ve diğerleri (2007), ekonomik geliri yüksek olan ailelerin ev erken okuryazarlık ortamlarının içerik olarak daha zengin olduğunu ve çocukların erken okuryazarlık becerilerinin daha iyi olduğunu belirtmektedir. Çocukların okuma ve yazmaya karşı ilgisini artırmada içinde bulunduğu ortamdaki uyaranların çeşitliliği de önemlidir. Farklı tür ve dokularda kâğıtlar, boya çeşitleri, farklı kalınlıklarda kalemler, çocuk kitapları, dergileri vb. çocukların

okuma ve yazma denemelerinde sıkça kullandıkları materyallerdir (Froiland ve Davison, 2014; Teale, 1992). Maddi olanakların sınırlı olmasının, bu tür materyalleri ev ortamına taşımada ebeveynleri zor durumda bırakabileceği düşünülmektedir. Juliah, Musthafa ve Wirza (2021), Endonezya’da yaptıkları çalışmada ailenin sosyoekonomik düzeyi ile ev erken okuryazarlık ortamının ilişkili olduğunu görmüşlerdir. Bu bulgunun üzerine sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelere ev ziyaretlerinde bulunan araştırmacılar, bu evlerde erken okuryazarlık becerilerini destekleyen kaynakların sınırlı olduğunu belirtmektedir.

4.1.9. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin, Ev Erken Okuryazarlık Ortam Düzeylerinin İncelenmesi

Ebeveynlerin ev erken okuryazarlık ortamlarının ne düzeyde (yetersiz, orta düzey, zengin) olduğunu belirleyebilmek için, EVOK alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar, EVOK için hazırlanan değerlendirme ölçütleri ile karşılaştırılmıştır. Ailelerin EVOK alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve değerlendirme için ölçüt olarak kullanılan puan aralıkları Tablo 10’de sunulmuştur.

Tablo 10

Ebeveynlerin EVOK Alt Boyutlardan Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Veriler

<i>Faktörler</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Yetersiz</i>			<i>Orta Düzey</i>		<i>Zengin</i>
					<i>Alt</i>	<i>Üst</i>			
1)Okuma	163	26.88	5.33	20.90 ve altı	20.91	30.23	30.24 ve üzeri		
2)Yazma	163	14.00	4.57	11.23 ve altı	11.24	22.04	22.05 ve üzeri		
3)Sesbilgisel ve yazı farkındalığı	163	15.29	4.95	10.95 ve altı	10.96	21.08	21.09 ve üzeri		
4)Birlikte kitap okuma	163	13.93	4.08	10.98 ve altı	10.99	17.77	17.78 ve üzeri		

(Sarica vd.,2014)

Ebeveynlerin EVOK alt boyutlarından aldıkları puanlar, Sarica vd. (2014) tarafından hazırlanan değerlendirme ölçütleri ile karşılaştırıldığında, ev erken okuryazarlık ortamlarının EVOK’un okuma (\bar{X} = 26.88) yazma (\bar{X} = 14.00), ses bilgisel ve yazı farkındalığı (\bar{X} = 15.29) ve birlikte kitap okuma alt boyutu (\bar{X} = 13.93) için orta düzeyde

olduğu bulunmuştur. Özellikle yazma ve birlikte kitap okuma boyutlarının alt-orta düzeye yakın olduğu görülmektedir.

Ev erken okuryazarlık ortamının zengin olması, çocukların sözel dil, dinleme, anlama, ses bilgisel ve yazı farkındalığı, yazma öncesi gibi okuryazarlığı destekleyen becerileri deneyimlemesine daha fazla olanak tanımaktadır (Burgess vd., 2002; Machado, 2013; Morrow, 2014; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Ev erken okuryazarlık ortamının orta düzeyde olması, çocuklara erken okuryazarlık becerilerini deneyimleyebilecekleri görece yeterli bir ortamın sunulmuş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak ortamın zengin düzeye geçememiş olması da hâlâ geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alanların olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle ev içerisindeki erken okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi, ev erken okuryazarlık ortamının daha iyi bir düzeye taşınması için nasıl bir desteğe ihtiyaç olduğunu ortaya koyabilir.

4.2.Nitel Verilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, ebeveynlerle “Ev Erken Okuryazarlık Uygulama Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşme Soruları” aracılığıyla gerçekleştirilen, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular ortaya koyulmakta ve yorumlanmaktadır. Nitel bulgularda alıntılar verilirken ebeveynler, çalışmanın nicel aşamasındaki kodları, EVOK’tan aldıkları puanın düzeyi (düşük-orta-yüksek) ve anne ya da baba olmasına göre isimlendirilmiştir. Örneğin ebeveyn “42OAnne” ifadesindeki “42”, ebeveynin çalışmanın nicel aşamasındaki kodunu; “O” harfi, EVOK’tan aldığı puanın orta düzeyde olduğunu (D: düşük, O: orta, Y: yüksek) göstermektedir. Çalışmanın alt amaçlarına ilişkin oluşturulan temalar metin içerisinde tartışılmış, temalara ait kategorilere ise Ek-9’de yer verilmiştir.

4.2.1. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ailelerin Çocuklarıyla Kitap Okumaya Yönelik Ev Ortamındaki Uygulamaları

Ailelerin çocuklarıyla, ev ortamındaki kitap okuma uygulamalarına ilişkin görüşlerini alabilmek amacıyla görüşmelerde “Çocuğunuzla kitap okuma sürecinizden söz eder misiniz?” sorusu sorulmuş ve ayrıntılı bilgi alabilmek amacıyla özelleştirilmiş alt sorular ve sondaj soruları kullanılmıştır. Ebeveynlerin verdikleri yanıtlar çerçevesinde, kitap okumaya ilişkin “Kitap Okuma Sürecine Çevrenin Etkisi, Kitap Okuma Sürecine

Ebeveynin Etkileri ve Kitap Okuma Sürecine Çocuğun Etkileri” olmak üzere üç tema oluşturulmuştur.

4.2.1.1. Kitap Okuma Sürecine Çevrenin Etkisi

Kitabın, okuldaki öğretmenler tarafından bir etkinlik şeklinde verilmesinin, kitap okuma sürecini etkileyen etmenlerden birisi olduğu görülmektedir. EVOK puanları düşük, orta ve yüksek olan katılımcıların görüşleri, çocuklarıyla birlikte okumaları için kitapların öğretmenler tarafından verilmesinin, ev içerisinde kitap okuma sıklığını, kitap okumanın amacını ve kitapla ilgili uygulamaları etkilediğini göstermektedir:

11DAnne: *...yani kitabın içindekilerden anlatıyoruz. Bu iyi mi yapmış, böyle mi yapmış falan diye, onları konuşuyoruz, onun sohbetini yapıyoruz. Zaten hani biraz da anlasın diye, okulda falan anlatılırsa diye onun şeyini yapıyoruz evde...*

125OAnne: *Değnek Adam' ı okuduk, Utangaç Ayı Monki 'yi, öğretmenimiz de verdi. Kitap kurdu şeyi etkinliği hazırladı, ona göre gidiyoruz...*

141YAnne: *Okula başlayana kadar uyku esnasında iki tane okuyoruz her gün. Okula başladıktan sonra da öğretmenimiz şey yapıyor, dönüşümlü haftada bir kitap veriyor, masal kitabı, onu okuyoruz, değiştiriyoruz zamanla kitaplarımızı.*

Öğretmenler tarafından kitapların evlerde okunmak üzere verilmesi ve okuma etkinliklerinin düzenlenmesi, çocukların düzenli olarak kitaplarla buluşmasını desteklemesi ve ailelerin kitaplara ulaşımını kolaylaştırması açısından oldukça önemlidir. Ancak EVOK puanı düşük ve ortaokul mezunu olan katılımcı **28DAnne:** “...normalde kitabı okuduktan sonra anlatırız, öğretmene anlatacağımız için.” ve ortaokul mezunu **11DAnne:** “...okumayı pek yapmıyor ama öğretmenimiz verdiği zaman kitabı kesinlikle okutturuyor, onu ödev olarak görüyor çünkü...” ifadeleri, ebeveynlerin ve çocukların kitap okumayı, öğretmenler tarafından verilen bir ödev, bir ders gibi görmesine neden olabildiğini de düşündürmektedir. Kitaplar, çocukların sözel dil, ses bilgisel ve yazı farkındalığı, dinleme ve dinlediğini anlama gibi erken okuryazarlık becerilerini desteklemesinin (Altun, 2016; Işıtan vd., 2020; Kim, 2009; Senechal, 2006; Walpole, 2012) yanında; çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştirmesine, olay akışıyla farklı duyguları deneyimlemesine de fırsat sunmaktadır. Çocuğun duygu ve düşünce dünyasına hitap eden hikâye kitapları, çocukların okumaya karşı isteğini, merakını

artırmaktadır. Kitap okuma etkinliği, çocuklar için erken okuryazarlık becerilerini geliştirmenin en zevkli yollarından birisidir (Justice ve Kaderavek, 2002; Sheridan, 2000). Kitap okuma etkinliğinin çocuğa mecburi bir görev gibi sunulması, kitabın sihirli dünyasını çocuğun keşfetmesini zorlaştırabilir. Çocuğun kitaplara ilgisinin, sadece dıştan denetimli bir süreç içerisinde değil, sonrasında da süreklilik gösteren bir kültür haline gelmesi için çözüm yolları bulunabilir.

Kitap Okuma Zamanı: Ebeveynlerin tamamı, ev içerisinde çocuklarına kitap okuduklarını belirtmektedir. Kitabın okunduğu zamanın, kitap okuma sürecini etkileyen etmenlerden birisi olduğu görölmektedir. Ebeveynlerin çoğu (dokuz ebeveyn) çocuklarıyla özellikle akşamları, uykuya geçmeden önce kitap okuduklarını belirtmektedir:

61DAnne: ...genellikle uyku saatlerinde tercih ediyor kendisi uyurken bir on dakika kadar tek kitap bitiriyoruz. Bu esnada uyuyor zaten.

52OAnne: Çocuğumla kitap okuma sürecim, genelde akşamları okuyoruz, uykuya geçmeden önce...

141YAnne: Genelde akşam uyurken kitap okumayı çok seviyor kızım, masal kitaplarını çok seviyor, yatarken okuyorum genelde, gün içinde de bazen çok nadir...

Ebeveynlerin görüşlerinden kitap okuma etkinliklerini, genellikle akşamları, yatarken gerçekleştirdikleri görölmektedir. Yılmaz Hiğe, Baştuğ, ve Cihan (2020) da çalışmalarında, ebeveynlerin çocuklarına genellikle yatmadan önce kitap okuduklarını belirtmektedir. Ailelerin çoğu kitap okumayı uykuya geçiş etkinliği olarak görmektedir. Ancak kitap okuma esnasında herhangi bir destek materyal kullanıp kullanmadığu sorulduğunda EVOK puanı yüksek ve lisans mezunu olan **133YAnne:** “Uykudan önceyse kullanmıyorum. Ama mesela bir danışanım vardı ona kitap okuyordum mesela o zaman kızım da yanımdaydı, arkadaşıydı aynı zamanda. Hani direk nokta atışı yapmamak için oyun şeklinde yapmıştık, o zaman bir şeyler kullanabiliyorum. Ama uykudan önce yaptığımız kitap etkinliğinde hayır kullanmıyoruz. Çünkü uykuyu da dağıtmak istemiyorum.” ifadesi ve kitap okuma sırasında çocuğuna sorular sormadığını belirten lisans mezunu **61DAnne:** “Yok sormuyorum. Kendisi dinleyici oluyor, dinlerken uyuyor zaten.” ifadesi, kitap okuma sürecini uykuyla tamamlamanın bazı etkinlikleri kısıtladığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle amaç, çocukların uyuması haline gelmekte ve çocuklar

edilgen bir dinleyici konumuna geçmektedir. Kitap okuma sürecinde çocuğun da etkin olması, daha zengin bir dil ortamını deneyimlemesini sağlamaktadır (Akoğlu, 2016; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çoğunlukla uyku öncesinde tercih edilen kitap okuma süreci, kitap, ebeveyn ve çocuk etkileşimiyle ortaya çıkabilecek becerilerin desteklenmesini olumsuz etkilemektedir.

Kitap Okuma Sürecinde Ortam: Ebeveynlerin tamamı, ev içerisinde çocukların kitap okuma için özel bir alanının olmadığını belirtmektedir. Çocuklarla birlikte kitap okuma süreci genellikle çocuğun odasında, yatağında ya da evin herhangi bir bölümünde gerçekleştirilmektedir. Ebeveynlerin ifadeleri, çocuğun yaşının küçük olması nedeniyle, kitap okuma için özel bir alana gerek olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bu düşüncelere ilişkin olarak ebeveynlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

410Anne: *Kitap okuma alanımız yok. Ya normal odasında okuyoruz ya da evin içinde herhangi bir yerde. Kitaplığımız var sadece, küçük bir kitaplık.*

20YAnne: *Küçük olduğu için hani o, ona öyle bir çalışma masası falan daha yapmadık açıkçası. Diğer kardeşlerinin odalarında var ama onun yok daha şu anda.*

Çalışma grubunun görüşlerine benzer şekilde Uluğ (2018) da 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarını incelediği çalışmasında, çocukların ev içerisinde bir okuma alanının bulunmadığını ve kitaplara erişimlerinin kolay olmadığını belirtmektedir. Ev içerisinde, kitap okumaya uygun, çocuklar için ulaşılabilir kitapların ve materyallerin olduğu bir alanın olması, çocukların bir yetişkin olmadan da kitaplara ulaşabilmesine fırsat sağlayabilir. Bu şekilde ebeveyn ile birlikte kitap okuma zamanlarının dışında, günün farklı zamanlarında da çocuk, kitaplara etkileşime geçebilir. Ayrıca çocuğun kitaplara iç içe olduğu ve ona hitap eden bir kitap alanını görmesi, ilgi ve isteğini artırarak kitap okumayı talep etmesini artırabilir.

4.2.1.2. Kitap Okuma Sürecine Ebeveynin Etkileri

Ebeveynlerin kitap okuma sürecinden beklentileri çeşitlilik göstermektedir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğunun kitabı, uykuya geçiş aracı olarak görmesinin yanında; özellikle EVOK puanları orta veya yüksek olan ebeveynlerden, çocuğunun kitapları

sevmesi için, çocuklara öğrenme ortamı sunması için ya da çocuklarının keyifli vakit geçirmesi için kitap okuduğunu bildirenlerin olduğu da görülmektedir:

125OAnne: *Kitap okumaya geçen yıl başladım. Küçük hikâye kitapları aldım, gece yatarken okuyorum genelde. Masal okuyalım yatalım, erken uyutmaya da biraz alıştırmak için...*

42OAnne: *...çok böyle ekstra bir durum olmadıkça hastalık vesaire gibi mutlaka her akşam okuyoruz. Ben kendim çok sevdiğim için çocuk da sevsin istiyorum...*

33YAnne: *...ben çok sıkmaktan yana değilim. Yani sadece zevk alsın. Amacım asla bir şey öğretmek değil çünkü öğreniyor zaten. Alıcıları çok yüksek bir çocuk. O yüzden hani çok bu tip şeylere aşırı dikkat etmiyorum açıkçası benim için daha ziyade onun yönlendirmesi önemli.*

Ebeveynlerin kitap okuma sürecindeki bazı tutum ve davranışları, kitap okuma sürecini desteklemektedir. Ebeveynlerin bazıları kitap seçerken kitabın içeriğine ve çocuğa uygun olup olmadığına özellikle dikkat ettiğini, gerektiğinde kitabın içeriğinde değişiklikler yaparak çocuğa aktardığını belirtmektedir. Ebeveynlerin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

41OAnne: *...valla çocuk kitaplarını tür olarak nasıl ayırırım bilmiyorum açıkçası. Yani işte şey de var hani mesaj veren kitaplar da var, böyle sadece eğlence üzerine kitaplar da var hani daha eğlenceli çocuk kitapları da var. Ama ben normalde hani takip ettiğim yazarlar var çocuk kitapları yazarları veya işte psikologların önerdiği çocuk kitapları oluyor, genelde onları alıyorum bakıyorum...*

Yılmaz Hiğde, Baştuğ ve Cihan (2020), çalışmalarında bazı ebeveynlerin kitap seçerken çocuğun yaşına ve psikolojisine uygun kitap seçmeye özen gösterdiklerini belirtmektedir. Çocukların kitaplarla buluşma sıklığının yanında nitelikli kitaplarla buluşmasının da okuma etkinliğinden alınacak desteği artıracığı düşünülmektedir.

Lisans mezunu olan ve profesyonel bir mesleği olan **42OAnne:** *“Yani şöyle söyleyeyim, daha çok bu şeyleri sevmiyorum ben bu eski klasik masal tarzlarını sevmiyorum. Yeni yazılanlardan tercih ediyorum. Eğer ki mesela elimizde o masal kitaplarından da var, onlardan seçerse de valla doğruya doğru değiştiriyorum bazı yerlerini hani onu irrite edeceğini düşündüğüm yerlerini değiştirerek okuyorum.”* ifadesi,

ebeveynlerin kitap seçerken kendi tercihlerini de ön planda tutabildiklerini göstermektedir.

Çocukların Sürece Katılımını Sağlama: Ebeveynler kitap okuma sürecinde sorular sorma, yarım bırakılan cümleleri tamamlamasını veya öyküyü tekrar anlatmasını isteme gibi yollarla çocuğun sürece etkin katılımını sağlamakta ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Çocuklarının kitap okuma sürecinde katılımını destekleyen ebeveynlerin, daha çok EVOK puanları orta ve yüksek olan ebeveynler olduğu dikkat çekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarını süreçte etkin kılmak için yaptıklarına verdikleri örneklere aşağıda yer verilmiştir:

20YAnne: *Mesela bir karakter bir şey yapıyordu, o ne yapıyordu derim mesela veya sen bu kitapta hangisini olmak isterdin derim, hangi karakter olmak isterdin derim. Böyle olsa ne yapılmasını isterdin derim. O şekilde sorular...*

52OAnne: *Okuma sırasında da şöyle mesela cümleyi tamamlamadan soruyorum hani mesela ne demiş olabilir gibi, soru soruyorum.*

41OAnne: *...işte mesela sence neden burada böyle yapmış veya işte sen olsan ne yapardın veya işte orda çocuğun ilgisini çeken bir şey varsa ya da bizim yaşadığımız duruma benzeyen bir durum varsa... ya da işte aaa bak bu sana tanıdık geldi mi, falan gibi...*

Kitap okuma sürecinde çocukların da sürece etkin bir şekilde katılımlarını sağlamak, okumayı paylaşımlı ve etkileşimli bir hale getirmek, çocukların sözel dil, dinleme ve anlama becerilerini geliştirmek için daha fazla fırsat sunmaktadır (Dickinson ve Tabors, 1991; Sheridan, 2000; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Zevenbergen vd., 2018). Zevenbergen ve diğerleri (2018), ailelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuduğu çalışmasında, çocukların ifade edici sözcük bilgisinde artış olduğunu ve çocukların eğlenerek bu sürece katıldığını belirtmektedir. Walpole (2012), çocuklarına zengin bir dil ortamı sunamayan ailelerin, çocukları etkin olarak katıldığı kitap okuma etkinlikleri ile çocuklarının akranlarıyla aralarında oluşabilecek farklılıkları azaltabileceğini ifade etmektedir. Çocukların okuma sırasında etkin olmasının faydalarına rağmen bazı ebeveynler, kitap okuma sürecinde çocuklarına sorular sormadıklarını ya da kitap bittikten sonra değerlendirme sohbetleri yapmadıklarını belirtmektedir. Ebeveynler, genellikle çocuklarına kitap okumayı uykuya geçiş süreci olarak değerlendirdikleri için

bu tür sohbetleri tercih etmediklerini ifade etmektedir. Bu durum, kitap okuma sürecinde çocukları edilgen birer dinleyici haline getirmektedir:

61DAnne: *Yok sormuyorum. Kendisi dinleyici oluyor, dinlerken uyuyor zaten.*

42OAnne: *Çok sık değil. Çünkü bizim yatma sürecimiz biraz geç oluyor, o yüzden çok fazla olmuyor.*

Yeni Sözcükleri Açıklama: Ebeveynlerin tamamı, kitap okuma sırasında çocuklarının anlamını bilmediği bir sözcükle karşılaştığında, sözcüğün anlamını açıkladığını belirtmektedir. Özellikle çocuğa sözcüğün anlamını açıklarken, çocuğun anlayabileceği şekilde, örneklerle ve günlük yaşamla ilişkilendirerek anlattıklarını ifade etmektedirler. Kitap okuma sürecinde yeni sözcüklerin öğrenilmesi, çocukların sözcük dağarcığını desteklemesi açısından oldukça önemlidir. Bazı ebeveynlerin çocuğuna sözcüğün anlamını açıklamaya ilişkin görüşleri şöyledir:

141YAnne: *Anlamadığı, anlamını bilmediği bir sözcükle karşılaşırsam kendim biliyorsam açıklayabiliyorum, açıklayamazsam internetten falan bakıyorum hani ne anlama geldiğine. Daha çok yani pek çocuklara dair kitaplar olduğu için, bilmediğimiz kelimelere pek denk gelmedik diyebilirim.*

20YAnne: *Onun anlayacağı şekilde anlatmaya çalışıyorum. Öyle, örnekler veriyorum, yani anlatmaya çalışıyorum.*

49YBaba: *Bize mutlaka sorar o, bu ne demek diye biz de anlatırız. Hatta onu birkaç cümle içinde de kullanmaya çalışırız. Bak işte bu böyle bir şey. Hani ara sıra biz böyle diyoruz ya bak işte ha buradaki bu kelime bu demek.*

Lisans mezunu ve yardımcı profesyonel bir mesleğe sahip olan **41OAnne:** *“...sorarsa hani kendim açıklamaya çalışıyorum. Çok açıklayamayacağım bir şeyse yardım alıyorum mesela bazen benim de tam hani doğru anlatımını veremeyeceğim şeyler oluyor, buna bakıyım ben diyorum.”* ifadesi ebeveynlerin zaman zaman sözcüklerin anlamını çocuklara anlatmak için, kendi sözcük dağarcıklarını yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Benzer görüşler farklı ebeveynler tarafından da belirtilmektedir:

42OAnne: *Genelde bizimki anlamını bilmiyorsa soruyor, bu ne demek, ne diyor şimdi burada şeklinde. Hani açıklamaya çalışıyorum ama çok yeterli geldiğini düşünmüyorum ne yalan söyleyeyim. Hani çünkü bir şey söylüyorum, o peki bu sefer bu ne demek falan deyince yani çok bocaladığım zamanlarda şey yapıyorum oğlum ben de öğrenyim öyle anlatıyım sana, yoluna gidiyorum.*

Lisans mezunu ve profesyonel bir mesleği olan **52OAnne:** *“Şöyle, anlayabileceği şekilde anlatmaya çalışıyorum. Tabi her zaman olmuyor bu ama genelde, hani bazen başarılı oluyoruz bazen olamıyoruz.”* ifadesi ebeveynlerin bazen kendi hazırbulunuşluk düzeylerini yeterli bulmadıklarını desteklemektedir.

Alan yazın incelendiğinde, çocukların okul öncesi dönemde sahip olduğu sözcük dağarcığının, ileride okuduğunu anlama becerisinin en önemli yordayıcılarından birisi olduğunu ortaya koyan çalışmalar dikkat çekmektedir (Carrol vd., 2011; Hemphill ve Tivnan, 2008; Verhoeven ve Van Leeuwe, 2008). Hemphill ve Tivnan (2008), Boston’da yaptıkları çalışmada, sözcük dağarcığının okuduğunu anlama becerisinin en güçlü yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Suggate, Schaughency, McAnally ve Reese (2018), yaklaşık olarak 15 yıl süren boylamsal çalışmalarında, bebeklerin 19 aylıkken sahip olduğu sözcük dağarcığının, 10 yıl sonraki okuduğunu anlama becerisini öngördüğünü ortaya koymaktadır. Kitap okuma etkinliğinin çocukların sözcük dağarcığını geliştiren bir süreç olduğu düşünüldüğünde (Sheridan, 2000; Wasik, Hindman ve Snell, 2016), ebeveynlerin çocuklara bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını açıklamaları, çocukların erken okuryazarlık becerilerine önemli bir destek olarak kabul edilebilir. Ancak ebeveynlerin zaman zaman sözcükleri açıklamada yetersiz hissetmeleri de desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Kitabın Bölümlerine Yer Verme: Ebeveynlerin çoğu kitap okuma sürecinde, çocuklarına kitabın bölümlerini (ön kapak, arka kapak, kitabın sırtı) tanıtmadığını belirtmektedir. Ebeveynlerden sadece iki tanesi, kitap okuma öncesinde çocuklarına kitabın bölümlerini tanıtmaya çalıştığını ifade etmektedir. Aşağıdaki ifadelerden ebeveynlerin genellikle çocuklarına ön kapak tanıtımını yaptıkları anlaşılmaktadır:

41OAnne: *...önce işte kitaba bakıyoruz, kitabın resmine bakıyoruz dış kapak resmine, sonra işte hani kim yazmış kim çizmiş ya da ekstra şeyler varsa onları. Ondan*

sonra hani kitap neyle ilgili olabilir diye tahmin yürütebiliyoruz yani ilk defa okuyacağımız bir kitapsa.

1250Anne: *Burası ön kapak, yazarının ismi yazıyor, kitabın resmi var, hani kitabın içindeki karakterlerin resminin olduğunu söylüyorum. Kitabın diğer tarafını çeviriyorum yine kitabın isminin, kitabı yazan kişilerin, yazarların isminin olduğunu söylüyorum.*

4.2.1.3. Kitap Okuma Sürecine Çocuğun Etkileri

Ebeveynlerin görüşleri çocukların kitaplara ilişkin tutumlarının çeşitlilik gösterdiği yönündedir. Bazı çocuklar kitapların içeriğini, resimlerini merak edip okumak için istekli olmakta, bazı çocuklar ise kitap okumayı sevmemekte ve bir ödev olarak görmektedir. Çocuklarının kitap okumayı sevmeyişini bildirenlerin, EVOK puanı düşük olan ebeveynler olduğu dikkat çekmektedir.

11DAnne: *Kitap okumayı, okutmayı çocuğum sevmiyor açıkçası. Sürekli söylüyorum, kitap okuyayım anneciğim diyorum, hayır diyor ben okumak istemiyorum diyor, anne okuma diyor. Başka şeyler yapalım diyor. Okumayı pek yapmıyor ama öğretmenimiz verdiği zaman kitabı kesinlikle okutturuyor. O, ödev olarak görüyor çünkü...*

20YAnne: *Mesela merak ediyor kitapları, görüyor, alıyoruz. Merak ediyor resimlerini falan, anlatmamızı istiyor, okumamızı istiyor, okuyoruz...*

133YAnne: *...dönem dönem kendi takıldığı kitaplar oluyor. Mesela şu an böyle karma bir kitap var, içinde bir sürü hikâyenin olduğu. Her gün yeni bir hikâye şeklinde devam ediyoruz. Mesela diğer oğlum aynı kitabı birkaç kez okumamı isterdi ama kızım öyle değil o daha yeni şeyler öğrenmek istiyor...*

Kitap okuma sürecinde etkin olan, sorular soran, süreci yönlendiren çocukların daha çok EVOK'tan yüksek puan alan ebeveynler tarafından bildirildiği görülmektedir. Ebeveynlerin ifadelerinden çocukların kitap okumaya ve kitap okuma süreciyle ilgili diğer etkinliklere karşı daha istekli olduğu anlaşılmaktadır:

141YAnne: *Ben genelde sormam ama çocuğum çok sorar bana soruları. Anne bu ne demek istiyor, bu kelime nasıl, böyle şeyleri sorar.*

20YAnne: *O soru soruyor mesela veya onunla ilgili oyun kurmak istiyor, o kitapla ilgili eğer etkilendiyse, beğendiyse. Oyununu oynuyoruz, canlandırma yapıyoruz, diğer ablası abisi de yardımcı oluyor bazen, onları da ikna edebilirse onlarla da yapıyoruz öyle canlandırmalarını.*

49YBaba: *... Oğlum, genelde hopluyor zıplıyor, hareket halinde sürekli. Bir de bir kitabı ikinci veya üçüncü sefer okuyorsak onu, bizim okumamızdan önce o bize söylüyorsa daha çok seviniyor veya bizim okumamızı bizim söylememizi engelleyip kendisi işte söylemeye, kendisi bunu bize anlatmaya çalışıyor. O zaman çok hoşuna gidiyor, çok seviniyor.*

Bahsedilen durumun tersi olarak EVOK'tan düşük puan alan ebeveynler ise, kitap okuma sürecinde çocukların daha edilgen, dinleyici konumunda olduklarını veya kitabı öğrenilmesi gereken bir ders olarak gördüklerini ifade etmektedir:

61DAnne: *...kendisi dinleyici oluyor, dinlerken uyuyor zaten.*

28DAnne: *...10 kere okuyorum, o bana ne olduğunu anlatıyor... Aynı kitabı yani kısa metin olarak okuyorum. Hani kafasında kalsın diye.*

11DAnne: *Anne, bu ödevim dedi, bunu okutacakmışsın dedi, okutturdu. Onu dinledi can kulağıyla, yoksa öbür türlü dinlemiyor, okumayı şey yapmıyordu.*

Çocukların okul öncesi dönemde okumaya karşı geliştirdikleri tutum, okuryazarlığa geçtikten sonraki okuma başarısını ve okumaya karşı ilgisini de yordamaktadır (Altun, 2013; Cunningham, 2008; Martinez, Aricak, Jewell, 2008). Cunningham (2008), okul öncesi dönem çocuklarının okuma ve yazmaya karşı tutumlarının, okuryazarlık gelişimleriyle pozitif yönde ve yüksek derecede ilişkili olduğunu belirtmektedir. Martinez, Aricak ve Jewell (2008), okuma başarısının, okumaya yönelik tutum gibi duyuşsal faktörlerle ilişkisini incelediği çalışmasında, erken çocukluk döneminde edinilen okumaya yönelik tutumların, çocukların okuma başarısını zamanla etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, okumaya karşı isteksiz olan ve sadece dışsal motivasyonlarla okuma etkinliğine katılan çocukların, ileriki okuryazarlık deneyimlerinde güçlükler yaşamalarının ya da okuma başarısının düşük olmasının olasılık dahilinde olduğunu düşündürmektedir.

4.2.2. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ailelerin Çocuklarıyla Dinleme ve Anlama Becerilerine Yönelik Ev Ortamındaki Uygulamaları

Ailelerin çocuklarıyla, dinleme ve anlama becerilerine ilişkin ev ortamındaki uygulamaları ile ilgili görüşlerini alabilmek amacıyla “Çocuğunuzla günlük yaşantınız içerisinde sohbet eder misiniz? Bu deneyimlerinizi anlatır mısınız?” sorusu sorulmuş ve gerekli görüldüğünde özelleştirilmiş alt sorulara ve sondaj sorularına başvurulmuştur. Ebeveynlerin belirttikleri görüşler neticesinde ailelerin çocuklarıyla dinleme ve anlama becerilerine yönelik ev ortamındaki uygulamaları, Ebeveyn-Çocuk Sohbeti ve Dinleme ve Anlamaya İlişkin Ebeveyn Davranışları olmak üzere iki tema olarak değerlendirilmiştir.

4.2.2.1. Ebeveyn-Çocuk Sohbeti

Görüş bildiren ebeveynlerin tamamı, günlük yaşantı içerisinde çocuklarıyla sohbet halinde olduklarını ve çeşitli konularda sohbet edebildiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarıyla sohbet ettikleri konular incelendiğinde, çocukların okul deneyimleri ve gün içerisinde yaptıklarının tüm ebeveynlerde üzerine sohbet edilen ortak konu olduğu görülmektedir. Çocukların ilgisine göre farklı sohbet konuları olduğu da görülmektedir. Ebeveynlerin çoğu çocuklarıyla sık sık sohbet ettiklerini, sürekli sohbet halinde olduklarını belirtmektedir:

20YAnne: *Yani akşamları genelde okulla ilgili konuşuyoruz arkadaşlarını anlatır bolca. Evde de oyuncaklarıyla ilgili konuşur, kafasına takılan bir şey olunca onu sorar. Merak ettiği şeyleri sorar. Öyle, her şeyden konuşuruz yani.*

125OAnne: *Sohbet olarak mesela gün içinde yaptıklarımızdan bahsediyoruz, neler yaptık, nereye gittik işte ya da ne bileyim bazen yatarken filan genelde daha çok sohbet ediyoruz, okulda yaptıklarını anlatıyor, okulumu anlatacağım diyor, dinliyorum...*

52OAnne: *Dediğim gibi o kadar çok hani sohbet ediyoruz ki aslında her konu hakkında sohbet ediyoruz. Hani bu yemek olur, kitap olur ya da hani o anda mesela bir oyuncaktır, mesela bu günlerde bir gece lambası takıntımız var onla alakalı mesela sorular... ampul falan...*

410Anne: *Tabi evet yani sık sık ediyoruz. Zaten kendisi de çok konuşkan bir çocuk olduğu için biz etmesek de o sorularıyla bizi yöneltiyor.*

Sohbeti Başlatma: Çocuk ve ebeveyn sohbetlerini kimin başlattığı, sohbetin bağlamına göre değişmektedir. Bazı zamanlarda ebeveynler, bazı zamanlarda çocuklar sohbeti başlatan olmaktadır. Zaman zaman ebeveynler sohbeti başlatan konumunda olduklarını belirtmeler de ifadelerin çoğunda çocukların daha çok sohbeti talep ettiği görülmektedir:

1250Anne: *Değişiyor diyelim. Oğlum da başlatıyor ben de yani. Mesela yatağa girdiğimizde uyuyalım oğlum mesela hadi iyi geceler dediğimde anne okulumu anlatacağım diyor, ben de tamam anlat oğlum, dinliyorum. Hani biraz da uyumamak için de öyle ama dinliyorum şey yapıyorum, anlatma hadi uyu filan yapmıyorum. Bazen de ben başlatıyorum, değişiyor yani öyle...*

410Anne: *Yani o değişebiliyor ben başlatabiliyorum, ama daha çok kızımın sorduğu sorular veya kullandığı cümleler, yaptığı hareketler üzerine. Zaten hatta şey kızımda şey var mesela gelip şey der "Hadi biraz sohbet edelim" der, öyle de o anda rastgele herhangi bir konu üzerinden gidebiliyoruz yani ya da durum üzerinden.*

420Anne: *Genelde ben soruyorum. İlk soruyu ben soruyorum o devamını getiriyor.*

Katılımcı **133YAnne:** *"Bazen benim de başlattığım oluyor yani hani ne bileyim aklıma takılıyor bir şey, fikrini merak ediyorum ya da nasıl bir tepki verir, diğer çocuklarda bir şey görüyorum. Kızımın tepkisi ne olur acaba diyorum. Ona göre sohbeti ben de başlatıyorum."* ifadesi ve **410Anne:** *"İşte daha çok ona soru sorma yoluyla ben hani onun kendi kafasında hani soru sorup düşünme kısmını böyle aktive etmeye çalışıyorum ya da işte ne cevap verecek birazcık gözlemlene ve tanımlama..."* ifadesi, ebeveynlerin sohbete ilişkin beklentilerinin sohbeti başlatma eylemlerini etkilediğini düşündürmektedir. **133YAnne** çocuğuyla sohbetinden bir örnek verdiği ifadesinde *"...meyveyi soyuyoruz işte bu yumuşak değilmiş diyor, bir tane daha istiyor, işte onun üzerine diyorum ki 'Bak bunu bulamayan çocuklar var tadında bizi rahatsız edecek bir şey yok, güzel, sırf böyle beğenmedim bu yumuşak değil diye bunu ziyan etmemeliyiz' diyebiliyorum..."*, ebeveynlerin çocuklara bir mesaj iletmek için de sohbeti kullanabildiklerini göstermektedir.

Çocuğun mizacının ve sohbele ilişkin tutumunun ebeveyn-çocuk sohbetini etkilediği görülmektedir. Çocuğun sohbele karşı istekli, meraklı olması veya konuşmayı sevmemesi, ev içerisindeki sohbeti olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Ebeveynlerin çocuklarının sohbele yönelik tutumlarına dair örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

141YAnne: ...kızım, biraz çok meraklı bir çocuk. Yani çoğu şeyi sorar, mesela yemek yapayım ya da pasta yapayım bir şey yapayım 'anne buna ne koyuyorsun, nasıl yapıyorsun?', onların hepsini sorar.

11DAnne: ...sorular sorar, ona cevap veririm mutlaka, otururuz zaten dinlemedim mi sinirlenir...

28DAnne: Normalde sohbet eden bir çocuk değil. Hani kendi halinde olan bir çocuk. Sohbet etmeyi fazla sevmiyor.

Lisans mezunu ve profesyonel bir mesleği olan **125OAnne:** Hani başkasıyla zaten çok konuşan şey bir çocuk değil oğlum, onu söyleyeyim. Daha çok benimle, babaya da pek anlatmaz...

Yetişkin-çocuk sohbetleri, çocukların sağlıklı dil gelişimi ile güçlü bir ilişki içerisinde (Zimmerman vd., 2009). Yetişkinlerin sohbet içerisinde kullandıkları sözcük türlerinin çeşitliliği, kullandıkları dilin yapısı, çocuklarının kullandığı sözcükleri ve dili de belirlemektedir. Sözcük dağarcığını geliştirmenin ve dil yapısını öğrenmenin yanında sohbetler, bireyler arasında iletişimi sağlamasıyla da sosyal beceri gelişimini desteklemektedir (Donnelly ve Kidd, 2021; Tamis-LeMonda, Baumwell, ve Cristofaro, 2012; Pancsofar, Vernon-Feagans, Odom, ve Roe, 2008). Çalışma içerisinde ebeveynlerin tamamı, çocuklarıyla çeşitli konularda sohbet edebildiklerini belirtmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla mutfakta kurabiye yaparken kullandıkları sözcüklerle, çocuğuyla tamircilik oynarken kullandığı sözcükler birbirinden farklı olacaktır. Sohbetin farklı konularda gerçekleşmesi, çocukların duydukları sözcük türlerini de çeşitlendirmektedir. Aynı zamanda sohbetin işlevini anlayan çocuklar, duygu ve düşüncelerini ifade etmek için sözel dili etkin olarak kullanmaya başlayabilirler. Başlatılan sohbeti sürdürme aşaması da çocukların dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini aktif olarak kullanmasını gerektirir. Ebeveynlerin ifadelerinde genellikle anne ile olan sohbetlere değinmeleri dikkat çekmektedir. Bir ebeveyn de çocuğunun özellikle babasıyla bile sohbet etmediğini belirtmiştir. Pancsofar ve Vernon Feagans

(2006), anne ve babaların çocuklarıyla konuşmalarındaki farklılıkları incelediği çalışmada, babaların çocuklarıyla daha az konuştuğunu ancak baba-çocuk konuşmasının, çocuğun dil gelişiminin önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Babaların da sohbete katılmasının evde kullanılan sözel dilin niteliğini artırabileceği düşünülmektedir.

4.2.2.2. Dinleme ve Anlamaya İlişkin Ebeveyn Davranışları

Ebeveynlerin yarısından azı (beş ebeveyn) çocuklarının dinleme becerisini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynler, ortamı uygun hale getirerek, model olarak ve çocuğun dikkatini çekmek için farklı materyaller kullanarak çocukların dinleme becerilerini desteklediklerini belirtmişlerdir:

133YAnne: *Oturuyoruz 'Gel anneciğim oturup da konuşalım bunu, ben bir şey yaparken seni yeterince iyi dinleyemiyorum o zaman sohbet güzel olmuyor, oturarak konuşalım.'* diyorum.

61DAnne: *Yani uygun bir ortamda onun huzurlu olacağı bir ortam sağlayarak, onu da dinleyerek sağlayabilirim.*

42OAnne: *...aslına bakarsanız ben bu konuda çok bir bilgiye sahip değildim ama birkaç benim aldığım, bu etkinlik kitaplar tarzında kitaplar oluyor ya onlarda sözel kısmı güçlendirmeye yönelik şeyler vardı. Onlar dikkatimi çekti...*

41OAnne: *...hani ben mümkün olduğunca onu dinlemeye çalışıyorum. Hani en basit bir şey bile sorduğunda, hani tamamen ona odaklanıp dikkatimi ona verip, hani sonuna kadar söylediği şeyi, sorduğu şeyi dinlemeye çalışıyorum.*

Dinlediğini Anlama Becerisini Destekleme: Ebeveynlerin yarısı (altı ebeveyn), çocuklarının dinlediklerini anlama becerisini desteklediklerini belirtmektedir. Çocuklarının dinleme ve anlama becerilerini desteklediğini bildirenlerin genellikle EVOK'tan orta ve yüksek düzeyde puan alan ebeveynler oldukları dikkat çekmektedir. Çocukların dinlediğini anlama becerilerini desteklemek için, ebeveynlerin anlatımlarını çocuklara göre uyarladıkları, farklı materyaller kullandıkları ve günlük yaşamla ilişki kurarak anlattıkları görülmektedir:

133YAnne: *Eğer sunabileceğim bir video, bir görsel bir şey varsa mutlaka izliyoruz daha iyi anlasın diye. Hani benim uzun uzun anlatmalarım zaten onun dikkatini dağıtıyor. O kadar uzun, hani çocuklara da zaten o kadar uzun bir şey anlatılmamalı, daha kısa tutulmalı diye düşünüyorum. O yüzden hani baktım anlamadı, dur diyorum bak bunu gösterebilirim ben sana. Artık internette her şey var, mutlaka kısa bir şey izletiyorum ona.*

410Anne: *Dinlediklerini daha iyi anlamasını sağlamak için örnekler üzerinden gidebilirim hani örnek verebilirim sık sık. Hani çok anlayamıyorsa dediğim gibi hani daha önce birlikte yaşadığımız şeyler üzerinden, birlikte hissettiğimiz şeyler üzerinden örneklerle anlatmaya çalışabilirim.*

520Anne: *Yani genelde onunla hani onun anlayabileceği dilde ve hani onun hani mesela göz teması kurarak özellikle göz teması kurmaya çok dikkat ediyorum...*

Ebeveynlerin yaklaşık olarak yarısı çocuklarının dinleme ve dinlediğini anlama becerisini desteklediklerini belirtmektedir. Ancak dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini desteklemeyen ebeveynlerin olduğu da göz ardı edilmemelidir. Bu ebeveynlerden bazıları, çocuklarının dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini destekleme konusunda nasıl bir destekte bulunabileceğini bilmediğini ifade etmektedir:

141YAnne: *...bazen çok güzel bir dinleyici bazen ama şey algısı dağılıyor. Onu da nasıl toparlayacağım bilmiyorum, bazen şey yapıyor hani okul hayatında da etkilenir mi diye şey yapıyorum, şüphedeyim.*

97DAnne: *...onla ilgili bilmiyorum açıkçası hani siz ne önerirsiniz bilmiyorum da şimdi biraz daha büyüdükçe, telefon televizyon daha çok yönlenmeye başladı işte bazen anlatıyorum böyle, şey yapmıyor, dinlemiyor...İşte onu bir şey yapmam için ne yapmam lazım bilmiyorum açıkçası...*

28DAnne: *Ne diyeyim yani şey fazla şey yapmıyor, durmuyor. Dinlemiyor, fazla beni dinlemez.*

420Anne: *O konuda çok bir şey yaptığımı düşünmüyorum açıkçası, pek bilmiyorum.*

Dinlediğini anlama becerisi, öncelikle dinleme becerisinin kazanılmasına bağlıdır ve dinleme ise çocukların sonradan çevrenin etkisiyle öğrendiği bir davranıştır (Machado, 2013). Çalışmaya katılan ailelerin yarısı çocuklarının dinleme ve dinlediğini anlama

becerilerini, ortamı uyarılama, farklı materyalleri kullanma ya da model olma gibi yollarla desteklediğini belirtmiştir. Ancak ebeveynlerin yarısı da çocuğunun dinleme ve dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için hiçbir destekte bulunmadığını belirtmektedir. Alanyazın incelendiğinde dinlediğini anlama becerisinin, okuduğunu anlama becerisi ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Gough ve Tunmer, 1986; Hogan vd., 2014; Kargın vd., 2017; Metsala, Sparks, David, Conrad ve Deacon, 2021; Sénéchal, Lefevre, Thomas ve Daley, 1998). Sénéchal ve diğerleri (1998), okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları çalışmalarında, sözel dil becerileri içerisinde değerlendirilen dinlediğini anlama becerisinin, ilkokuldaki sözcük okuma becerisini yordadığını belirtmektedir. Ayrıca ebeveyn ile yapılan kitap okuma etkinliklerinin, çocukların dinlediğini anlama becerisini desteklediğini ifade etmektedir. Hogan ve diğerleri (2014), çocuklarda dinlediğini anlamamanın, ilkokulda okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, dinlediğini anlama becerisi zayıf olduğu için, okuduğunu anlamada sorun yaşayan çok sayıda çocuk olduğunu belirtmektedir. Bu durumda, çocuğun dinlediğini anlama becerisine yönelik uygulamalar yapmayan ailelerin, bu beceriyi desteklemenin önemi ve çocuklarıyla nasıl bir süreç izleyebileceklerine ilişkin desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

4.2.3. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ailelerin Çocuklarıyla Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine Yönelik Ev Ortamındaki Uygulamaları

Ailelerin çocuklarıyla, ev ortamındaki ses bilgisel farkındalık becerilerine ilişkin uygulamalarını öğrenebilmek amacıyla görüşmede “Çocuğunuzla sözcüklerin seslerini fark etmesine ilişkin oyunlar oynar mısınız? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?” sorusu sorulmuş, ayrıntılı bilgi alabilmek amacıyla gerektiğinde özelleştirilmiş alt sorular ve sondaj soruları kullanılmıştır. Ebeveynlerin yanıtları analiz edilerek ses bilgisel farkındalık becerilerine ilişkin “Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Uygulamalar ve Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Uygulamaları Etkileyen Etmenler” olmak üzere iki tema oluşturulmuştur.

4.2.3.1. Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Uygulamalar

Görüşülen ebeveynlerden yaklaşık olarak yarıya yakını (beş ebeveyn), çocuklarıyla sözcüklerdeki sesleri fark etmeye ilişkin oyunları hiç oynamadıklarını belirtmektedir.

Görüşme için, EVOK'tan düşük puan alanlar arasından seçilen ebeveynlerin tamamı çocuklarıyla sözcüklerin seslerini fark etmeye ilişkin oyunlar oynamadıklarını ifade etmiştir.

Çocuklarıyla sözcüklerdeki sesleri fark etmeye ilişkin oyunlar oynadığını bildiren ebeveynlerin hepsi, çocuklarıyla sözcüklerin ilk seslerini fark etmesine ilişkin oyunlar oynadığını belirtmektedir. Ebeveynlerden ikisi sözcüklerin ilk ve son seslerini fark etmesine ilişkin oyunlar oynadığını ifade etmektedir. Ebeveynlerin oynadıkları oyunlara ilişkin örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

52OAnne: ...mesela a harfiyle mesela şarkı gibi söylüyoruz a'yla başlayan bir kelime söyle bana mesela diyorum. Hani o şekilde mesela at diyor, araba diyor...

133YAnne: ...mesela diyor ki e ile ne başlıyor anne diyor, işte elma ama ne ile bitiyor a ile bitiyor, o sesle bir şey bulmada ben yardımcı oluyorum...

20YAnne: Şey yapıyoruz mesela, hayvan söylüyoruz 'kedi' diyoruz, i ile başlayan bir hayvan diye oyunlar oynuyoruz...

Görüşülen ebeveynlerden sadece bir tanesi çocuğuyla, sözcüklerin ilk ve son seslerini fark etmeye, sözcüklerdeki uyakları fark etmeye ve sözcüklerdeki heceleri/sesleri değiştirmeye yönelik oyunların hepsini oynadıklarını belirtmektedir:

20YAnne: Mesela bazen şey yapar, bir kelime söyler arkasından ona şey yapan uygun bir şey arkasından uydurur kendisi... mesela muz diyene zum diyoruz hani o şekilde hani öyle, baş harfini son harfe çevirme şeklinde öyle yapıyoruz arada öyle şeyler.

Çocuklarıyla, sözcüklerin seslerini fark etmeye ilişkin oyunlar oynadığını bildiren ebeveynler, genellikle bu tür oyunları ara sıra veya her gün oynadığını belirtmektedir:

133YAnne: ...yani çok aşırı değil ama yani o istediğinde bu ara biraz yapıyoruz onları.

20YAnne: ... hani günde bir iki sefer oluyordur yani bir iki kelime de olsa bir iki şey de olsa oluyordur yani öyle.

42OAnne: Yani çok sık değil açıkçası. Belki iki haftada bir falan olabilir yani.

Sözcüklerdeki ses birimleri fark etmeye ilişkin oyunlar, çocukların ses bilgisel farkındalıklarının desteklenmesi açısından önemli görülmektedir (Justice ve Pullen, 2003; Yopp, 1992). Ses bilgisel farkındalık becerileri gelişmiş olan çocukların, okumaya daha kolay geçtiğini, sözcükleri daha hızlı okuyabildiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Goswami, Huss, Mead ve Fosker, 2021; Lyster, Snowling, Hulme ve Lervåg, 2021; Soğancı, 2017). Lyster ve diğerleri (2021), Norveç'te yaptıkları ve okul öncesi dönemden başlayarak dokuz yıl süren boylamsal çalışmasında, çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinin, ilerideki okuduğunu anlama becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Görüşülen ebeveynlerin yaklaşık yarısı, ev içerisinde çocuklarıyla ses bilgisel farkındalık becerilerine ilişkin oyunlar oynadıklarını belirtse de bu oyunların genellikle sözcüklerin ilk seslerini fark etmesine ilişkin olması, çocukların becerilerini geliştirmede yeterli görünmemektedir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin yarıya yakını da ses bilgisel farkındalığa ilişkin oyunlara hiç yer vermediklerini belirtmişlerdir. Ertürk Kara (2019) da çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin evde sunulan desteği incelediği çalışmasında, ebeveynlerin yaklaşık olarak yarısının, sözcüklerin seslerini bulmaya ve uyaklara ilişkin uygulamalara nadiren yer verdiğini ya da hiç yer vermediğini belirtmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin önemli bir bileşeni olan ses bilgisel farkındalık becerilerinin desteklenmemesi, ev erken okuryazarlık ortamının niteliğini düşürmektedir.

4.2.3.2. Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Uygulamaları Etkileyen Etmenler

Çocukların seslere ilişkin ilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerilerini destekleyen oyunlara yönelik isteği, ev içerisinde bu tür uygulamaların görülmesini olumlu yönde etkilemektedir. Çocukların seslerle ilgili oyunları kendilerinden talep ettiğini belirten ebeveynlerin örnek ifadeleri aşağıda görülmektedir:

141YAnne: *Bu ara özellikle okula başladığından beri çok hevesli. Şey türetmek istiyor, kelime türetmek istiyor... artık harfleri tanımak istiyor, bana öğret diyor...*

61DAnne: *“Yani onları şu an kendisi istiyor, atıyorum mum m anne gibi, kendisi başlatıyor bunu ve bu şekilde öğreniyor.*

Ailenin ses bilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgiye sahip olmada öğretmenleri ve kitapları kaynak olarak kullanmaları, ev içerisinde seslere ilgili oyunları desteklemesi açısından önemli görülebilir. Ebeveynlerin bu tür uygulamalarla ilgili çevreden destek aldığını belirten ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

42OAnne: *...işte diyordum ki oğlum mesela se harfi s neler var s ile başlayan gibisinden. Ama onları kendim bilerek, öğrenerek yani bilgi sahibi olarak değil de daha çok böyle denk geldiğim kitaplardan falan görerek öğrendim ben.*

97DAnne: *Şimdi bunları ben de bilmiyordum. Okulda öğrenip öğretmenimizin bizi yönlendirmesiyle kendi öğreniyor, anlatıyor bazen şunları yaptık diye. O şekilde yeni yeni daha keşif yapıyoruz.*

141YAnne: *“Bütün şarkıları bilir çocuk şarkılarını. Hatta bazen annem der ki ‘sen buna o kadar üstüne düştün her şeyi öğrettin çocuk artık susmuyor’ der. ‘İkinciye sakın öyle alıştıрма’ der.”* ifadesi, ebeveynlerin zaman zaman yakın akrabaların eleştirileriyle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, çevresel etmenlerin ev içerisindeki uygulamaları sınırlayabildiğini göstermektedir.

61DAnne: *“Açıkçası biz çok fazla oynayamıyoruz. Çünkü çalışan bir anne babayız. Anneannenin de öyle bir desteği olmuyor. Yani öyle bir etkinliğimiz yok.”* diye belirterek, çocuklarıyla ses bilgisel farkındalık becerilerine ilişkin oyunlar oynayamama sebebini, birlikte geçirdikleri zamanın kısıtlı olmasına bağlamaktadır.

Ebeveynlerin ifadelerinden, ev içerisinde seslere ilişkin oyunlar oynanmamasının önemli bir nedeninin de ebeveynlerin ses bilgisel farkındalıkla ilgili etkinliklerin okul öncesi dönemde değil de ilkokul birinci sınıfta yapılması gerektiğine, sesleri daha erken öğrenen çocukların birinci sınıfta sıkılacağına ve öğretmenlerinin de zorlanacağına ilişkin düşünceleridir. Bu nedenlerle ebeveynlerin çocuklarıyla ses bilgisel farkındalık becerilerine ilişkin oyunlar oynamaktan kaçındığı görülmektedir:

52OAnne: *Belki versem yapar ama hani ben açıkçası hani ya üzerine düşmüyorum ya da yapmak istemiyorum. İstemiyor değilim. Şöyle hani belki hani sıkılmasın diye 1. sınıfa başladığında hani öncesinde bir şey olsun, yani bilmiyorum ne kadar doğru bilmiyorum ama hani vermek istemiyorum açıkçası.*

11DAnne: *Hani onları 1. sınıfta yaparız diye düşündüm. Anasını ya daha çocuk, o yüzden pek kafasını karıştırmak istemiyorum ... Bir de 1. sınıftan da sıkılmasın istiyorum. Hani ben bunu biliyordum diye özgüveni oluyor çocuklarda ben yapmam ben bunu biliyorum diyorlar, bu sefer öğretmenleri zorluyorlar, bilmemeleri daha iyi, orda öğrenmeleri daha güzel.*

Ebeveynlerin zaman zaman, ses bilgisel farkındalık becerilerine ilişkin öğretmenlerden ya da kitaplardan destek aldıkları görülmektedir. Bu ifadelerden, ailelerin çocuklarının ses bilgisel becerilerini nasıl destekleyebileceği ile ilgili bilgiye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Harmandar (2019)'ın çalışmasında, ev içerisinde çocuklarına yetersiz erken okuryazarlık ortamı sunan aileler, çocuklarıyla gerçekleştirebilecekleri, sözcüklerin seslerine ilişkin oyun ve uygulamalar konusunda bilgiye ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Ebeveynlerin ses bilgisel farkındalık becerileri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması, sesleri fark etmeye ilişkin uygulamalar ile okuma öğretimi uygulamalarını karıştırmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle bazı ebeveynlerin ses bilgisel farkındalığa ilişkin etkinlikleri okuma-yazma öğretimi gibi algıladığı ve bu tür etkinliklerden kaçındığı görülmektedir. Ev ortamının uygun koşullarla çocuğun ses bilgisel farkındalık becerisini desteklediğini ortaya koyan çalışmalar (Burgess vd., 2002; Foy ve Mann, 2003; Sénéchal ve LeFevre, 2002) incelendiğinde, ailelerin ses bilgisel farkındalık becerilerini nasıl destekleyebileceklerine ilişkin bilgi edinmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

4.2.4. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ailelerin Çocuklarıyla Yazı Farkındalığı Becerilerine Yönelik Ev Ortamındaki Uygulamaları

Ailelerin çocuklarıyla, yazı farkındalığı becerilerine yönelik ev ortamındaki uygulamaları ile ilgili görüşlerini alabilmek için ebeveynlere “Ev içerisinde bulunan yazılı materyalleri çocuğunuzla nasıl kullanıyorsunuz? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?” sorusu sorulmuş ve gerektiğinde özelleştirilmiş alt sorularla ve sondaj soruları kullanılmıştır. Ebeveynlerin görüşlerinin analiz edilmesiyle, ailelerin çocuklarıyla yazı farkındalığı becerilerine yönelik ev ortamındaki uygulamaları, Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Uygulamalar ve Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Tutum ve Davranışlar olmak üzere iki tema oluşturulmuştur.

4.2.4.1. Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Uygulamalar

Ebeveynlerin yarıya yakını (beş ebeveyn) ev içerisinde bulunan yazılı materyalleri çocuklarıyla birlikte kullanmadıklarını belirtmiştir. Materyallere yer veren ebeveynler (yedi ebeveyn), ev içerisinde çocuklarıyla birlikte saat, takvim, alışveriş listesi, dijital fırın gibi materyal ve eşyaları kullandıklarını belirtmişlerdir. Yazılı materyalleri çocuklarıyla birlikte kullandığını belirtenlerin çoğunun EVOK'tan orta ve yüksek düzeyde puan alan ebeveynler olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin hangi materyali nasıl kullandığına ilişkin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

20YAnne: ...şey yapıyoruz fırın da var o sayıları tek tek rakamları kaç diyorum o tek tek söylüyor... fırının üstünde dijital rakamlar var ya, dijital oradan işte iki bir beş sekiz falan diye mesela söylüyor...

42OAnne: ...her gün bu takvimden günü kendisi işaretliyor ve biz söylüyoruz mesela bugün işte 12 Kasım 2021 Cuma diyorum ben mesela. O da alıştı, her gün sabah kalktığında oraya işaret koyuyor ve 'bugün ayın anne bugün 12 si değil mi?' diyor... Alışveriş listesi vesaire yaparken kendisi benim yanımda oluyor bazen 'ben de yazacağım, ben de yapayım' falan diyor. Ben onun önüne bir kâğıt koyuyorum mesela kalem veriyorum eline, benim yazdıklarımın aynısını yazmaya çalışıyor kendince.

41OAnne: ...yatma saati, kalkma saati işte saat dokuz buçuk oldu artık yatmamız lazımda, oradan mesela saatten gösteriyorum bak işte dokuz buçuk hani burada saat hani mümkün merteye göstermeye çalışıyorum.

Okuma-Yazma Yönü: Ebeveynlerin yarıya yakını (beş ebeveyn), ev içerisinde, çocuklarının okuma-yazma yönünü fark etmesine ilişkin etkinlikler yaptığını bildirmiştir. Aşağıda örnek görüşlerine de yer verilen ebeveynler, çocuğunun okuma-yazma yönünü fark etmesini desteklemek amacıyla çizgi çalışmalarını kullandığını ya da kitap okuma sırasında okuma-yazma yönünü gösterdiğini belirtmektedir:

125OAnne: Okuma yazma yönü... ya çizgiler çizdiriyorum, hani noktalar yapıp onu düz şekilde şey yapıyorum.

97DAnne: ...noktaların üzerinden falan gidiyorlar, biz de evde hani yapıyoruz öyle...

52OAnne: *Kitap okurken elimle ben de gösteriyorum hani öyle başlıyorum, soldan sağa doğru. O da eline kitap aldığı zaman okumak istediğinde, öyle yapıyor. O şekilde benim yaptığım gibi yapıyor.*

Yazı Kavramlarını Destekleme: Ebeveynlerin çok az bir kısmı (üç ebeveyn), çocuklarıyla cümle, sözcük ve harf kavramlarını fark etmesine ilişkin etkinlikler yaptıklarını ifade etmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla harf, sözcük ve cümle kavramlarını fark etmesine ilişkin uygulamalarından söz ettiği ifadeleri aşağıda verilmiştir:

49YBaba: *...ara sıra kitap okuduğumuz zaman, cümleleri daha doğrusu öğretmeye yönelik işte kitaptaki bazı şeyleri, nasıl söyleyeyim işte ünlemleri, büyük harflerle ve ayırarak yazıyorlar, işte onları belirtmeye çalışıyoruz genelde...*

125OAnne: *...mıknatıslı yazı tahtasına yapıştırılan harfler var, onların harf olduğunu, bunların sözcükleri oluşturduğunu, cümleleri oluşturduğunu filan belirtiyorum hani açıkçası o şekilde.*

41OAnne: *Harfleri yazma çalışmalarımızdan harf olduğunu biliyor. Bu mesela şey, bazen mesela harfleri yan yana getiriyor “burada ne yazdı şimdi” diyor, biz de diyoruz ki hani “burada anlamlı bir kelime yok sadece harfleri yan yana yazmış oldun”. Hani kelime kavramını oradan biliyor.*

Yazılı Materyale Dikkat Çekme: Ebeveynler, ev içerisinde yazılı bir materyale çocuklarının dikkatini çekerken görselleri kullanma, model olma ve soruları kullanma gibi yollara başvurduklarını bildirmektedir. Ebeveynlerin çocukların yazılı materyallere dikkatini nasıl çektiğini ifade ettikleri örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

52OAnne: *Mesela şöyle hani burada ne yazıyor, yani hangi harf var mesela gibi, soru soruyorum.*

41OAnne: *Aslında hiçbir şey yapmıyorum çünkü kendisi çok ilgili. Yani hani beni kitap okurken çok görüyor veya işte sağda solda her yerde zaten evde kitap yığınları var işte kitaplar, dergiler bir sürü bir şey var her yerde. Bazen benim işte ders kitapları var, normal kitaplar var, onları açıp bakıyor, onları incelemeye işte içine bir şeyler çizmeyi seviyor.*

133YAnne: *Sadece yazıysa resimle desteklemeye çalışırım. Yani bir resim bir görüntü bir şey gösteririm ona. Bak şimdi bunun hikayesini anlatacağım sana ya da bunun yazısını okuyacağım sana diye ilgisini çekerim.*

Bazı ebeveynler çocuklarının yazı farkındalığına ilişkin bazı becerileri kendiliğinden geliştirdiğini belirtmektedir. Ebeveynlerin ifadelerinden, desteklemek için özel uygulamalar yapmasalar da çocukların yazı farkındalığına ilişkin becerileri, günlük akış içerisinde kendiliğinden geliştirebildikleri anlaşılmaktadır. Bu görüşü, ev erken okuryazarlık ortam düzeyi orta ve yüksek olan ebeveynlerin bildirmiş olması ilgi çekicidir:

52OAnne: *O zaten mesela harfleri tanıyor. Dediğim gibi mesela markete gidiyorsak mesela y harfini gördü burada hani Yunus diyor mesela. Ya da hani eczaneye gidiyoruz mesela 'anne eczane yazıyor' diyor.*

20YAnne: *...sonra sevdiği o çizgi film karakterlerini falan şey yapıyor, işte onların harflerini öğreniyor kendisi. Ya öyle görsel olarak hani öğreniyor, öyle özel bir şey yapmıyoruz yani.*

Ev ortamında, çocuğun günün doğal akışı içerisinde yazıyla karşılaşmasını sağlayabilecek birçok materyal bulunmaktadır: saat, takvim, gazete, alışveriş listesi, fatura, alınan eşyaların markalarının görselleri vb. Bunlar, ebeveynlerin çocuklarına, yazının işlevi, biçimi, harf ve sözcük kavramı gibi birçok yazı farkındalığı becerisini geliştirmek için kullanabilecekleri kolay ulaşılabilir materyallerdir (Bayraktar, 2021; Justice ve Pullen, 2003; Zucker vd., 2009). Kuby ve Aldridge (2004) çalışmaları sonucunda, çocukların yazılı materyalleri doğal yaşantı içerisinde kullanmasının, doğrudan öğretime göre daha etkili olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerin yarıdan fazlasının bu tür materyallerin farkında olduğu ve çocuğuyla birlikte kullandığı ancak yarıya yakınının da bu tür bir desteğinin olmadığı görülmektedir.

Ebeveynlerin yazı farkındalığına ilişkin becerileri destekleme durumlarına bakıldığında, ebeveynlerin yarısından daha azının çocuklarının okuma-yazma yönü ile cümle, sözcük ve harf kavramalarını ayırt etmesine yönelik desteklerde bulunduğu görülmektedir. Çocuklarda yazı farkındalığına ilişkin becerilerin artmasının, çocuğun okula karşı tutumunu olumlu etkilediğini ve okuma başarısını desteklediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Kaynak Ekici, İmir, Temel, 2020; McGinty ve Justice, 2009;

Riley, 1996). Kaynak Ekici ve diğeri (2020), okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerileri ile ilkökula ilişkin algılarını incelediği çalışmada, yazı farkındalığı becerileri yüksek olan çocukların ilkökula karşı görüşlerinin ve ilkökuldan beklentilerinin daha olumlu olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerin, yazı farkındalığına ilişkin becerilere ev ortamında yeterince yer vermemesinin, ev erken okuryazarlık ortamının niteliğini düşüren etkenlerden birisi olduğunu söylemek mümkündür. Çocukların yazı farkındalığı becerilerini desteklemede kullanılan en etkili yöntemlerden birisi birlikte kitap okumadır (Justice, Skibbe, Canning ve Lankford, 2005; McGinty, Sofka, Sutton ve Justice, 2006). Ebeveynlerin tamamının çocuklarıyla birlikte kitap okuduklarını belirttiği düşünülürse, yazı farkındalığı becerileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için kitap okuma etkinliğini bu beceriye yönelik uyarlayamadıkları söylenebilir.

4.2.4.2. Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Tutum ve Davranışlar

Çalışmada yer alan ebeveynlerin bazıları, yazı farkındalığına ilişkin becerilerin ilkökul 1. sınıfta öğrenilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmektedir. Bu görüşten yola çıkarak, çocuklarıyla yazı farkındalığı becerilerine ilişkin etkinlikleri yapmaktan özellikle kaçındıkları söylenebilir. Ebeveynlerin bu tür uygulamalardan neden çekindiklerini ifade ettikleri bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

133YAnne: *...ya aslında hiç istemediğim bir şey bu. Yani ben bunu direkt ilkökulda başlasın istiyorum çünkü hani sıkılmasını istemiyorum. Daha önde gitmesin arkadaşlarıyla, hani herkesle aynı zamanda yapsın...*

125OAnne: *...dediğim gibi harfleri filan öğretmiyorum, dediğim gibi ilkökula gidince öğretmeni öğretecek, yanlış öğretmemek açısından...*

42OAnne: *...işte cümledir, kelimedir, harftir bunların çok üstünde durmamaya başladım. Hani 1. sınıfta bu tarz çocuklarda sıkılmalar oluyor gibi şeyler okumuştum. O yüzden çok hani üstelemedim o kısmını.*

Ebeveynlerin görüşleri, çocukların motivasyonlarının ve davranışlarının, ev içerisinde yazı farkındalığı becerilerine ilişkin uygulamalarını olumlu veya olumsuz etkilediğini göstermektedir.

97DAnne: ...yani işte kitaplığı yeni yeni kitaplarını koydum işte kitaplığına şöyle gözüksün diye. Kâğıtları falan hep parçalıyor, karalıyor, mıncıklıyor atıyor, öyle şeyimiz vardı bizim. Oğlum bak bu kitap bu takvim bunu kullanıyoruz falan dedim ama koparıyor koparıyor. Şöyle şey var hani dolaba magnetli not şeyi var, koparıp koparıp atıyor, farklı amaçlarda kullanıyor yani...

41OAnne: Kendi kendine harfleri merak etti yazmaya başladı. Bir dönem uzak kaldı, hiç ilgisini çekmedi. Şimdi okulla beraber tekrardan böyle bir heveslendi. Şu dönem çok hevesli mesela her akşam bize şey yaptırıyor, işte ismim nasıl yazılır, harfleri söyleyin ben yazacağım işte...

Ebeveynlerin ifadelerinden, okul öncesi dönemde çocuklarının yazı farkındalığına ilişkin becerilerini geliştirmenin olumsuz sonuçlara neden olacağına inandıkları anlaşılmaktadır. Ebeveynler yanlış uygulama yapmaktan çekindiklerini, çocuklarının yazı farkındalığı becerileri artarsa çocukların birinci sınıfta sıkılmalarına yol açacağını belirtmektedir. Çabuk, Baş ve Teke (2021)'nin, okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin ebeveyn algılarını inceledikleri çalışmalarında, bazı ebeveynlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadığı ve bazı ebeveynlerin de bu becerilerin evde değil, okullarda, öğretmenlerle birlikte çalışılması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Yazı farkındalığına ilişkin becerilerin desteklenmesinin amacı, çocuğun okuryazarlığa geçiş sürecini kolaylaştırmaktır, okuma-yazmayı öğretmek değildir (Bayraktar, 2021). Ayrıca lisans mezunu ve yardımcı profesyonel mesleği olan **20YAnne:** "Öğretmenimiz şey demişti, hani bu sene harfleri falan öğretmeyin, ileride, seneye ilkokul öğretmenin işini zor yani işini zorlaştırsın değil de hani hem çocuğun belki algılaması farklı olur hem öğretmenin ona gösteriş şekli farklı olabilir sizinkinden diye şey yaptık yani göstermiyoruz." ifadesi, ebeveynlerin özellikle sesler ve harflerle ilgili uygulamaları yapmaktan kaçındığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin de erken okuryazarlık becerilerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Ergül vd., 2014; Yılmaz Bolat, 2019). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamasının, ev erken okuryazarlık ortamını olumsuz etkileyebildiği görülmektedir.

4.2.5. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ailelerin Çocuklarıyla Yazı Yazma Öncesi Becerilerine Yönelik Ev Ortamındaki Uygulamaları

Ailelerin çocuklarıyla, ev ortamındaki yazı yazma öncesi becerilerine ilişkin uygulamalarını öğrenebilmek amacıyla görüşmede “Çocuğunuzla günlük yaşantınızda yazma veya çizme becerilerine ilişkin neler yaparsınız? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?” sorusu sorulmuştur. Gerektiğinde özelleştirilmiş alt sorular ve sondaj soruları daha ayrıntılı bilgi alabilmek amacıyla kullanılmıştır. Ebeveynlerden gelen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ebeveynlerin çocuklarıyla yazı yazma öncesi becerilerine ilişkin ev ortamındaki uygulamalarıyla ilgili, Yazı Yazma Öncesi Becerilere İlişkin Uygulamalar ve Ev İçerisinde Yazma Uygulamalarını Etkileyen Tutum ve Davranışlar olmak üzere iki tema oluşturulmuştur.

4.2.5.1. Yazı Yazma Öncesi Becerilere İlişkin Uygulamalar

Görüş bildiren ebeveynlerin tamamı, ev içerisinde çocuklarıyla yazma veya çizme becerilerine ilişkin farklı uygulamalara yer verdiklerini belirtmektedir. Çocukların, resim yapma, farklı türde boyamalar yapma, çizgi çalışmaları yapma, kâğıt kesme, yırtma, yapıştırma, kalemi doğru tutmaya çalışma gibi etkinlikleri ev içerisinde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla ev içerisinde yaptıkları, yazı yazma öncesi becerilere ilişkin uygulamalarına örnek olabilecek ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

410Anne: *Bizim evde her zaman A4 kâğıtları var mesela. Belli bir yeri var çekip alıyor, sürekli resim çiziyor, onu boyuyor. Yani her türlü boya malzemesini de kullandık.*

1250Anne: *Çizgi, dediğim gibi küçük çizgiler oluşturuyorum, onu kalemle böyle birleştirmesini ya da daireler oluşturuyorum, o şekilde resim çiziyoruz. Onun dışında şekiller yapıp çiziyoruz.*

49YBaba: *Yani resim yapılır, bir şeyleri boyar, işte boyama kitapları vardır ya da evde bir sürü kâğıdı var artık milyonlarca kâğıdı var. O kâğıtları boyar, kesmeye çalışır, katlar, yırtar, beğenmediğini atar falan filan sürekli işimiz gücümüz kâğıt, kalem.*

11DAnne: *Yani beraber çizeriz zaten, kalemi tutuşunu falan ilk zaman zaten öğretmiştim...*

Ebeveynlerin ev içerisinde çocuklarıyla yaptıkları yazma ve çizme etkinlikleri incelendiğinde çocukların, ince motor, el-göz koordinasyonu ve kalem tutma gibi becerilerine yönelik uygulamalarla yazı yazma öncesi becerilerini destekledikleri görülmektedir (Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012; Morrow, 2014; Teale ve Sulzby, 1992). Ebeveynlerin bu tür uygulamalara ve materyallere evlerinde yer vermesi, ev erken okuryazarlık ortamlarının niteliğini artırmaktadır.

Ebeveynlerin, çocuklarının ismini tanımaya ilişkin uygulamalara da ev içerisinde yer verdiği görülmektedir. Görüşülen ailelerin büyük çoğunluğu (10 ebeveyn), ev içerisinde çocuklarının ismini tanıma becerisini desteklediklerini belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının ismini tanıma becerisine ilişkin görüşlerini belirttikleri ifadelerden örnekler aşağıda verilmiştir:

11DAnne: *Önce zaten ben yazdım o söyledi, hemen bir yerlerde gördüğü zaman falan benim ismimden anne diyor, benim ismimin içinde de var bundan diyor, s şeyini mesela yılan gibi diyor.*

125OAnne: *İsmi onu hani nasıl söyleyeyim, şey harfler oluyor ya mıknaatlı harfler, onlardan aldım yapıştırdım. Veya isminin ne olduğunu, zaten sürekli ismiyle hitap ediyoruz. O ismini yazıyorum sürekli işte, ismin şu soy ismin şu filan. Yani aile içinde de isimleri öğretiyorum. Onu şey yapıyor yani biliyor. Yani ismini de harflerinde şey yapıyorum, görsel olarak da kendisine tanıtıyorum.*

Çocuğun ismini tanıma becerisinin yanında ismini yazma becerisi de ebeveynlerin yarısından çoğunun (8 ebeveyn), ev içerisinde desteklediğini belirttiği becerilerden biridir. Ebeveynlerin, çocuklarının isim yazma becerilerine ilişkin örnek ifadeleri şöyledir:

52OAnne: *İsmi yazma, beraber yazıyoruz mesela ilk önce ilk yaptığımızda öyle. Aslında beraber yazmadık ilk önce kendi yaptı diyebilirim. İlk, isminin baş harfini, sonrasında ben onu destekledim, gösterdim nasıl yazacağız diye, şu anda yazıyor.*

133YAnne: *Sadece ismimi yazar mısın anne dedi, bir defa yazdım. Şimdi okulda bütün yaptıkları etkinliklerin köşesinde mutlaka ismi yazıyor, kendi yazıyor.*

Ebeveynlerin büyük çoğunluğunun ev ortamında çocuğunun ismini tanıma ve yazma becerisini desteklediği görülmektedir. Laloumi Vidali (1996)'nin de okul öncesi eğitim

döneminde çocuğu olan 300 ebeveyn ile yaptığı çalışmasında, ebeveynlerin yaklaşık olarak %92'si çocuklarıyla isimlerini yazmaya ilişkin uygulamalar yaptığını belirtmiştir. Çocuklarda isim tanıma ve isim yazma becerilerinin, harf, alfabe bilgisi ve sözcük tanıma becerisi ile ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Bloodgood, 1999; Cabell, Justice, Zucker ve McGinty, 2009; Puranik, Lonigan ve Kim, 2011). Puranik ve diğerleri (2011) çalışmalarında, isim yazma becerisine yönelik uygulamaların, çocukların harf bilgisini artırdığını ortaya koymaktadır. Işıkoğlu Erdoğan, Muslugüme, Huz, Yılmaz ve Öztürk (2015), 3-6 yaş arası 269 çocuğun ismini yazma becerilerini incelediği çalışmasında, çocukların sadece %17.8'inin kendi ismini yazabildiğini belirtmektedir, bu sonuç çocukların isim yazma becerilerinin yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Çocukların isim yazma becerilerini desteklemeye ilişkin bu çalışmadan elde edilen bulgular görece daha olumlu görünmektedir. Ebeveynlerin üçte ikisinin çocuklarının isim yazma becerisini desteklediği görülmektedir.

Bazı ebeveynler, yazma veya çizme etkinliklerinin içerisinde rakamlarla ilgili, matematiksel basit işlemlerle ilgili becerilere de yer verdiklerini belirtmektedir.

28DAnne: “...matematik soruları, çıkartma toplama, onları çok güzel yapıyoruz.” ifadesi ve

133YAnne: “Mesela toplama yapmaya başladı şimdi. Bir, bir daha kaç eder iki eder; beş, altı daha yedi diyor, onu yapamıyor. Ama bir beşe altıya kadar toplama falan yapıyor.” ifadesi, çocukların ev içerisinde erken okuryazarlık becerilerinin yanında erken matematik becerilerine ilişkin de deneyimleri yaşadığını göstermektedir.

Erken matematik becerileri bu çalışma içerisinde ayrı bir alan olarak çalışılmamasına rağmen, ebeveynlerden bazıları bu tür becerilere yönelik ev içerisinde uygulamalar yapıldığına değinmiştir. Erken matematik becerilerinin, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil gibi erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Çetin ve Bencik Kangal, 2021; Purpura, Hume, Sims ve Lonigan, 2011; Romano, Babchishin, Pagani ve Kohen, 2010). Collins ve Laski (2019), okul öncesi dönemdeki 86 çocuk ile yaptığı çalışmasında, erken matematik becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Matematik becerilerine ilişkin uygulamaların ev ortamında gerçekleştirilmesinin, ev erken okuryazarlık ortamının niteliğini artırdığı söylenebilir.

Ebeveynlerin yazma veya çizme becerilerine ilişkin uygulamalarında zaman zaman etkinlik kitaplarından destek aldıkları görülmektedir.

133YAnne: *“Etkinlik kitaplarımız var okuldan kalmaydı hiçbir şey almadım özellikle yani okulun kitapları vardı. Onlarla işte o çizgi çalışmaları yapıyor...”* ve

20YAnne: *“İşte onun yaşına uygun bu çizgi çalışmalı şeylerden almıştım kitaplardan, onları yapıyorduk beraber.”* ifadesi, etkinlik kitaplarının, ev içerisinde erken okuryazarlık becerilerini destekleyen materyaller olarak kullanıldığını göstermektedir.

Yazma ve Çizme Uygulamalarının Sıklığı: Ev içerisinde yazma veya çizme becerilerine ilişkin uygulamaların ne sıklıkla yapıldığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının yazma veya çizme becerilerini ara sıra ya da her gün desteklediklerini belirttikleri görülmektedir. Bu tür uygulamaların yapılma sıklığını belirten ebeveynlere ait örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

141YAnne: *Genelde her gün yapıyoruz. Yani, okuldan gelince, sabah kalkınca, yatarken, çok, çünkü sürekli şey yapıyor.*

410Anne: *Neredeyse her akşam biz kızımınla yazı yazıyoruz. Hani bu işte dergi olabiliyor kendi hikâye kitabı olabiliyor, başka bir şey olabiliyor. Hazır şablon yazı çalışmaları olabiliyor, yani bunu neredeyse her akşam yapıyoruz.*

1250Anne: *Birkaç günde bir yapıyoruz ya. Hani bazen hani her gün her gün illa yapıyorum desem şimdi olmaz. Ama birkaç günde bir yapıyoruz yani.*

420Anne: *Ben kendim yaptığım için, çocuk da benden görerek yaptığı için haftada mutlaka 2-3 gün mutlaka oluyor, daha fazla da olabiliyor. Daha az olmuyor ama.*

Ebeveynlerinin tamamının çocuklarıyla yazma ve çizmeye ilişkin uygulamalara yer vermesi, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemesi açısından oldukça önemlidir. Ancak bu etkinlikleri ara sıra yaptıklarını belirten ebeveynlerin uygulama sıklığını artırmasının, desteğin düzeyini de artıracakı düşünülmektedir. McGinity, Breith Smith, Fan, Justice ve Kaderavek (2011), okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptığı deneysel çalışmasında, çocukların alfabe bilgisi, isim yazma gibi yazma öncesi becerilerine, uygulama sıklığının etkisini gözlemlemişlerdir. Araştırma sonucunda

haftada dört kere yapılan uygulamaların, haftada iki kere yapılan uygulamalara göre çocukların yazma öncesi becerilerini daha çok desteklediği görülmektedir.

4.2.5.2. Ev İçerisinde Yazma Uygulamalarını Etkileyen Tutum ve Davranışlar

Ebeveynlerin, yazmaya ilişkin uygulamaların okul öncesi dönemde yapılmaması gerektiğine ve bu tür etkinlikleri çok sık yaptıklarında çocukların okuldan sıkılacağına yönelik düşüncelerinin, ev içerisinde çocuklarıyla gerçekleştirdikleri yazma becerileri etkinliklerini önemli düzeyde etkilediği görülmektedir. Bu düşüncelerinin, ebeveynlerin çocuğuyla yazma becerilerine ilişkin uygulamalardan kaçınmasına neden olduğu, aşağıdaki ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca, ev erken okuryazarlık ortamı puanı düşük, orta ve yüksek olan grupların hepsinde, bu düşüncelere sahip ebeveynlerin olması da dikkat çeken bir noktadır.

141YAnne: *Aslında ben çok şey yapmak istiyorum ama eşim desteklemiyor çünkü şey yapıyor hani öğretmemek lazımmiş, belki zorlanır falan diye...*

125OAnne: *İsim, yazı yazmayla ilgili hani şimdiden yanlış bir şey de öğretmek istemiyorum. Seneye de anasınıfına gidecek zaten yaşından dolayı diğer yıl da tam ayı tutmayınca gidecek. Hani çocuk çok gözü okul şeyinden de sıkılsın istemiyorum açıkçası. Çünkü çok uzun dönem giden çocuklar o şeyden bazen sıkılıyorlar, öyle belirteyim.*

97DAnne: *Ben okumak, harfleri falan göstereyim, öğreteyim diye düşündüm. İlkokuldan önce de hani öğrenmesi uygun olur mu olmaz mı, bazıları uygun olmaz okula başlayınca öğretmenin anlattıklarını anlayamaz, algılayamaz diye falan şey yaptı. O konulara ondan hiç girmek istemedim ben, harf, okuma, rakamlar falan.*

Çocukların yazma ve çizme etkinliklerine karşı istek ve motivasyonlarının ev içerisindeki uygulamalarını etkilediği görülmektedir.

41OAnne: *“...buna zaten çok hevesli biz de zaten her türlü materyali bulunduruyoruz bunun için. Ya işte bizden de destek isterse mutlaka sağlıyoruz.”* ve

Lisans mezunu **49YBaba:** *“Onu bizim desteklememize gerek yok sürekli yazıyor. Yani evde milyon tane kalem milyon tane şey var kâğıt var. Kalemin bin bir çeşidi var. Bir kalem bitmeden diğerinin ucunu açıyor onu yapıyor, onu yapıyor. Yani onu zaten*

istese de engel olamıyoruz ona çiziyor.” ifadeleri, çocukların yazma veya çizme becerilerine ilişkin istekli olduğunda, bu tür etkinlikleri sürekli yapmak istediklerini ve kendi kendilerine de bu etkinlikleri yaptıklarını göstermektedir. Bu durumun tersi olarak;

11DAnne: *“Yani boyamayı sevmiyor ama ödev olunca yapıyor kesinlikle.”* ve lise mezunu ve ev hanımı olan **97DAnne:** *“İşte boyama kitapları almıştım, ben onları boyayalım falan diyordum böyle, biraz boyuyorduk sonra sıkılıyordu böyle karalıyordu. Ben de üzerine gitmiyordum hani canı istediği zaman...”* ifadeleri ile çocuklarının yazma veya çizmeye ilişkin bazı etkinlikleri yaparken sıkıldığını belirtmiştir. Çocuklarının bu tür etkinliklere karşı daha isteksiz olduğunu, sıkıldığını belirten ebeveynlerin ev erken okuryazarlık ortamı puanlarının da düşük olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin yazma öncesi becerilere ilişkin ifadeleri incelendiğinde genellikle ev içerisinde ince motor, el-göz koordinasyonu ve çizme becerilerine yer verdikleri görülmektedir. İsim yazma dışında yazma becerilerine daha az yer verildiği, bazı ebeveynlerin ise yazmaya ilişkin becerileri desteklemekten özellikle kaçındığı dikkat çekmektedir. Yılmaz Hiğde ve diğerleri (2020) da çalışmalarında ebeveynlerin benzer şekilde, çocuklarının küçük olduğu ve yazmaya ilişkin uygulamaları ilkokulda yapmasının uygun olacağı için yapmadıklarını belirten ifadelerine yer vermektedir. Weigel ve diğerleri (2006) çalışmasında, ailelerin görüşünün, ev erken okuryazarlık ortamı ve çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini incelemektedir. Çalışma sonucunda, çocuklarının okuryazarlıkla ilgili etkinliklere aktif olarak katılmasının, çocuklarının bilgi ve beceri gelişimini destekleyeceğini düşünen annelerin ev erken okuryazarlık ortamının ve çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin; okuryazarlıkla ilgili deneyimleri sağlamanın okulların ve öğretmenlerin görevi olduğunu düşünen annelerinkinden daha iyi olduğu belirtilmektedir. Ebeveynlerin, bu becerilere ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı ifadelerinden açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin uygulamaları, okuma-yazma öğretimi olarak algıladıkları, ifadelerinde “öğretmek” sözcüğünü yoğun olarak kullandıkları görülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda getirilen önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel verilere ilişkin sonuçlara bu bölümde yer verilmektedir.

5.1.1. Bu Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Sonuçlar Şöyledir:

- Ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puan, annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Elde edilen bulgulardan, annelerin lisans üstü ve lisans mezunu olduğu ailelerin ev erken okuryazarlık ortamı puanlarının, annelerin ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olduğu ailelerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puanın, babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, babanın lisans mezunu olduğu ailelerin ev erken okuryazarlık ortamı puanlarının, babaların lise ve ortaokul mezunu olduğu ailelerin puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca babaların lisans üstü derecede mezuniyetinin olduğu ailelerin ev erken okuryazarlık ortamı puanının, diğer grupların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.
- Ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puanın, annenin mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, profesyonel ve yardımcı profesyonel mesleğe sahip annelerin olduğu ailelerin ev erken okuryazarlık ortamı puanlarının, annelerin çalışmadığı ailelerin puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

- Ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puan, babanın mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Profesyonel mesleğe sahip babaların olduğu ailelerin ev erken okuryazarlık ortamı puanlarının, babaların yardımcı profesyonel ya da profesyonellik gerektirmeyen mesleklere sahip olduğu ailelerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puan ile ailenin ekonomik geliri arasında pozitif yönlü ve orta güçlükte bir ilişki olduğu görülmektedir. EVOK'tan alınan yüksek puanların, ailelerin yüksek geliri ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.
- Ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puanın, çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.
- Ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puanın, çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgular kız çocuğa sahip ailelerin ev erken okuryazarlık ortamı puanlarının, erkek çocuğa sahip ailelerin puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.
- Ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puanlar, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Çocuğun okul öncesi eğitim alma süresinin 24 ay ve üstü olduğu ailelerin ev erken okuryazarlık ortamı puanlarının, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi 0-6 ay olan ailelerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.
- Ebeveynlerin EVOK alt boyutlarından (okuma, yazma, ses bilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma) aldıkları puanlara göre ev erken okuryazarlık ortamlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puanların, anne-babanın öğrenim durumu, anne-babanın mesleği, ailenin ekonomik geliri, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ancak ebeveynlerin EVOK'tan aldıkları toplam puanların, çocuğun yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

5.1.2. Bu Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Sonuçlar Şöyledir:

- Görüşme yapılan ebeveynlerin tamamı çocuklarına kitap okuduğunu belirtmektedir. Kitap okuma uygulaması genellikle akşamları, çocukların yatma saatlerinde bir

uykuya geçiş etkinliği olarak gerçekleşmektedir. Bazı ebeveynler soruları kullanarak, cümleleri kullanarak, değerlendirme sohbetleri yaparak kitap okuma sırasında çocuğun etkin olmasına fırsat verdiğini ifade ederken; bazı ebeveynler özellikle uykuya geçiş sürecinde olduğu için çocuğun dinleyici olarak kalmasını sağladığını ifade etmektedir. Çocukların kitap okuma için evde özel bir alana sahip olmadığı belirtilmektedir. Ebeveynler çoğunlukla kitap okuma öncesinde çocuklarına kitabın bölümlerini tanıtmamakta ve okuma sırasında bir destek materyal kullanmamaktadır. Ebeveynlerin tamamı kitap okurken çocuğunun anlamını bilmediği sözcükleri açıkladığını belirtmekte ancak bazıları bu süreçte zaman zaman kendisini yetersiz hissettiğini ifade etmektedir. Bazı ebeveynler kitap seçerken özellikle çocuğa uygun olmasına dikkat ettiğini ve okuma sırasında uygun olmadığını düşündüğu yerleri çocuğa göre uyarladığını belirtmektedir. Çocukların okumaya yönelik ilgi ve istekleri kitap okuma sürecini etkilemektedir.

- Ebeveynlerin tamamı, günlük yaşantı içerisinde çocuklarıyla sohbet halinde olduklarını, çok sık sohbet ettiklerini ve çocukların ilgisine göre farklı konularda sohbet edebildiklerini belirtmektedir. Sohbetin bağlamına göre sohbeti başlatan bazen çocuklar bazen ebeveynler olmaktadır. Çocuğun sohbete karşı istekli, meraklı olması veya konuşmayı sevmemesi, ev içerisindeki sohbeti olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Ebeveynlerin yarısından daha azı (beş ebeveyn), ortamı uygun hale getirme, model olma ve çocuğun dikkatini çekmek için farklı materyaller kullanma gibi yollarla çocuklarının dinleme becerisini desteklediğini belirtmektedir. Ebeveynlerin yarısı (altı ebeveyn), anlatımlarını çocuklara göre uyarlama, farklı materyaller kullanma ve günlük yaşamla ilişki kurma gibi yöntemlerle çocuklarının dinlediklerini anlama becerisini desteklediklerini belirtmektedir.
- Görüşülen ebeveynlerden yaklaşık olarak yarıya yakını (beş ebeveyn), çocuklarıyla sözcüklerdeki sesleri fark etmeye ilişkin oyunları hiç oynamadıklarını belirtmektedir. Çocuklarıyla sözcüklerdeki sesleri fark etmeye ilişkin oyunlar oynadığını bildiren ebeveynlerin hepsi, çocuklarıyla sözcüklerin ilk seslerini fark etmesine ilişkin oyunlar oynadığını belirtmektedir. Ebeveynlerden ikisi sözcüklerin ilk ve son seslerini fark etmesine ilişkin oyunlar oynadığını ifade etmektedir. Sadece bir ebeveyn çocuğuyla, sözcüklerin ilk ve son seslerini fark etmeye, sözcüklerdeki uyakları fark etmeye ve sözcüklerdeki heceleri/sesleri değiştirmeye yönelik oyunların hepsini oynadığını belirtmektedir. Çocuklarıyla, sözcüklerin seslerini fark etmeye ilişkin oyunlar oynayan ebeveynler, bu tür oyunları ara sıra veya her gün

oynadığını ifade etmektedir. Bazı ebeveynler seslerle ilgili etkinliklerin okul öncesi dönemde değil de ilkokul birinci sınıfta yapılması gerektiğini düşündüğü için bu tür uygulamaları yapmaktan kaçındığını belirtmektedir. Ebeveynlerin öğretmenlerden ve kitaplardan ses bilgisel farkındalıkla ilgili bilgiler edinebildiği görülmektedir.

- Ebeveynlerin yarıya yakını (beş ebeveyn) ev içerisinde bulunan yazılı materyalleri çocuklarıyla birlikte kullanmadıklarını belirtmektedir. Yazılı materyalleri çocuklarıyla birlikte kullandığını belirten ebeveynler (yedi ebeveyn), saat, takvim, alışveriş listesi, dijital fırın gibi yazılı materyalleri ve eşyaları kullandıklarını belirtmektedir. Ebeveynlerin yarıya yakını (beş ebeveyn), kitap okuma sırasında okuma-yazma yönünü gösterme ya da çizgi çalışmalarını kullanma gibi yollarla çocuğunun okuma-yazma yönünü fark etmesini desteklediğini ifade etmektedir. Ev erken okuryazarlık ortam puanı orta ve yüksek olan bazı ebeveynler, çocuklarının ev içerisinde yazı farkındalığı becerilerini kendiliğinden geliştirdiğini ifade etmektedir. Ebeveynlerin çok az bir kısmı (üç ebeveyn), çocuklarıyla cümle, sözcük ve harf kavramlarını fark etmesine ilişkin etkinlikler yaptıklarını belirtmektedir. Genel olarak ebeveynlerin, yazı farkındalığına ilişkin becerilerin ilkokul 1. sınıfta öğrenilmesi gerektiği düşüncesi veya çocuklara yanlış bir şeyler öğretme korkusuyla uygulamalardan kaçındıkları görülmektedir.
- Ebeveynlerin tamamı, ev içerisinde çocuklarıyla resim yapma, farklı türde boyamalar yapma, çizgi çalışmaları yapma, kâğıt kesme, yırtma, yapıştırma, kalemi doğru tutma gibi yazı yazma öncesi becerilerine ilişkin farklı uygulamalara yer verdiklerini belirtmektedir. Bazı ebeveynler, yazma veya çizme becerilerine ilişkin etkinlik kitaplarından destek aldığını belirtmektedir. Ebeveynlerin çoğu, ev içerisinde çocuğunun ismini tanıma (10 ebeveyn) ve çocuğunun ismini yazma (8 ebeveyn) becerilerini desteklediğini bildirmektedir. Bazı ebeveynler, yazma veya çizme etkinliklerinin içerisinde rakamlarla ve matematiksel basit işlemlerle ilgili becerilere de yer verdiklerini belirtmektedir. Ebeveynler çocuğun ilgi ve isteğine göre yazma veya çizmeye yönelik uygulamaları ara sıra veya her gün yaptıklarını ifade etmektedir. Ebeveynlerin, yazmaya ilişkin uygulamaların okul öncesi dönemde yapılmaması gerektiğine ve bu tür etkinlikleri çok sık yaptıklarında çocukların okuldan sıkılacağına yönelik düşüncelerinin, ev içerisinde çocuklarıyla gerçekleştirdikleri yazma becerileri etkinliklerini önemli düzeyde etkilediği görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Ailelere Yönelik Öneriler:

- Çocukla birlikte kitap okuma sürecinin, çocuğun edilgen olduğu uykuya geçiş vakti yerine, gün içerisinde, çocuğun etkileşimine fırsat verecek zamanlarda yapılması daha faydalı olabilir.
- Ev içerisinde çocuğun kitaplar ve yazılı materyaller eşliğinde vakit geçirebileceği alanların düzenlenmesi, çocuğun ilgi ve motivasyonunu artırabilir. Maddi olanaklardan etkilenmeyecek şekilde, kitapların olduğu bir sepet ve yanına koyulan bir minderle de böyle bir alan oluşturulabilir.
- Farklı kitaplarla çocukları buluşturabilmek ve okumayı bir kültür haline getirebilmek için, birlikte çocuk kütüphanelerine ziyaretlerin yapılması faydalı olabilir.
- Ses bilgisel ve yazı farkındalığı becerilerine yönelik uygulamaların amacı, çocuklara okuma yazmayı öğretmek değildir. Bu becerilere ilişkin uygulamaların “ders” olarak görülmemesi, çocuklara oyun içerisinde deneyimlerin sunulması daha destekleyici olabilir.
- Çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik düzenlenen eğitim toplantılarına katılmaları ev ortamında süreci nasıl daha etkin hale getirebileceklerine ilişkin bilgi ve beceri edinmelerine olanak tanıyabilir.
- Ev içerisinde çocuğun erişebileceği, farklı türlerde kağıtların, kalemlerin ve boyaların bulunduğu bir alanın oluşturulması, yazma ve çizme becerilerini deneyimlemesini sağlayabilir. Çocukların kendi yazılarını üretmesine fırsat vermenin amacı yazmayı öğretmek değil, çocuğun yazmaya ilişkin ön koşul becerilerini desteklemektir.

Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler:

- Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin nitelikli bilgilerini ebeveynlerle paylaşması, uygulama örnekleri vermesi ve ebeveynlerin de kitap okuma davranışını destekleyebilmek için kitap okuma etkinliklerine ebeveynleri de dahil etmesi önemlidir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların kitap okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayacak uygulamalara yer vermesi ve kitap okumayı zorunlu bir ödev olarak sunmaması, önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Ebeveynlerin bilgi ve becerisini artırabilmek amacıyla, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin aile eğitim programları hazırlanabilir.
- Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin de ölçüldüğü benzer bir çalışma ile ev erken okuryazarlık ortamının nicel ve nitel düzeyinin, çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisi incelenebilir.
- Ebeveynlerin çocuklarıyla ev ortamındaki erken okuryazarlık uygulamalarını daha ayrıntılı inceleyebilmek için ebeveyn görüşmesi, çocuk görüşmesi ve ebeveyn-çocuk etkileşimini içeren uygulama gözlemi içeren nitel çalışmalar planlanabilir.
- Alan yazın incelenirken ebeveynlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemesine ilişkin tutumlarını ve bu tutumlarının ev erken okuryazarlık ortamı ve çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini inceleyen çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı: Uygulama Adımları. C. Ergül (Ed.), *Etkileşimli Kitap Okuma Programı* (ss. 25-53). Ankara: Eğiten Kitap.
- Akoğlu, G., ve Kızılöz, Ç. (2018). Print awareness skills and home literacy environment of Turkish preschoolers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 90-105. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040772>
- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14. <https://www.pegem.net>
- Altun, D. (2013). *An Investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Altun, D. (2016). *Okul Öncesi Dönem Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev İçi ve Sınıf Okuryazarlık Ortamları ile Olan İlişkinin Çok Düzeyli Analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25(3), 259–289. DOI: 10.1177/0142723705050339
- Aram, D., Elad-Orbach, L., & Abiri, S. (2017). Predicting early writing: the role of parental writing mediation and children's private talk during writing. In C. J. McLachlan & A. W. Arrow (Eds.), *Literacy in the early years* (pp. 79-92). Singapore: Springer.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/491262>
- Aydoğan, Y., ve Koçak, N. (2003). Okul Öncesi Çocukların Dil Gelişimlerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 203-210. <https://avesis.gazi.edu.tr>
- Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D., & Williams, H. (2011). Home experiences related to the development of word recognition. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 263–287). Routledge. (<https://books.google.com.tr> adresinden 12.12.2021 tarihinde ulaşılmıştır).
- Bayraktar, V. (2021). Yazı Farkındalığı. T. Kargın, D. Altun ve İ.B. Güldenoğlu (Editörler), *Değerlendirmeden Uygulamaya Tüm Yönleriyle Erken Okuryazarlık* (ss.82-96) Ankara: Pegem Akademi.

- Beaty, J. J. (2013). *50 Early childhood literacy strategies USA*: Pearson Education.
- Bennet Armistead, V. S., Duke, N. K. & Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5*. USA: Scholastic
- Biel, C. H., Buzhardt, J., Brown, J. A., Romano, M. K., Lorio, C. M., Windsor, K. S., ... & Goldstein, H. (2020). Language interventions taught to caregivers in homes and classrooms: A review of intervention and implementation fidelity. *Early Childhood Research Quarterly*, *50*, 140-156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.002>
- Bingham, G. E. & Mason, A. (2018). Contexts of African American children's early writing development: considerations of parental education, parenting style, parental beliefs, and home literacy environments. *Academic Socialization of Young Black and Latino Children*, 61-89. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04486-2_4
- Blair, C., Protzko, J. & Ursache, A. (2011). Self-regulation and the development of early literacy. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Cilt. 3, pp. 20-35). New York: The Guilford Press.
- Bloodgood, J. W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading research quarterly*, *34*(3), 342-367. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.3.5>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, *37*, 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Buvaneswari, B. & Padakannaya, P. (2017). Development of a home literacy environment questionnaire for Tamil-speaking kindergarten children. *Language Testing in Asia*, *7*(14), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40468-017-0047-y>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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), 53-66. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0052\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0052))
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, C. S., & Stockton, C. M. (2018). The central role of theory in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, *17*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/1609406918797475>

- Collins, M. A., & Laski, E. V. (2019). Digging deeper: Shared deep structures of early literacy and mathematics involve symbolic mapping and relational reasoning. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 201-212. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.008>
- Carroll, J. M., Bowyer-Crane, C., Duff, F. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). *Developing language and literacy: Effective intervention in the early years*. UK: John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede, B. S. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ899638.pdf>
- Çabuk, B., Baş, T. ve Teke, N. (2021). Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Okuma Yazma Öğrenimine Yansımalarına İlişkin Ebeveyn Algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 233-268. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/60215/649137>
- Çetin, A., ve Bencik Kangal, S. (2021). The Impact of Early Literacy Skills Curriculum on Early Literacy and Mathematics Skills1. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(2), 514-523. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/62348/699859>
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30-46. <https://doi.org/10.1080/02568549109594820>
- Doğan, A. (2019). *Diyalojik Okumanın Beş-Altı Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Dolunay Sarıca, A. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı: Kuramsal Temelleri. C. Ergül (Ed.), *Etkileşimli Kitap Okuma Programı* (ss. 1-24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Donnelly, S., & Kidd, E. (2021). The longitudinal relationship between conversational turn-taking and vocabulary growth in early language development. *Child Development*, 92(2), 609-625. <https://doi.org/10.1111/cdev.13511>
- Dynia, J. M., Purtell, K. M., Justice, L. M., Pratt, A. S., & Hijlkema, M. J. (2020). Home literacy environments in Maya communities in the Yucatan peninsula. *Early Education and Development*, 31(3), 411-425. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1651813>

- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A., ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin " Erken Okuryazarlık" Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları. *Ilkogretim Online*, 13(4), 1449-1472. DOI:10.17051/io.2014.71858
- Ergul, C., Sarıca, A. D., Akoglu, G., & Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202. doi:10.12973/iji.2017.10112a
- Ergül, C., Kılıç-Tülü, B., Demir, E., Akoğlu, G., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., ve Bahap-Kudret, Z. (2020). Anne Eğitim Düzeyi, Sözcük Bilgisi ve Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerinde Bir Risk Faktörü Mü? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 711-735. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.589613
- Ertürk Kara, H. G. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocuğa Evde Sunulan Desteğin Okuma Yazmaya Hazırlık ve Matematik Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 87-105. https://doi.org/10.35675/befdergi.422261
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59-88. doi:10.1017/S0142716403000043
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mcgraw- Hill Education.
- Froiland, J. M. & Davison, M. L. (2014): Home literacy, television viewing, fidgeting and ADHD in young children, *Educational Psychology*, 36(8), 1337-1353. http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.963031
- Goswami, U., Huss, M., Mead, N., & Fosker, T. (2021). Auditory sensory processing and phonological development in high IQ and exceptional readers, typically developing readers, and children with dyslexia: a longitudinal study. *Child Development*, 92(3), 1083-1098. https://doi.org/10.1111/cdev.13459
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability . *Remedial and Special Education*, 7, 6–10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: a guide for early childhood educators*. London: Corwin Press. (https://books.google.com.tr adresinden 12.03.2021 tarihinde ulaşılmıştır).
- Haney, M. R. (2002). Name writing: A window into the emergent literacy skills of young children. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 101-105. https://doi.org/10.1023/A:1021249218339

- Harmandar, D. (2019). *Okulöncesi Dönemde Ailelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Farkındalıkları ve Dil Destek Çalışmalarına Yönelik Tercihleri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Harmandar, D. ve Arıkan, A. (2020). Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Dil Destek Çalışmalarında Ailelerin Tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1183-1203. <http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/1219771>
- Hemphill, L. & Tivnan, T. (2008). The importance of early vocabulary for literacy achievement in high-poverty schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13, 426–451. DOI: 10.1080/10824660802427710.
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J. E., & Hagtvet, B. E. (2018). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420686>
- Hogan, T. P., Adlof, S. M. & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199–207. DOI: 10.3109/17549507.2014.904441
- Irwin J.R., Moore D. L., Tornatore L. A. & Fowler A.E. (2012). Expanding on early literacy promoting, emerging language and literacy during storytime. *The Journal of The Association for Library Service to Children*, 10(2), 20-23. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3953558>
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Muslugüme, E., Huz, Ç., Yılmaz, G. ve Öztürk, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Döneminde İsim Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(2), 449-458. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.03610>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22607/241647>
- Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342154>
- Juel, J. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Juliah, D., Musthafa, B., & Wirza, Y. (2021). Home literacy environment to support the teaching English to young learner (TEYL). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 546, 83-89.
- Justice, L. M. (2006). Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(4), 284-297. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/033\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/033))

- 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. <https://doi.org/10.1177%2F026565900101700303>
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990203400401>
- Justice, L. M. & Pullen, P.C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Justice, L. M., Skibbe, L., Canning, A. & Lankford, C. (2005). Pre-schoolers, print and storybooks: An observational study using eye movement analysis. *Journal of Research in Reading*, 28(3), 229-243. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00267.x>
- Justice, L. M., & Sofka, A. E. (2010). *Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds*. New York: Guilford Publications.
- Kandır, A., ve Orçan, M. (2009). Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelerin Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(1), 1-13. <https://keg.aku.edu.tr>
- Karaman Benli, G. (2019). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Resimli Öykü Kitapları Aracılığıyla Desteklenmesi: Anne, Baba ve Öğretmenlere Öneriler. Ayşe Turla (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı* (ss. 148-176). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Karaman Benli, G. (2021a). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İsim Yazma Becerileri: "İşte Benim Harflerim!". *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 294-310. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351260>
- Karaman Benli, G. (2021b). Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Kitap Okuma Programları. T. Kargın, D. Altun ve İ. B. Güldenoğlu (Editörler), *Değerlendirmeden Uygulamaya Tüm Yönleriyle Erken Okuryazarlık* (ss. 139-167). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaman, G., ve Üstün, E. (2011). Anasınıfına Devam Eden Çocukların Fonolojik Duyarlılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 267-278. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7796/102074>
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/31577/357312>

- Kaynak Ekici, B. K., İmir, H. M. ve Temel, F. (2020). İlkokul Algısı Yazı Farkındalığı Becerilerine Göre Değişmekte midir? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 753-776. <http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/1212713>
- Kim, Y.S. (2009). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional literacy skills for Korean Children. *Reading and Writing*, 22, 57-84. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9103-9>
- Krijnen,E., Steensel, R. V., Meeuwisse, M., Jongerling, J. & Severiens, S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*. 33, 207–238. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09957-4>
- Korat, O., Klein, P. & Segal Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and childrens emergent literacy: a comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20, 361–398. DOI 10.1007/s11145-006-9034-x
- Kuby, P. & Aldridge, J. (2004). The impact of environmental print instruction on early reading ability. *Journal of Instructional Psychology*, 31(2), 106-114. <https://ecep.uark.edu>
- Küçükkaragöz, H. (2002). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (ss. 76-107). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Laloumi Vidali, E. (1996). Parents' views on their involvement in the development of prewriting skills in their preschool children in Greece. *International Journal of Early Childhood*, 28(1), 12-19. <https://doi.org/10.1007/BF03174513>
- Lyon, A., & Moore, P. (2003). *Sound systems: Explicit, systematic phonics in early literacy contexts*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Lyster, S. A. H., Snowling, M. J., Hulme, C., & Lervåg, A. O. (2021). Preschool phonological, morphological and semantic skills explain it all: Following reading development through a 9-year period. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 175-188. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12312>
- Machado, J. M. (2013). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy*. USA: Cengage Learning.
- Martinez, R. S., Aricak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023. <https://doi.org/10.1002/pits.20348>
- Martini, F., & Senechal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 44(3), 210-221. <https://doi.org/10.1037/a0026758>

- Mascarenhas, S. S., Moorakonda, R., Agarwal, P., Lim, S. B., Sensaki, S., Chong, Y. S., ... Daniel, L. M. (2017). Characteristics and influence of home literacy environment in early childhood-centered literacy orientation. *Proceedings of Singapore Healthcare*, 26(2), 81-97. <https://doi.org/10.1177/2010105816674738>
- Mason, J. M. (1980). When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15(2), 203-227. <http://www.jstor.org/stable/747325?origin=JSTOR-pdf>
- McGinty, A. S., Sofka, A., Sutton, M., & Justice, L. (2006). Fostering print awareness through interactive shared reading. In A. V. Kleeck (Ed.), *Sharing books and stories to promote language and literacy* (pp. 77-119). San Diego: Plural Publishing.
- McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 81-97. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0279\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0279))
- McGinty, A. S., Breit-Smith, A., Fan, X., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2011). Does intensity matter? Preschoolers' print knowledge development within a classroom-based intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 255-267. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.002>
- McLachlan, C. J. & Arrow, A.W. (2017). Conceptualising literacy in the early childhood setting. In C. J. McLachlan & A.W.Arrow (Eds.), *Literacy in the early years, reflections on international research and practice* (pp. 1-19). Singapore: Springer Science.
- Metsala, J. L., Sparks, E., David, M., Conrad, N., & Deacon, S. H. (2021). What is the best way to characterise the contributions of oral language to reading comprehension: listening comprehension or individual oral language skills? *Journal of Research in Reading*, 44(3), 675-694. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12362>
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2019, 10 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 30827). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm>
- Morrow, L. (2014). *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. London: Pearson Education.
- Moss, K. M. (2016). *The connections between family characteristics, parent-child engagement, interactive reading behaviors, and preschoolers' emergent literacy* (Doctoral dissertation). Alfred University, New York.
- Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2007). Introduction. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Cilt. 2, pp. 1-10). New York: The Guilford Press.

- Neumann, M. M. (2016): A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers, *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555-566. DOI: 10.1080/1350293X.2016.1189722
- Niklas, F. & Schneider, W. (2014). With a little help: improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Read Writ*, 28, 491-508 DOI 10.1007/s11145-014-9534-z
- Onwuegbuzie, A.J. & Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie2.pdf>
- Osborne. J. W. (2013). *Best practices in data cleaning*. California: Sage Publication
- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia: A reference and resource manual*. London: Heinemann Educational Publications.
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Kullandıkları Okuryazarlık Uygulamalarının İncelenmesi: Tekirdağ İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Özen Altınkaynak, Ş. (2014). *Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Pancsofar, N. & Vernon Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young children: Contributions to later language development. *Journal of applied developmental psychology*, 27(6), 571-587. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.08.003>
- Pancsofar, N., Vernon Feagans, L., Odom, E., & Roe, J. R. (2008). Family relationships during infancy and later mother and father vocabulary use with young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 493-503. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.07.001>
- Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma Kılavuzu, SPSS ile Adım Adım Veri Analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- 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>

- Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M., & Lonigan, C. J. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*(4), 647-658. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.07.004>
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, *19*(2), 87-101. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1996.tb00090.x>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, January-March, 1-11. DOI: 10.1177/2158244015577664
- Rohl, M. (2000). Learning about words, sounds and letters. In C. Barratt-Pugh & M. Rohl (Eds), *Literacy learning in the early years* (pp. 105-128). Australia: Routledge.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, *46*(5), 995–1007. <https://doi.org/10.1037/a0018880>
- Sarı, B., ve Aktan Acar, E. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin (EÇDFDÖ) Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(4), 2195-2215. DOI: 10.12738/estp.2013.4.1793
- Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z. & Tufan, M. (2014). The Reliability and Validity of the Home Early Literacy Environment Questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences*, *6*(2), 444-459. DOI: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.016>
- Schuele, C. M., Skibbe, R. E. & Rao, P. K. S. (2007). Assessing phonological awareness. In K.L. Pence (Ed.), *Assesment in emergent literacy* (pp. 275-327). San Diego: Plural.
- Sénéchal, M., Lefevre, J. A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, *33*(1), 96-116. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.1.5>
- Senechal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, *73*, 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific studies of reading*, *10*(1), 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4

- Sheridan, C. (2000). Children's literature and literacy learning. In C. Barratt Pugh & M. Rohl (Eds), *Literacy learning in the early years* (pp. 105-128). Australia: Routledge.
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty A. S. (2008). Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices, and the emergent literacy skills of preschoolers with specific language impairment. *Early Education and Development, 19*(1), 68-88. <https://doi.org/10.1080/10409280701839015>
- Soğancı, S. (2017). *Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Sözcük Okuma Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi: Boylamsal Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Stegelin, D. A. (2002). *Early literacy education: first steps to dropout prevention*. South Carolina: National Dropout Prevention Center
- 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>
- Swain, J. M. & Olga Cara, O. (2019). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy, 19*(4), 431-458. DOI: 10.1177/1468798417745118
- Şen, S., Çiçekler, C. Y. ve Yılmaz, R. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen 5-6 Yaş Çocukların Üstdil Becerilerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education, 29*(2), 37-54. <https://www.acarindex.com>
- Tamis-LeMonda, C. S., Baumwell, L., & Cristofaro, T. (2012). Parent-child conversations during play. *First Language, 32*(4), 413-438. <https://doi.org/10.1177/0142723711419321>
- Tanju Aslışen, E. H. ve Hakkoymaz, S. (2020). Erken Okuryazarlık Alanında Gerçekleştirilmiş Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi: Bir İçerik Analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1483-1498. <https://doi.org/10.16916/aded.763492>
- Taşkınbaş, İ. (2021). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Teale, W. H. (1992). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds), *Emergent literacy: writing and reading* (pp. 173-206). New Jersey: Ablex Publishing.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy: writing and reading*. New Jersey: Ablex Publishing

- Turan, F., ve Akoğlu, G. (2011). Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/315/285>
- Uluğ, E. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen 12-36 Aylık Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortam Özelliklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Umek, L. M., Podlesek, A. & Fekonj, U. (2005). Assessing the home literacy environment relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 271–281. DOI 10.1027/1015-5759.21.4.271
- Uyanık Aktulun, Ö. (2019). 60-72 Aylık Çocukların Erken Akademik ve Dil Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(1), 775-797. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14776
- Walpole, S. (2012). Foreword. In K. A. Beauchat, K. L. Blamey & Z. A. Philippakos (Eds), *Effective Read-Alouds for Early Literacy*. New York: The Guilford Press.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211. <https://doi.org/10.1177/1468798406066444>
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wirth, A., Ehmig, S. C., Drescher, N., Guffler, S. & Niklas, F. (2019). Facets of the early home literacy environment and children's linguistic and socioemotional competencies. *Early Education and Development*, <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1706826>
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 22(3), 407-423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Vukelich, C., & Christie, J. (2009). *Building a foundation for preschool literacy: Effective instruction for children's reading and writing development*. Newark, DE: International Reading Association.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Yavuzer, H. (2007). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yazıcı, E., ve Kandır, A. (2018). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-135. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/462735>
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208. DOI: 10.24106/kefdergi.375865
- Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Konusundaki Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/44605/357721>
- Yılmaz Hiğde, A., Baştuğ, M. ve Cihan, H. (2020). Okul Öncesi Dönem Ebeveynlerinin Ev Okuryazarlığı Yaşantılarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 628-645. <http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/1078667>
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45(9), 696-703. <http://www.jstor.org/stable/20200960>
- Yumuş, M. (2018). *Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveynlerin Deneyimlerine Bebeklerin Dil Gelişimlerine ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 170-192). New York, NY: State University of New York. (<https://books.google.com.tr> adresinden 10.11.2021 tarihinde ulaşılmıştır).
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D. & Travers, K. (2018). Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme, *Early Child Development and Care*, 188(6), 862-874. DOI: 10.1080/03004430.2016.1241775
- Zhang S-Z., Inoue, T., Shu, H. & Georgiou, G. K. (2019). How does home literacy environment influence reading comprehension in Chinese? Evidence from a 3-year longitudinal study. *Reading and Writing*, 33, 1745-1767. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-3trgf09991-2>
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S. & Yapanel, U. (2009). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics*, 124(1), 342-349. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2267>
- Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print Referencing During Read-Alouds: A Technique for Increasing Emergent Readers' Print Knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.6>

EKLER

EK 1. Görüşme Yapılan Ebeveynlere İlişkin Sosyo-Demografik Bilgiler

<i>Kişi</i>	<i>Çocuğun yaşı</i>	<i>Çocuğun cinsiyeti</i>	<i>Anne öğrenim durumu</i>	<i>Baba öğrenim durumu</i>	<i>Anne meslek</i>	<i>Baba meslek</i>	<i>Aylık gelir (TL)</i>	<i>EVOK Puanı</i>
11DAnne	61-72 Ay	Kız	Ortaokul	Lise	Çalışmayan	Profesyonellik gerektirmeyen	4000	43
28DAnne	48-60 Ay	Erkek	Ortaokul	Ortaokul	Çalışmayan	Profesyonellik gerektirmeyen	3400	46
61DAnne	48-60 Ay	Erkek	Lisans	Lise	Yardımcı profesyonel	Profesyonellik gerektirmeyen	15000	49
97DAnne	48-60 Ay	Erkek	Lise	İlkokul	Çalışmayan	Profesyonellik gerektirmeyen	10000	37
41OAnne	61-72 Ay	Kız	Lisans	Lisans	Yardımcı profesyonel	Yardımcı profesyonel	4500	71
42OAnne	61-72 Ay	Erkek	Lisans	Lisans	Profesyonel	Profesyonel	12000	70
52OAnne	48-60 Ay	Erkek	Lisans	Lisans	Profesyonel	Profesyonel	12000	70
125OAnne	48-60 Ay	Erkek	Lisans	Lisans	Profesyonel	Yardımcı profesyonel	3500	71
20YAnne	61-72 Ay	Erkek	Lisans	Lisans	Yardımcı profesyonel	Profesyonel	5000	95
49YBaba	61-72 Ay	Erkek	Ortaokul	Lisans	Çalışmayan	Yardımcı profesyonel	27000	92
133YAnne	48-60 Ay	Kız	Lisans	Lisans	Yardımcı profesyonel	Yardımcı profesyonel	_	99
141YAnne	48-60 Ay	Kız	Lisans	Lisans üstü	Çalışmayan	Yardımcı profesyonel	6500	91

EK 2. Demografik Bilgi Formu

Değerli Anne/Baba,

Bu anket, çocuklarımızın evlerindeki okuryazarlık ortamlarını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz bilgiler, bilimsel amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacak ve üçüncü kişiler ile kesinlikle paylaşılmayacaktır.

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çocuğunuzla ilgili özellikler;

1) Yaşı:

48-60 Ay

61-72 Ay

2) Cinsiyeti:

Kız

Erkek

3) Okul Öncesi Eğitim Aldığı Süre:

0-6 ay

7-12 ay

13-24 ay

25 ay ve üstü

4) Çocuğunuzun devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türü:

Kamu

Özel

Ailenizle ilgili özellikler:

5) Annenin öğrenim durumu nedir?

İlkokul

Ortaokul

Lise

Lisans

Lisansüstü

6) Babanın öğrenim durumu nedir?

İlkokul

Ortaokul

Lise

Lisans

Lisansüstü

7) Annenin mesleği nedir?

Belirtiniz:

8) Babanın mesleği nedir?

Belirtiniz:

9) Ailenin aylık ortalama geliri ne kadardır?

Belirtiniz:.....

E- posta adresiniz:

(Vermiş olduğunuz e-posta adresi, gerekli durumda araştırmacının sizinle irtibat kurabilmesi amacıyla istenmektedir. Kesinlikle araştırma ile ilgili olmayacak bir şekilde üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.)

EK 3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği-EVOK Örnek Maddeler

EV ERKEN OKURYAZARLIK ORTAM ÖLÇEĞİ (EVOK)

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

A.

1. Çocuğunuzun kendine ait kaç kitabı var?

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

8. Çocuğunuz günde ne kadar süre televizyon izler?

() 0-15 dakika () 16-30 dakika () 31-60 dakika () 1-2 saat arası () 2 saatten fazla

Aşağıda yer alan maddelerde, çocuğunuzla yaptığınız etkinliklerini dikkate alarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Ara sıra	Haftada bir	Günde bir	Günde birkaç kez
B.					
9. Çocuğunuz ne sıklıkla kelimeler yazar?					
C.					
16. Çocuğunuza ne sıklıkla restoran isimleri veya sokak işaretleri gibi kelime ve işaretleri gösterirsiniz? (örneğin, Burger King'in amblemi, "Dur" işareti, vs.)					
D.					
21. Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla karakterler veya olaylar hakkında sorular sorar?					

EK 4. Ev Erken Okuryazarlık Uygulama Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşme Soruları

Kitap Okumaya İlişkin Sorular

1. Çocuğunuzla kitap okuma sürecinizden söz eder misiniz?

1.1. Çocuğunuza hangi tür kitaplar okuyorsunuz?

1.2. Kitap okuma sırasında çocuğunuza sorular sorar mısınız? Yanıtınız “Evet” ise çocuğunuza hangi soruları sorarsınız?

1.3. Kitap okuma öncesinde kitap bölümlerini (Ön kapak, arka kapak, kitabın sırtı, vb.) çocuğunuza tanıtır mısınız? Kitap bölümlerini çocuğunuza tanıtmak için neler yaparsınız?

1.4. Kitap okuma sırasında çocuğunuzun anlamını bilmediği bir sözcükle karşılaşırsanız ne yaparsınız? Sözcüklerin anlamını açıklarken nasıl bir yol/yöntem izlersiniz?

1.5. Kitap okurken kitap dışında başka bir destek materyal kullanır mısınız? Bu materyaller neler olur?

1.6. Kitabı okuduktan sonra değerlendirme sohbetleri yapar mısınız? Yanıtınız “Evet” ise kitabı değerlendirme sohbetlerinizden biraz söz eder misiniz?

1.7. Evinizde çocuğunuza ait kitap okuma alanı var mı? Bu ortamdan biraz söz eder misiniz? Çocuğunuz bu ortamda ne kadar zaman geçiriyor? Gözlemlerinizi nelerdir?

Dinleme ve Anlama Becerilerine İlişkin Sorular

2. Çocuğunuzla günlük yaşantınız içerisinde sohbet eder misiniz? Bu deneyimlerinizi anlatır mısınız?

2.1. Ne sıklıkla sohbet edersiniz?

2.2. Sohbeti genellikle kim başlatır?

2.3. Ne tür konularda sohbet edersiniz?

2.4. Çocuğunuzun dinleme becerisini nasıl desteklersiniz?

2.5. Çocuğunuzun dinlediklerini daha iyi anlamasını sağlamak için neler yaparsınız?

Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Sorular

3. Çocuğunuzla sözcüklerin seslerini fark etmesine ilişkin oyunlar oynar mısınız? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?

3.1. Sözcüklerin ilk ve son seslerini bulmaya yönelik oyunlar oynar mısınız? Yanıtınız “Evet” ise örnek veriniz.

3.2. Sözcüklerdeki uyakları fark etmeye yönelik oyunlar oynar mısınız? Yanıtınız “Evet” ise örnek veriniz.

3.3. Sözcüklerdeki hece veya sesleri değiştirmeye yönelik oyunlar oynar mısınız? Yanıtınız “Evet” ise örnek veriniz.

3.4. Çocuğunuzla bu tür oyunları ne sıklıkla oynarsınız?

Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Sorular

4. Ev içerisinde bulunan yazılı materyalleri (takvim, dergi, saat, alışveriş listesi vb.-) çocuklarınızla nasıl kullanıyorsunuz? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?

4.1. Okuma-yazma yönünü çocuğunuzun fark etmesine ilişkin neler yaparsınız?

4.2. Çocuğunuzla cümle, sözcük ve harf kavramlarını fark etmesine ilişkin neler yaparsınız?

4.3. Çocuğunuzun yazılı bir materyale ilgisini çekmek için neler yaparsınız?

Yazı Yazma Öncesi Becerilere İlişkin Sorular

5. Çocuğunuzla günlük yaşantınızda yazma veya çizme becerilerine ilişkin neler yaparsınız? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?

5.1. Çocuğunuzun ismini tanıma becerisini destekliyor musunuz? Yanıtınız “Evet” ise nasıl desteklediğinizi açıklar mısınız?

5.2. Çocuğunuzun ismini yazma becerisini destekliyor musunuz? Yanıtınız “Evet” ise nasıl desteklediğinizi açıklar mısınız?

5.3. Çocuğunuzun yazma ve çizme becerilerini desteklemek için başka neler yaparsınız? (İsmi yazma ve tanıma becerileri dışında)

5.4. Çocuğunuzun yazma ve çizme becerilerini ne sıklıkla desteklersiniz?

EK 5. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 17/05/2021
Toplantı Sayısı : 8
Karar Sayısı : 170

170- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Aylin Aygün**'ün "Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ailelerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamları ile Uygulamaları" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Aylin Aygün**'ün "Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ailelerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamları ile Uygulamaları" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 6. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-25910693
Konu : Araştırma izni

02.06.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.
b) 21/05/2021 tarihli ve 122481 sayılı yazımız.

İlgi (b) yazı ile yapılan Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Aylın AYGÜN'ün "**Okul Öncesi Dönemde Çocuğu olan Ailelerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamları İle Uygulamaları**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Çankaya İlçesine bağlı anaokulu ve anasınıflarında uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK 6. Aydınlatılmış Aile Onam Formu Örneği

Aydınlatılmış Aile Onam Formu

Araştırmanın Adı: Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ailelerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamları ile Uygulamaları.

A. Giriş Bölümü

Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan yüksek lisans tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

B. Bilgilendirme Bölümü

1. Çalışmanın amacı nedir?

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğu olan ailelerin ev erken okuryazarlık ortamlarını ve çocuklarıyla ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerine yönelik uygulamalarını incelemektir.

2. Çalışmaya katılma koşulları nelerdir?

Ankara ilinin Çankaya ilçesine bağlı bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, 48-72 aylık çocuğu bulunan aileler çalışmaya dahil edilecektir.

3. Çalışma kapsamında nasıl bir uygulama yapılacaktır?

Çalışmanın ilk aşamasında belirlenen 150 aileye "Demografik Bilgi Formu" ve "Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği" öğretmenler aracılığıyla internet üzerinden gönderilecektir. Anne ya da baba ölçeği çevrimiçi şekilde dolduracaktır. Ölçeklerden gelen veriler üzerinde analizler yapıldıktan sonra, çalışmanın ikinci aşaması için gönüllü olan 10 anne-baba belirlenecektir. Belirlenen anne ve babalar ile iletişime geçilerek uygun bir vakitte görüşme planlaması yapılacaktır. Covid-19 Pandemi nedeniyle görüşmeler internet üzerinden, görüntülü görüşme yöntemiyle yapılacaktır.

4. Araştırmaya kaç gönüllü dahil edilecektir?

Araştırmaya 150 anne ya da baba dahil edilecektir.

5. Bir gönüllünün bu araştırmanın gerekliliklerini yerine getirebilmeleri için harcaacakları süre ne kadardır?

Çalışmanın ilk aşaması için “Demografik Bilgi Formu” ve “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği” ni doldurmak 5-10 dakika sürmektedir. İkinci aşama için 10 anne-baba ile yapılması planlanan görüşmeler ortalama 20-30 dakika sürmektedir.

6. Gönüllüler araştırmaya katılmaları halinde hangi risklerle karşılaşabilirler?

Gönüllüler araştırmaya katılmaları halinde herhangi bir riskle karşılaşmayacaklardır.

7. Gönüllüler, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmaları durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kahrılar mı? Evetse, nelerdir?

Gönüllüler araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmaları durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalmayacaklardır.

C. Güvence Bölümü

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz. Araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

D. Onay Bölümü

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanıdı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ve çocuğuma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

EK 8. Tukey HSD-Testi Post Hoc Analizlerine İlişkin Sonuçlar

1) Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Tukey HSD-Testi Post Hoc Analiz Sonuçları

<i>Anne Öğrenim</i>		<i>Fark</i>	<i>S</i>	<i>p</i>
2 Ortaokul ve altı	3 Lise	-4,98271	3,84275	,566
	4 Lisans	-14,98491*	3,61143	,000*
	5 Lisansüstü	-18,58173*	4,95733	,001*
3 Lise	2 Ortaokul ve altı	4,98271	3,84275	,566
	4 Lisans	-10,00220*	2,40339	,000*
	5 Lisansüstü	-13,59902*	4,16040	,007*
4 Lisans	2 Ortaokul ve altı	14,98491*	3,61143	,000*
	3 Lise	10,00220*	2,40339	,000*
	5 Lisansüstü	-3,59682	3,94775	,799
5 Lisansüstü	2 Ortaokul ve altı	18,58173*	4,95733	,001*
	3 Lise	13,59902*	4,16040	,007*
	4 Lisans	3,59682	3,94775	,799

2) Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Annenin Mesleğine Göre Farklaşmasına İlişkin Tukey HSD Testi-Post Hoc Analiz Sonuçları

<i>Anne Meslek</i>		<i>Fark</i>	<i>S</i>	<i>p</i>
1 çalışmayan	2 profesyonellik gerektirmeyen	-7,67668	3,29161	,095
	3 yardımcı profesyonel	-11,63598*	2,63315	,000*
	4 profesyonel	-14,71100*	2,79624	,000*
2 profesyonellik gerektirmeyen	1 çalışmayan	7,67668	3,29161	,095
	3 yardımcı profesyonel	-3,95930	3,37320	,644
	4 profesyonel	-7,03432	3,50199	,189
3 yardımcı profesyonel	1 çalışmayan	11,63598*	2,63315	,000*
	2 profesyonellik gerektirmeyen	3,95930	3,37320	,644
	4 profesyonel	-3,07503	2,89184	,712
4 profesyonel	1 çalışmayan	14,71100*	2,79624	,000*
	2 profesyonellik gerektirmeyen	7,03432	3,50199	,189
	3 yardımcı profesyonel	3,07503	2,89184	,712

3) Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Tukey HSD Testi-Post Hoc Analiz Sonuçları

<i>Baba Öğrenim</i>		<i>Fark</i>	<i>S</i>	<i>p</i>
2 ortaokul ve altı	3 Lise	-6,26806	3,83028	,361
	4 Lisans	-13,53750*	3,60381	,001*
	5 Lisansüstü	-22,93155*	4,36679	,000*
3 Lise	2 ortaokul ve altı	6,26806	3,83028	,361
	4 Lisans	-7,26944*	2,45208	,018*
	5 Lisansüstü	-16,66349*	3,47766	,000*
4 Lisans	2 ortaokul ve altı	13,53750*	3,60381	,001*
	3 Lise	7,26944*	2,45208	,018*
	5 Lisansüstü	-9,39405*	3,22654	,021*
5 Lisansüstü	2 ortaokul ve altı	22,93155*	4,36679	,000*
	3 Lise	16,66349*	3,47766	,000*
	4 Lisans	9,39405*	3,22654	,021*

4)Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Babanın Mesleğine Göre Farklaşmasına İlişkin Tukey HSD Testi-Post Hoc Analiz Sonuçları

<i>Baba Meslek</i>		<i>Fark</i>	<i>S</i>	<i>p</i>
2 profesyonellik gerektirmeyen	3 yardımcı profesyonel	-4,92414	2,45284	,114
	4 profesyonel	-14,81905*	2,67990	,000*
3 yardımcı profesyonel	2 profesyonellik gerektirmeyen	4,92414	2,45284	,114
	4 profesyonel	-9,89491*	2,69885	,001*
4 profesyonel	2 profesyonellik gerektirmeyen	14,81905*	2,67990	,000*
	3 yardımcı profesyonel	9,89491*	2,69885	,001*

5) Ebeveynlerin EVOK'tan Aldıkları Toplam Puanların Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Farklaşmasına İlişkin Tukey HSD Testi-Post Hoc Analiz Sonuçları

<i>Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi</i>		<i>Fark</i>	<i>S</i>	<i>p</i>
1) 0-6 Ay	7-12 Ay	-3,86288	3,35725	,659
	13-24 Ay	-8,10909	3,46187	,093
	24 Ay ve üstü	-7,37795*	2,72601	,038*
2) 7-12 Ay	0-6 Ay	3,86288	3,35725	,659
	13-24 Ay	-4,24621	4,05060	,721
	24 Ay ve üstü	-3,51507	3,44296	,737
3) 13-24 Ay	0-6 Ay	8,10909	3,46187	,093
	7-12 Ay	4,24621	4,05060	,721
	24 Ay ve üstü	,73114	3,54505	,997
4) 24 Ay ve üstü	0-6 Ay	7,37795*	2,72601	,038*
	7-12 Ay	3,51507	3,44296	,737
	13-24 Ay	-,73114	3,54505	,997

EK 9. Nitel Bulgulara İlişkin Tema ve Kategoriler

1) Kitap Okumaya İlişkin Oluşturulan Tema ve Kategoriler

Kategoriler	Tema
1. Kitap okuma sürecine fiziksel çevrenin etkisi 2. Kitap okuma sürecine sosyal çevrenin etkisi	Kitap okuma sürecine çevrenin etkisi
1. Ebeveynlerin kitap okuma sürecinden beklentileri 2. Kitap okuma sürecini olumlu etkileyen ebeveyn davranışları 3. Kitap okuma sürecinde değiştirilmesi gereken ebeveyn davranışları	Kitap okuma sürecine ebeveynin etkileri
1. Çocuğun kitap okumaya karşı tutumu 2. Çocuğun kitap okuma sürecindeki rolü	Kitap okuma sürecine çocuğun etkileri

2) Dinleme ve Anlama Becerilerine İlişkin Tema ve Kategoriler

Kategoriler	Tema
1. Ev içi sohbetin özellikleri 2. Çocuğun sohbete etkisi	Ebeveyn-çocuk sohbeti
1. Ebeveynlerin dinlemeyi destekleyici davranışları 2. Ebeveynlerin dinlediğini anlamayı destekleyici davranışları 3. Ebeveynlerin hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin algıları	Dinleme ve anlamaya ilişkin ebeveyn davranışları

3) Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Tema ve Kategoriler

Kategoriler	Tema
1. Sözcüklerin ilk ve son seslerini fark etmeye ilişkin etkinlikleri kullanma 2. Sözcüklerdeki uyakları fark etmeye ilişkin etkinlikleri kullanma 3. Sözcüklerdeki hece veya sesleri değiştirmeye yönelik etkinlikleri kullanma 4. Etkinlikleri kullanma sıklığı	Ses bilgisel farkındalık becerilerine ilişkin etkinlikler

1. Çocuğun motivasyonu ve isteği 2. Ailenin bilgiye erişimi 3. Sosyal çevrenin olumsuz etkileri 4. Ebeveynlerin inançları	Ses bilgisel farkındalık becerilerine ilişkin etkinlikleri etkileyen etmenler
--	---

4) Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Tema ve Kategoriler

Kategoriler	Tema
1. Evdeki yazılı materyallerin kullanılma durumu 2. Okuma-yazma yönünü fark etmeye ilişkin etkinlikler 3. Cümle, sözcük ve harf kavramlarını fark etmeye ilişkin etkinlikler 4. Yazılı materyale dikkat çekme	Yazı farkındalığı becerilerine ilişkin etkinlikler
1. Yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine ilişkin yetişkinlerin tutum ve davranışları 2. Yazı farkındalığı becerilerine ilişkin çocukların tutum ve davranışları	Yazı farkındalığı becerilerine ilişkin tutum ve davranışlar

5) Yazı Yazma Öncesi Becerilere İlişkin Tema ve Kategoriler

Kategoriler	Tema
1. Yazı yazma öncesi becerileri destekleyen etkinlikler 2. İsmi tanıma ve yazma becerilerine ilişkin etkinlikler 3. Etkinliklerin sıklığı	Yazı yazma öncesi becerilere ilişkin etkinlikler
4. Yazma becerilerine ilişkin ailenin tutumu 5. Yazma becerilerine ilişkin ailenin tutumu	Ev içerisinde yazma etkinliklerini etkileyen tutum ve davranışlar

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ailelerin Erken Okuryazarlık Ortamları ile Uygulamaları” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 08.01.2022
Gönderim Numarası	: 1738824456
Sayfa Sayısı	: 85
Sözcük Sayısı	: 22556
Karakter Sayısı	: 162232
Benzerlik Oranı	: %4
Savunma Tarihi	: 24.01.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: AYLİN AYGÜN

Tarih: 08.01.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : AYLİN AYGÜN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Okul Öncesi Öğretmeni	Atlas Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2010-2012
Kurum Müdürü	Atlas Dil, Konuşma ve Ses Bozuklukları Merkezi	2012-2014
Kurum Müdürü	Ankara Koza Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2014-2018
Okul Öncesi Öğretmeni/ Özel Eğitim Uzman Öğretici	Ankara Koza Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2018-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi	2006-2010